

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LINGÜÍSTICA NA ESCOLA: RELAÇÕES
(RE)VELADAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CÓDIGO PADRÃO
ESCOLARIZADO.**

**THE CONSTRUCT OF LINGUISTIC IDENTIFY IN THE SCHOLL: RELATIONS
(REVEALED)VEILED IN THE TEACHING AND LEARNING OF THE STANDARD
LANGUAGE.**

Rosângela Rodrigues BORGES

Faculdades Associadas de Uberaba

RESUMO

Este artigo objetiva investigar as relações de poder no ensino de Língua Materna(LM), procurando identificar embates e mecanismos que envolvem a criação de “espaços identitários” na discursividade, tendo como fundamentação teórica estudos da Lingüística Crítica e da Pragmática, além de estudos no campo da linguagem, ligados à identidade, numa visão pós-moderna.

Palavras-chave: identidade lingüística, eventos de escrita, ensino de língua materna, práticas discursivas.

ABSTRACT

In this paper, we intend to investigate the power relationships in the teaching of Mother Language, looking for to identify conflicts and mechanisms that involve the creation identify spaces in the speech, upheld by the studies of the Critical Linguistic, Pragmatics and studies in the area of the language, relates to the identify.

Keywords: linguistic identity, writing events, teaching of mother language, discursive practices.

Introdução

Neste trabalho, procuramos examinar as relações de poder no ensino de Língua Materna, bem como os embates e a criação de “espaços imaginários” na discursividade. Para tal, estabelecemos como objetivo investigar as relações entre a identidade lingüística proposta pela escola e a identidade lingüística de alunos de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Uberaba/MG.

A problemática esteve em torno a) do questionamento da concepção de língua referenciada pela escola; b) do uso que os alunos fazem dessa língua, principalmente, em eventos de escrita; c) das relações de poder entre os sujeitos da pesquisa; d) do impacto provocado na constituição das identidades que estão em jogo no processo de construção de identidade lingüística.

Como hipóteses norteadoras, partimos do pressuposto de que (1) ocorre um distanciamento do aluno da língua proposta pela escola (o código padrão escolarizado) por questões ligadas a aspectos identitários e a questões de poder; (2) há um processo naturalizado de mitificação em torno do ensino e aprendizagem da Língua Materna, por meio do qual se estabelece ser quase impossível a tarefa de aprender e usar a Língua Portuguesa, em sua variação de acordo com a norma culta, dialeto padrão escolarizado. Para a verificação dessas hipóteses, fundamentamos nosso trabalho no arcabouço teórico da Lingüística Crítica e da Pragmática, além de estudos no campo da linguagem, ligados à identidade, numa visão pós-moderna. Dentro dessa perspectiva, procuramos investigar o processo de construção de identidade lingüística na escola no que se refere ao uso da Língua Materna de acordo com o código padrão escolarizado.

Fundamentação teórica

O professor de LM, em eventos de letramento, acredita que a aquisição e o uso da língua padrão permitirão que o aluno possa se integrar² à sociedade da qual participa. Com base nessa crença, ele(a) estabelece prescrições quanto ao uso da língua padrão. No entanto, baseando-se no valor social dado à variante padrão, categoriza o aluno como um ser “inferior” pelo fato de ele não se utilizar dessa variante lingüística. Ao mesmo tempo em que estabelece que a escola³ é único caminho para que ele possa ascender

² Entendemos que “inserção social” difere de “emancipação social”. No entanto, não aprofundaremos nesse assunto.

³ Acreditamos que a escola é um dos caminhos para que o aluno das classes menos favorecidas possa conseguir meios para

socialmente.

Pode se dizer que a concepção de linguagem proposta pela escola está vinculada ao ensino da língua padrão por meio da prescrição e da gramática normativa. Dessa forma, utilizando-se de práticas discursivas naturalizadas (FAIRCLOUGH, 1992), a linguagem deixa de ser vista como constitutiva do sujeito (o aluno) (ORLANDI, 1986) e passa a ser percebida como algo exterior a esse sujeito.

Por meio da linguagem, o homem significa o mundo ao mesmo tempo em que significa a si mesmo (FAIRCLOUGH, 1992). Desse modo, sendo a língua o lugar em que conflitos e disputas acontecem (ORLANDI, 1986), torna-se contraditório o fato de a escola não pensar o sujeito como ser constituído e construído na e pela linguagem.

Tanto o professor, como o aluno, são sujeitos cujas identidades estão em constante mudança (WOODWARD, 2000). Quando analisamos a fala dos professores e dos alunos, podemos observar que, como sujeitos, dependendo do lugar e da posição em que se encontram, cada um constrói uma outra identidade.

Assim, pela linguagem, o sujeito assume identidades diferentes num contínuo processo de construção e reformulação. A identidade, não sendo fixa, é historicamente construída. Dependendo do momento, o sujeito assume diferentes identidades, de tal modo que as identidades são continuamente deslocadas (HALL, 2000).

Considerando que a linguagem é constitutiva da identidade do sujeito (ORLANDI, 1986), adotamos a perspectiva teórica de que o discurso do professor e o do aluno não podem ser homogêneos ou originais (AUTHIER-REVUZ, 1986). Há, pois, dentro do discurso de cada um deles uma multiplicidade de vozes. No discurso, o sujeito revela as diferentes Formações Discursivas (PÊCHEUX, 1988) a que seu discurso está filiado. No caso do professor, por exemplo, há um processo de se construir a imagem de “professor inovador” ao admitir a existência de diversas variantes lingüísticas, e, no caso do aluno, de se construir a imagem de aluno que lê ou escreve bem porque aprendeu a gramática. Um exemplo desse deslocamento de identidade (WOODWARD, 2000) pode ser observado no caso em que o aluno se posiciona como “pobre”, mas que, mesmo sendo “pobre”, ele fala correto, ele usa a língua padrão⁴.

Ora todo discurso é construído pela relação que estabelece com outros

buscar uma melhor qualidade de vida. O que questionamos é a fragilidade desse argumento e a ideologia de que a escola é único caminho para isso.

⁴ “A2: Ah, na maioria das vezes, quando eu vejo a prova dos meus amigos, dos meus colegas, sabe? Eu vejo muito erro deles. Muito... eu assim... costumo a ler. Leio muito, só que então isso me ajudou muito. Tem erros que meus colegas têm que eu não tenho, assim, sabe? Sou pobre, tô aqui, mas tenho mania de corrigir o que todo mundo fala errado, porque eu também falo errado, sabe?”

discursos (FAIRCLOUH, 1992). Num dado momento e num determinado meio social, os discursos cruzam-se com outros, unem-se a outros ou afastam-se de outros. O sujeito acredita que é dono de seu próprio discurso; no entanto, isso é uma ilusão (AUTHIER-REVUZ, 1982). Assim todo discurso é heterogêneo, porque o sujeito do discurso também é heterogêneo, uma vez que, através do sujeito, diferentes vozes são veiculadas.

Na verdade, professor e aluno ignoram, de certa forma, essa heterogeneidade constitutiva do sujeito, na medida em que não ocorre uma reflexão acerca das práticas discursivas veiculadas na escola. No que se refere ao ensino de LM, pode se dizer que também não há uma reflexão acerca dos objetivos que orientam o trabalho com a LM, dos conteúdos ensinados, da identidade lingüística proposta para o aluno ou ainda acerca das razões que motivaram a escolha do ensino da gramática normativa como única forma de aprender a língua padrão. Parece-nos que a escola não tem consciência desse processo, ou se tem, acredita estar numa posição de neutralidade diante desses fatos (FIGUEIREDO, 2000).

Além disso, não há uma interação, uma negociação, do que e para que será estudado um assunto, uma matéria (GERALDI, 1997). No entanto, se, de um lado, a escola desconsidera o aluno, até certo ponto, pelo modo como conduz o ensino de LM, como ser fora da linguagem; por outro lado, o aluno ou o professor, como sujeitos de linguagem e sujeitados ao discurso, constituem suas identidades a partir das diferentes posições que assumem e com as quais se identificam. (WOODWARD, 2000)

No caso da escola, não havendo uma reflexão acerca das razões por que ensinar gramática, ocorre a manutenção das fronteiras que separam os que usam a norma padrão daqueles que não a usam. Dessa forma, a escola, como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), num processo excludente, contribui para que os falantes de outras variantes lingüísticas sejam identificados pela marcação da diferença (SILVA, 2000), isto é, são identificados porque não usam a língua padrão, ocupando, assim, a posição de excluídos. Por conseguinte, cada grupo é identificado pela língua que fala (MEY, 1988), sendo, pois, essa fronteira o resultado obtido por meio de atos de linguagem (SILVA, 2000).

A escola nega, assim, a oportunidade de que esses alunos tenham acesso à língua padrão, ao mesmo tempo em que estigmatiza a língua falada pelo aluno como “errada” ou “inculta”. Por analogia, cristaliza-se, por meio desse discurso (FAIRCLOUGH, 1992), a idéia de que o aluno também é “incapaz”, uma vez que seu falar é “errado”.

Essas práticas discursivas nos levam a entender que a escola não vê os alunos

como seres heterogêneos, com histórias de vida diferentes, com um léxico construído a partir de sua vivência em casa com a família, com os amigos, com a comunidade e por meio da mídia (POSSENTI, 1996). Parece-nos que a escola não reconhece que, por meio da linguagem, o sujeito negocia posições, assume papéis, confraterniza-se com outras identidades, nomeando e renomeando as ações entre ele e o mundo (FAIRCLOUGH, 1992).

A nosso ver, o aluno, ainda que inconscientemente, vê o mundo sendo mediatizado pela linguagem, porém a escola não consegue lidar muito bem com essa questão. Vale ressaltar que se a função primeira da escola é ensinar a língua padrão, a escola tem fracassado nesse processo, pois é possível perceber que a dificuldade da escola está justamente em trabalhar a língua padrão sem, no entanto, provocar o silenciamento do aluno e o apagamento (FRANCHI, 1987) de seus aspectos identitários.

Dentre os vários aspectos abordados, é importante ressaltar o espaço existente nos deslocamentos de identidades de professores e alunos no que se refere à identidade lingüística.

No processo de reivindicação de identidades, o sujeito, por meio da diferença, constitui, no momento da fala, uma identidade para si, estabelecendo, por meio de uma oposição, aquilo que separa a sua identidade da identidade do outro. O sujeito constrói a sua identidade, fazendo a distinção entre “nós” (1) e “eles” (2), através da oposição entre esses elementos, uma vez que não se identifica com nenhum deles.

Acreditamos, pois, que seja possível estabelecer uma identidade a partir da diferença que constitui dois outros grupos, deslocando-se, assim, para um terceiro elemento. Esse modelo, a nosso ver, pode representar o que ocorre quando professor e aluno se posicionam discursivamente quanto à língua padrão. Professor e aluno, em relação ao uso da língua, fazem referência a dois grupos: o que fala a língua padrão e o que fala a língua popular. O grupo que fala a língua padrão é nomeado de “eles”, “as classes mais favorecidas”; o grupo que fala a língua popular é nomeado de “o povão”. No entanto, nesse entrecruzar de nomeações feitas aos dois grupos, no momento em que falam, professor e aluno não se posicionam como seres pertencentes nem a um nem a outro grupo. Criam, assim, um terceiro espaço, um terceiro grupo. Criam um espaço identitário.

É interessante verificar que, na fala de professores e alunos, são sempre os “outros” que falam a língua padrão, como também são sempre os “outros” que falam a língua popular. No entanto, o professor posiciona o aluno no grupo dos que falam a língua

popular, daí as referências “eles”, “parece feio”, “é o certo” para a língua padrão e para as pessoas que a utilizam. É evidente que, de certa forma, a autoridade do professor na sala está marcada pelo fato de ele deter o conhecimento sobre a língua padrão, além do poder de decisão quanto à nota do aluno. Entretanto, o professor, mesmo possuindo o domínio sobre o código padrão escolarizado, ao se referir à língua padrão, sempre o faz com referência a um terceiro elemento, isto é, “a eles”.

Isso significa dizer que, para manter uma relação assimétrica de poder, o professor não se utiliza apenas da nota, utiliza, também, o próprio conhecimento sobre a língua e o fato de haver uma classe privilegiada, detentora do poder, que usa efetivamente essa língua. Essa classe de privilegiados está sempre distante da sala de aula. Assim, o professor, mesmo tendo o conhecimento sobre a língua, não se circunscreve como aquele que faz uso dela, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Permanece “entre” aqueles que usam a língua padrão e e aqueles que usam a popular, isto é, cria um espaço identitário devido ao contexto em que se encontra.

Não queremos dizer, contudo, que o professor “inventa” uma variante lingüística. Queremos dizer que o professor não se assume nem como aquele que fala a língua padrão, nem como aquele que usa a variante popular. Forma-se, a nosso ver, um espaço⁵, na medida em que o professor promove esses deslocamentos de identidade.

A nosso ver, o aluno percebe esse posicionamento do professor e segue o mesmo jogo, isto é, posiciona-se nesse mesmo espaço, a que chamamos “espaço imaginário”, no sentido de que tenta, nesse caso, não ser rotulado. Para o aluno, usar a língua popular é ser considerado “errado”, “inculto”, mas usar a padrão é estar distante de seu mundo lingüístico e social, é ser taxado de “CDF”, “pedante”, já que “ninguém fala assim”.

Para o aluno, acreditamos que esse aspecto, no processo de construção de identidade lingüística, possa induzi-lo a omitir marcas de sua origem e assumir momentaneamente aspectos identitários que lhe são sugeridos a fim de satisfazer às expectativas da escola, dos pais, da sociedade. No entanto, ele, sujeito, nesse contexto, parece estar sempre “entre” uma coisa e outra.

No que se refere ao trabalho do professor, apontamos que esse posicionamento pode sugerir para o aluno que “se nem o professor fala/usa, porque ele

⁵ Denominamos “espaço imaginário”, nesse contexto de pesquisa, o que julgamos ser, no nível imaginário, um espaço aparentemente neutro, vazio, não ocupado, entre as diferentes posições que o professor e aluno quanto ao uso/aprendizagem da língua padrão.

deveria fazê-lo?” Ou, ainda, tal fato pode refletir uma condição naturalizada da escola no sentido de que a escola, de antemão, já sabe que o aluno não vai aprender (BERTOLDO,1995). Assim, a escola ensina o que julga ser o mínimo necessário para o aluno quanto à língua padrão e realiza uma “maquiagem” no ensino-aprendizagem de LM, uma vez que parece que o aluno aprendeu a língua padrão, ou pelo menos, a escola “apresentou” ao aluno a gramática dessa variante.

Com base no exposto, parece-nos necessário questionar se os alunos estão ou não escrevendo bem e com qual concepção de letramento a escola está trabalhando. Parece-nos que a concepção de letramento adotada pela escola orienta o ensino de LM para o aprendizado da leitura e escrita, como instrumentos de comunicação, com vistas a uma possível inclusão do aluno no mercado de trabalho. Deixa, pois, de considerar esse aluno como ser de linguagem e o discurso, como prática social. A linguagem e as relações de poder, as questões ideológicas que perpassam o discurso, tanto do aluno quanto do professor, não são abordadas.

Na perspectiva da dimensão individual do letramento, parece-nos que o aluno, sendo exposto a essa condução do ensino de LM, dificilmente irá além da utilização da escrita com fins funcionais (preenchimento de um formulário, de uma ficha cadastral, ou elaboração de uma lista de compras). Isso significa dizer que esse aluno possivelmente não chegará a elaborar textos em que se exija um maior nível de abstração, de trabalho com as palavras, um ensaio ou uma tese de doutorado, por exemplo. A nosso ver, esse aluno, por atrelar seu trabalho com a escrita à adequação de modelos e idéias, sem adentrar no campo discursivo, pode se tornar um indivíduo letrado, mas com um “letramento” que só se estabelece em condições idealizadas.

Um exemplo que podemos dar quanto a esse letramento em condições idealizadas acontece, quando, por exemplo, o aluno presta um vestibular e faz a redação de acordo com os modelos indicados pelos professores. Vale dizer que, nesse caso, a escola procura prever que tema será proposto na redação e prepara o aluno para essa situação.

No entanto, em situações “adversas”, ou melhor, não idealizadas, não preparadas, questionamos se esse aluno terá o mesmo desempenho, a exemplo dos textos que constituem parte desse *corpus*. Outrossim, cabe-nos questionar o discurso da escola quanto ao preparo do aluno para o espaço macro. Nesse sentido, a nosso ver, a escola concebe um letramento para a escola e na escola e não para o mundo ou no mundo, como ela mesma se propõe a fazer.

Retomando o conceito de identidade lingüística proposto por Orlandi(1998), que estende a compreensão de identidade lingüística, comumente associada à língua (à língua portuguesa, à inglesa, a uma língua indígena, a um dialeto...), ao cotidiano da vida escolar, podemos dizer que a escola estabelece um processo de construção de identidade lingüística pautado na aquisição de saberes sobre a língua, sendo esta tratada com artificialidade e homogeneidade. Nesse modo de promover o letramento, a escola trata o fenômeno, no nível do sujeito, de forma individual, e desconsidera esse sujeito como ser que faz parte da sociedade (GEE apud BERTOLDO, 1995).

Análise dos dados

A fim de analisarmos os embates e a criação de “espaços imaginários” na discursividade, consideramos os excertos em que aluno e professor esboçam, de certa forma, um processo de reivindicação de um espaço identitário, constituído pela linguagem.

Tendo em vista que a atuação do professor se desenvolve principalmente na escola, é possível perceber que, ao não atentar para a heterogeneidade discursiva do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1982), a escola acaba por perceber o indivíduo, no processo de ensino/aprendizagem de LM, como um ser fora da linguagem. Assim, aprender língua portuguesa pode significar para o aluno que ele deve aprender sobre algo que não o constitui, que não faz parte dele. Parece adequada a seqüência de falas entre a pesquisadora e um aluno entrevistado para ilustrar o que queremos dizer e retomarmos a noção de um espaço identitário aqui proposto:

(96) A8: Brasileiro é uma coisa, né?

Pq: Hum?

A8: O Português, ele até não acha tão difícil porque ele acha que o Português do jeito que ele falar tá ótimo. Certo.

(97) Pq: O Português que você está falando é Português, a pessoa que vive em Portugal?

A8: Não, você entendeu o português....

Pq: Ah, é da língua que você está falando.

A8: É, se você entendeu o Português, pro brasileiro tá ótimo. Ele acha, na

minha opinião, a matéria de matemática mais difícil que o Português. Mas se você for sentar e escutar o Português é muito mais difícil que a matemática.

Torna-se necessário destacar dois pontos: a) o aluno, sendo brasileiro, não se posiciona discursivamente como tal; b) coloca o uso do Português (da linguagem) no campo do conflito, dos acordos e desacordos entre aqueles que falam o Português padrão e o coloquial.

Em relação ao primeiro item, o aluno, a nosso ver, busca discursivamente um espaço imaginário que lhe ofereça uma certa “proteção”. Sendo brasileiro, era de se supor que, no discurso, assumisse essa identidade. Dessa forma, questionamos se tal fato decorre ou não das representações dadas ao brasileiro, isto é, porque o aluno brasileiro não se posiciona como brasileiro e usuário do Português?

Parece-nos que, em se tratando de identidade, caberia a noção da existência de um espaço imaginário nesse contexto. Se analisarmos as falas de professores e alunos, veremos que, por razões diversas, ocorre uma tentativa de não ser nem uma coisa nem outra.

O excerto a seguir mostra como, a exemplo do aluno, a professora se posiciona em relação ao uso ou não da língua padrão:

(196) Pr: Olha, na norma culta, no português padrão, o certo é “vou encontrá-los”. Na coloquial, é que o povo fala “vou ajudar eles”. Mas “tá errado.

Ora, se é função da escola ensinar a língua padrão, por que a professora não se posiciona como usuária da Língua Portuguesa, em seu código padrão escolarizado? Por que cria um espaço identitário discursivo não se posicionando como usuária da modalidade padrão, mas estabelecendo que o “povo fala” uma língua “errada”?

As justificativas para esse “lócus” imaginário podem ser diversas. Como primeira justificativa, apontamos para o fato de o sujeito não desejar ser rotulado como “X” (1) ou “Y”(2). Identifica-se, possivelmente, em parte com “X” e em parte com “Y”, isto é, torna-se o que não é nem “X” nem “Y”: é aquilo que os outros não são, é um terceiro elemento.

A segunda justificativa é a de que o sujeito deseja uma certa neutralidade em relação ao fato. Não significa que ele esteja “em cima do muro”. Significa que não deseja assumir um posicionamento semelhante ao de “X” ou ao de “Y”. Cria, então, esse espaço

imaginário, reivindicando para si o direito de não assumir um posicionamento.

Como exemplo para a existência desse espaço imaginário, citamos o professor de LM em duas circunstâncias. Na primeira, ele, sendo professor de LM (língua portuguesa) não se posiciona discursivamente como aquele que, além de ensinar a ler, a escrever e falar usando a língua padrão, também lê, escreve e fala de acordo com a padrão. Nesse caso, sempre se refere, discursivamente, em relação à língua padrão, como a língua do outro, a da classe privilegiada economicamente. Ele, professor, ensina, mas não reivindica para si o uso dessa língua, talvez, porque não se sente, de certa forma, autorizado a usá-la, talvez porque se sente excluído, no tocante a questões financeiras, das classes mais favorecidas. A sua inserção nesse “espaço imaginário” se dá por meio do silenciamento entre o não ser nem um nem outro.

Na segunda, o professor de LM, na prática, no dia-a-dia, vivencia situações adversas e, diante delas, pode acabar adotando posturas conservadoras, seja pela situação, seja por causa de sua formação. No entanto, no instante em que precisa se posicionar diante de outros professores, ou da comunidade, ou dos pais, ele elabora e constrói, discursivamente, a imagem de um professor inovador e defensor do uso da língua padrão, que está atento às inovações e às mudanças propostas na área da Educação ou das Ciências da Linguagem. Dessa forma, ele se circunscreve num “espaço imaginário”, na medida em que diz ser aquilo que não é. Nesse caso, a inserção do professor no “espaço imaginário” ocorre, discursivamente, pela posição imaginária construída de ser aquilo que ele realmente não é, mas que, dadas as circunstâncias, ele precisa ser o que diz ser.

Em relação ao segundo item _ a linguagem como lugar de confrontos_, é interessante ressaltar que o aluno (e não, o professor) reivindica o *status* de lugar de conflito para o uso da linguagem, no sentido de que admite haver diferentes interpretações em um determinado contexto. Acreditamos ser esse um outro aspecto no processo de construção de identidade lingüística proposta pela escola: o aluno, como ser de linguagem, em determinados momentos, reivindica para si o direito de não ver a língua como algo abstrato, mas como algo vivo, concreto, mais próximo de sua realidade.

Outro ponto que questionamos é o fato de o professor de LM considerar o Português, dentro de uma perspectiva de estaticidade, tratando a língua como uma unidade bastante homogênea e estável. Há de se considerar, no ensino de LM, que a língua sofre modificações ao longo do tempo, seja por forças centrípetas ou centrífugas, e que não é possível tratá-la nos moldes sugeridos por gramáticas normativas e descritivas

que se utilizam de exemplos extemporâneos.

Parece-nos que o discurso na escola naturaliza os mitos que nela são veiculados, no sentido de que esses mitos não são problematizados. Dentre esses mitos, podemos citar, por exemplo, “Português é difícil para as classes menos favorecidas”, “ensinar Português é ensinar gramática”, “inteligente é quem aprende Português”, “quem não sabe o Português padrão é pobre, é inculto”, dentre tantos outros. A partir desses discursos não problematizados sobre o ensino/uso do Português, o aluno assimila esses enunciados e torna-se aquele que (re)produz as práticas discursivas veiculadas pela escola/sociedade.

Em relação aos mitos/crenças, é interessante observar as associações feitas pelo aluno com relação a quem fala/escreve usando a norma padrão. Os fragmentos, a seguir, mostram a quem os alunos atribuem o uso da língua padrão.

(52) A4: Profissionais de um alto... de um alto nível de capacitação, como tipo assim, cientistas. Eles sempre vão falar aquela forma culta. Cientistas... deixa eu ver quem mais. Até as próprias professoras de Português, mesmo. Elas são bem inteligentes. Elas sabem como... assim... como falar. (Cientista é quem faz pesquisa, é quem descobre causa de doenças ou a cura delas)

(53) A2: A língua é... mais formal, (eu uso) quando eu saio de casa, quando encontro com pessoas mais velhas... (pessoas com mais de 45/50 anos) Quando tô em casa, com meus amigos, aí, a forma de expressar é diferente.

(54) Pq: (...) Quem usa a norma culta? Quem fala e escreve de acordo com a norma culta hoje?

A4: Ninguém. Tem sempre alguém que fazer, falar alguma coisa errada. Até uma professora de Português, se ela descuidar do que ela tá fazendo, ela vai fazer errado, ela vai falar errado. Se você perceber bem, até o Presidente da República, se deixar, ele vai cometer algum erro.

Em relação ao uso da língua padrão, parece-nos que os alunos associam a

língua formal a pessoas idosas⁶, a pessoas que possuem um alto nível de formação⁷, a professores de língua portuguesa e a cientistas. A nosso ver, ao indicar que grupos de pessoas falam/usam a variante padrão, os alunos se excluem desse grupo, reivindicando para si mesmos uma identidade que não condiz com aquela que a escola lhe apresenta, no que tange ao uso da norma culta. Dessa forma, acabam por se autorizar a não ter que fazer uso do código padrão escolarizado.

Nesse sentido, pode-se dizer que os outros é que falam a língua padrão. Esses grupos são marcados, pelo aluno, pela faixa etária, poder econômico, profissão. Para o aluno, nesse instante na vida dele, nenhum desses aspectos faz parte do momento em que está vivendo. Ele é jovem e sua profissão, por ora, é ser estudante. As pessoas que falam a língua culta estão ligadas ao mundo científico ou ao mundo da universidade ou mundo da gramática, dos professores de língua portuguesa. Dessa forma, o aluno estabelece a diferença pelo reconhecimento de si mesmo por meio da negação do outro, ou do reconhecimento das diferenças que constituem o outro (SILVA, 2000).

Outro aspecto apontado pelo aluno _ e também ou outro mito _ é o fato de as professoras de língua portuguesa ser consideradas inteligentes justamente porque usam a língua culta, porque sabem falar de acordo com a língua culta. Desse modo, pressupõe-se (e torna-se natural) que falar o Português padrão é tarefa difícil (POSSENTI, 1996), ou pelo menos é difícil para as pessoas que não se incluem nos grupos acima citados (BAGNO, 2002).

Em vista disso, ocorre um distanciamento (FRANCHI, 1987), para o aluno, no que se refere ao uso da variante padrão, visto que ele não pertence a nenhum desses grupos. Ele até pode usar a língua padrão, mas, nos momentos em que sinaliza o uso dessa língua, o aluno estabelece contextos específicos mais próximos de seu mundo, isto é, ele pode usar a variante padrão no emprego, nos trabalhos da escola, ou para se comunicar com pessoas mais velhas.

Considerações finais

Dessa forma, com base no exposto, acreditamos que vários são os aspectos que contribuem para o processo de construção de identidade lingüística pela escola. Com base na análise e discussão feitas, somos propensos a considerar os seguintes aspectos

⁶ Segundo o aluno, pessoas mais velhas são aquelas com mais de 45/50 anos.

⁷ Formação, nesse caso, refere-se ao conhecimento aprendido em cursos de graduação.

como “construtores” desse processo de construção de identidade lingüística : a) concepção de ensino de LM pautado no ensino da gramática, através da prescrição e descrição; b) a oposição entre a variante lingüística do aluno e a variante padrão dos “outros”; c) o embate pelo aluno que se reconhece como ser de linguagem e a escola que o vê como ser fora da linguagem pelo modo como conduz o ensino de LM; d) a não-reivindicação do professor de LM como ser que se utiliza de diversas variantes lingüísticas, inclusive a variante padrão; e) a existência, no nível imaginário, de “espaços identitários”.

Esse enfoque no processo de construção de identidade lingüística, no papel ideológico do ensino de LM centrado na gramática e no trabalho com a escrita na escola, requer tempo para que se comece a discutir as práticas envolvidas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, no que se refere ao código padrão escrito escolarizado. Devemos, no entanto, repensar, como educadores, as práticas com a escrita na escola, no sentido de oferecermos ao aluno uma possibilidade mais real do acesso ao código padrão, a fim de que esse aluno não fique à margem do mundo letrado.

Acreditamos que, nas aulas de LM, as relações de poder entre alunos e professores de Ensino Médio são estabelecidas por meio de deslocamentos, no ensino de Língua Materna, entre as concepções de língua(gem) como instrumento de comunicação e língua(gem) como constitutiva do sujeito. Além disso, pode se dizer que ocorre a imposição/idealização de uma identidade lingüística una e estável para o aluno e para a Língua Materna _ a língua portuguesa em nosso estudo.

A análise sugere que as relações de poder são também estabelecidas por meio do embate pelo aluno que se reconhece, ainda que de forma inconsciente, como ser de linguagem e a escola que o vê como ser fora da linguagem pelo modo como conduz o ensino de LM, provocando, pois, uma tensão produtiva, por meio da qual as identidades são reivindicadas.

Dessa forma, parece-nos que a noção de identidade lingüística é construída na e pela escola por meio de práticas discursivas que dizem ser uma coisa, mas que, na prática, revelam-se outras. Isso significa dizer que a escola, em seu discurso, preconiza que ensina a língua padrão (mas não se reivindica como usuária). No entanto, na prática, tal fato não acontece, ou pelo menos, o aprendizado/uso da língua padrão não é internalizado por boa parte dos alunos. Falar/usar a língua padrão é privilégio de poucos, na visão de professores e alunos.

Parece-nos contraditório esse posicionamento, uma vez que o falante nativo

não se sente, de certa forma, autorizado a falar/usar a língua padrão, que é uma das variantes da sua língua materna. Poderíamos dizer que esse não se sentir autorizado contribui para que as classes menos privilegiadas economicamente permaneçam sendo rotuladas de “erradas” e “incultas”.

Esse processo naturalizado contribui para que a escola se proponha a ensinar o que não será aprendido. Tem-se, pois, um jogo figurativo por meio do qual se encenam condições de acesso à língua padrão sendo que, no nível da realidade, essas condições, de fato, não se concretizam.

Dessa forma, contraditoriamente, a escola, também através de um discurso naturalizado, acaba estabelecendo fronteiras entre os que sabem e usam a língua padrão e aqueles que não sabem e não usam essa variante lingüística. Acreditamos que tal fato decorre de atribuições de sentido, também naturalizadas, dadas pela sociedade que, por questões políticas e ideológicas, considera a modalidade lingüística padrão como a “melhor” dentre as outras modalidades.

Quanto a esse aspecto, a escola não revela o jogo político-ideológico presente em tal contexto e mantém veladas as regras desse jogo por questões de exercício de poder. Ao estabelecer a supremacia de uma variedade, em detrimento da outra, a escola cria diversos campos de tensão, por meio dos quais os sujeitos, num processo de construção de identidade, provocam deslocamentos, apagamentos, silenciamentos e “espaços identitários”. É por meio dessa tensão produtiva que a identidade lingüística do aluno é construída.

No que se refere ao distanciamento presumível do aluno em relação à língua da escola (ensino através da gramática), acreditamos que o aluno se distancia da língua proposta pela escola porque não se identifica com ela. A língua ensinada na escola é centrada na metalinguagem. Além disso, a variante padrão apresenta estruturas que não são comumente usadas no dia-a-dia. Como exemplo para essa reflexão, citamos o estudo de colocação pronominal, mais especificamente, o caso da mesóclise (“revisá-los-ei”)⁸ apresentado em uma das aulas observadas. Nesse sentido, se considerarmos esses aspectos, não há uma identificação com a língua da escola por parte do aluno, uma vez que essa língua lhe parece distante de seu mundo, das situações que ele, aluno, vivencia em seu cotidiano, ou distante de aspectos identitários que o constituem.

⁸ Pr 1: Na norma culta, essa forma, esse uso... não é permitido. Então eu não posso colocar “os revisarei”. Se está no futuro, eu vou colocar no meio. Mesóclise: revisá-los-ei. Tá? (Uma aluna: nossa! *Que horrível! Que que é isso?*) Não, mas é o certo. (A aluna: *O correto nem sempre é bonito*) É, mas é o certo. O que dói (os ouvidos), às vezes, por ser na língua padrão, é detalhes que parece feio.

A utilização de exemplos descontextualizados, a preocupação em capacitar o aluno a fim de que ele passe no vestibular, a orientação dada ao aluno para que ele siga um modelo/esquema, para produzir um texto, contribuem para que haja um distanciamento do aluno em relação ao uso do código padrão escolarizado, uma vez que o caminho torna-se íngreme e tortuoso nesse aprendizado. São regras e mais regras. Modelos e modelos.

Desse modo, perfaz-se um discurso ideológico e não são reveladas para o aluno as razões por que o aprendizado da variante padrão se dá através da gramática. Assim, dá-se, por caminhos tortuosos, aquilo que ele precisa, mas que, nas condições em que esse ensino se realiza, as chances para se obter o fracasso são maiores do que as chances para se obter o sucesso. Mantém-se, dessa forma, o quadro de que a “escola ensina, mas o aluno não aprende”.

Há de se ressaltar que é necessário que o professor de Língua Portuguesa se posicione como usuário da modalidade padrão, principalmente, nas situações de ensino-aprendizagem, visto que é função da escola ensinar essa modalidade, mesmo porque não existem motivos para que o professor, conforme mostra a análise, não se sinta autorizado a usá-la. Dessa forma, reivindicando para si a identidade de usuário da língua padrão e desvinculando o discurso naturalizado de que quem usa a língua padrão pertence às classes economicamente privilegiadas ou de que quem usa a língua padrão são os escritores, os clássicos, o professor, figura bastante próxima ao aluno estará ampliando as condições de uso dessa modalidade e estará mostrando aos alunos que usar a língua portuguesa padrão é direito e escolha de qualquer cidadão.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2ª edição, 1970 (edição 1985).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo, SP: Hucitec, 1995, 5a. ed. (Trad. bras.). 1929.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 185 p.

_____ **O poder da língua-linguagem**. Disponível em : <http://www.marcosbagnos.com.br/conteúdo/produção-do_autor/artigos_conferências>.

Acesso em: 12 de **dezembro de 2003**.

_____ **Que país? Que povo? Que língua?** III Semana de Letras e Artes – Universidade Estadual de Feira de Santana -14 a 18 de junho de 1999. Disponível em : <<http://www.marcosbagnó.com.br>>. Acesso em: 06 de abril de 2004.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. _____, (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, UNICAMP. Ano 1995. 240f. Dissertação de Mestrado, Campinas, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge, Polity Press. 1992. 260 p.

FIGUEIREDO, C.A **Leitura Crítica: mas isso faz parte do ensino de leitura?** _ Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira. p. 200-255. Tese de Doutorado. UNICAMP: São Paulo, 2000.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 245 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 245 p.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. 102 p.

_____ **Quem precisa da identidade?** In: Identidade e diferença. Org. Tomaz Tadeu da Silva.1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 103 p.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As Ciências Lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974. 352 p. (Tradução de Myriam Freire Morau)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Identidade lingüística escolar**. In: Signorini, I. (ed.) *Lingua(gem) e Identidade*. FAPESP. Unicamp: Mercado de Letras.1998.384p.

_____ **Nem escritor, nem sujeito: apenas autor**. In: *Discurso e Leitura*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 1975 (edição 1988).

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** _ Campinas-SP: Mercado de Letras,1996. 92 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença** _ A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 1997. 130 p.

_____ **A produção social da identidade e da diferença** . In: Identidade e diferença.Org. Tomaz Tadeu da Silva.1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-103. 130 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1994. 95 p.

_____ **Letramento. Um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 243 p.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença.* Org. Tomaz Tadeu da Silva. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-73. 130 p.