

DESMI(S)TIFICANDO A DOXA DA LÍNGUA ÚNICA

Paulo Roberto Almeida

Unianchieta/Unincor

RESUMO: Diante do cenário escolar, caracterizado por um hibridismo natural, é importante constituir um “olhar” para um movimento de ressignificação de sistemas de referência, com normas e valores estratificados aí instaurados, para que se possa tornar visível o surgimento de outras posições, de outros saberes constituídos socialmente, sob outras formas de manifestações lingüísticas.

Palavras-chave: hibridismo, variedades lingüísticas, identidade

ABSTRACT: Facing a school scenery, characterized by natural hybridism, it is very important to constitute “a way of looking at”, directed to a ressignification of the reference system and its rules, and to give visibility to the appearing of other positions, other socially constituted knowledge, associated to other forms of linguistic manifestations.

Key words: hybridism, linguistic varieties, identity

Da convivência ao confronto

Um dia de espantos, hoje. Conversando com uma rapariga em flor, estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me:

- Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos, com toda a facilidade?

Ela ficou espantada. (Mário Quintana)

Observando o mar, com um objetivo limitado e preciso, busca o senhor Palomar (CALVINO, 1983) uma operação difícil: isolar uma simples onda das outras ondas e, através da observação meticulosa dos seus movimentos (da onda), *colher todos os seus componentes simultâneos, registrar todos os aspectos*. E tão logo percebe que tenha captado o princípio da regularidade – a repetição das imagens desse movimento - aí sim, metodicamente, talvez possa organizar uma imagem padrão, definir um modelo para compreensão de um saber universal sobre toda e qualquer onda. Mas, não conta ele com o entrecruzar de ondas oblíquas e ondas contrárias que fragmentam e desfiguram o desenho do conjunto e assim comprometem toda a operação tão meticulosamente planejada.

Compreender uma onda e seus movimentos implica compreender que ao mesmo tempo em que cada onda é igual a outra onda, cada onda é diferente de outra onda, como *formas e seqüências que se repetem*, porém *distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo*, quebradas em *impulsos e contra-impulsos no mesmo alagar de espuma*. (CALVINO, idem: passim)

Esse movimento permite refletir sobre articulação de uma ideologia lingüística permeada por um discurso ortodoxo em defesa da *doxa* do monolingüismo, através da difusão de uma prestigiosa variedade de língua socialmente valorizada e legitimada como instrumento garantidor de uma hegemonia lingüística, onda igual/diferente em impulso e contra-impulso contra outras ondas iguais/diferentes no mesmo alagar de espuma, outras variedades lingüísticas.

Tomada como um modelo construído sob uma perspectiva político-ideológica, em nome de uma unificação lingüística, uma onda é alçada a uma posição de status – a “onda” – impulsionada à categoria de **língua** nacional ou oficial, para Barbaud (2001) “língua do Estado” ou “cidade letrada” para Rama (1985). Dessa forma, no Brasil, na força de uma legitimidade na busca de uma hegemonia social, a adoção/imposição de uma norma-padrão, ideologicamente referenciada a partir de uma norma culta, isto é, uma variedade relacionada com os usuários de uma cultura letrada, legítima como padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo (cf. FARACO, 2002).

A crença de que em nosso país há uma unidade na diversidade, bem como uma diversidade na unidade proclama uma suposta unidade lingüística, num suposto mito da língua única (“língua do Estado”), como instrumento ideológico de sustentação do mito da unidade nacional. Tal pressuposto contribui para o mito de que um país “monolíngüe” como o Brasil traz a vantagem de não propiciar barreiras na comunicação entre os falantes (BORTONI, 1984). Segundo ela, se é verdade que a grande maioria da população brasileira fala “uma só língua”, o português, também é verdade que esse português não é uma entidade compacta, homogênea, uniforme.

As tensões daí resultantes podem ser dimensionadas pela profunda discrepância, marcando um contorno hostil com a “cidade real” (RAMA, op.cit.), com o real “estado da língua” (BARBAUD, op.cit.). Da convivência ao confronto. A uniformização lingüística visando à unicidade funcional, valorizada pela onipresença da língua do Estado, acentua, (des)veladamente, um processo de apagamento de classes sociais desfavorecidas, através da imposição de uma forma de linguagem que as distancia cada

vez mais de sua própria língua materna e contribui para um processo avassalador de exclusão de maioria. Para Barbaud isso significa que

O Estado age, portanto, como pessoa jurídica que faz uso da língua legítima, enquanto o cidadão age como falante nativo que faz uso do “falar ordinário”.[...] Não tenhamos dúvidas: a diferença é interiorizada desde muito cedo pelo falante-cidadão. Não que ele sinta seu falar como “ilegal”, isto é, não conforme às prescrições legais, mas antes como não existindo aos olhos da lei. O falar ordinário está ausente dela. A língua só é legítima, sabemos, na medida em que tem “força de lei”, como diz tão bem a expressão consagrada. (BARBAUD, 2001, p.264)

Ou seja, pela força de uma consolidada tradição cultural lingüística, a preconização de uma língua única, seguida de uma superposição/sobreposição de uma norma lingüística imposta sobre outras normas de natureza funcional, tem como conseqüência uma “ocultação do caráter materno da língua nacional”, recobrando os outros usos lingüísticos reais ou o “falar ordinário”, usos não prescritos pela língua do Estado, o que, inevitavelmente, acaba por provocar sérios conflitos para o falante nativo, conhecedor-competente – manipulador dos recursos e mecanismos lingüísticos de sua língua vernácula¹.

Considerando-se essa perspectiva monológica da linguagem assumida pela instituição escolar, podemos aproximá-la das reflexões de Bakhtin (1995), em sua crítica à investigação lingüística perpetrada por uma das correntes de estudo da linguagem de maior prestígio do início do século. Ao considerarem a língua como um conjunto de enunciados ou formas imutáveis e monológicas, os objetivistas abstratos desvinculam-nas de seus aspectos histórico-sociais e, portanto, as formas lingüísticas constituem-se para os falantes como simples sinais que designam um objeto ou acontecimento preciso e imutável, sinais que são reconhecidos, identificados, mas não são signos variáveis e flexíveis, constituídos de valor ideológico.

¹ Do latim *vernaculu*, ‘de escravo nascido na casa do senhor’; ‘de casa, doméstico’ (cf. FERREIRA, 1975), o termo aqui está associado ao falar “mais espontâneo, mais difuso e menos coercitivo que os falares funcionalizados que lhe são opostos”, ou seja, à língua materna: “uma língua que se ‘adquire’, uma ‘língua-reflexa’, ‘uma fala abundante, invasora’, que ‘vem do interior’... das entranhas e que será falada, em conseqüência, sem vigilância metalingüística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efeitos discursivos categoriais de sua fala.” (WALD, 1989, pp.95-6)

Se “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN, op.cit., p. 95), para os falantes de uma língua materna o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (idem), servindo aos propósitos imediatos da comunicação em uma situação concreta dada. Por outro lado, num aprendizado de língua estrangeira, esta posição é invertida: a sinalidade e o reconhecimento manifestam-se até o momento em que haja a compreensão e, portanto, a língua se torne língua.

Nessa perspectiva, considerando a língua como um sistema abstrato, imutável, separando o sujeito da linguagem, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagem, assim como estigmatizando as variedades lingüísticas, a instituição escolar, contraditoriamente (ou uma aparente contradição, visto que atende aos interesses de uma formação social que impõe aquela visão ortodoxa), subverte a reflexão proposta por Bakhtin: a língua materna passa a constituir-se como uma “língua estrangeira” para seus falantes nativos, uma vez que as formas lingüísticas, desarticuladas e descontextualizadas de uma situação comunicativa concreta, são reconhecidas apenas como sinais, não signos, destituídas, portanto, de um valor lingüístico.

Ilustrativo (e doloroso!) é o percurso da alfabetização percorrido pelo escritor brasileiro Graciliano Ramos, em sua penosa escalada escolar, *rês infeliz antevendo o matadouro*, pelos meandros da “carta de ABC”, com seus insondáveis e misteriosos enigmas a torturá-lo e a desafiá-lo, edipianamente:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’
Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. (...)
-Mocinha, quem é o Terteão?
Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’ (...)
Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? (RAMOS, 1981)

Inúmeros são os ‘infantes’, ainda hoje, no universo escolar brasileiro, sobretudo na rede pública de ensino, marginalizados e estigmatizados a buscar a ‘chave’ mágica para solucionar cabalísticos sinais, indecifrados/indecifráveis ‘**terteões**’, numa língua

dita/proclamada por todos os cantos e rincões como sua, reconhecida em seus caracteres, mas não compreendida em seu valor ideológico ou vivencial.

Desmi(s)tificando a *doxa*

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada das letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai demonstrando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois: o outro, mistério
(Carlos Drummond de Andrade)*

A onipresença de uma variedade alçada à condição de língua nacional inviabiliza e *invisibiliza* o circuito da língua materna, o que faz com que o falante real, falante nativo, se veja acuado por ter que **desaprender** enunciados interiorizados, constituídos a partir de tendências gramaticais manifestadas em sua língua materna e submeter-se a um doloroso aprendizado de formas e regras gramaticais. Esse ato, que mais constitui um enfrentamento a uma real apropriação de tais formas e regras, certamente, contribui para um processo de *invisibilização* e apagamento do falante real, uma vez que este “é constantemente confrontado com situações de linguagem que solicitam sua competência lingüística passiva em detrimento de sua competência lingüística ativa” (BARBAUD, op.cit., p.258); invisibilidade e apagamento que constituem um sério obstáculo para um seu *pretensioso* objetivo: posicionar-se como sujeito e, portanto, constituir-se, identitariamente, em “sua própria língua” vernacular/nacional.

O acesso à escrita está intimamente vinculado a uma ação sócio-política e à configuração de estruturas sociais e ideológicas e as implicações e conseqüências da

desigual distribuição dessa escrita de prestígio, em que desprivilegiados grupos sociais são excluídos de contribuir para a produção e projeção de idéias que, fundamentalmente, modelam a sociedade. Essa desigualdade na distribuição da escrita de prestígio tem sido largamente reproduzida pelo sistema educacional, constituída como verdadeira arena de lutas sociais.

Nos termos de Aurox (1997, 68), “é incontestável que o escrito só aparece (e se mantém) em sociedades fortemente hierarquizadas, e entretém desde a origem (e sobretudo na origem) relações muito estreitas com as diversas instâncias de poder que as sociedades humanas conhecem. A supervalorização da escrita está em clara consonância com a estrutura da escolarização formal, numa perspectiva de ensino descontextualizada, concepção denominada “letramento autônomo” por Sreet (1995), a que o autor contrapõe o “modelo ideológico” que defende que todas práticas de letramento são ideológicas, isto é, social e culturalmente determinadas pelo contexto em que ocorrem. Dada a dimensão do letramento e a sua importância para os estudos sobre a questão linguagem/escrita, creio ser relevante uma maior discussão sobre o termo e suas implicações no processo de construção da escrita.

Do ponto de vista de Kleiman (1991), o conceito de letramento surgiu da necessidade de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, uma vez que essa última posição volta-se exclusivamente para destacar as competências individuais no uso e na prática da escrita, num processo de escolarização formal que pressupõe uma habilidade para usar a linguagem escrita através da apreensão de um código que, supostamente, introduz o indivíduo no mundo da escrita e lhe garante o sucesso e a promoção. Mas, como adverte Soares (1998), o fato de os indivíduos aprenderem a ler e escrever, isto é, “serem alfabetizados”, não significa, necessariamente, que incorporaram a prática de leitura e escrita, que, portanto, adquiriram competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Essa visão ainda dominante nas práticas escolares aproxima-se do modelo autônomo de letramento que vê a aquisição da escrita como um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais, preocupado com o domínio estrito do código.

Porém, não constitui novidade que a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada (SIGNORINI, 1995) e a imposição de um tal modelo constitui uma continuação do desenvolvimento lingüístico

para crianças das classes dominantes, já familiarizadas com a linguagem “legítima” usada na escola, através de participação e contatos com eventos de letramento, em atividades e técnicas formais de escolarização, “correção” da linguagem oral de acordo com os padrões da língua “legítima”, atividades típicas do ensino tradicional de língua na escola.

Estudos etnográficos desenvolvidos por Sreet (1995) em comunidades de classe média americana apontam para um processo institucionalizado de ensino e aprendizagem de letramento, uma “pedagogização do letramento”, cuja preocupação é a construção de um modelo autônomo e homogeneizante de letramento, institucionalizado pela escola, mas similarmente adotado pelos pais, nos lares, no desenvolvimento de atividades pedagógicas correlatas à escola.

Tomando-se como pressuposto que “diferentes iniciativas educacionais [...] respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social” (GERALDI, 1993, p.85) e que as iniciativas educacionais de investigação refletem o caráter ideológico que perpassa a instituição escolar, manifestado numa intrínseca relação entre a concepção de linguagem, língua e ensino veiculada por ela, o modo como se concebe a linguagem e a língua traz profundas implicações no como se estrutura o trabalho com a língua na prática de ensino.

Se entendermos letramento não só simplesmente como uma habilidade para usar a língua escrita, mas na perspectiva de o(s) modo(s) de usar a escrita dentro de um conjunto de práticas sociais, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIBNER e COLE, 1981, apud.: KLEIMAN, 1995), tal viés nos possibilitará um alargamento do campo de investigação na relação sujeito/linguagem/língua, notadamente para o exame de um outro fenômeno complexo, mas igualmente relevante para este trabalho: a relação oral/escrito e suas implicações no processo de leitura e produção de textos em contextos constituídos por segmentos sociais invisibilizados.

Tal olhar pressupõe a assunção de uma “desdoxificação” de concepções, valorizadas como *mitologias cristalizadas*² (cf. ROJO, in KLEIMAN, 1995) na prática social em contextos institucionais:

² BARTHES (1985, apud.: BAGNO, 2001) considera o mito “uma fala despolitizada”, um instrumento a serviço de um discurso ideológico conservador da burguesia, cuja função é “evacuar o real” o que, em última instância, implica a negação da dialética, a negação da própria história. Assim também pode ser entendido o mito da língua como sistema pronto e fechado, um código, que todos os falantes dominam igualmente e o utilizam de maneira semelhante.

(i) **linguagem/língua**

a) a primeira destas concepções vê a linguagem como expressão do pensamento: a expressão se constrói no interior da mente, exteriorizada individualmente, a enunciação não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Da capacidade de organização lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para a organização lógica do pensamento e da linguagem há regras a serem seguidas, que se constituirão nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”;

b) a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação e a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor; um processo que pressupõe que ambos os falantes tenham um pleno domínio do código, utilizado de maneira semelhante, e preestabelecida para a efetivação da comunicação. Nessa perspectiva, “o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta.” (BAKHTIN, 1995, p.90). Dessa forma, “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (idem, p.78).

(ii) **dicotomia fala versus escrita**

Dicotomia estrita entre as modalidades de uso da língua – fala versus escrita constitui outro grande mito: divide a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas, visão muito difundida que influencia fortemente as gramáticas pedagógicas em uso, ao sugerir uma dicotomia estanque entre língua e uso, toma a língua como um sistema de regras; impõe um modelo prescritivo de uma única norma lingüística tida como padrão, representada na chamada norma culta, cuja referência é a escrita como o lugar privilegiado no bom uso da língua, isto é, a língua “correta”. Como consequência, a fala passa a ser considerada como o lugar do erro e do caos gramatical. (MARCUSCHI, 2001)

A “desdoxidificação” de tais mitos, a meu ver, pode ocorrer se, primeiramente, entendermos a linguagem sob uma perspectiva bakhtiniana, isto é, como uma atividade socialmente constitutiva dos sujeitos, mas também constituída pelos sujeitos, que se processa numa relação interlocutiva. Nessa perspectiva, a língua não pode ser compreendida como um sistema pronto, fechado, de que o sujeito se apropria para usá-la na atividade de linguagem, mas sim como um sistema simbólico aberto, sempre

reconstruído num movimento contínuo de produção de discursos por meio de um processo interlocutivo.

A compreensão de que a língua é (re)construída por um trabalho social e histórico incessante, que a língua se realiza nos e pelos sujeitos históricos, *um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências*, possibilita-nos, por sua vez, “desdoxificar” o mito da dicotomia estrita entre as modalidades de uso da língua – fala *versus* escrita, se entendermos que a língua se funda em uso, isto é, o sujeito materializa o conteúdo de suas experiências, no conjunto de práticas sociais em que está imerso, através de enunciados orais e escritos concretos e únicos, como ensina Bakhtin: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1992, p.282)

Esses enunciados concretos, isto é, textos, são manifestados durante e através da comunicação verbal viva, com forte presença da oralidade, que marca as práticas sociais em que estão envolvidos e estarão envolvidos os sujeitos em seu mundo social. Atravessados pela oralidade, parte constitutiva e transformadora no processo de domínio da escrita, dela jamais se desvincularão em seu mundo social, inclusive na perspectiva de que estará presente durante todo o processo de construção da escrita e, inclusive, conforme acredito, na própria constituição da escrita. Significa aqui dizer que, ao mito de uma dicotomia estrita entre **fala versus escrita**, venho a recobrir a *doxa* - supervalorização da escrita e conseqüente supremacia da escrita sobre a fala, compartilho a perspectiva adotada por Marcuschi (2001) de que a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia.

Assim, “bakhtinianamente”, podemos dizer que a vida penetra na língua e a língua penetra na vida em função do trabalho dos sujeitos com a língua, numa relação interlocutiva, num contínuo sócio-histórico de práticas. A oralidade e a escrita constituem, nesse contínuo, cada uma com suas especificidades (embora, como já dito anteriormente, sem constituírem dois sistemas lingüísticos), modos de produção textual-discursiva (enunciados para Bakhtin). Na perspectiva de análise de que a língua se funda no uso, a relação fala versus escrita, vista sob um plano funcional, isto é, sob a noção de trabalho lingüístico na produção de textos num processo de interlocução, passa a ser entendida, num outro viés, não mais como dois sistemas diferentes, mas como duas modalidades de uso de um mesmo sistema.

Vista sob o ângulo do uso e, portanto, através do uso, a língua se realiza de forma heterogênea e variável, sob diferentes modalidades que, diferentemente daquilo preestabelecido e “doxificado”, não se digladiam, mas se “tocam” o tempo todo, no interior da própria língua, em situações de uso concretas, em contextos reais. Entrecruzam-se, assim, na produção de enunciados reais, produzidos por sujeitos reais, duas modalidades que refletem e refratam a vida na língua e refletem e refratam a língua na vida; ondas iguais/diferentes que se entrecruzam e que *em certa medida se contrabalançam e em certa medida se somam* (CALVINO, 1983).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, H.A. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and a critical reader*. Westview Press, 1997.
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 (original russo de 1929).
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fonte, 1992 (original de 1953).
- BARBAUD, P. *A língua do estado – o estado da língua*. BAGNO, M. (org.). Norma lingüística. São Paulo: Edições Loyola. 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. *Problemas de comunicação interdialeto*. Tempo Brasileiro, 78-79, p.9-32, 1984.
- CALVINO, I. *Palomar*. Lisboa: Teorema, 1983.
- FARACO, C.A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. (1991), 2ª ed. 1993.
- KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.B. O letramento na formação do professor. In: *Anais do VII Encontro nacional da ANPOLL*. Porto Alegre, 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo:

Cortez, 2001.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAMOS, G. *Infância* (1981), Rio de Janeiro: Editora Record.

ROJO, R.H.R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B.V. *Social literacies: critical approachest to literacy in development, ethnograohy and education*. London and New York: Longman, 1995.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. In: VERMES, G. & BOUTET, J. (org.) *Multilingüismo*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1989.