

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA ESCOLA: ORIGENS E LIMITAÇÕES

Maria Bernadete F. de Oliveira *

1. Ao se tratar da relação entre linguagem e fracasso escolar, a maioria dos estudos enfoca este fenômeno, a partir das deficiências lingüísticas¹ apresentadas pelos alunos, oriundos de classes subalternas.

De nosso ponto de vista, o assunto requer um tratamento mais aprofundado no sentido que aponta BISSERET (1978) (5), ou seja, que se dê uma dimensão histórica ao estudo das desigualdades lingüísticas evidenciadas na escola.

Isto significa dizer que o fenômeno do fracasso escolar deve ser considerado como um fenômeno intrínseco ao funcionamento da própria escola, na medida em que esta funciona enquanto aparelho ideológico de Estado. Deste ponto de vista, é papel da escola, numa sociedade de classes, marginalizar e excluir aqueles que não apresentem "aptidões" para aprender a forma do conhecimento ao qual é atribuído o valor de normal, correto, etc.

Ora, se a escola adota, como princípio, uma pedagogia normativa (BAUDELLOT & ESTABLET, 1975) (2), a língua, fonte de conhecimento e de transmissão do saber, provavelmente, não escapará de uma tal normatização.

O presente trabalho, portanto, pretende analisar esta relação entre linguagem e fracasso escolar, a partir de uma exploração do conceito de língua adotado pela escola, o qual, do nosso ponto de vista, não ultrapassa

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Lingüística.

o conceito de "norma". Além disso, tentaremos evidenciar como o conhecimento científico – o lingüístico – subsidia elementos para uma concepção de linguagem descolada de seu funcionamento real, e fundamenta a visão de língua dos professores, legitimando seu conteúdo de classe.

2. Num primeiro momento, analisaremos o conceito de norma e como ela se apresenta em diversos autores.

De acordo com PRETTI (1975) (31:35),

"A escola é um organismo tradicional por excelência, em termos de língua. Ela procura uma uniformização, tendo por base os níveis mais altos da linguagem, retratados em geral, nos grandes escritores. Divulga uma norma culta e seu objetivo principal é a língua escrita".

Esta "norma culta" tem como finalidade manter a coesão lingüística e representar o uso ideal da comunidade, além de servir à comunicação falada. Afirma PRETTI (31:36) que ela é o veículo de todo um complexo cultural, científico ou artístico, o qual se realiza através de sua forma escrita, e

"é a norma tradicionalmente ensinada pela escola".

CARVALHO (1969 apud PRETTI, 1975) (31:210) é mais taxativo em sua afirmação de que,

"sobrepondo-se de certa maneira a todas as outras, pode determinar-se uma norma, que podemos, se quisermos, chamar superior, a qual é sentida, ao menos pela maioria, como a melhor, a mais correta, o que significa simplesmente que é a mais prestigiada. Ora, esta norma, ou padrão lingüístico ideal, é aquela que é realizada com relativa fidelidade e uniformidade pelos membros do grupo social de maior prestígio, que é ao mesmo tempo o detentor do padrão cultural

mais elevado. É esta norma a que é e deve ser o objetivo de ensino”.

Estas considerações levam a um entendimento de que haveria formas diferentes da língua, e que uma delas seria considerada a NORMAL. Os critérios mencionados, até então, para se estabelecer esse conceito de “normalidade” estão diretamente associados à idéia de “grupos sociais de maior prestígio”, de “padrão cultural mais elevado” e da língua escrita. O caráter do que seja normal, contudo, ou do que seja a norma é uma discussão que vem sendo travada no âmbito da Lingüística e é abordada de diversos ângulos.

Entre os sociolingüistas, FISHMAN (1971) (20:38—9) considera que um dos comportamentos mais conhecidos com relação à língua, diz respeito à normatização, isto é,

“a codificação e aceitação, por uma comunidade de locutores, de um sistema formal de normas que regem o uso correto”.

Para este autor, ainda,

“a normatização não é uma propriedade da língua em si, este tratamento é tipicamente social”.

REY (1972) (32) realiza um estudo do termo “norma”, remetando em seu artigo a discussão entre os gregos sobre o caráter convencional e natural da linguagem, passando pelos latinos na polêmica entre analogistas e anomalistas. Para o autor, o termo “norma” confunde-se muitas vezes com o termo “uso”, ou seja, a construção ideológica da norma repousa sobre o conceito habilmente manipulado do uso.

Segundo ele, portanto, os usos não reconhecidos pela norma são considerados como “jargão”, “charabia”, etc. A norma, de caráter prescritivo, adota um discurso regulado pela natureza de seu objeto, isto é, a avaliação crítica e a condenação eventual dos outros discursos. Segundo REY (1972) (32:18), as visões do discurso normativo significa “dizer o certo”, e ao

“definir a norma e identificá-la ao bom uso da língua, confunde-se bom uso e norma com a própria língua. É precisamente a peda-

gogia que fornece à atitude normativa sua maior justificação”.

Ainda sobre o conceito de Norma, CASTILHO (1978) (10) considera que há de se distinguir entre um conceito amplo e um conceito restrito. No primeiro caso, entende-se a norma como um fator de coesão social. No segundo, esta corresponde aos usos e aspirações da classe social de “prestígio” ou em outras palavras, da classe dominante.

Para CASTILHO (15; 16; 25), neste conceito restrito poderíamos identificar três tipos de normas. A norma objetiva, que seria

“a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de melhor em relação aos demais”;

a norma subjetiva, aquela que diz respeito

“à atitude que o falante assume perante a norma objetiva”;

e finalmente, a norma prescritiva que

“decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva...”,

e que é a variante efetivamente utilizada pela escola.

A escola ensina, pois,

“os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal da perfeição lingüística”.

Como se pode observar, os autores concordam que há variantes lingüísticas, às quais são atribuídos valores diversos, e que a escola assume a variante considerada aqui como norma e utilizada pela classe dominante.

Essa discussão sobre o conceito de “norma” permite entender que os critérios para sua escolha, como a forma “correta” e o “bom senso”, são estabelecidos a partir de condições externas à linguagem. Confunde-se “uso” com “norma”, sem especificar que os usuários, tomados como referência,

são aqueles vinculados à classe hegemônica. A norma não é, portanto, definida por suas características lingüísticas, e sim a partir da posição social daqueles que a utilizam.

A Escola passa a considerar essa forma de linguagem como a única, como a legítima, e que deve ser aceita e utilizada por todos. Nesse sentido, diríamos que a escola está cumprindo seu papel de consolidar a ideologia dominante, através da imposição de uma concepção de língua, forjada a partir de critérios que não são necessariamente lingüísticos.

Esse ocultamento da diversidade lingüística, e sua substituição por atitudes valorativas, com a finalidade de atender objetivos gerais, segundo alguns autores, não é um posicionamento ingênuo, e sim uma decorrência natural do papel a ser desempenhado pela escola.

MARCHAND (1975) (27) considera que os lingüistas, de uma maneira geral, têm descartado de suas descrições as variações da linguagem, no que são seguidos pelos manuais e livros didáticos, tratando sempre a língua como algo homogêneo. Afirma este autor que durante um longo tempo, a variação lingüística foi considerada como produto de uma degenerescência ou de uma degradação da língua. Contudo, diz ele, o que diferencia a língua padrão ou a norma de outras formas da língua é uma questão política. O que torna uma variante língua padrão é o fato de que esta variante é falada por uma classe social dominante. Segundo GENOUVRIER (1972) (21:47), a escola supõe a censura, isto é o ensino da norma, e esta evidência diz ele,

“escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé”.

A tentativa da unificação lingüística, através da imposição da norma, significa um processo de dominação simbólica, e segundo a interpretação de REY (1972) (32:25),

“o fantasma da unificação nacional e social — unificação pelo alto — estabelece a aristocracia da palavra, da qual será excluída, de fato, a imensa maioria dos locutores”.

Para a Escola, o que se torna importante não é a capacidade de falar e de usar a língua em suas diversas formas, e sim a competência lingüística necessária para usar a língua legítima. Na realização dessa tarefa, o sistema escolar dispõe da autoridade necessária para impor universalmente uma concepção estável em matéria de língua.

Em resumo, a concepção de língua, adotada pela escola, confunde língua com norma e com "bom senso", ocultando as origens de classe daqueles que constituem o modelo a ser imitado.

Sua concepção de língua, do ponto de vista mais geral, funciona como um mecanismo que favorece à classe dominante. Do ponto de vista interno, revela uma concepção de língua homogênea, com base fundamentalmente, no modelo da língua escrita. De um lado "o bom uso", o "uso correto" pertencendo àqueles que detêm senão o poder econômico, mas seus representantes a nível da dominação simbólica. Do outro, a maioria, a quem cabe os rótulos de "vulgar", "pobre", "restrito", etc.

3. Para consagrar esse uso legítimo, além da autoridade que lhe é conferida pelo seu caráter institucional, a escola se fundamenta no conhecimento científico produzido através dos tempos, e geralmente, materializado sob a forma de uma gramática. Cabe, no momento, tentar explicitar, à luz dos conhecimentos lingüísticos, quais os princípios que regem essas gramáticas.

Os estudos lingüísticos, ou as investigações sobre a linguagem, remontam aos gregos. De acordo com KRISTEVA (1974), os gregos e os romanos visavam fazer uma gramática que postulasse as regras do uso lingüístico, considerado como correto, e não um estudo descritivo que descobrisse as particularidades da língua.

"A gramática é uma arte: o saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores".
(Dionísio de Trácia, apud Kristeva) (25:165).

Os eruditos romanos, preocupados sobretudo com a elaboração de uma retórica no domínio estritamente lingüístico, limitaram seus esforços à transposição das teorias e das classificações gregas para as necessidades da língua latina sem procurar elaborar proposições originais sobre a linguagem.

"A gramática tem sua origem no alfabeto, o alfabeto representa-se sob forma de letras; as letras juntam-se em sílabas; ... as partes do discurso pela sua soma formam o discurso; é no discurso que se forma o falar bem, exercitamo-nos no falar bem para evitarmos os erros". (Varrão, apud Kristeva) (25:169).

Esta forma de considerar a linguagem, como sendo aquela dos “cultos”, dos “escritores”, dos “dominantes” ou daqueles que exercem a função dos intelectuais das classes dominantes da época, é reproduzida através dos tempos, e permanece até hoje com relação ao ensino da língua.

Mesmo na época do Renascimento, no século XVI, onde se desperta com maior ênfase, para o estudo das línguas modernas, o latim continua sendo o modelo segundo o qual todos os outros idiomas são analisados. Por outro lado, com a formação dos Estados Nacionais, e a necessidade de uma política da língua que preservasse e mantivesse a cultura ocidental fez com que se escolhesse um dos dialetos, originários das várias tribos, para se tornar a língua padrão. Este dialeto é normalmente a língua dos cultos, a língua das cortes, a língua da igreja. Os outros dialetos não tinham o estatuto de língua, e nem eram utilizados, na sua maioria, na forma escrita.

De acordo com LYONS (1979) (26), as gramáticas elaboradas pelos gregos tinham então dupla finalidade, ou seja, combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar a língua grega da corrupção por parte dos ignorantes e dos iletrados. Segundo ele, essa abordagem envolveria dois erros fundamentais, de um lado a relação entre língua escrita e falada, de outro, a maneira como a língua evolui.

Desde o início, afirma este autor, a cultura lingüística grega se interessou sobretudo pela língua escrita. O próprio termo gramática deriva da palavra que significa “a arte de escrever”. Como não se fazia diferença entre os sons e as letras, à medida que a língua falada e a escrita divergiam o mais natural era que se considerasse a fala como dependente da escrita. Esse erro leva à afirmação de que

“a pureza de uma língua é mantida pelo uso das pessoas cultas e corrompida pelos iletrados”
(LYONS) (26:10):

A gramática tradicional, portanto, inclina-se a pensar não só que a língua escrita é mais fundamental que a falada, como também que uma forma específica da língua escrita, isto é, a língua literária é inerentemente mais pura e mais correta. O dever do gramático é, pois, o de preservar a língua destas formas incorretas.

A outra finalidade, ainda segundo LYONS (26), diz respeito à questão da transformação lingüística, a qual implica necessariamente a noção de corrupção e a manutenção de uma forma lingüística. Para LYONS, esta concepção de que a língua deve ser considerada como “pura”, afastada

de seus "neologismos", ou "deturpação dos iletrados" decorre de uma visão tradicional e incorreta dos processos de mudança lingüística.

Segundo REY (1972) (32:21),

"o purismo qualifica uma atitude normativa permanente repousando sobre um modelo unitário e fortemente seletivo da língua, não tolerando desvio com relação ao modelo pré-estabelecido".

De acordo com este autor, o purista considera toda transgressão do modelo como um perigo para o sistema da língua. O purista não se deixa impressionar pelo caráter social de um discurso, não aceita as variantes combinatórias da língua.

As gramáticas, ou as teorias da língua, elaboradas a partir dessa visão, constituem o que se convencionou denominar de Gramáticas Prescritivas. Essa denominação decorre da atitude normativa e valorativa assumida face à descrição lingüística.

Há críticas a esta visão de linguagem a partir das teorias lingüísticas desenvolvidas no século XX. É ponto consensual entre os autores que a gramática tradicional, ou os estudos lingüísticos tradicionais, levam a uma opção de classe. O mesmo não é tão evidente nos métodos utilizados pelo estruturalismo e pelo gerativismo, contudo, como veremos em seguida, ao refugiar-se na lingüística interna, fazendo sua opção pelo critério de "cientificidade", mantendo sua aparente "neutralidade", estas teorias não conseguem dar conta das relações entre a linguagem e a sociedade².

A lingüística moderna, ou o estudo científico da linguagem se constituiu como um conjunto de proposições que se opõem aos estudos até então realizados e marcados pela prioridade do evolucionismo, dos estudos lógicos e prescritivos.

De acordo com LYONS (1979) (26), o dever primordial do lingüista passa a ser o de descrever o modo como as pessoas falam e escrevem sua língua, e não preceituar como elas deveriam falar e escrever. Daí, um dos primeiros princípios da Lingüística moderna ser seu caráter descritivo, eliminando as atitudes valorativas que definem o "bom uso", ou a noção de correto. Uma outra característica da Lingüística moderna diz respeito ao privilégio dos estudos sincrônicos em oposição aos estudos diacrônicos, e por fim a afirmação do caráter vocal da linguagem. Estes princípios determinaram os rumos da Lingüística atual, e com base neles desenvolveram-se as teorias lingüísticas agrupadas sobre o rótulo de Estruturalismo

e representadas, principalmente, pela Escola de Praga, Escola de Copenhague, e o Distribucionalismo americano.

Estas correntes lingüísticas, direta ou indiretamente, como é o caso específico do estruturalismo americano, desenvolveram-se a partir do pensamento saussuriano, a quem coube estabelecer de maneira explícita, o objeto de estudo da lingüística. Trata-se, portanto, de elaborar gramáticas descritivas³.

A Lingüística Estrutural, entretanto, ao definir-se pela construção das gramáticas descritivas, adota uma concepção de língua homogênea, e sua priorização do oral limita-se a descrever foneticamente, enunciados efetivamente produzidos, sem ultrapassar as marcas da frase. Eliminam a descrição do significado, ou da significação, limitando os estudos lingüísticos, aos aspectos formais da língua. Esta concepção está bem expressa no seu representante máximo, F. de SAUSSURE (1969) (34), quando esse afirma que "a língua é forma e não substância", afirmação essa bastante desenvolvida por HJELMSLEV (1972) (24:27). Para este autor,

"... entende-se por lingüística geral um conjunto de pesquisas que repousa numa hipótese segundo a qual é cientificamente legítimo descrever a língua como sendo essencialmente uma entidade autônoma de dependências internas, ou, numa palavra, uma estrutura".

A concepção da autonomia da língua, relacionada à necessidade de descrevê-la em seus aspectos formais de maneira a preservar sua cientificidade, também se manifesta no estruturalismo americano.

Foi BLOOMFIELD (6) quem colocou um marco na lingüística americana, em sua obra clássica, "Language", publicada em 1933. Este autor concebe como objeto de um estudo científico os eventos acessíveis e observáveis. Assim é, que para ele

"... um ato de fala é um enunciado e a língua é a totalidade de enunciados que podem ser produzidos numa comunidade lingüística. Todo enunciado é constituído de formas". (BLOOMFIELD, 1933) (6:48).

Em sua visão, a tarefa do lingüista consiste em descobrir estas formas. Ao considerarmos a influência do behaviorismo em sua concepção de

ciência, podemos entender por que para ele, o enunciado deve ser explicado em termos de estímulo-resposta. Isto leva a uma concepção antimentalista da linguagem, onde qualquer conceito que se refira ao estado interior e não seja reduzido a dados observáveis está afastado de seu campo de estudo.

Para BLOOMFIELD (6), portanto, o significado de uma forma lingüística é definido como a situação em que o falante produz um enunciado e a reação que este provoca no ouvinte. O significado fica fora do âmbito dos estudos da linguagem, e é identificado à situação e ao comportamento que provoca no ouvinte.

Os seguidores de BLOOMFIELD (6) ou os distribucionalistas, como são conhecidos na literatura pertinente, radicalizam sua teoria, excluindo definitivamente o significado do estudo lingüístico.

O estruturalismo lingüístico, portanto, em qualquer de suas versões, define o objeto fundamental da lingüística como sendo o estudo dos enunciados realizados e de sua forma. É um método de análise formal que deve dar conta da forma da expressão e da forma do conteúdo de um enunciado, no dizer de HJELMSLEV (1972) (24). Isto significa que este modelo dos estudos da linguagem não leva em consideração dois componentes significativos da produção lingüística, ou seja, o sujeito e a situação na qual se produz a linguagem.

A lingüística estrutural define sua tarefa de descrição lingüística como uma pesquisa das diferenças e das oposições entre os elementos em qualquer dos níveis da linguagem, nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Em oposição a esta visão de língua, e aos métodos de estudo adotados, forma-se uma nova escola lingüística, a partir dos trabalhos de N. CHOMSKY. A característica mais notável desta escola é a volta ao mentalismo. De acordo com CHOMSKY (1974) (11), uma gramática gerativa propõe-se pois à tarefa de descrever e explicar a linguagem que é entendida como,

“uma faculdade peculiar à espécie e que se manifesta naquilo que podemos designar como aspecto criador do uso ordinário da linguagem” (CHOMSKY, 1972) (13:14).

Para CHOMSKY, qualquer falante-ouvinte tem conhecimento intuitivo da gramaticalidade das frases e também é capaz de detectar ambigüidades. Este conhecimento da língua, a competência lingüística é,

“um sistema abstrato subjacente ao comportamento, sistema constituído de regras que interatuam para determinar a forma e o signi-

ficado intrínseco de um número potencialmente infinito de sentenças" (CHOMSKY, 1972) (13:48).

Segundo ele, (CHOMSKY, 1975) (12) uma teoria lingüística deve ultrapassar os limites classificatórios e passar a explicar a linguagem, ou seja, deve ir além da estrutura de superfície, atingindo e explicando as relações subjacentes à aparência das sentenças, ou seja, explicitar a estrutura profunda.

Para ele,

"A teoria lingüística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal situado numa comunidade lingüística completamente homogênea" (CHOMSKY, 1975) (12:83; 85).

"por uma gramática gerativa, diz ele, entendo simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais à frase".

CHOMSKY coloca dois pontos fundamentais para os estudos lingüísticos. De um lado, considera a frase como unidade de língua, tornando a Sintaxe o elemento central de sua teoria, e de outro, substitui o conceito de língua como um sistema de signos, pelo conceito de sistema de regras.

Por outro lado, ao manter a centralidade da Sintaxe, e colocar o componente semântico da gramática como meramente interpretativo, mantém a tradição anterior dos estudos da linguagem, recusando-se ao estudo da significação.

A teoria da linguagem chomskyana propõe pois a construção de uma gramática explicativa do conhecimento lingüístico internalizado, em outras palavras, a competência. A noção de explicação, nessa corrente lingüística, refere-se aos mecanismos internos que permitem a produção da linguagem, e que são inerentes à espécie humana⁴.

De acordo com o que foi discutido até o momento, há uma tendência na lingüística moderna, de SAUSSURE a CHOMSKY, a que se limitem os estudos lingüísticos, ao que poderíamos chamar de uma teoria da gramática. Esta teoria pode ser construída a partir da descrição dos diversos níveis da

linguagem, sejam fonológico, morfológico ou sintático, buscando as diferenças entre as diversas línguas como o fazem os estruturalistas ou pode ser uma volta à Gramática Geral de Port-Royal, na visão chomskyana, enfatizando os universais lingüísticos.

Contudo, a busca seja das particularidades seja dos universais, estabelecendo unidades mínimas, ou estruturas subjacentes, o fato é que este estudo, descritivo ou explicativo, não questiona quem produz estes enunciados, nem com que finalidade estes são produzidos.

A noção de comunidade lingüística, homogênea para CHOMSKY, e indefinida para os estruturalistas, permanece como sendo o referente onde a origem de classe não é questionada.

É nesses limites que se coloca a questão da normatividade lingüística das correntes estruturalista e gerativista. Permanece a normatividade, na medida em que a descrição e os "corpus" obtidos e analisados são enunciados de interlocutores anônimos e abstratos.

Segundo BOURDIEU & BOLTANSKY (1975) (7), a construção da gramática é, pois, a confirmação da separação da linguagem do real, constituindo-se o estudo desta em uma ciência normativa de um objeto particular. Para eles, a gramática sempre normativa, realiza a operação fundamental de toda ideologia, a absolutização do relativo, a legalização do arbitrário. A gramática, a mais científica, ignora e obscurece as diferentes práticas discursivas.

Se, de um lado, as gramáticas descritivas e explicativas superam a noção valorativa presente na Gramática Prescritiva, por outro, na busca da neutralidade científica, deixam de lado a essência da linguagem, sua substância.

Do nosso ponto de vista, isso ocorre a partir de dois equívocos, um deles é a manutenção do conceito de língua como homogênea, o que nos parece ser decorrente da concepção de língua como sistema, quer seja de signos quer seja de regras, segundo explicitação de seus precursores máximos, SAUSSURE e CHOMSKY. De outro, a concepção de "oralidade", levando a constituição de "corpus" a partir de enunciados efetivamente produzidos, sem no entanto atentar para as relações que se estabelecem destes com o contexto nos quais são produzidos, nem entre modalidades da língua, por exemplo, entre o código oral e o código escrito.

As línguas naturais, sem dúvida alguma, constituem a parte material da linguagem, aquela passível de observação, quando utilizada pelos falantes. Contudo, estas línguas estão submetidas, exatamente, pelo seu caráter social, a mutações e a variações que delas independem, mas que a modificam, alteram-na, e possibilitam novas formas.

Contestar a homogeneidade da língua não implica a alteração de

seu caráter sistemático, implica sim em alterar o conceito de língua como arbitrária, convencional e a-histórica.

O sistema, a nível sincrônico, é regular no que diz respeito à sua organização interna, ou seja, as línguas quer se trate pelo lado dos universais lingüísticos, quer pela relatividade lingüística, apresentam relações, a nível sintagmático e paradigmático que a caracterizam como língua. Estas marcas, quer sejam a nível fonológico, morfológico ou sintático, mantêm a sistematicidade das línguas, embora não sua homogeneidade. Qualquer desses sub-sistemas, a nível do uso permitem realizações diversas, é o caso dos alofones e alomorfes, realizações diversificadas a nível da fonologia e morfologia, sem contudo alterar o sistema da língua.

Os sociolingüistas demonstram com clareza essa ficção da homogeneidade lingüística, e negam sua identificação, como o faz SAUSSURE, à noção de sistematicidade.

O ponto de vista da Lingüística, com base em sua visão de mundo idealista e a-histórica, criou seu objeto de estudo limitando-o aos conceitos de língua e competência. A língua é liberada de suas características normativas, tornando-se independente e autônoma. Vale o questionamento, de quem? ou de que? E a resposta caminhará pelo seu lado social, suas determinações, suas relações com a realidade.

Desta forma, o conhecimento lingüístico, utilizado ou disponível para ser utilizado pela escola, induz a uma concepção de língua bastante restrita, que por sua vez torna-se materializada nas gramáticas pedagógicas.

No Brasil, há poucos exemplares de gramáticas descritivas ou explicativas. Com exceção dos trabalhos de MATOSO CÂMARA (1954) (9), (1969) (8), os estudos descritivos ou explicativos têm se resumido a artigos ou teses sobre aspectos específicos da língua. São fragmentos de gramática, não consolidados até então, em uma Gramática da Língua Portuguesa. Além do que, esse tipo de conhecimento não atinge a escola, sendo no máximo, privilégio de alguns alunos do 3º grau.

O conhecimento, efetivamente utilizado nos dias de hoje, prende-se ainda àquele materializado nas gramáticas prescritivas. São elas que ainda subsidiam o ensino da língua, transmitindo uma visão valorativa e normativa, como bem demonstram as gramáticas mais utilizadas pelos professores.

Sem intenção de análise, e apenas a título de ilustração, citaremos algumas passagens dessas gramáticas.

“... Mas dentro da diversidade das línguas ou falares regionais se sobrepõe um uso comum, fixada pela escola e utilizada pelas

peças cultas: é isto que constitui a língua geral, língua padrão do país. Cabe à gramática registrar os fatos da língua-padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve..." (BECHARA, 1983) (3:24).

Ou como afirma ALI (1964) (1:15),

"As regras gramaticais são estabelecidas segundo o uso geral, à prática das pessoas cultas e à dos bons escritores".

Ou ainda como explicita CUNHA (1970) (18:9), ao apresentar a finalidade de sua gramática.

"Quisemos apresentar as características do Português contemporâneo em sua forma culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros".

Essa noção de língua será reproduzida nos livros didáticos, os quais mantêm, no seu aspecto formal, as mesmas divisões e sistemas de classificação apresentados pela gramática prescritiva.

Para finalizar, veja-se por exemplo, a orientação lingüística apresentada por um dos manuais do mestre, de um dos livros mais utilizados na rede pública de ensino de Natal.

"A Escola tem como finalidade purificar a língua espontânea e defeituosa que os alunos trazem da família e do ambiente social".

E, nesse sentido,

"na linguagem oral deve-se sanar o vocabulário pobre, a sintaxe defeituosa, o som da voz inadequado".

4. A seguir, é nosso objetivo discutir a concepção de língua apresentada por professores de 1º grau, tendo como referencial a posição do professor enquanto trabalhador intelectual, numa sociedade de classes.

Os professores, na análise de CUEVAS (1974) (17) situam-se não como classe e sim como categorias sociais. Segundo esse autor, a buro-

cracia e os intelectuais são considerados como categorias sociais porque não se originam a nível da superestrutura, seja na instância jurídico-política, os primeiros, seja na instância ideológica, os segundos. Deste ponto de vista, os professores são agentes reprodutores da ideologia, por excelência, o que corresponde à interpretação dada por GRAMSCI para os intelectuais.

“Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico mas também no social e no político.” (GRAMSCI, 1978) (22:3; 10).

Para ele ainda,

“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade, a função de intelectuais... A relação entre os intelectuais não é imediata, como ocorre com as classes sociais fundamentais, porém passa pela mediação, em graus diversos, de todo o tecido social, do mesmo complexo superestrutural de que os intelectuais são precisamente os funcionários”.

Como funcionários da superestrutura, os professores não estão situados à margem da estrutura de classe de uma sociedade determinada, porém integrados a ela de uma maneira específica e complexa. GRAMSCI (1978) (22) admite uma hierarquia qualitativa entre os intelectuais, definindo-os como: o criador, o organizador e o educador.

Os professores, tomados em grupo ou individualmente, operam como intelectuais, embora em graus que na prática podem variar muito. Com relação a eles, importa ter presente que o que decide, em última instância, sua ligação com uma determinada classe é a representação ideológica que eles assumem, voluntária ou involuntariamente, dessa classe.

Para PORTELLI, (1977) (30:87)

“os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhes assim consciência de seu papel, e a transformam em concepção de mundo que impregna todo o corpo social”.

No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a estrutura ideológica da classe dominante e de seu material de difusão, no seio das organizações da sociedade civil⁵.

Para GRAMSCI (1978) (22), ainda, o papel do sistema educacional burguês é desenvolver intelectuais orgânicos da classe burguesa e se infiltrar nas classes populares, de forma a se obter um contingente adicional de intelectuais, os quais, no seu papel de funcionários, consolidam a hegemonia da classe dominante.

Nesse sentido, CUNHA (1980) (19:43), analisando a questão dos professores em seu duplo papel de formados e formadores, afirma que não é a sociedade, em abstrato, que educa os educadores. Para ele, essa sociedade não é homogênea, é uma sociedade onde existem relações de força, onde existem grupos dominados. Dessa forma,

“são os grupos dominantes, que pela mediação do Estado educam os educadores. Os educadores não são funcionários da sociedade; são funcionários das classes dominantes, as quais têm todas as condições e todo o poder para educar os educadores... Eles não podem criar os princípios da sua própria educação; eles apenas os transmitem, até porque já foram educados para desconhecer o caráter violento da educação que praticam”.

Agindo dessa forma, SPERBER (1981) (35:102) afirma que, em última instância, inconscientemente, o professor serve de anteparo entre sua classe e o poder.

“O professor adapta seus conhecimentos, suas técnicas, seu método às propostas da cultura dominante. Colonizado culturalmente, o professor busca o modelo do colonizador, isto é, daquele que sabe”.

Constituindo, portanto, a função do professor transmitir os conhecimentos consagrados pela escola, aos quais de certa forma foi submetido em seu período de formação, nada mais natural, do ponto de vista da ideologia dominante, que seus valores e atitudes correspondam àqueles veiculados pela instituição escolar⁶.

Considerando o papel do professor nos marcos até aqui apresentados, vejamos a seguir algumas evidências do comportamento deste professor à luz de relatos de pesquisas.

Em uma pesquisa realizada com licenciados em Letras no Estado de São Paulo, CITELLI (1981) (14:159) conclui que as faculdades de Letras, no geral, parecem desenvolver uma concepção de língua como produto acabado, transferível de geração a geração. Segundo ela, a escola transmite a idéia de que o sistema precede a dinâmica da língua, ou segundo suas palavras,

“o elemento normativo parece vir antes do movimento da língua”.

Para esta autora ainda,

“a posição da língua como monumento sagrado, preside uma atitude academicista, onde importam três ou quatro verdades consagradas, devidamente explicadas por uma teoria, porém no mais das vezes, inaplicáveis quando se trata de trabalhar a linguagem viva que o aluno traz para a sala de aula”.

Algumas outras pesquisas direcionam-se no sentido de avaliar o comportamento normativo assumido pelos professores de Português, face ao desempenho lingüístico dos alunos.

GRANGER et alii (1977) (23) realizam uma pesquisa com professores do ensino primário, com o objetivo de avaliar o julgamento que estes fazem da comunicação oral dos alunos. Seus resultados indicam que os professores são muito mais severos no julgamento da pronúncia que foge àquela estabelecida pela norma, do que com relação ao conteúdo manifestado.

Pesquisa semelhante, desta vez com o código escrito, foi realizada por CORTEZ et alii (1980) (15).

Esta pesquisa teve como objeto verificar se os critérios de correção de redação correspondem às expectativas da comunidade, tomando como base uma análise comparativa dos critérios utilizados por um grupo de

professores de Português e um de profissionais de outras áreas do conhecimento. Suas conclusões indicam que os professores de Português valorizam os erros gramaticais que dizem respeito à norma culta, enquanto que os não profissionais apresentam maior rigor na incoerência textual.

CREMONA & BATES (1977) (16), em um estudo realizado na Itália, demonstram que a escola conseguiu estabelecer situações de conflito, em crianças, através do ensino da língua de forma que elas adquiriram atitudes negativas face a seu próprio dialeto. Essas e outras pesquisas demonstram a atitude normativa assumida pelos professores, que absorvem todo conteúdo dogmático e repressor do conhecimento lingüístico desenvolvido pela escola. Em outras palavras, os professores cumprem seu papel de funcionários do Estado, colaborando na difusão da concepção de língua socializada pela escola, e diga-se mais uma vez, com base numa conceituação de língua homogênea e que atende aos critérios da norma culta.

Com a finalidade de avaliar em que medida o professor de Português contribui para reproduzir a concepção de língua da escola, entrevistamos professores da rede de ensino público de 1º grau, da 1ª à 4ª série, em escolas situadas nas zonas periféricas da cidade de Natal. Esses professores constituíram dois grupos, de acordo com sua formação profissional, sendo 20 deles portadores de diploma do curso Pedagógico, e os outros 20, alunos ou licenciados em Letras.

Sendo nosso objetivo básico aprender como os professores se comportam, enquanto agentes, face ao ensino da língua materna, a entrevista versou, pois, sobre dois temas básicos: sua compreensão e concepção de língua, e o ensino da gramática.

Os dados obtidos foram analisados, primeiramente, com relação ao conceito de língua. Segundo demonstra a TABELA I, há uma compreensão diversificada desse conceito, sobressaindo-se, contudo, aqueles que concebem a língua como homogênea e com finalidade comunicativa. Ressalta-se que não houve uma definição única da língua. Observa-se também que houve uma maior identificação da língua com o conceito de homogeneidade, por parte dos professores que possuem apenas o curso Pedagógico. Esse dado é importante na medida em que são esses, pelo menos teoricamente, os profissionais, em sua grande maioria, responsáveis pela primeira série do 1º grau, ou seja, no nível da escolarização formal, onde ocorre massivamente o fracasso escolar. Por exemplo afirmam:

“temos que aprender a norma. A língua é homogênea porque segue a gramática”. (Prof. Pedagógico).

Ou, segundo outro professor com Pedagógico:

“uma forma existe que todos devem aprender, sim. Do contrário não haveria comunicação”.

TABELA I

Concepção de língua manifestada pelos professores

Concepção	Pedagógico		Letras	
	N	F	N	F
Língua homogênea	14	40,5	11	34,3
Língua heterogênea	06	16,2	08	25,0
Língua = comunicação	12	32,4	10	31,2
Vários	05	13,5	03	9,3

Estas afirmações, além de identificar a língua como sendo homogênea, admitem que a função comunicativa apenas se exerce através dessa forma única, que é a norma.

A concepção de língua como heterogênea apresenta-se de forma diferenciada. Para uns a língua não é homogênea, contudo há uma forma correta para a comunicação, por exemplo,

“claro que a língua não é homogênea, mas é necessário que se estabeleça uma forma que seja aprendida por todos para que haja unidade de comunicação” (prof. aluno de Letras).

Enquanto outros consideram a heterogeneidade da língua relacionada apenas a variações geográficas:

“a língua não pode ser homogênea. Temos as regiões, cada uma com os dialetos próprios” (prof. aluno de Letras);

“a língua portuguesa não é homogênea. Encontramos diversas diferenças regionais, o que dificulta a distinção entre forma correta e não correta” (prof. licenciado em Letras).

A leitura do depoimento desses professores reforça a idéia de que eles exercem o papel de funcionários do Estado, a serviço da classe dominante, da forma que é mencionada por CUNHA e SPERBER. Os professores entrevistados reproduzem a concepção de língua identificada com a norma, assumindo também uma postura valorativa, de que esta é a forma correta e única que todos devem aprender. Com relação à variação lingüística, consideram apenas a variação geográfica, ignorando outras variações como as que dizem respeito ao estilo, a faixas etárias, enfim todas aquelas variantes que os autores rotulam de variações diatráticas e diatópicas. De uma certa forma, isto significa que a sua formação, a nível do conhecimento lingüístico, está restrita às gramáticas prescritivas, o que reforça a idéia conservadora da Escola.

O desconhecimento manifesto na concepção de língua vai ser explicitado melhor na correção de gramática e conseqüentemente do ensino da língua.

Com relação à Gramática e à compreensão de seu papel, dividiram-se os entrevistados em duas tendências básicas. De um lado, aqueles que entendem a gramática e sua aprendizagem como uma forma de prestígio, relacionada à ascensão social; e de outro, aqueles que identificam essa aprendizagem em relação a outras aprendizagens. Os dados brutos estão apresentados na TABELA II.

Os dados quantitativos evidenciam uma maior identificação do ensino da gramática com ascensão social, por parte dos professores cuja formação limita-se ao curso Pedagógico:

“é de grande importância porque eles (os alunos) precisam ter um Português melhor” (prof. Pedagógico).

“Da maior importância para o preparo de uma boa comunicação e expressão tanto na vida escolar como no meio social” (prof. Pedagógico).

“De grande importância para a vida profissional” (prof. Pedagógico).

“Considero de uma importância tendo em vista o dia-a-dia” (prof. Pedagógico).

A referência ao ensino da gramática, juntamente à sua concepção de língua, demonstra que esses profissionais absorveram em sua formação a concepção dominante de língua-padrão correta, representada nas regras gramaticais, e que são necessárias para a vida profissional.

Embora em menor escala, os depoimentos dos formados em Letras seguem o mesmo direcionamento.

“É importante pois o aluno irá depender deste ensino para possíveis aprovações em concurso” (prof. Letras);

“é preciso pois o aluno está totalmente sem base para enfrentar a vida e principalmente a profissão” (prof. Letras);

“bem, o aluno, o cidadão, precisa escrever bem. Depois, a redação é muito importante na vida, ... e no vestibular” (prof. Letras).

TABELA II

Concepção de Gramática apresentada pelos professores

Concepção	Informantes		Pedagógico		Letras	
	N	F	N	F	N	F
Gramática = ascensão social	09	45,0	04	20,0		
Gramática = outras aprendizagens	10	50,0	14	70,0		
Outros	01	0,5	02	10,0		

As referências à gramática como ponto de partida para outras aprendizagens apresentam razões diversificadas. De um lado, aqueles que indicam a gramática como necessária à escrita; de outro, aqueles que consideram a gramática como fonte de saber, que facilita até o vocabulário:

“é bastante importante. Quem sabe gramática sabe bem a escrita e a falada (língua)” (prof. Pedagógico);

“de grande importância, porque desde o 1º grau devemos ensinar a usar a concordância adequada” (prof. Pedagógico);

“é importante porque vai facilitar o vocabulário da criança” (prof. Letras);

“a maior importância é o melhoramento na escrita e nas redações” (prof. Letras).

Outros:

“permite o aluno chegar ao 2º grau com uma boa base, melhorar o vocabulário, a ortografia, a expressão oral” (prof. Letras);

“o ensino da gramática faz com que o aluno fale corretamente, isto é, de acordo com as normas gramaticais” (prof. Pedagógico).

Essas afirmações de que o ensino da gramática “facilita o vocabulário”, “faz com que o aluno fale corretamente”, apenas reforçam a concepção que vem sendo demonstrada por esses profissionais, do respeito à norma, que é entendida como bom uso.

Embora os entrevistados deixem claro que a língua se concretiza numa forma escrita ou falada, nos parece que não há uma consciência das diferenças entre esses dois modos de comunicação. Tudo é referido à gramática ou à norma.

Esses dados apenas reforçam a idéia de que os professores são formados numa visão que compreende a língua como produto acabado, e que os cursos de Letras e a Escola Normal necessitam de uma revisão nos seus conteúdos. Isto, porém, apenas pode acontecer na medida em que se forma

uma consciência crítica em relação ao papel da Escola e seu funcionamento face às desigualdades sociais.

Em síntese, a concepção de língua expressa pelos professores apenas reforça os equívocos que levam a atribuir à linguagem um papel preponderante no fracasso escolar, bem como a crença na Educação como forma de ascensão social.

5. O caminho que tentamos percorrer revela que a concepção de língua da escola está revestida de um conteúdo explícito de classe, na medida em que identifica língua com "norma" ou "bom uso", concepção esta historicamente vinculada à variante lingüística de uma determinada classe social. Os critérios para sua definição são fundamentalmente extra-lingüísticos.

Evidencia-se ainda que esta concepção de língua está fundamentada no conhecimento lingüístico, utilizado ou disponível para ser utilizado pela escola, materializado nas Gramáticas, e transmitido pelos professores.

O caráter de classe transparente nas gramáticas prescritivas reveste-se de um conceito de autonomia e independência da língua nas gramáticas estruturalistas e gerativas. O que a análise revela, é que esta autonomia e independência ocorre em relação ao lado social da linguagem.

Reconhece-se, pois, que se é necessário, para entender as causas do fracasso escolar, superar a idéia de uma escola neutra independente das classes sociais, é necessário também superar o conceito de língua que obscurece seus modos de funcionamento e as variações a que está sujeita.

A idéia de que as condições do ato de comunicação variam, na medida em que os elementos que o constituem não são idênticos, é o caminho para desvendar o modo de funcionamento da linguagem.

A língua é ao mesmo tempo matéria do pensamento e elemento de comunicação social, e não existe uma função sem a outra. Explicar o fracasso escolar a partir de um desempenho lingüístico que se caracteriza pelo afastamento da Norma, é ignorar as origens sociais da Norma. Em última instância é ignorar que as classes sociais se definem através de relações de poder e dominação, dos quais a linguagem não está ausente.

NOTAS

1 — Para maiores detalhes sobre o assunto, veja-se, entre outros, BERNSTEIN (1975) e PATTO (1984).

2 — Os estudos lingüísticos do século XX, agrupados sob o termo de Lin-

güística Moderna, desenvolveram-se à luz do neo-positivismo, em suas diversas visões, e daí originar-se seu critério de cientificidade.

- 3 – É importante ressaltar, que a Lingüística Estrutural, enquanto Teoria da Linguagem, tem como pressuposto a diversidade entre as línguas, com base na arbitrariedade da organização lingüística, e que segundo VOGT (1977) encontra ecos em HUMBOLDT.
- 4 – A concepção lingüística de CHOMSKY decorre de uma visão racionalista do processo do conhecimento, e sua preocupação fundamental, é descobrir os universais lingüísticos, subjacentes à estrutura profunda.
- 5 – GRAMSCI (1978) mostra como a luta que opôs os intelectuais da burguesia ao clero, na transição do modo de produção feudal para o capitalismo, é apenas um aspecto do conflito entre o antigo e o novo sistema hegemônico. Vale ressaltar que se considera a Igreja como um dos aparelhos ideológicos dominantes, no modo de produção feudal.
- 6 – Ressalta-se que esse papel do professor não é fruto de uma relação mecânica. Para um estudo sobre a conotação política da prática pedagógica, veja-se RIBEIRO (1984); VIEITEZ (1982); e MELLO (1982).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALI, M. S. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1964.
2. BAUDELLOT, C. H. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, Ed., 1975.
3. BECHARA, E. *Moderna gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1983.
4. BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. Minuit, 1975.
5. BISSERET, N. Les pratiques langagières des dominants et des dominés sont à analyser dans leur rapport d'antagonismes. In: *Le Handicap Socio-culturel en Question*. Paris, CRESAS; Les Ed. ESF, 1978.
6. BLOOMFIELD, L. *Language*. New York, Reinhart and Winston, 1933.
7. BOURDIEU, P. & BOLTANSKI, L. *Le fetichisme de la langue*. s. l., s. ed., 1975. (Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 4).
8. CÂMARA, J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1969.

9. _____. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro, Padrão, 1954.
10. CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1. Campinas, UNICAMP, 1978.
11. CHOMSKY, N. *Estructuras sintáticas*. México, Siglo XXI, 1974. Original inglês.
12. _____. *Aspects of theory of syntax*. Massachusetts, MIT Press, 1975.
13. _____. *Lingüística cartesiana*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972. Original inglês.
14. CITELLI, A. O. O Ensino da Literatura no 2º grau. In: DE MARCO, V., org. *Língua e literatura; o professor pede a palavra*. São Paulo, Cortez, 1981.
15. CORTEZ, J. B. et alii. *Análise comparativa de critérios de correção de redação*. Natal, 1980, mimeo.
16. CREMONA, C. & BATES, E. The development of attitudes toward dialect in Italian children. *Journal of Psycholinguistic Research* (3), 1977.
17. CUEVAS, A. *La concepción marxista de las classes sociales*. s. l., s. ed., 1974. (Debate e Crítica, 3).
18. CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte, Ed. Bernardo Álvares, 1970.
19. CUNHA, L. C. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*, Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
20. FISHMAN, J. A. *Sociolinguistique*. Paris, Nathan, 1971.
21. GENOUVRIER, J. Quelle langage parler à l'école? Propos sur la norme. *Langue Française*. 13: 34-51, 1972.
22. GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
23. GRANGER, R. C. et alii. Teacher judgements of the communication effectiveness of children using different speech patterns. *Journal of Educational Psychology*. 69 (6), 1977.
24. HJELMSLEV, L. *Ensayos lingüísticos*. Madrid, Cremos, 1972. Original dinamarquês.
25. KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa, Signos, 1974. Original francês.
26. LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
27. MARCHAND, F. org. *La norme linguistique*. Paris, Delagrave, 1975.
28. MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.

29. PATTO, M. A. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
30. PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
31. PRETTI, D. *Sociolingüística; os níveis da fala*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
32. REY, A. Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue Française*. 16, 1972.
33. RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1984.
34. SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1969. Original francês.
35. SPERBER, S. F. Resistência à desqualificação cultural. In: DE MARCO, V., org. *Língua e literatura; o professor pede a palavra*. São Paulo, Cortez, 1981.
36. VIEITEZ, C. G. *Os professores e a organização na escola*. São Paulo, Cortez, 1982.
37. VOGT, C. Os dois labirintos. *Contexto*. 2:61–74, 1977.