

O PAPEL DA LINGÜÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Sheila Elias de Oliveira¹

Abstract: This article presents a reflection on the role of Linguistics in the formation of language teachers in undergraduate courses of Letters, thinking the role of Linguistics linked to the social role of language teaching. This link implies a conception of language, of society and of the relation between both. From a materialistic perspective, for which languages are historically and politically constituted, we analyze in two trends present in Portuguese teaching in Brazil the role of the linguistic conception in the building of the identity of the students as speakers and citizens. The first trend is based on Normative Grammar and the second one on Sociolinguistics, the latter here represented by the book “Por que (não) ensinar gramática na escola” (“Why (not) teach grammar in school”), by Sírio Possenti. Finally, another approach is proposed both to language teaching and to the formation of language teachers.

Key-words: Linguistics, language teaching, materialism, identity formation

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel da Lingüística na formação de professores de língua nos cursos de graduação em Letras, pensando o papel da Lingüística ligado ao papel social do ensino de língua. Esta ligação implica uma concepção de linguagem, de sociedade e da relação entre elas. De uma perspectiva materialista, para a qual as línguas são constituídas histórica e politicamente, analisa-se, em duas tendências presentes no ensino de Português no Brasil, o papel da concepção lingüística na construção da identidade dos alunos como falantes e cidadãos. A primeira tendência é fundamentada na Gramática Normativa e a segunda na Sociolingüística, a última aqui representada pelo livro “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti. Finalmente, é proposta outra abordagem, tanto para o ensino de língua quanto para a formação dos professores de língua.

Palavras-chave: Lingüística, ensino de língua, materialismo, formação de identidade

INTRODUÇÃO

Qual o papel da Lingüística na formação do professor de língua nas licenciaturas em Letras? Este artigo propõe refletir sobre esta questão, relacionando o papel da Lingüística ao papel social do ensino de língua.

Abordar a relevância social do ensino de língua implica em estabelecer uma relação entre língua e sociedade, o que faço a partir de uma posição específica nos estudos da linguagem – a do materialismo, para a qual as línguas são constituídas histórica e politicamente.

¹ Universidade Estadual do OESTE do Paraná (UNIOESTE).

Tal constituição implica uma relação fundamental da linguagem com a subjetividade. Para a Semântica do Acontecimento, à qual me filio, esta relação pode ser dimensionada a partir da afirmação de Guimarães (2002, p.18): “Só há línguas porque há falantes e só há falantes porque há línguas”. Dela decorre que: 1) as línguas (os sistemas lingüísticos) têm sua ordem própria, mas esta não é completamente autônoma em relação aos sujeitos falantes²; 2) a identidade dos sujeitos se constitui na relação com a linguagem, e nos seus modos de inscrição como falantes em línguas específicas – na língua materna, em línguas estrangeiras, etc.

Se a relação entre línguas e falantes é constitutiva da subjetividade, está aí em primeiro plano a relevância social do ensino de línguas. A questão é, então, discutir como a escola pode intervir na constituição da identidade lingüística e social dos sujeitos.

Parto, assim, da pergunta: de que modo, no Brasil, o ensino de língua na escola tem atuado na constituição da identidade lingüística e social dos sujeitos? Respondo a esta questão dividindo o ensino de língua – especificamente o ensino de língua portuguesa – em dois modelos, que descrevo a seguir, detendo-me, sobretudo, no segundo deles, considerado inovador.

A GRAMÁTICA NORMATIVA COMO MODELO DE CONHECIMENTO

No primeiro modelo, há o predomínio da Gramática Normativa, que estabelece regras de correção e bem falar da língua nacional, a partir de um padrão literário definido como o dos “bons autores”. De que modo este modelo intervém no desenvolvimento da identidade dos falantes?

No Brasil, a gramática normativa apresenta uma particularidade: o padrão proposto como o melhor é o do português lusitano, o que estabelece uma disparidade entre o modo como se fala português no Brasil e a imposição escolar de uma norma que não é significada ou sentida como nossa.

De outra parte, embora a literatura seja considerada, neste mesmo modelo, o lugar da inovação, da criatividade e da quebra da norma, o imaginário literário predominante é o que vem associado ao seguimento de regras, à língua normatizada. É a partir dele que se faz a seleção escolar do cânone.

Este modelo do ensino de língua como ensino da norma gramatical-literária tem produzido nos alunos uma identidade de falantes de uma língua

² Esta visão de língua é formulada na Análise de Discurso, com a qual a Semântica do Acontecimento mantém um diálogo profícuo. Pêcheux (1975:91) afirma que conjunto das sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua “é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas”. Orlandi (2000:22) afirma que as sistematicidades lingüísticas não afastam o semântico como se fosse externo.

que eles não dominam. É o imaginário da língua fixada na origem – lusitana – que os brasileiros corrompem. Uma afirmação típica daí derivada é a de que “brasileiro não sabe falar português”, ou a de que os alunos saem da escola “sem saber ler ou escrever”. Nesse modelo, o papel do falante é o do seguimento de normas apresentadas como se a-históricas, sem que seja questionado o papel político³ da normatização.

Linguísticamente, temos aí um sujeito desconfortável diante da língua imaginária⁴ cujas regras deveria “dominar”, mas não domina. E absolutamente desencorajado a escrever ou falar de maneira original ou crítica, o que traz conseqüências, inclusive, sobre a produção literária. Socialmente, temos um sujeito treinado para seguir a norma sem saber como ela se estabeleceu e sem questioná-la como construto social.

Assim, forma-se um sujeito que não interroga sua própria natureza de falante e de cidadão de uma sociedade, que não questiona sua relação – como cidadão e como falante – com a(s) normatividade(s), sejam elas linguísticas ou sociais; portanto, que não busca intervir na sociedade (tampouco na literatura e na língua, como parte da sociedade), um sujeito que não busca transformar, porque não percebe que poderia fazê-lo.

Um bom modelo para sociedades ditatoriais; ou para sociedades com democracias “frágeis”, isto é, em que a participação popular é enquadrada na formalização do voto e submetida a um discurso político dominante imposto pela mídia de massa.

A LINGÜÍSTICA POSITIVA COMO MODELO DE CONHECIMENTO

Passemos, então, ao segundo modelo, mais recente. Nele, a língua não se reduz a uma norma – o padrão culto – mas é concebida como um conjunto de variantes em relação ao padrão. No espaço de enunciação⁵ dividido entre

³ Na Semântica do Acontecimento, a norma é tomada no próprio funcionamento do conflito político, caracterizado “pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (Guimarães, 2002:16). A norma é considerada, então, no movimento que a constrói e estabiliza, mas que pode também desestabilizá-la.

⁴ Orlandi (2002) retoma sua distinção entre *língua imaginária* e *língua fluida* em “A língua brasileira”, um texto importante para a compreensão da relação do brasileiro com a língua portuguesa. Ela afirma: “A língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (Orlandi, 2002: 22). Tomando como base esta distinção, penso que o trabalho sobre o imaginário linguístico na escola deva fazer fluir a língua, em vez de engessá-la.

⁵ O político se dá nos *espaços de enunciação*, definidos como “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos

o saber da Gramática Tradicional e o da Lingüística, este modelo se apresenta do lugar da Lingüística, e se ancora na concepção da Sociolingüística.

Ele ganha força com a reabertura democrática, já que a concepção de língua abrange variantes não-padrão, o que é considerado um gesto de inclusão das diferenças lingüísticas e, por essa via, das diferenças sociais.

Vou ilustrar este modelo mais recente por um livro de grande circulação e aceitação no país, e que tem sido referência em concursos públicos para professor de português: *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, lançado em 1996.

O livro de Possenti é um entre tantos textos de lingüistas nestes últimos anos que, de diferentes modos, se inscrevem no espaço de enunciação de divisão entre a Lingüística e a Gramática. O objetivo do livro é discutir a pertinência do ensino de gramática na escola.

Ele tematiza, então, esta pergunta ainda recorrente em nossos cursos de Letras: diante do conflito entre o saber normativo da gramática e a defesa de um saber descritivo-explicativo da Lingüística, que contraria a divisão da língua em correta e incorreta segundo o padrão culto, ensinar ou não gramática normativa, ensinar ou não a norma padrão em nossas escolas?

Esta pergunta implica uma posição teórica pela qual se definem as concepções de língua, de gramática e da relação entre elas, a partir das quais se delinea, por sua vez, a concepção de sujeito de linguagem. Para compreender esta posição, recorro aos dez princípios básicos que Possenti propõe “para um novo perfil do professor de português” (p.10). São eles:

1. O papel da escola é ensinar língua padrão.
2. Damos aulas de que a quem? (Que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano, de maneira geral.))
3. Não há línguas fáceis ou difíceis.
4. Todos os que falam sabem falar.
5. Não existem línguas uniformes.
6. Não existem línguas imutáveis.
7. Falamos mais corretamente do que pensamos.
8. Língua não se ensina, aprende-se.
9. Sabemos o que os alunos ainda não sabem? (O que já é sabido não precisa ser ensinado.)
10. Ensinar língua ou ensinar gramática?

LÍNGUA E VARIAÇÃO

de dizer (...)” (Guimarães, 2002:18). O espaço de enunciação entre a Lingüística e a Gramática Normativa é um espaço de divisão do saber sobre as línguas.

A concepção de língua fundamentada na Sociolingüística é desenvolvida ao longo da discussão dos princípios. Na formulação mesma dos enunciados, ela vem indicada nos princípios 5, 6 e 7: as línguas não são uniformes (5) ou imutáveis (6) (já que variam no espaço e no tempo), e falamos mais corretamente que pensamos (7) (já que não só a gramática padrão é correta).

Na discussão do quarto princípio, “todos os que falam sabem falar”, esta concepção também está presente: Possenti afirma que fatores externos e internos à língua “condicionam a variação” (p.35) e produzem “diferenças na fala das pessoas” (p.34). A união entre lingüístico e social é tratada à maneira complementar da Sociolingüística: a variação é causada ou por fatores internos (lingüísticos) ou por fatores externos (sociais).

A respeito desta filiação, o que tenho argumentado (Oliveira: 2003 e 2005) é que ela tem servido para reduzir a *diferença* (princípio democrático) à *variação regrada* (arranjo formalizante) em relação a um padrão – o da norma culta. A variação é composta por um envelope de variantes formais, que, quando a causa é social, são compartimentadas em conteúdos classificáveis (como idade, sexo, escolaridade, etc.), e quando a causa é lingüística, são tidas como derivadas de um funcionamento lógico do sistema.

Lingüístico e social, portanto, se somam no funcionamento da língua; não há relação constitutiva entre eles. O sujeito de linguagem, encaixado nas variantes sociais a que pertence, acaba fazendo parte deste funcionamento lógico que se estende da língua à sociedade.

LÍNGUAGEM E DIFERENÇA

Não têm lugar, na abordagem sociolingüística, as diferenças que não são classificáveis em conteúdos estanques e/ou que subvertem a “lógica” da variação. Vou exemplificar com o rock dos anos 80 “Inútil” (pronunciado de forma irreverente “Inútchel”). Deste rock, composto por Roger Rocha Moreira e executado pelo conjunto Ultraje a Rigor, reproduzo a primeira estrofe e o refrão da música:

A gente não sabemos escolher presidente

A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente

Inútil, a gente somos inútil

Na primeira estrofe, a estrutura dos enunciados, como a do refrão “Inútil, a gente somos inútil”, joga com o imaginário de ignorância lingüística do brasileiro. E o faz de modo particular, sem nomear a falta lingüística, mas

sim marcando-a na estrutura, pela expressão pronominal “a gente” seguida de verbo na primeira pessoa do plural.

Em contraponto à “falta” lingüística marcada estruturalmente, outras não são marcadas, mas nomeadas: “a gente não sabemos eleger presidente”, “a gente não sabemos tomar conta da gente”, “a gente não sabemos nem escovar os dente” – nesta última, a concordância nominal em “os dente” é mais uma marca estigmatizada de erro lingüístico atribuída ao falante brasileiro do português.

Neste dizer, então, o não-saber do falante em relação à língua nacional, marcado na estrutura do enunciado, permeia outros não-saberes sociais e políticos. A *diferença* na estruturação da frase não é considerada na perspectiva da Sociolingüística. Esta se ocupa em explicar um caso estruturalmente relacionado de concordância verbal: a primeira pessoa do plural seguida de verbo na terceira do singular, como em “nós não sabe”.

A Sociolingüística ainda se ocupa da substituição da primeira pessoa do plural “nós” pela terceira do singular, com “a gente”, como em “a gente não sabe”. Mas “a gente não sabemos” escapa à teoria, porque a quebra da norma traz o traço da singularidade. Este “uso” não pode ser classificado em um conteúdo fixo; seu caráter jocoso não se aplica a nenhum grupo específico ou tampouco se repete em toda enunciação de *a gente* seguida da primeira pessoa do plural.

Uma outra quebra da norma está no verso “tem gringo pensando que *nóis* é indigente”, mas mesmo aí há um traço de singularidade: a ortografia de “nóis” imita a fonética, trabalhando a reprodução inadequada da fala na escrita, o que reforça o sentido de ignorância lingüística do brasileiro.

A ser observada ainda a abordagem sociolingüística da concordância nominal em “a gente não sabemos nem escovar os dente”. Se a teoria explicaria a elipse do plural do substantivo “dente” pela lógica de supressão da redundância, já que o plural está marcado no artigo, ela não dá conta do efeito de sentido desta elipse na música, ao mimetizar o falar coloquial ou não escolarizado do brasileiro.

E, nesse caso, é a quebra da norma que produz a rima – *presidente, gente, dente, indigente*; rima, aliás, realizada com sofisticação, já que as duas palavras intermediárias funcionam como terminação das palavras periféricas, e que estas, como aquelas, contam o mesmo número de sílabas entre si – quatro e duas, respectivamente.

Na história da Lingüística, a Sociolingüística tem o papel fundamental de mostrar que o que Saussure chamou de ‘fala’ não pode ser tratado como individual, que há regularidades em certos tipos de diferença entre os falantes, que a língua não é independente da fala, e portanto, nem dos sujeitos falantes.

No entanto, no esforço de sistematizar a fala e de a ela associar o social da língua, a Sociolinguística força o olhar formalizante ao compartimentar registros como se as variantes linguísticas fossem absolutamente enquadráveis em um ou em outro caso; ao fazê-lo, fica cega ao singular, à falha na regra, ao equívoco⁶. Fica cega a tudo o que na língua não for a variação regrada em relação à norma. É preciso refletir sobre o efeito produzido sobre a identidade linguística e social dos sujeitos.

LÍNGUA E GRAMÁTICA

Com a inclusão da variação, a escola não deve mais falar em “erro”, mas em “adequação”. Esta orientação é apresentada por Possenti na discussão do princípio “Todos os que falam sabem falar”. Ao usar uma “variante” inculta, o falante não erra – já que, como afirma Possenti, aquele que fala sabe falar, isto é, os falantes chegam à escola com um saber linguístico que a escola não deve desprezar.

O que o falante faz, ao usar a variante inculta, então, é colocar-se de maneira *inadequada* (e não errada) em relação à norma. Há, então, ainda, a norma – a variante culta, em torno da qual se constroem outras normas marginais – a da informalidade, a da oralidade, etc, a serem seguidas no momento certo.

O papel do falante, assim, continua sendo o de seguir a norma, ou melhor, *as normas*. Linguística e socialmente, continuamos a ter aí o sujeito conformado às normatividades, sem se dar conta de que elas são construídas pela sociedade ou de que ele pode ter um papel ativo em relação a elas.

A este sujeito alheio ao funcionamento do político, corresponde uma visão de língua determinada, que se pode compreender na relação entre o primeiro e o último princípios de Possenti, respectivamente: “o papel da escola é ensinar língua padrão” e “ensinar língua ou ensinar gramática?”.

Muito embora o autor afirme, na apresentação do último princípio – na verdade, uma questão discutida por ele ao longo da exposição – que “conhecer uma língua é uma coisa, conhecer sua gramática é outra” (p.54), o papel que ele atribui ao professor de português (em nome da escola) no primeiro princípio é ensinar língua padrão, isto é, a norma gramatical padrão.

Sobrepõem-se, assim, língua e gramática; sob o efeito dessa sobreposição, Possenti chama a norma padrão de “língua padrão”. E iguala, na exposição do quarto princípio, “saber uma língua” a “saber uma gramática”. Nas suas palavras: “saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua si

⁶ Orlandi (2002:68) define o *equivoco* não como engano, mas como a possibilidade do sentido outro, constitutiva da linguagem: “o equívoco é a falha da língua, na história”.

gnifica saber uma gramática” (p.30), o que explica mais adiante: “Pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases” (p.31).

Apesar desta definição explícita do saber gramatical como saber dizer e entender frases e da clara sobreposição entre língua e gramática observada acima, que reduz o saber lingüístico ao saber gramatical, a relação entre língua e gramática no dizer de Possenti não é sem contradições. A questão posta no último princípio, “ensinar língua ou ensinar gramática?”, pressupõe, pelo “ou” disjuntivo, uma diferença entre língua e gramática, e não mais a sobreposição entre elas.

Nesta diferença, a palavra *gramática* é reescriturada⁷ como *metalíngua-gem gramatical*. Quando afirma, portanto, na discussão deste último princípio, que “conhecer uma língua é uma coisa, conhecer uma gramática é outra”, Possenti significa que ensinar língua padrão não é ensinar metalíngua-gem gramatical. É por essa via que afirma que é preciso distinguir o papel da gramática do da escola, “que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para o seu uso efetivo” (p.54). Ensinar língua padrão é, então: não ensinar *metalíngua-gem gramatical*; e criar condições para o uso efetivo desta língua padrão, isto é, para o uso efetivo da norma gramatical padrão.

A contradição presente no livro de Possenti, justamente na definição do seu objeto, indica que a questão da relação entre língua e gramática é um ponto ainda frágil e controverso em certas teorias lingüísticas. O que tem resultado, na sala de aula, na dificuldade no trato da gramática e no tratamento redutor da língua.

LÍNGUA, GRAMÁTICA E TEXTO

A respeito do “domínio do português padrão”, Possenti (p.19-20) afirma:

Em que consistiria o domínio do português padrão? Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado domínio da escrita e da leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam poder atingir. Mas parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e oito de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto: narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos etc.; pode-se excluir a produção de textos literários dos objetivos da escola, já que literatos certamente não se fazem nos bancos escolares; o máxi

⁷ Os procedimentos de *reescritura* são aqueles pelos quais um texto produz o seu efeito de unidade por meio do redizer contínuo dos seus referentes. Segundo Guimarães (1998:4), este redizer se dá por uma deriva enunciativa incessante justamente nos pontos de estabelecimento de semelhanças. Uma deriva importante no texto de Possenti é a substituição da palavra *língua* por *língua padrão* ou *gramática*, e da palavra *gramática* por *metalíngua-gem gramatical*.

mo que se pode esperar é que eles aí não se percam) e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (aí incluído o manual do imposto de renda, por exemplo) e, obviamente, e com muito destaque, literatura. No final do segundo grau, deveriam conhecer a literatura contemporânea e os principais clássicos da literatura universal, pelo menos as edições condensadas.

O “domínio do português padrão” consiste, então, na “aquisição de determinado domínio da escrita e da leitura”. No entanto, vejamos o esclarecimento que o autor faz na apresentação do livro (p.11):

...Este livro não trata de problemas de ordem textual. Mas, de fato, acho que é nesse “nível”, o do texto, que residem os principais problemas escolares, na disciplina dedicada ao ensino de língua materna. Aqui, minha contribuição ao desenvolvimento das capacidades de domínio do texto por parte dos alunos é apenas indireta: se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto. (...)

Ora, se o autor afirma que é no nível do texto que residem os principais problemas escolares, e se afirma também, como vimos na primeira citação acima, que o domínio do português padrão consiste no domínio da escrita e da leitura, a questão é: é possível ou pertinente tematizar o ensino da gramática sem levar em conta o do texto? A própria contradição de posições no texto de Possenti responde que não.

O autor é pego por uma racionalidade logicista fortemente presente nos estudos da linguagem, segundo a qual a gramática da língua pode ser pensada de modo autônomo em relação à enunciação. É essa racionalidade que não o deixa ver sua própria contradição: se, como ele afirma, o domínio do português padrão é especialmente o domínio de escrita e leitura, então o que ele propõe diz respeito essencialmente ao texto, ainda que o foco do trabalho sobre o texto seja, lamentavelmente, a gramática padrão.

A posição logista tem na dicotomia entre *língua* e *fala* do Curso de Linguística Geral o gesto inaugural na Linguística considerada científica. Esta posição está marcada na afirmação da relação “indireta” entre gramática e texto por Possenti, pela qual ele postula a independência no seu estudo: o espaço para o texto é um, o espaço para a gramática é outro; diminuindo o espaço da gramática, aumenta o do texto.

Cabe destacar que o logicismo vem aqui contradizer o sociologismo ao qual se filia a Sociolinguística. A relação de dependência constitutiva da língua em relação à fala é aqui desfeita, atravessada pela proposta logicista de análise linguístico-gramatical.

A dicotomia entre gramática (língua padrão) e texto, a separação dos espaços de cada um deles na escola, e a afirmação do objetivo de tratar da gramática e não do texto nos levam a compreender, como afirmamos acima, que o papel do texto no desenvolvimento da escrita e da leitura, para Possenti, é servir de meio para o ensino da norma padrão. O foco é, então, na forma gramatical, e não na interpretação.

O foco na forma se estende da gramática ao texto: o texto é dividido em formas (tipos) e é o “domínio” de certa quantidade de formas textuais o que o aluno deve atingir: na escrita, “narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos etc.”; na leitura, “textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (aí incluído o manual do imposto de renda, por exemplo) e, obviamente, e com muito destaque, literatura”.

A tipificação faz ressoar a perspectiva logicista: o texto argumentativo é separado do informativo, o que implica a idéia de que um texto pode informar sem argumentar, referir ao mundo sem a interferência (argumentativa) do sujeito falante. Há, ainda, como problema, a falta de critério, especialmente na tipologia relacionada à escrita: os tipos são colocados lado a lado, em paralelo, mas como conceber, por exemplo, a narrativa ao lado do texto informativo e do argumentativo? O texto narrativo não informa ou argumenta, então? A narração consiste em uma “função textual” à parte? O mesmo pode ser questionado em relação às atas ou às cartas, que compõem a seqüência dos tipos.

Na relação língua-gramática-texto, outro elemento merece ser pontuado: o modo como o literário entra na cena. Note-se que a literatura é sugerida “com muito destaque” entre os tipos textuais indicados para leitura, mas é excluída dos tipos indicados para a escrita: “pode-se excluir a produção de textos literários dos objetivos da escola, já que literatos certamente não se fazem nos bancos escolares; o máximo que se pode esperar é que eles aí não se percam”.

Parte-se, então, de uma concepção da literatura como um tipo à parte, diferente de todos os outros. Tão diferente que a escola não pode contribuir para a formação do escritor literário. A tomada da literatura como um tipo à parte também está ligada à filiação logicista. Se a língua é “depurada” de subjetividade, a literatura é tida como o próprio do sujeito, do estilo. O apagamento da relação entre sujeito e linguagem como relação constitutiva se efetiva, assim, em mais um ponto da proposta de Possenti.

UMA LINGÜÍSTICA NÃO POSITIVA

A questão posta no início, sobre a relevância social do ensino de língua, pode ser respondida de diferentes modos segundo as concepções de língua em jogo. Para a Gramática Normativa, que toma a língua enquanto norma, a relevância está em integrar o sujeito em um padrão de linguagem que só a erudição, atingida nos bancos escolares, pode garantir. Um padrão que o distinguirá de outros falantes.

Para a Sociolinguística, que concebe a língua como conjunto de variantes em relação ao padrão, o ensino de língua, além de cumprir o proposto pela Gramática Normativa, deve levar o falante à compreensão de que as formas-padrão não são mais corretas do que as não-padrão. E de que ele deve não apenas saber usar a gramática normativa, mas as outras variantes, de acordo com a situação.

Assim, ele se distinguirá dos outros falantes pelo trânsito adequado entre diferentes formas da língua, e não apenas pelo domínio da língua padrão. E embora se distinga de outros falantes, ele não deve considerar seu uso linguístico melhor ou mais correto do que o deles. A Sociolinguística, portanto, trabalha sobre o valor da normatividade, mas mascara esse trabalho, administrando o conflito político pela distribuição das formas da língua segundo o critério de adequação. A gramática-padrão continua sendo o eixo seja da variação, seja do ensino.

Retorno, então, à posição materialista proposta no início deste artigo. Para esta posição, a língua é simbólico dividido pelos espaços de enunciação em que ela se dá. Espaços de enunciação dos saberes sobre a língua e da prática enunciativa ordinária dos falantes, sobre os quais os espaços de saber atuam. A inscrição dos sujeitos na linguagem se dá como prática política, nas relações sociais de poder.

Dessa perspectiva, pensar a língua é pensar as divisões políticas que a constituem como sistema e o conflito em que os falantes se inscrevem ao enunciar, conflito que é possibilidade de movimento, de transformação das relações sociais, as quais se estabelecem pela linguagem.

A relevância do ensino de língua está, portanto, em integrar os alunos no funcionamento político da linguagem não como seguidores de uma ou várias normas, mas como falantes capazes de refletir sobre as relações de língua e de linguagem, o que implica o trabalho em sala de aula sobre a possibilidade de afirmação de pertencimento em relação às divisões políticas que constituem as relações sociais, construídas pela linguagem.

O ENSINO DE LÍNGUA

O ensino de língua, na posição materialista, é pensado a partir do princípio de que falar uma língua é estabelecer uma relação simbólica com o mun

do. O espaço de enunciação no qual se estabelece o saber sobre a língua é o da relação entre língua e linguagem, e não entre língua e gramática.

O papel da escola, portanto, não é ensinar “língua padrão”, mas sim possibilitar uma relação menos ingênua (mais consciente) dos sujeitos alunos com a sua língua materna, como simbólico no qual se produzem seus principais gestos de interpretação. Isso implica no trabalho (mais ou menos explícito) em sala de aula:

- a) sobre concepções de língua e linguagem;
- b) sobre história das línguas e da nossa língua, não como uma história que separa interno e externo, mas como uma história que se constitui política e socialmente;
- c) sobre a interpretação – em atividades que compreendam fala, escrita, leitura e escuta – dos enunciados e textos que circundam o mundo desses sujeitos alunos.

Saber uma língua, no sentido escolar, é, portanto, diferentemente do que afirma Possenti, muito mais do que saber uma gramática, muito mais do que dizer e entender frases; saber uma língua é saber mais de si mesmo, da sua comunidade de falantes, do mundo que esta língua simboliza. É saber-se falante constituído por uma língua e ao mesmo tempo constituinte sistema objeto simbólico dividido e dinâmico.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

Na formação do profissional de Letras, a posição materialista sustenta a importância da reflexão sobre as diferentes teorias lingüísticas, seus fundamentos epistemológicos e suas conseqüências éticas e, portanto, políticas. O conhecimento histórico das diferentes teorias, das diferentes concepções de língua que elas trazem consigo, deve fundamentar as escolhas teóricas e epistemológicas do professor de língua.

Espera-se desta formação que, ao final dela, o futuro professor leia menos ingenuamente as gramáticas, os dicionários, os livros didáticos, os manuais, os textos teóricos, a partir do conhecimento de que essas obras são escritas por sujeitos afetados pela ideologia, inscritos em posições-sujeito⁸ determinadas em detrimento de outras, num espaço regulado de divisões das línguas, dos falantes e do saber legitimado sobre a língua.

⁸ Refiro-me aqui às *posições-sujeito no interdiscurso*, a memória do dizer a que nos filiamos ao enunciar, tal como a define a Análise de Discurso. A respeito das posições-sujeito, Orlandi (2000:49) afirma: “o sujeito discursivo é pensado como uma “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (...)”.

As teorias lingüísticas, nessa perspectiva, não são tratadas como complementares, como faz Possenti. Para formular seus princípios para um “novo perfil do professor de português”, ele afirma: “O que fiz foi extrair das principais correntes de estudos da linguagem, que eu conhecia de algum modo, um conjunto de enunciados resumidores, quase *slogans*, e atitudes pedagógicas correspondentes” (p.10). Esta visão complementar das teorias lingüísticas apaga o conflito entre elas, entre as diferentes concepções de língua/linguagem e de sujeito de linguagem que elas postulam.

É fundamental que o profissional de Letras possa compreender as consequências dessas concepções nos processos de subjetivação, os quais dizem respeito à formação de uma identidade lingüística e social. A formação desse profissional deve, assim, primar por alçá-lo a um estágio superior de interpretação – a interpretação crítica de textos teóricos, que pode lhe dar o direito (democrático) de escolha de um caminho a seguir entre as diferentes posições nos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUIMARÃES, Eduardo. Textualidade e enunciação. In: *Escritos*. Campinas, LABEURB/UNICAMP, 2, p.3-12, 1998.
- _____. *Semântica do acontecimento*. Campinas, Pontes, 2002.
- OLIVEIRA, Sheila Elias. Dicionário, discurso e ensino. In: *Anais da Semana de Letras 2003: O ensino das Letras: a prática em questão*. Guarapuava, DELET/Editora da Unicentro, p.91-99, 2003.
- _____. Ensino de língua e cidadania: sobre o quê e como integrar. In: *Anais/ Resumos da 57ª Reunião Anual da SBPC*: www.sbpcnet.org/livro/programas/CONF_SIMP/textos/sheilaeliasoliveira
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 2000.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo, Cortez, p.21-32, 2002.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1975/1995, 2ed.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1996.