

A HETEROGENEIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

GLAUCIA MUNIZ PROENÇA LARA
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul¹)

ABSTRACT

Our purpose, in this paper, is to examine the Portuguese teacher's speech, resorting to the concept of *discourse heterogeneity* developed by the French theory of discourse analysis (AD), so as to find out the image of the Portuguese language that is constructed from such speech. The results lead us to assume that the teachers present a stereotyped and limiting image of their native language by means of a repetitious speech.

Partindo da hipótese de que a escola, enquanto sistema ideológico constituído (cf. Bakhtin, 1990:118-20), é o espaço por excelência para refletir sobre a língua, para falar, de forma contínua e sistemática sobre ela, teremos que admitir sua contribuição significativa na construção, legitimação e difusão de uma dada imagem da língua². É na escola que mais se exige o respeito às normas do “bem-falar” e do “bem-escrever”, a obediência às regras da gramática normativa, que é, ainda hoje, um dos pilares do ensino.

Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado para a consolidação de uma determinada imagem da língua, o que vai ocorrer não apenas no nível da prática (das atividades formais de ensino da norma culta, tomada como a linguagem legítima), mas também no nível do discurso (das relações de comunicação pedagógica). Ora, uma das formas de apreender o discurso da escola sobre a língua é através da “fala” do professor, visto ser ele o porta-voz autorizado dessa instituição.

Em vista disso, decidimos analisar o discurso do professor em busca da imagem da língua portuguesa que ali se constrói. Para atingir nosso objetivo, formulamos um questionário de sondagem (vide anexo) que foi preenchido por 54 professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa em escolas públicas ou particulares do Ensino Fundamental e/ou Médio de Campo Grande – MS, cidade onde residimos.

A principal razão que nos levou a escolher professores desses níveis de ensino para atuarem como sujeitos de nossa pesquisa deveu-se ao fato de que, se a escola tem efetivamente sua contribuição a dar na construção e estabilização de uma dada imagem

¹ O presente artigo é uma versão resumida do Capítulo IV de nossa tese de doutorado, intitulada “A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados”, tese essa apresentada à Universidade de São Paulo, em abril de 1999.

² É claro que a concepção que temos da língua é construída ao longo do nosso processo de socialização, do qual fazem parte tanto a educação que ocorre no interior da instituição escolar, quanto aquela que recebemos da família, do grupo social a que pertencemos. Entretanto, não podemos esquecer-nos do papel privilegiado que a escola ocupa nessa construção de imagem(ns).

da língua, hipótese da qual partimos, isso se dá sobretudo ao longo do Ensino Fundamental e Médio, período em que se concentra o maior tempo (onze ou doze anos) de contato das pessoas, em geral, com o estudo da língua, através de uma disciplina especificamente designada para tal fim.

No presente trabalho, examinaremos as respostas dadas ao referido questionário de sondagem pelos enunciadores-professores, a partir da noção de heterogeneidade discursiva, proposta pela análise do discurso de linha francesa (AD).

Nesse sentido, admitimos, com Possenti (1990: 52) que a AD, em sua fase mais recente, passou a trabalhar sob o signo da heterogeneidade, tendo na polifonia a marca característica dos discursos. Isso quer dizer que os *ingredientes* lingüísticos de cada discurso carregam a memória de outros discursos ou, em outras palavras, são atravessados por várias formações discursivas (FDs).

Authier-Revuz (1990a: 36) trabalha a noção de heterogeneidade em dois planos distintos, mas complementares: 1) a heterogeneidade constitutiva; 2) a heterogeneidade mostrada, que pode ser marcada (quando mostra o lugar do outro de forma unívoca) ou não marcada (onde o outro é dado a conhecer sem marcação unívoca)³. São esses dois planos propostos pela autora que procuraremos enfocar em nossa análise.

1. A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA:

Examinaremos aqui o primeiro dos dois planos mencionados acima: a heterogeneidade que, segundo Maingueneau (1993: 75), não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. Trata-se, pois, de uma heterogeneidade não localizável e não representável, que se coloca como constitutiva do tecido de todo discurso.

Assim, tomando a noção de interdiscurso, enquanto espaço de troca entre vários discursos, vemos que a “fala” do professor de português é atravessada por várias formações discursivas, mostrando, dessa forma, a heterogeneidade que está na base de sua constituição (e que, num outro nível, se mostra através de marcas específicas).

Se, utilizando a noção de *espaço discursivo*, proposta por Maingueneau (1991:157-8), fizermos um “recorte” dessas formações discursivas, constatamos a existência de pelo menos dois espaços discursivos: num primeiro plano, opõem-se a “lingüística do senso comum” (que se mescla com a “voz” da escola e aparece como a FD dominante) e a lingüística de caráter científico; num outro plano (mais relacionado ao ensino da língua), a um discurso pedagógico tradicional parece opor-se um discurso mais voltado para a reflexão sobre o funcionamento da língua.

³ Authier-Revuz (1982; 1990a) trabalha a heterogeneidade discursiva, buscando conciliar as noções de *ideologia* e *inconsciente*. Para tanto, toma como apoio teórico, respectivamente, as posições do círculo de Bakhtin e as considerações da psicanálise desenvolvida por Lacan. De nossa parte, no entanto, preferimos limitar a abordagem dessa noção ao âmbito da ideologia (do interdiscurso), a exemplo do que faz Maingueneau (1991; 1993).

1.1. O espaço discursivo do ensino da língua:

Começando pela questão do ensino, podemos observar, num primeiro momento, a presença de uma formação discursiva de cunho mais “tradicional” no arquivo considerado. Tal FD pode ser apreendida a partir de determinadas posições assumidas pelos enunciadorees-professores no seu discurso, como, por exemplo, a que defende a volta do latim e da oratória aos currículos escolares ou a que insiste no conhecimento das regras gramaticais para um bom desempenho lingüístico.

O princípio básico que sustenta tal FD é o de que o compromisso da escola é levar os alunos ao domínio da variante padrão, através do ensino da gramática normativa, que, distinguindo o “certo” do “errado”, vai garantir-lhes um “bom” desempenho na fala e na escrita. Entretanto, não podemos deixar de perceber que os professores de português do Ensino Fundamental e/ou Médio apresentam determinados pontos de vista que destoam dessa FD tradicional.

Assim, se, por um lado, eles advogam o ensino/aprendizagem da *linguagem gramaticalmente correta* - a norma culta tomada como “o” português -, por outro, eles já se mostram preocupados com um ensino que esteja mais próximo da realidade do aluno; que respeite sua “bagagem” lingüística e cultural; que privilegie o uso da língua em diferentes situações, em detrimento da memorização apenas de regras e exceções, classificações e nomenclaturas; que enfatize a prática constante da leitura e da escrita; que exponha o aluno a textos diversificados, que levem em conta também a modalidade oral e que, sobretudo, possam contribuir para a formação de um leitor/escritor mais crítico e criativo.

Ora, esse discurso que enfatiza estratégias de aprendizagem mais dinâmicas e modernas opõe-se ao discurso pedagógico tradicional, que se esteia fundamentalmente no ensino da gramática normativa. Entretanto, se essas duas formações discursivas - a tradicional e a “moderna”- mantêm, em princípio, uma relação polêmica, a partir da qual cada uma delas define sua própria identidade pela negação das unidades de sentido construídas pela outra, não podemos perder de vista que, na maioria das vezes, elas se articulam - contraditoriamente - no discurso do professor de português, ou seja, partilham o mesmo espaço discursivo sem que a presença de uma implique necessariamente a rejeição ou a negação da outra. Trata-se, pois, de FDs que se mesclam nem sempre de forma harmônica: ora se opõem, ora convivem pacificamente.

Isso nos mostra que uma formação discursiva não pode ser concebida como um bloco compacto e estanque que se oporia a outros, de uma vez por todas (o discurso pedagógico tradicional contra o discurso pedagógico moderno, por exemplo), mas como uma *realidade heterogênea por si mesma*. Os limites entre uma FD e outra não são, pois, traçados de modo definitivo, podendo deslocar-se, embaralhar-se, o que leva Courtine (1981:24) a propor o interdiscurso como *um processo de reconfiguração incessante*.

Logo, até mesmo um discurso estereotipado, como nos parece ser o discurso do professor de português, não pode ser tomado como um objeto isolado, sempre idêntico a si próprio; ao contrário, ele também sofre deslocamentos, redefinições, redirecionamentos que, por sua vez, vão criar um novo discurso estereotipado (ou, então, subvertê-lo, propondo um discurso diferente). De acordo com Maingueneau

(1991:159), num momento dado, um arquivo é associável a certos trajetos interdiscursivos e não a outros e isso *faz parte integrante de sua identidade*.

1.2. O espaço discursivo da língua propriamente dita:

Passemos, pois, ao outro espaço discursivo que propusemos anteriormente: aquele em que um discurso do senso comum (que se funde com a “voz” da escola) e um discurso de cunho científico - o da lingüística - se opõem⁴. É o discurso da lingüística que utilizamos, ao longo do presente trabalho, como contraponto para análise do discurso da escola/discurso do senso comum, discursos esses que, a nosso ver, encontram-se em posição de aliança.⁵

Assim, quando afirmamos que os usuários/professores têm, em geral, uma visão redutora e monolítica da língua (portuguesa), que se mostra incompatível com a pluralidade que nela se inscreve, estamos apoiando-nos nos conceitos e princípios propostos pela ciência lingüística para opô-la a essa espécie de “lingüística espontânea”, que concebe uma língua como um bloco estável, compacto e uniforme e não como um conjunto estruturado de variedades.

Isso implica que estamos tomando o discurso da lingüística como o discurso compatível com a realidade de uma língua (nível “real” da *práxis*) e o discurso do senso comum como algo que destoa dessa realidade (nível “ideal” das representações). Nessa mesma direção, Rey (1985:445) alerta para o fato de que não se pode confundir a *metalinguagem espontânea*, que inclui os sentimentos, as ilusões e os preconceitos em relação à língua, com a situação da linguagem-objeto, analisável do ponto de vista científico.

Para confrontar, portanto, essas duas FDs (a do senso comum/da escola e a de cunho científico), que interagem no espaço discursivo por nós “recortado”, tomaremos por base algumas questões levantadas por Possenti (1986:1-4).

Nessa perspectiva, enunciados que aparecem, com freqüência, no discurso dos professores, como aqueles que admitem ser a variante padrão a forma mais complexa e elaborada da língua ou que atribuem ao inglês uma estrutura mais simples que a do português (“lingüística do senso comum”), opõem-se ao princípio herdado do estruturalismo (lingüística de cunho científico), segundo o qual todas as línguas - e,

⁴ Adotando o ponto de vista analítico, diríamos que a FD do senso comum se opõe à FD da lingüística. Entretanto, se considerarmos o processo histórico de constituição dos discursos, a perspectiva se inverte: é a FD da lingüística que se opõe à FD do senso comum, já que foi a partir da negação das unidades de sentido construídas por esta que a FD da lingüística definiu sua própria identidade (cf. Maingueneau, 1991:165). Para contornar essa dificuldade, preferimos dizer que as duas FDs em questão se opõem.

⁵ Consideramos que, na construção discursiva de uma imagem da língua portuguesa, tal como constatamos neste trabalho, há uma estreita relação entre a escola, enquanto sistema ideológico constituído, e a ideologia do cotidiano, cada uma dessas instâncias alimentando e reforçando a outra (cf. Bakhtin, 1990: 118-20). Não podemos perder de vista, no entanto, que a escola parece elaborar melhor os conceitos sobre a língua que circulam na sociedade, ou seja, ela os absorve, reinterpreta-os, segundo suas próprias categorias (entre as quais se destacam as da gramática normativa), conferindo-lhes, assim, um caráter de legitimidade e de cientificidade, e devolve-os à própria sociedade que os (re)incorpora de forma natural, sem reflexão ou questionamento. Daí admitirmos que os discursos sobre a língua que são veiculados no meio social mais amplo acabem por se fundir com a “voz” da escola.

portanto, todas as variedades lingüísticas - são iguais em complexidade estrutural e eficientes para o cumprimento das tarefas para as quais existem.

Enunciados que se referem à gramática apenas no sentido normativo e postulam a necessidade de o aluno ir à escola para aprender a língua (a gramática da língua) opõem-se ao pressuposto de que uma criança em idade escolar sabe sua língua, pois internalizou sua gramática a partir da exposição aos dados lingüísticos (contribuição do gerativismo).

Enunciados que propõem a classificação das variedades lingüísticas apenas com base em critérios de correção (pureza, elegância, polidez) ou incorreção (vulgaridade, impropriedade, deselegância), tomados como inerentes à própria língua, contrariam o princípio herdado da sociolingüística de que essas variedades se devem a fatores extralingüísticos (às divisões sociais de uma comunidade).

Enunciados do tipo “a língua portuguesa melhorou (piorou/continua a mesma)” opõem-se ao princípio de que todas as línguas vivas, uma vez que são efetivamente faladas, sofrem mudanças (contribuição da lingüística histórica) e que, portanto, gírias e neologismos, por exemplo, são aquisições normais de uma língua no seu processo de evolução - que não se dá nem para pior nem para melhor - e não impropriedades ou desvios de um “modelo” pretensamente puro.

Enfim, enunciados que reduzem a língua a um mero instrumento de comunicação contrariam a definição, proposta pela teoria da enunciação/teoria dos atos de fala, segundo a qual a língua é uma forma de ação sobre o outro.

Através desse rápido confronto, que obviamente não se esgota nas questões discutidas acima, constatamos que, de fato, a “lingüística do senso comum” e a lingüística enquanto ciência (com seus vários desdobramentos) se opõem no material analisado. Entretanto, dada a própria heterogeneidade discursiva, não podemos perder de vista que os discursos analisados também incorporam a esse dizer padronizado - e predominante - sobre a língua elementos da lingüística de cunho científico. Se essa assimilação, em alguns casos, efetivamente rompe com esse discurso estereotipado da “lingüística do senso comum”, na maioria das vezes, no entanto, aparece sob a forma de “colagens”, “concessões” e “confusões”, que acabam sendo absorvidas pelo discurso maior (o da escola/da opinião pública, que representa a busca da homogeneidade).

Em outras palavras: atualmente parece ser “lingüísticamente correto” assumir e reproduzir o discurso da lingüística (científica). Entretanto, a maioria dos professores do Ensino Fundamental e Médio reinterpreta esse discurso com suas próprias categorias, fruto de um ensino gramaticalista e preconceituoso que alimenta e é alimentado por uma visão redutora da língua. Ocorre, pois, uma espécie de vulgarização do discurso científico que, conforme afirmado no parágrafo anterior, vai dar origem a:

- 1) “Colagens”, ou seja, reprodução de conceitos ou frases lapidares que aparecem em textos da área da lingüística, veiculados no Brasil, sobretudo na década de 80⁶;
- a) Não há línguas mais complexas ou mais lógicas; todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem. (QP20)

⁶ Os enunciados retirados dos questionários de sondagem levarão a sigla QP (questionário de professor) e a numeração de 1 a 29, para os profissionais de escolas públicas, e de 20 a 54, para os professores de estabelecimentos particulares. Esclarecemos também que esses enunciados serão reproduzidos tal como foram produzidos na fonte (isto é, nos textos originais), mantendo-se inclusive os “erros de gramática”.

- b) [[A principal função da língua] é a comunicação entre seus falantes, entendendo assim, codificar e decodificar mensagens transmitidas uns aos outros. (QP17)⁷
- 2) “Concessões”, ou seja, o informante cede um pouco, mas não chega a abrir mão daquela opinião mais arraigada, pertencente à FD do senso comum. Por exemplo, ele aceita, com naturalidade, as variedades geográficas, mas não as decorrentes de fatores socioculturais, ou ainda, admite a(s) variante(s) não-padrão, mas apenas nos limites do grupo a que pertence o falante:
- a) Linguisticamente falando, está certo falar “nóis vai”, é uma forma de expressão que a pessoa se faz entender, existe então a comunicação, o que não poderia jamais ser usado na linguagem culta, porque o compromisso do falante conhecedor dessa linguagem, é resguardar a língua padrão. (QP51)
- b) Na primeira expressão [“nóis vai”] demonstra o linguajar medíocre ou sem aprendizado do cidadão comum. Para o falante não há implicação já que na oralidade, o importante é se fazer entender. (QP23)
- c) Para uma pessoa que não conhece as normas gramaticais podemos até aceitar “nóis vai”, porém a partir do momento que ela conhece e se preocupa com a comunicação, esta pessoa deveria modificar o seu modo de falar, porém, muitos acham que assim falando, estão se fazendo entender da mesma maneira que os outros. (QP 31)
- 3) “Confusões”, isto é, uso equivocado do discurso da lingüística, através de apagamentos e deslocamentos, da fragmentação e da descontextualização, entre outros:
- a) [A língua portuguesa] é o código que os falantes desse idioma usam para se comunicar (signo que usamos para nos comunicar). Portanto a função mais importante é comunicar. (QP10)
- b) A função emotiva ou expressiva, e a emoção conotativa. Juntas a primeira tem a marca pessoal do autor, emoção e opinião; a segunda procura seduzir na propaganda envolvendo o leitor. (Resposta à segunda pergunta do questionário de sondagem sobre a principal função da língua portuguesa.) (QP41)
- c) O português falado é informal, não está sujeito a regras ou normas. Não há semelhanças, pois o emprego formal é antagônico ao culto, inclusive nosso idioma é o que mais se distancia do culto ao informal. (QP41)
- d) [Gramática] é um sistema de noções mediante os quais se descrevem os fatos de uma língua, maneira de organizar uma frase de modo a construir um sentido, uma frase sem gramaticalidade torna-se sem sentido (coerência e coesão). (QP10)

Ora, as “colagens” e as “concessões” parecem deslocadas num discurso que se garante, predominantemente, pela reprodução dos estereótipos sobre a língua que circulam dentro e fora do contexto escolar. Já as “confusões” revelam a má formação e o despreparo do professor de português para lidar até mesmo com conceitos básicos desenvolvidos pela teoria lingüística.

De qualquer maneira, se temos um professor preocupado em propor um ensino diversificado da língua na escola, conforme atesta o seu discurso, percebemos que essa proposta não vem aliada, como era de esperar, a um conhecimento teórico profundo, a

⁷ É preciso esclarecer que estamos considerando os enunciados acima como “colagens” - e não como rupturas - visto que sua presença ocorre no interior de discursos bastante estereotipados. Tomemos o exemplo a): o mesmo informante que afirma não haver línguas mais complexas ou mais lógicas, admite, no entanto, em resposta à questão sobre o desempenho lingüístico da população em geral que *o português só é usado corretamente pelas pessoas cultas*. Mais à frente, afirma que a língua portuguesa atualmente *está pior que antes, pois cada dia que passa há maiores interferências das camadas populares e gíriáticas*. Como se vê, o enunciado apresentado no exemplo a) destoa das demais posições assumidas pelo mesmo sujeito, o que parece sugerir que ele apenas reproduziu uma dada frase sem que isso, no entanto, caracterizasse um discurso diferente ou uma outra atitude a respeito da língua e do seu usuário.

uma base lingüística sólida que possa fundamentar as práticas mencionadas. Essa defasagem teórica, entre outros fatores, permite que o professor mantenha uma atitude purista em relação à língua e ao seu usuário e continue a proferir um discurso predominantemente normativo.

Na verdade, a incorporação de elementos da ciência lingüística ao discurso do professor de português contribui, na maioria dos casos, apenas para criar um novo discurso estereotipado, talvez com uma aparência mais sofisticada (devido à presença de termos e pseudo conceitos científicos), mas ainda assim estereotipado. Proporíamos chamar esse discurso híbrido, tal como foi caracterizado acima, de “doxa lingüística”⁸. Doxa, dada a recorrência de lugares-comuns, de determinadas idéias que atravessam o tempo como verdades sólidas, evidentes por si sós, que vão compor a ideologia da língua. Lingüística, devido à incorporação de elementos da referida teoria.

Nesse sentido, o discurso do professor de português deixa entrever algumas grandes linhas de caráter estável e recorrente que poderiam ser relacionadas aos traços comuns ou às constantes observadas nos discursos puristas ou nos discursos sobre o “bom uso”.

Entre essas idéias recorrentes poderíamos citar: a) a identificação da língua a um “ideal platônico”, que repele como ilegítimo tudo o que não se conforma ao modelo preconcebido; b) a não-justificação explícita da legitimidade e pertinência atribuídas a essa linguagem ideal; c) o sentimento de fragilidade da língua, que implica a necessidade de defendê-la contra aqueles que a degradam e desfiguram pelo mau uso, ou seja, a maioria dos falantes; d) a denúncia constante das impropriedades do falar popular; e) a classificação das línguas e variedades lingüísticas segundo critérios de beleza, riqueza ou logicidade; f) a recusa da pluralidade evidente das normas objetivas em favor do “bom uso”, identificado à norma prescritiva.

Dafí, atribuímos ao discurso do professor de português um caráter dóxico, resultante da predominância de uma FD do senso comum (da escola), mas reconhecemos que ele é atravessado por elementos - termos e conceitos - oriundos da teoria lingüística, ainda que eles apareçam, em geral, sob a forma de “colagens”, “concessões” e “confusões”.

Desse modo, a exemplo do que constatamos a respeito do discurso pedagógico tradicional em relação a um discurso mais “moderno”, que faz apelo a uma reflexão maior sobre a língua/linguagem e seu funcionamento, a FD do senso comum (da escola) e a FD da ciência lingüística não mantêm entre si apenas uma relação de oposição, mas também de interação, uma vez que, em alguns pontos pelo menos, essas duas FDs se mesclam. Ou seja, se a oposição predomina - e parece, de fato, ser esse o caso - ela, entretanto, não é a única forma de relação existente entre as duas FDs mencionadas.

Considerando, pois, com Courtine (1981) e Maingueneau (1991; 1993) que se deve apreender uma FD a partir do seu interdiscurso, tomado como a unidade de análise pertinente, e admitindo com Authier-Revuz (1990a) que a heterogeneidade é constitutiva do tecido de todo discurso, precisamos agora apreender e analisar as marcas de heterogeneidade mostrada presentes no discurso do professor de português, uma vez

⁸ A expressão *doxa lingüística* nos foi sugerida por Dominique Maingueneau por ocasião da discussão que com ele tivemos a respeito do presente trabalho em junho/97, quando fazíamos um estágio em Paris, com bolsa-sanduíche do PDEE/CAPES-USP.

que essas duas formas de heterogeneidade - a constitutiva e a mostrada - são *solidárias e articuláveis*.

2. AS FORMAS DE HETEROGENEIDADE MOSTRADA:

Conforme vimos no item 1, a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso está relacionada à problemática do discurso como produto do interdiscurso. Nesta seção, analisaremos o discurso do professor de português do ponto de vista do outro plano da heterogeneidade que mencionamos na introdução deste trabalho: a heterogeneidade mostrada, aquela que incide sobre as manifestações explícitas que podem ser recuperadas a partir de diversas fontes de enunciação (cf. Maingueneau, 1993: 25).

Para Authier-Revuz (1982: 142), a heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada representam duas ordens de realidade diferentes. Nessa perspectiva, a autora destaca que:

As formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta - mesmo parcial - desta realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso: elas são a representação - fantasmática - que o locutor (se) dá da sua enunciação (grifos da autora).

Se a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva, ela também não é *independente*: ela corresponde a uma forma de *negociação* - obrigatória - do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva.

Quando marca explicitamente, através de formas de distância, pontos de heterogeneidade no seu discurso, o sujeito aí delimita, circunscribe o outro e, assim agindo, afirma que *o outro não está em todo lugar*. Logo, essas marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa para o desejo de controle do sujeito falante o fato de que ele não pode escapar à dominação de um discurso que é fundamentalmente heterogêneo. Em outras palavras: o sujeito dá lugar ao heterogêneo e, portanto, o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença.

Estudar a maneira como funcionam as formas de heterogeneidade mostrada num dado discurso é, pois, ter acesso a um aspecto da representação que o sujeito se dá de sua enunciação, representação essa que traduz o modo de negociação com a heterogeneidade constitutiva própria a esse discurso. (cf. Authier-Revuz, 1982:144-5).

Toda essa discussão nos leva, pois, a perceber a importância de uma abordagem das formas de heterogeneidade mostrada no discurso que ora analisamos. Não podemos perder de vista, no entanto, que essas formas podem ser *marcadas*, quando designam ao outro um lugar lingüisticamente descritível (tais como o discurso direto, as aspas, o itálico e os incisos de glosas), e *não marcadas* (tais como o discurso indireto livre, a ironia, o pastiche e a imitação), quando constituem formas recuperáveis, no discurso, da presença do outro, mas sem marcação unívoca (cf. Authier-Revuz, 1990a:36).

A seguir, apontaremos um conjunto de mecanismos, cujo destaque parece-nos ser de utilidade para a compreensão do discurso do professor de português. Em outras palavras: examinaremos as formas marcadas de heterogeneidade mostrada que

apareceram de forma recorrente nos diferentes textos do *corpus* e que, portanto, parecem ser significativas para uma apreensão adequada do funcionamento da heterogeneidade enunciativa no discurso em questão.

2.1. O discurso relatado:

Os enunciadores-professores muitas vezes delegam voz aos próprios alunos, que ora tecem comentários a respeito da língua e/ou do seu ensino ora simulam um diálogo com o professor. Nesse caso, o fato de os professores optarem pelo discurso direto é significativo: eles não apenas se colocam como porta-vozes dos alunos, criando, com isso um efeito de sentido de realidade, mas sobretudo realizam uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior e, dessa forma, ao restabelecer a própria situação de comunicação, *autenticam* os enunciados relatados (cf. Maingueneau, 1991:134). Esse efeito de sentido de realidade pode ser bem observado no trecho abaixo, em que o professor simula um diálogo com o aluno sobre a importância da língua portuguesa:

Quando algum aluno me pergunta: “Profã., isto ajuda a ganhar dinheiro? Vai servir para alguma coisa?”, eu respondo que “sem a língua portuguesa, você está fora de qualquer oportunidade de realização profissional”. (QP50)

Já no que se refere à citação, Maingueneau (1991:137-8) admite que a maneira como um discurso recorta suas citações em outros discursos é reveladora do funcionamento desse discurso. Assim, o estatuto de uma citação nunca é neutro, mas remete aos fundamentos ideológicos e textuais do discurso que cita. Nessa perspectiva, o sujeito que enuncia, a partir de um lugar definido, não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes. São as imposições ligadas a esse lugar discursivo que regulam a citação. Isso quer dizer que uma formação discursiva define, através da sua própria prática, o(s) tipo(s) de citação legítimo(s).

Os enunciadores-professores de nossa pesquisa frequentemente fazem uso da citação de frases e expressões atribuídas a grandes escritores ou pensadores, buscando, assim, respaldo para o seu próprio discurso. Não podemos perder de vista, no entanto, que essas citações estão previamente reguladas e legitimadas pela formação discursiva na qual se inserem. Em vista disso, é sintomático o fato de mais de um professor ter citado a famosa “*flor do Lácio, inculta e bela*” de Olavo Bilac para qualificar a língua portuguesa. Trata-se de uma frase validada e regulada pela FD escolar, já que pode ser associada ao tema da beleza da língua que aí circula, sendo, pois, o poeta citado uma “autoridade pertinente” para a FD em questão. Nesse caso, qualquer “autoridade” (escritor, poeta, pensador, etc.) que exalte a língua portuguesa, conferindo-lhe atributos como beleza, riqueza, pureza, entre outros, seria pertinente para a FD escolar/do senso comum e, portanto, adequada para dar respaldo a um discurso que se insere nessas FDs.

Um outro tipo de citação, mencionado por Maingueneau (1991:138-9), é o que ele denomina *citação de autoridade*, onde o locutor se apaga diante de um **Locutor superlativo que garante a validade da enunciação** (grifos do autor). Trata-se, portanto, de enunciados já conhecidos por uma comunidade, que gozam o privilégio da

intangibilidade, tornando-se a expressão de uma voz da qual o locutor seria apenas o suporte contingente.

Os provérbios e máximas utilizados pelos enunciadores-professores podem ser identificados com a *citação de autoridade*, tal como foi definida acima. Trata-se de enunciados que “correm na boca do povo” como verdades imemoriais, validadas por um número ilimitado de enunciações anteriores, sem que sua fonte seja jamais mencionada, já que quem os garante é o *Locutor Superlativo*. Logo, enunciados do tipo *Só se aprende a escrever escrevendo, ler lendo; Quem fala bem escreve bem; e* tantos outros, que permeiam o discurso do professor de português, são retomados e reproduzidos de forma “natural”, não sendo mais nem justificados nem discutidos e passando, assim, a fazer parte do tesouro de enunciados fundadores partilhado pela coletividade suposta pelas formações discursivas (FD da escola/FD do senso comum) em que tais enunciados se inscrevem.

2.2. As palavras entre aspas:

Diferentemente dos enunciados relatados em discurso direto, que são postos entre aspas para marcar sua alteridade, sendo esta claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado, na palavra entre aspas tal ruptura não existe. Ela é, assim, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à seqüência do enunciado. Trata-se de palavras, de sintagmas atribuídos a um outro espaço enunciativo e cuja responsabilidade o locutor não quer assumir (cf. Maingueneau, 1993:89-90). De qualquer maneira, colocar entre aspas não significa dizer claramente que certos termos são mantidos à distância; é mantê-los à distância e, realizando esse ato, é simular que é legítimo fazê-lo. Daí decorre a eficácia desse mecanismo.

Os professores de português fazem uso freqüente das aspas para assinalar, mostrar uma palavra como estranha e, conseqüentemente, mantê-la à distância, sem que, no entanto, haja qualquer ruptura sintática, como acontece com o discurso direto ilustrado em 2.1. O termo entre aspas é, assim, integrado à seqüência do enunciado, mas marcado como um lugar de suspensão da responsabilidade do locutor, como ocorre nos enunciados abaixo:

- a) A língua portuguesa falada caracteriza-se pela facilidade de comunicação, que ocorre entre locutor e interlocutor, enquanto a língua escrita caracteriza-se pelo conjunto de regras - gramática - havendo uma disjunção, isto é, temos duas “línguas” distintas: uma falada e outra escrita. (QP29)
- b) Diria que ninguém fala corretamente, nem mesmo os “**intelectuais**”.(QP47)
- c) É de rir! Na minha escola tem uma sala que se diz “**biblioteca**”, mas não tem nada a oferecer não temos sala (auditório), resumindo, nada que possa fazer uma aula interessante que desperte o interesse. (QP3)
- d) Do ponto de vista lingüístico não há diferença alguma. As implicações são que o falante pode sofrer é de ser aceito no meio social em que vive. Sem dúvida, há o estigma do “**nóis vai**”, caracterizando o falante como “**inculto**” ou “**caipira**” em determinados segmentos, gerando daí discriminações. (QP39)
- e) [É preciso] trabalhar com produção de textos; desincentivar a visão de “**aulismo**”, incrementar a parte cultural, com varal de poesias, leitura de obras literárias brasileiras, favorecendo, assim, o desabrochar de futuros escritores. (QP43)

- f) A língua ainda continua do jeito que estava antes. O que existe hoje é uma preocupação maior com o seu ensino, mas são “**michos**”. (QP53)
- g) Vários linguistas brasileiros produzem materiais que não têm chegado diretamente aos professores. Infelizmente ficou “**careta**” falar-se formalmente. (QP48)

Analisando os termos entre aspas dos enunciados acima, percebemos que estes são marcados como devendo merecer a atenção do receptor, já que se mostram como um lugar de suspensão da responsabilidade do locutor, diferentemente do que ocorre com as demais palavras. Essa suspensão de responsabilidade determina uma espécie de vazio a ser preenchido por uma interpretação, por uma explicação que permanece frequentemente implícita.

A *operação metalingüística local* de distanciamento que o uso de aspas representa tem, nos textos dos professores, basicamente duas funções: 1) questionar o caráter apropriado da palavra, podendo ser observado, às vezes, um certo tom irônico; 2) mostrar uma palavra como pertencendo a um outro discurso (o que ocorre, por exemplo, no caso do emprego de neologismos, palavras estrangeiras e técnicas) ou a um outro nível da língua (cf. Authier-Revuz, 1981:127-41).

No enunciado d), por exemplo, o locutor marca as palavras *inculto* e *caipira* como pertencendo a um outro discurso (o dominante, que estigmatiza os falantes que não são usuários da norma culta) e, portanto, “suspende” sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que busca desfazer ou anular o emprego que esse outro discurso faz dos termos assinalados. Ou seja: quem caracteriza o falante do “nóis vai” como “inculto” ou “caipira” e o discrimina não é o locutor, mas *determinados segmentos*, dos quais, evidentemente, o locutor se exclui, já que sua posição é, ao contrário, admitir que não há diferença entre “nóis vai” e “nós vamos” do ponto de vista lingüístico.

Já nos enunciados f) e g) os locutores empregam as aspas para assinalar que as palavras *michos* e *careta* pertencem a um nível mais familiar ou coloquial da língua (aspas de familiaridade), diferente, portanto, do registro até certo ponto formal que imprimiram ao seu discurso.

2.3. As interferências:

Mainqueneau (1991:143-5) menciona também, como marcas de heterogeneidade mostrada, as interferências, que resultam necessariamente do *plurilingüismo* irredutível de toda língua e que constituem, no seu entender, uma problemática mais ampla, na qual o uso de aspas estaria incluído. Examinemos os seguintes enunciados:

- a) “Nóis vai” é a preferida do **povão**. Acho que para o falante não tem implicação. Dói é no ouvido de quem ouve e usa nós vamos. (QP9)
- b) Há uma pequena diferença. O primeiro [o português do dia-a-dia] é **escrachado**, recheado de gírias e de uso popular. O outro [o português da escola] tenta colocar ao falante a maneira correta de expressão e de escrita. (QP1)
- c) Ela [a população] consegue se comunicar **aos trancos e barrancos** e tem o repertório de uma criança de dez anos. (QP54)
- d) Dizem que a língua portuguesa está **sucateada** em função das gírias e impropriedades gramaticais, até certo ponto concordo, pois afeta na criação, no conhecimento. O exagero é que é prejudicial. Usar gírias e “palavrões” 24 horas por dia é, no mínimo, uma acomodação parece pobre demais. (QP39)

Seguindo a classificação proposta por Maingueneau (1991:143), diríamos que predominam, no discurso do professor do Ensino Fundamental e/ou Médio, as interferências diastráticas, ou seja, aquelas que colocam em contraste níveis de língua diferentes, conforme comprovam os enunciados acima. Essas interferências podem naturalmente vir aspeadas (como, por exemplo, nos enunciados f) e g) que analisamos no item anterior, referente ao uso de aspas) ou não (como ocorre nos enunciados de a) a d) acima, onde as palavras oriundas de um outro nível da língua - mais familiar ou popular - não são colocadas entre aspas).

2.4. O metadiscurso do locutor:

A heterogeneidade enunciativa não está apenas ligada à presença de sujeitos distintos num mesmo enunciado, mas pode também resultar, segundo Maingueneau (1991:145-6), da *construção pelo locutor de níveis distintos no interior do seu próprio discurso*. Trata-se aqui dos múltiplos fenômenos resultantes das glosas com as quais o locutor acompanha o que diz. O dito é, pois, constantemente atravessado por um metadiscurso mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência. Observemos os enunciados abaixo:

- a) **No sentido de só se comunicar** está correto, **gramaticalmente** está incorreto dizer “nóis vai”. (QP34)
- b) **Do ponto de vista lingüístico**, não há diferença alguma. As implicações são que o falante pode sofrer é de ser aceito ou não no meio social em que vive. (QP39)
- c) [A principal função do português] é comunicação entre seus falantes, **entendendo assim**, codificar e decodificar mensagens transmitidas um ao outro. (QP17)
- d) As pessoas falam de acordo com os costumes da região onde ela vive ou onde passou sua infância. Cada estado desenvolveu um, **digamos**, dialeto, onde todos procuram entender um ao outro conforme o que herdaram lingüisticamente dos seus antepassados. (QP43).

O que acontece nesses enunciados é a duplicação do uso de um dado termo por um comentário reflexivo sobre esse uso. Essa modalização suspende localmente, sobre o termo visado, o caráter absoluto, inquestionável, evidente por si só, relacionado ao uso *standard* das palavras. A modalização confere, pois, a um elemento do dizer o estatuto de uma *maneira de dizer* relativizada entre outras. Assim fazendo, a enunciação se *representa, localmente*, como alterada - no duplo sentido de alteração e alteridade - no seu funcionamento por um fato pontual de *não-coincidência* (cf. Authier-Revuz, 1990b:173-4).

Nesse sentido, as operações metadiscursivas que aparecem no discurso do professor de português representam geralmente pontos de não-coincidência do discurso consigo mesmo, podendo especificar melhor uma idéia, que deve ser tomada no sentido de um discurso X ou Y, ou mesmo corrigir antecipadamente um possível erro de interpretação, conforme comprovam os enunciados arrolados acima.

Tomemos, por exemplo, o enunciado a). Ao afirmar que a forma “nóis vai” está correta do ponto de vista da comunicação, mas incorreta do ponto de vista da gramática, o locutor relativiza o termo visado, mostrando que ele pode ser compreendido pelo menos de duas maneiras diferentes (segundo seja inserido num discurso ou noutro) e, portanto, “nega” que sua interpretação tenha um caráter evidente ou inquestionável.

Para Authier-Revuz (1990b:182-7), glosas do tipo *entendendo assim* funcionam como uma instrução de boa interpretação, fixando o sentido que o enunciador reconhece ou atribui a suas palavras. É o que acontece no enunciado d) acima em que a glosa serve para introduzir ou indicar o sentido que o enunciador atribui ao termo *comunicação entre seus falantes*.

Já no que se refere à fórmula *digamos X* e similares, a autora comenta que se trata de uma injunção que instaura explicitamente uma enunciação conjunta. Nesse caso, o valor dominante é o de uma incitação, com tonalidade de desculpa, para que os enunciadores que co-dizem se contentem com um termo pouco satisfatório. Assim, em e) a glosa *digamos* instaura uma enunciação conjunta e, ao mesmo tempo, toma o termo *dialeto* como pouco satisfatório ou mesmo inadequado para aqueles que o enunciam.

De acordo com Maingueneau (1993:95), o sujeito que utiliza glosas constrói uma imagem de si como *mestre do discurso*, ao mesmo tempo em que oferece essa maestria como espetáculo. O metadiscurso apresenta-se, pois, como um jogo com o discurso ou como um jogo no interior do discurso, o que implica, mais uma vez, ter uma concepção apropriada da discursividade: *um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço saturado de palavras, palavras outras*.

2.4. A parafrasegem:

Entre as várias operações metadiscursivas, Maingueneau (1991:147-8) propõe que se atribua um lugar privilegiado às paráfrases produzidas pelo próprio enunciador. Do ponto de vista que interessa à AD, as paráfrases, reguladas pelas coerções de uma formação discursiva ou de um arquivo, podem ser tomadas como uma tentativa para controlar, em pontos nevrálgicos, a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. *Fingindo dizer diferentemente a mesma coisa para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, a extensão que ela pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de um arquivo* (grifo do autor).

Recurso bastante utilizado no discurso didático, a paráfrase não poderia deixar de estar presente nos textos dos professores de português, como comprovam os enunciados a seguir:

- a) Língua é a linguagem particular de um povo. A língua portuguesa proveio do latim vulgar, falado pelos soldados romanos, isto é, classes inferiores da sociedade romana. O português é o próprio latim modificado. (QP12)
- b) É a nossa língua mãe, por isso devemos amá-la e procurar usá-la da melhor forma possível. Isto é, entendê-la e falá-la melhor. (QP25)
- c) [O ensino do português está] se libertando do ensino tradicional, ou seja, da Gramática Normativa como única e exclusiva forma de se ensinar. (QP27)
- d) A língua portuguesa continua a mesma, mas os usuários estão, cada vez mais, ruins. Isso se deve, principalmente, ao fato de que não há gente habilitada devidamente para ensinar, ou seja, não há verdadeiros especialistas da língua. (QP44)

Como pode ser visto nas ocorrências acima, os enunciadores, ao empregar fórmulas do tipo: *isto quer dizer, ou seja* e similares, realizam uma operação metadiscursiva que serve para identificar, no discurso, dois termos - X e Y - cuja

equivalência não é instituída pela língua. Analisando, por exemplo, o enunciado d), percebemos que a equivalência entre os termos *gente habilitada devidamente para ensinar e verdadeiros especialistas da língua* não é dada a priori, mas instituída pelo próprio enunciador.

Num certo sentido, a paráfrase bloqueia a infinidade de possíveis interpretações de um determinado termo ou idéia, fornecendo um equivalente que, ao invés de explicitar um sentido único, garantido por um determinado saber, o constrói em sua enunciação.

É dessa forma que, ao fazer equivalerem os termos *soldados romanos* e *classes inferiores da sociedade romana* em a), o enunciador bloqueia outras interpretações possíveis ao mesmo tempo em que constrói um dado sentido na própria enunciação. O termo *soldado (romano)* não deve, pois, ser tomado, por exemplo, como “indivíduo alistado nas fileiras do exército” ou como “alguém que luta por uma causa”, segundo definições propostas pelo *Novo Dicionário Aurélio*, mas como equivalente às *classes inferiores da sociedade (romana)*, já que o que se quer é sustentar o argumento de que o português originou-se do latim vulgar.

3. CONCLUSÃO:

Como é possível perceber, a partir das análises apresentadas nos itens 1 e 2, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada inscrevem claramente o outro na seqüência do discurso e, assim fazendo, distinguem-se da heterogeneidade, que, tomando o discurso como produto do interdiscurso, atravessa-o de forma constitutiva.

Como diz Authier-Revuz (1990a:39), a uma heterogeneidade que *constitui* um discurso no sentido de sua tessitura opõe-se a heterogeneidade mostrada, que *constitui* um discurso no sentido de sua relação a um exterior que lhe confere uma forma própria; à *polifonia* de todo discurso, que necessariamente *se alinha sobre os muitos planos de uma partitura*, opõem-se os *efeitos de polifonia*, que permitem certas formas de heterogeneidade mostrada. Se é indispensável não confundir essas duas heterogeneidades - a constitutiva e a mostrada -, já que uma não se reduz nem se assimila à outra, é preciso, no entanto, reconhecer uma espécie de *parentesco* entre elas, *sinal da solidariedade que existe, de fato, entre os dois planos em uma relação de determinação assimétrica.*

Diante do que foi exposto, percebemos que nenhuma palavra é *neutra*, mas inevitavelmente *carregada, ocupada, habitada, atravessada* pelos discursos nos quais *viveu sua existência socialmente sustentada*, como quer a teoria bakhtiniana. Os outros discursos funcionam, pois, como um *centro exterior constitutivo*, aquele do *já-dito, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso* (Authier-Revuz, 1990a:27).

A partir do estudo da heterogeneidade discursiva, acreditamos ter podido mostrar como o discurso do professor de português é, fundamentalmente, atravessado pelo “já-dito”, na medida em que os sentidos por ele construídos (a beleza e a riqueza da norma culta, tomada como “a” língua portuguesa; sua correção; seu prestígio, enfim) retomam sentidos prévios inscritos em outros discursos: na “fala” da escola e no discurso do senso comum, que se articulam e se (con)fundem na consolidação e na difusão de uma

imagem estereotipada da língua e de um discurso padronizado, em que as estratégias do dizer se repetem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline.(1981). Paroles tenues à distance. In: CONEIN, B. et alii. *Materialités discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, p. 127-41.
- _____. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, 26: 91-151.
- _____. (1990a). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 19: 25-42, jul./dez.
- _____. (1990b). La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In: BERRENDONER, A. & PARRET, H. (éds.). *L'interaction communicative*. Berne/Frankfurt/ N.Y. Paris, p. 173-93.
- BAKHTIN, Mikhail. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec.
- COURTINE, J-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, Paris, 62, juin
- MAINGUENEAU, Dominique. (1991). *L'Analyse du Discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris, Hachette.
- _____. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Ed. UNICAMP/Pontes.
- POSSENTI, Sírio. (1986). Por um novo perfil do professor de português. Seminário do GEL, Lins.
- _____. (1990). Apresentação da análise do discurso. *Glotta*, S.J. do Rio Preto, 12: 45-59.
- REY, Alain. (1985). Pour une critique de la crise. In: MAURIS, J. *Crises des langues*. Paris, Le Robert, p. 441-52.