

LIVRO DIDÁTICO E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: SENTIDOS (IM)POSSÍVEIS DE DIZER

Vagner Barcelos David¹

Soraya Maria Romano Pacífico²

De acordo com a Análise do Discurso francesa, sabemos que o lugar social ocupado pelos interlocutores afeta a construção dos sentidos e os gestos de interpretação. Por ser assim e construindo sentidos a partir do lugar de graduando e docente do curso de Pedagogia, da FFCLRPQUSP, podemos dizer que causou-nos inquietação a grande repercussão, no discurso midiático, impresso e eletrônico, em torno da polêmica gerada pelo livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, que foi aprovado pelo MEC. O livro faz emergir questões acerca das variantes linguísticas e do preconceito linguístico, sentidos que, conforme veremos pelas análises que nos propomos realizar, devem permanecer silenciados. Diante de tal conjuntura, o presente trabalho tem como objetivo analisar dois textos publicados no blog da Revista Veja, de autoria de Reinaldo Azevedo e Augusto Nunes.

A partir de tais textos que circularam na rede eletrônica, recorreremos à Análise de Discurso de linha francesa, a fim de interpretar os sentidos construídos pela mídia em relação à educação, professor, variação linguística e, sobretudo, buscamos questionar o modo como a mídia se coloca como uma voz de autoridade para legitimar sentidos acerca do que ela defende como ensino de língua portuguesa. Queremos ressaltar, aqui, que a mídia não representa o discurso da ciência, mas coloca-se como detentora de um saber sobre o que deveria estar presente no livro didático em questão.

Para tanto, partiremos da noção de silêncio como fundador do discurso e como política do silêncio (ORLANDI, 1997). Segundo a autora (1997, p.11-12):

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sobre a rubrica do “implícito”.

¹ Graduado em Letras, pela FFLCH/USP; Graduando em Pedagogia, pela FFCLRP/USP.

² Docente do curso de Pedagogia, da FFCLRP/USP, e dos cursos de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicologia, da FFCLRP/USP. Departamento de Educação, Informação e Comunicação.

Por essa acepção, infere-se que há uma relação entre formação discursiva – entendida, conforme Pêcheux (1995, p, 160) “como aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” - silenciamento e legitimação, visto que ao legitimar determinada formação discursiva, o sujeito silencia outras possíveis de circular, mas que, retomando Pêcheux, não podem ou não devem ser ditas, em dado contexto sócio-histórico.

No caso dos discursos analisados, esse processo pode ser compreendido porque a ideologia que sustenta o discurso midiático naturaliza a manutenção do mesmo padrão educativo vigente nas escolas brasileiras, a saber: a defesa do discurso dominante que impõe a chamada língua culta ou padrão como única possibilidade de ensino e uso da língua portuguesa, no Brasil.

VARIANTES LINGUÍSTICAS: PERSPECTIVA DOMINANTE

O debate central promovido pela mídia após a inclusão do livro didático *Por uma vida melhor*, no PNDL do MEC, girou em torno da possibilidade de se discutir a existência e aceitação de variantes linguísticas dentro do ambiente escolar. Para NUNES (2011), autor do blog em análise, a abordagem do livro didático de Heloísa Ramos dá margem a se validar “o direito de ensinar que falar errado está certo sem que ninguém tente defender o idioma e os estudantes”.

Diante de tal afirmação, pode-se atestar a legitimação de que, para muitos usuários da língua, o verdadeiro idioma deve seguir única e exclusivamente as regras da norma culta: ao afirmar que há a necessidade de se “defender o idioma” (idem) de outras possibilidades de atuação perante a língua, Nunes destitui as variantes linguísticas como parte do repertório linguístico de todos os falantes da língua portuguesa, que vivem no Brasil.

Ainda no mesmo artigo, o autor usa como argumento de autoridade uma citação de Clóvis Rossi, colunista da Folha de São Paulo, para corroborar e acentuar a visão do blogueiro sobre a língua: Para Rossi, não existe o preconceito linguístico: na verdade, “trata-se pura e simplesmente de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras.” (ROSSI apud NUNES, 2011). Além de propor que houve uma evolução – do caos linguístico instauraram-se regras e padrões coesos e coerentes -, Nunes, também, marca sua concepção positivista ao conceber a língua como um sistema em que o que se diz denota apenas um sentido, uma interpretação, já que “as pessoas podem se entender perfeitamente”, o que indicia a ilusão do sujeito de evidência dos sentidos. Assim, em vez de opaca e produtora de sentidos múltiplos, a língua é discursivizada como um instrumento de comunicação, em que há uma

ilusão de sentido único, entre emissor e receptor, os quais usando as normas da língua podem se comunicar e se entender “perfeitamente”.

Ao discutir a busca da língua perfeita pelos humanos desde o aparecimento da linguagem verbal, Umberto Eco faz uma observação que nos remete à negação da possibilidade de diferentes formatos, ou variedades de língua coexistirem. O autor afirma que “os gregos do período clássico conheciam povos que falavam línguas diferentes das suas, mas os chamavam de *bárbaros*, ou seja, seres que balbuciavam falando de forma incompreensível.” (ECO, 2001, p. 29). Apropriando-se de tal afirmação, podemos estabelecer uma relação entre o embate de línguas diferentes e de diferentes usos e normas dentro de uma mesma língua: da mesma forma que o grego se impunha como língua padrão (na verdade única) de comunicação, há, ainda hoje, uma tendência a se estabelecer a norma culta como a verdadeira e única fonte de comunicação, em detrimento das variantes linguísticas que constituem determinada língua, no caso, a portuguesa.

Quando o Império Romano domina a civilização europeia, novamente impõe-se a língua latina como dominante. Sobre isso, diz Eco que “Mais uma vez, uma cultura que usa uma língua falada por todos não percebe o escândalo da pluralidade das línguas” (idem, pg. 31). A legitimação e tentativa de silenciamento da pluralidade da linguagem remontam, então, há muitos séculos atrás.

A negação das variedades linguísticas é legitimada por AZEVEDO (2011), quando se refere ao estudo sobre variantes linguísticas e as afirmações de estudiosos de que a língua é viva: “Uma coisa é descrever esses fenômenos, tentar entender a sua gênese, ver como podem servir ao ensino; outra, distinta, é negar as virtudes da norma” (AZEVEDO, 2011). Por não poder negar a existência de alternativas para a língua normativa, o blogueiro estabelece que, apesar de serem estudadas, as variantes não devem ser inseridas como parte do sistema linguístico, pois somente a norma é virtuosa (já que é estável, imutável e indiferente às posições ideológicas).

O funcionamento discursivo nos dois blogs mostra a maneira como o discurso jornalístico predominante reflete sobre o reconhecimento de variantes linguísticas. No texto de Nunes (2011), ele (des)qualifica os professores e especialistas que analisam e defendem a convergência entre norma culta e variantes como parte de um único sistema linguístico, nomeando-os como “ignorantes”. Tal efeito de sentido é construído a partir do título do texto, “A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância” (idem), em que há uma linha separando os “sensatos” que prezam exclusivamente a norma culta, e os “ignorantes”, que estimulam “os alunos brasileiros a cultivarem seus erros” (PEREIRA, apud NUNES, 2011). Ao inserir citações de jornalistas e do presidente da ABL, além de mencionar a procuradora Janice Ascan, o blogueiro aponta os mesmos como representantes da figura da sensatez. Por outro lado, ele coloca professores, acadêmicos, linguistas e o MEC como integrantes da figura da ignorância, ou fazendo uma comparação com a citação de Eco, como “bárbaros”.

De forma ainda mais assertiva, Reinaldo Azevedo constrói sentidos ainda mais polêmicos: ao criticar o pesquisador Marcos Bagno (e os professores que concordam com sua formulação sobre preconceito linguístico), Azevedo o denomina como “jihadista linguístico”, “aiatolá”, “depredador”, “militante”, “sacerdote”, “exemplo de reacionarismo”, entre outros. Com tais denominações, produz efeitos de sentido que colocam em dúvida o lugar acadêmico de onde os linguistas e professores seriam autorizados a sustentar suas opiniões sobre o ensino da língua, posto que estudaram para isso, e os coloca no lugar de fiéis religiosos extremistas, justamente para corroborar a ideia de que quem assume e tenta levar para o ambiente escolar a discussão sobre preconceito linguístico não têm fundamento científico, além de cultivar uma “adoração” ou “fanatismo” por algo que a sociedade não admite, ou não pode admitir.

Entendemos que, por um deslizamento de sentidos, o blogueiro pretende destituir os linguistas - lembrando que muitos são pesquisadores e cientistas -, do direito ao discurso da ciência, e ao fazê-lo, assume para si o direito de dizer o que pode e deve ser ensinado. Isso nos leva a concordar com Pêcheux (1995, p. 198) para quem há:

a ideia de que existe um *discurso da ciência*, isto é, um *discurso do sujeito da ciência*, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, “presente por sua ausência”, exatamente como Deus sobre esta terra no discurso religioso!

Ainda, podemos ler no blog que, “**é o padrão que nos unifica, já que a desejável diversidade nos separa**” (AZEVEDO, 2011). Ao salientar o enunciado em negrito, Reinaldo Azevedo o aponta como prerrogativa essencial para que a discussão, análise e inserção de formas linguísticas que não sejam legitimadas pela norma culta no ambiente escolar sejam consideradas como um ato antidemocrático, separatista.

Para que se entenda melhor a resistência que os blogueiros manifestam em relação às variantes linguísticas, faz-se necessário analisar, brevemente, a tessitura sócio-histórica que construiu a concepção de educação que vem corroborar tal perspectiva.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Apoiando-nos no texto de Reinaldo Azevedo (2011), e se não duvidássemos da transparência da linguagem e do efeito de evidência de sentidos possível graças à ideologia, poderíamos interpretar que há uma nítida tendência a se pensar a educação como parte do processo democrático e unificador da nação. Ao apresentar a ideia de

que o padrão é o elemento unificador (conforme citado acima), o autor continua discutindo a questão fazendo uma relação entre o perigo da diversidade como característica que pode acabar com a democracia. De acordo com ele, “a escola existe para tratar da norma. A vida se encarrega da diversidade, e ninguém precisa de professor para ensinar o erro. **Uma das qualidades da democracia é permitir que cada um erre segundo a sua própria ignorância**” (AZEVEDO, 2011). Novamente, ao grifar esse enunciado, Reinaldo Azevedo acentua o caráter “democrático” que defende: na verdade, a instituição escolar não deve dar base para que todos reflitam, discutam e tentem operar mudanças, mas apenas para reproduzir um conhecimento legitimado pela cultura da elite (BOURDIEU, 1998). A escola, ao ensinar somente a norma, e tomar como princípio norteador que todos já tenham contato com tais regras acaba excluindo os estudantes que tenham tido acesso às variantes linguísticas não valorizadas por essa instituição. Dessa forma, continuam errando “conforme a sua própria ignorância” (AZEVEDO, 2011).

Primeiramente, Bourdieu estabelece uma relação entre linguagem e naturalidade, enfatizando como a organização escolar tende a perceber o conhecimento e domínio da língua como algo natural, que não deve ser ensinado, nem ao menos discutida para se estabelecer as possibilidades que o uso da linguagem traz. De acordo com o autor, ao se elaborar tal organização de ensino, estamos “fazendo como se a linguagem do ensino, língua cheia de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos “inteligentes” e “dotados”, os educadores podem poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm os estudantes.” (BOURDIEU, 1998, pg. 56).

Ao se partir do princípio que o objetivo único da escola é ensinar a norma, a regra, acaba por reforçar a visão naturalista de ensino apontada por Bourdieu. Assim, a perspectiva educacional dominante, atualmente, no país – que deve considerar as variações como deformidades (conforme citado acima) – mantém um sistema voltado para “conservar os valores que fundamentam a ordem social” (idem).

Além de tal perspectiva, encontra-se uma abordagem que, conforme Orlandi (2007) pontuou, pode-se chamar de conteudismo. Para a autora, a partir de tal abordagem em que palavras parecem ter uma relação natural com as coisas, “resulta o que chamamos “perfídia da interpretação” (Orlandi, *ibid.*): o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos.” (ORLANDI, 2007, pg. 95). Dessa forma, ao validar uma organização conteudista da escola, não há a necessidade de se discutir quais sentidos são produzidos a partir de um discurso que faça uso de variantes linguísticas, pois se ensina somente a norma culta. Ao eliminar/silenciar outras possibilidades, elas acabam não tendo sentido próprio: novamente, são apenas deformações de um sistema “natural” que estabelece uma relação fixa, imutável entre as palavras de um discurso e sua possível interpretação.

O conteudismo, então, evidencia uma pretensa linguagem clara, em vez de opaca e produtora de sentidos múltiplos. Por esse caminho, há a tentativa de se fazer do 2º esquecimento proposto por Pêcheux (apud ORLANDI, 2007, pg. 94) uma realidade linguística. Conforme descrito pela autora, esse é “um esquecimento que produz no sujeito a impressão da realidade do pensamento (ilusão referencial): impressão de que *aquilo* que ele diz só pode ser *aquilo*” (idem). Como o discurso proferido pela mídia e pelos defensores da regra pauta-se pela gramática normativa, não há, então, outra maneira de se produzir sentidos que não através da mesma. A necessidade de interdição do estudo das variantes linguísticas no âmbito escolar também se dá pelo fato de que, a partir de sua interdição como possibilidade de produção de sentidos, o esquecimento acima mencionado se torna apenas uma ilusão: se há várias formas de se produzir discursos, necessariamente haverá outras formas de se compreender os discursos.

Todo esse caráter de legitimação presente no discurso analisado é para manter uma educação descrita por Bourdieu (1998): a cultura da elite é a cultura escolar. Através do processo de “naturalização” do ensino (citado anteriormente), legitima-se o poder que o domínio da língua escrita confere a quem sabe/pode usá-la. De acordo com Gnerre:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1998, p. 6-7).

Ao defenderem um plano de ação pedagógico que seja pautado pelo conteudismo e pela legitimação da cultura da elite como a totalidade da cultura escolar, preconizam uma diferenciação entre as variantes usadas pelos falantes: diferenciação essa que resulta em poder social, ou seja, conforme Bourdieu denomina um lugar social determinado pelo domínio que tenha (ou não) da língua padrão (BOURDIEU, 1998).

Para além da legitimação do poder oriundo da linguagem escrita, há o caráter necessário de se vislumbrar uma educação para o trabalho. Uma nova tendência de organização educacional, denominada Liberal Tecnicista, preconiza objetivos educacionais claramente voltados para o trabalho: a escola seria uma preparação para o mundo profissional. Dentro deste contexto, há três acepções que circulam nos discursos de Augusto Nunes e de Reinaldo Azevedo que se mostram importantes: a

ênfase na educação como pressuposto para a competitividade; a descrição e análise profissional feita sobre rankings de classificação atuais; e, também, sobre o investimento em educação.

Dessa forma, pode-se conciliar as concepções prévias de educação com o foco que é dado pelos autores analisados para a finalidade do trabalho. De acordo com Merval Pereira (apud NUNES, 2011), não há como se pensar em educação sem se ter a finalidade de vincular a mesma com a competitividade mercadológica presente atualmente. Referindo-se aos linguistas que defendem a discussão sobre variantes, afirma que os mesmos estimulam “os alunos a cultivarem seus erros que terão efeito direto na sua vida, na sociedade e nos resultados de exames nacionais e internacionais, que avaliam a situação de aprendizado dos alunos, debilitando mais ainda a competitividade do país.” (Merval Pereira, apud NUNES, 2011).

Usando a citação para confirmar sua defesa sobre condições ideais de educação, aponta a importância de exames como Prova Brasil, SARESP, etc; testes que supostamente nivelam todos os alunos em um mesmo patamar, propiciando a “igualdade” e “uniformidade” tão exaltada ao se oporem à discussão sobre a língua em um nível mais discursivo, flexível, em vez de mais sistemático e estável. Ao mesmo tempo, ao exaltar a “competitividade do país”, denota a defesa de uma educação voltada, primordialmente, para o trabalho, em que o processo educacional serve para compor partes eficientes de um sistema profissional.

De forma mais detalhada e pautado numa concepção positivista, Reinaldo Azevedo explicita números e porcentagens estabelecidos por tais exames: o autor faz referência aos dados do Pisa (Programa internacional de Avaliação do Alunos) de 2009, que faz parte do OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Tal ranking coloca o Brasil em 53º lugar, entre 65 países. Ao expor um parágrafo inteiro para a demonstração e explicitação de tais dados, confere a tal exame um fator de essencialidade para a análise dos níveis (e, também, parâmetros) de educação brasileira. O próprio nome das instituições envolvidas, entretanto, indica um caráter muito mais econômico do que educacional. Portanto, pode-se inferir o grau de implicação de instrução voltada para o trabalho que a imposição de tais avaliações tem.

Ao terminar de elaborar seu argumento, apresenta a pergunta: “Que língua será cobrada desses alunos na vida profissional?” (AZEVEDO, 2011), depois de fazer um apontamento sobre o investimento em educação no Brasil - que conforme o mesmo, “investe sim, relativamente bastante, em educação” (idem). Para o autor, apesar de todos os investimentos e esforços, ao apresentar aos alunos a questão de preconceito linguístico advindo do uso de variantes que fogem à norma, defende que os alunos não estarão prontos para a vida profissional. A inserção de ações pedagógicas que vão além do aprendizado de técnicas e habilidades se mostra não-eficiente para capacitar alunos para o mercado de trabalho.

Há de se pensar, ademais, que toda a discussão e produção jornalística sobre tal tema veio através da publicação de um livro didático. Para se entender o cerne da questão, faz-se necessário pontuar certos aspectos que esse material didático produz no aprendizado. De acordo com PACÍFICO e SILVA (2007), “os textos dos livros didáticos seguem certa “receita”, pronta, que indica ao aluno exatamente o caminho a ser percorrido, para que o ponto de chegada, após a “interpretação”, seja único.” (PACÍFICO e SILVA, 2007, pg. 32). Tal afirmação é elaborada após a citação de Grigoletto (1999), que afirma que o livro didático é visto como o discurso da verdade, em que os textos são trabalhados com a ilusão de completude e estabilidade de sentido, imbricando para uma interpretação, supostamente, única e verdadeira. Mais uma vez, ao se propor a possibilidade de diferentes dizeres dentro de um material que deveria, conforme os autores, refletir uma interpretação única e uniforme, deturpam o requisito essencial de elaboração e uso de tal instrumento, da legitimação de valores culturais.

Ao delinear-se tal percurso, deve-se salientar que o material didático é desenvolvido para aplicação em sala de aula pelos professores. Tanto Nunes (2011) quanto Azevedo (2011) referem-se negativamente aos professores que consideram o ensino de Língua Portuguesa de uma forma mais discursiva, operando uma relação entre Português e Matemática: abordar o aprendizado com tal perspectiva “é como ensinar tabuada errada. Quatro vezes três é sempre doze, na periferia e no palácio” (Marcos Vilaça apud NUNES, 2011). Entretanto, há uma incongruência ao se fazer tal relação: não se está negando o aprendizado da língua, ou um ensino deturpado da mesma. Na verdade, assim como a operação citada, anteriormente, pode servir para infinitas variedades, o uso e domínio de uma língua também podem engendrar diferentes resultados. A perspectiva discursiva que entende a língua como opaca e cheia de pluralidade, não elimina o cerne do aprendizado, que é a língua. A associação de vários elementos do repertório linguístico (assim como o do matemático) traz a reflexão e uso mais preciso e abrangente de um conceito científico.

Entretanto, o papel do professor de Língua Portuguesa, nos blogs analisados, aparece como o ensinar Português (e entende-se por Português apenas a língua padrão e suas regras “imutáveis”): “alguns tarados, sob o pretexto de “problematizar” o preconceito linguístico, brincam mesmo é de luta de classes. A única função meritória de um professor de português é cuidar da harmonia de classes – da classe das palavras.” (AZEVEDO, 2011). Ao se referir aos professores, acaba designando uma função delimitada: o processo de educação não comporta uma educação reflexiva, voltada para a apreensão de conhecimentos científicos construídos, sócio-historicamente, e que pode provocar mudanças nas perspectivas de percepção do mundo e da sociedade. Ao ensinar Português (e somente o que está estabelecido por gramáticas tradicionais), mantém-se uma perspectiva técnica, pautada na tendência Liberal Tecnicista, em que o aprendizado escolar é apenas uma preparação para a vida profissional.

Tal caráter de ensino preconiza o ensino e domínio de técnicas e conceitos específicos para memorização de leis e regras e uso controlado pelos professores e pelo livro didático. Ao escaparem de tal âmbito e tangenciarem o conhecimento legitimado por perspectivas “alternativas”, o discurso midiático analisado, aqui, conclui que o professor não sabe o que ensina. Diz o autor, referindo-se a Marcos Bagno e aos professores que defendem as variações linguísticas, no contexto escolar, que “adoraria ver essa gente toda submetida a uma prova de gramática para testar seu conhecimento de língua. Há muitos malandros ocupados em referendar os erros dos alunos porque eles próprios não sabem o que é o acerto” (NUNES. 2011). Chama-nos a atenção o uso de “essa gente toda”, que constrói um sentido de rebaixamento, de aviltamento, confirmando os sentidos colocados em discurso, pelos blogueiros, sobre linguistas e professores.

Para Nunes, a tentativa de uso e discussão de formas alternativas da língua implica, necessariamente, a falta de conhecimento dos próprios professores. Esqueceu-se, todavia, ou melhor, silenciou-se que o intuito do livro didático, tão criticado no discurso dos blogueiros, tem como objetivo não o aprendizado de variantes linguísticas (que muitos dos estudantes já tem conhecimento e fazem uso), mas como propor um ambiente em que se discute tais alternativas e que se propõe o aprendizado da língua padrão, como necessária para se entender o que a cultura da elite propaga através do universo da língua escrita. Não há apenas um exercício em que se pede que o aluno escreva de acordo com variantes linguísticas desprestigiadas, mas sempre em um processo de relação e inserção da norma culta como parte do repertório linguístico dos falantes.

Há, além desse suposto “esquecimento” de análise do propósito de tal perspectiva, outros silenciamentos que emanam sentidos e serão analisados adiante.

SILENCIAMENTO E LEGITIMAÇÃO

De acordo com Orlandi, “silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o silêncio pode sempre ser outro ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante””. (ORLANDI, 2007, pg. 14). A partir de tal perspectiva, serão analisados alguns “espaços”, “brechas” materializados nos discursos de NUNES (2011) e AZEVEDO (2011) que fazem aflorar sentidos e explicar certos trajetos percorridos pelos discursos e seus sentidos.

Para ORLANDI (2007, p.53), explicitar um sentido para que outros sejam silenciados, o silêncio tem seu caráter político. Para recortar, delimitar o dizer, há o uso de recursos bastante elaborados de coesão e coerência, que dão a ilusão de completude, de um dizer que basta em si. Ao utilizarem um encadeamento de

argumentos bastante profícuo, determinam uma linha de interpretação fixa, aparentemente resultante em uma só conclusão.

A tentativa de silenciar a discussão e uso de variantes linguísticas no ambiente escolar delimita as formas de propagação de informação para aqueles que dominam a língua padrão. De acordo com Gnerre, “a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população”, partindo do pressuposto de que “adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos de nível alto.” (GNERRE, 1998 pg. 21).

A tentativa de exclusão, extirpação da proposta educacional discursiva (que leva em considerações as variantes da língua), de certa forma pode provocar mudanças em princípios legitimados a partir da concepção de educação apresentada, anteriormente, ou seja, reconhecer outras possibilidades de comunicação faria com que todas elas tivessem um caráter oficial, legitimado pela educação escolar, pelos professores e por seus estudantes.

A partir do momento em que há um discurso que reconhece tal proposição apenas como forma de estudo de sua gênese (AZEVEDO, 2011) e não como uma propriedade real do sistema linguístico, não há como aceitar-se (ou mesmo indicar a existência) do preconceito linguístico advindo do domínio (maior ou menor) da língua escrita. Ao mencionar Marcos Bagno e sua formulação sobre o conceito acima, afirma que o linguista “é o propagador, nas escolas brasileiras, do conceito do “preconceito linguístico”. Bagno denuncia o que não existe e propõe métodos profiláticos contra o mal que ele mesmo inventou”. (AZEVEDO, 2011). Mais uma vez, tenta-se silenciar o discurso defendido pelo linguista através da proposição de não-existência do conceito, com o propósito de denunciar que, na verdade, os educadores não têm conhecimento teórico para ensinarem, são “ignorantes”. Fecha-se, assim, um círculo que parece apontar que a falta de qualidade na educação decorre da inserção de conteúdos não relevantes para os estudantes; conteúdos esses que são inseridos pelos professores, incapazes de compreender e ensinar o que devem.

Tendo como base outro silenciamento que emana deste discurso, detecta-se uma incoerência na construção textual. O mesmo autor declara que o linguista Marcos “Bagno é aquele tipo perigoso que, dada a constatação de que níveis de linguagem reproduzem, por óbvio, desigualdades sociais, logo conclui que a língua é causa da desigualdade, não uma consequência dela. Então, ele tenta mudar a sociedade mudando, ora vejam, a língua!” (AZEVEDO, 2011).

Ao mesmo tempo em que denuncia a falsa premissa de preconceito linguístico, admite a existência do fato de que, dependendo de onde e como se fala, há um resultado de desigualdade social. Em vez de discutir e apresentar uma argumentação sobre quais processos sociais legitimados causam efeito sobre a maneira como vemos a língua e seus falantes, volta a acusar os linguistas que tentam inserir a questão sobre variantes no ambiente escolar.

Ademais, há o reconhecimento de desigualdades somente para confrontar Marcos Bagno, novamente, pois, conforme Azevedo, o linguista nem ao menos consegue constatar se o conceito que formulou é causa ou resultado do processo legitimador a que ele se opõe.

O extenso uso de citações (de jornalistas, do presidente da Academia Brasileira de Letras, de Marcos Bagno) e outras menções (à procuradora Janice Ascan e ao ranking de classificação Pisa) denotam uma ilusão de apagamento do interdiscurso. De acordo com ORLANDI (2003, PG. 54), os sentidos são construídos através de uma memória discursiva, que traz consigo o interdiscurso, a confluência de outros dizeres já estabelecidos dentro de um outro discurso. Para que se silencie a trajetória de legitimação de sentidos previamente fixados, faz uso de citações e menções para evidenciar a urgência e “atualidade” do discurso construído pelos blogueiros. É perceptível, também que, ao dar “voz” ao linguista que combate, Reinaldo Azevedo acaba reforçando a ilusão de completude da linguagem, pois “abre espaço” para outras perspectivas e, mesmo assim, estabelece uma argumentação convincente sobre o assunto a ser tratado. Ao citar opiniões diferentes, na verdade, está fazendo um recorte discursivo e silenciando os processos históricos que levaram os sujeitos a elaborarem seus discursos.

Pelo encadeamento argumentativo, interpreta-se uma ênfase em se determinar a norma culta como o idioma, como a totalidade de um *corpus* linguístico. Tal recurso autoral silencia outros modos de usar a língua como possíveis de existirem como processo legal: ao mencionar a afirmação da procuradora Janice Ascan, infere a ilegalidade de uso de variantes linguísticas no ambiente escolar, pois “emburrecem” e fazem um “desserviço” à população (NUNES, 2011).

Ao apontar um discurso democrático, em que há de se enxergar todos iguais (como perante a lei), AZEVEDO (2011), podemos dizer que recorre ao interdiscurso sobre a Constituição. Ao recorrer à lei, Gnerre afirma que “segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político” (GNERRE, 1998 pg. 25). Entretanto, conforme o autor, não há nenhuma menção à língua ou educação. Portanto, o próprio discurso do regimento legal que versa sobre discriminação (e igualdade) silencia-se. Gnerre estabelece ainda que, por teoricamente vivermos em um país igualitário apesar de na prática termos diferentes valores sociais atribuídos dentro de nossa sociedade, há uma possibilidade de diminuição de tais conflitos através do uso das variantes. Vale acrescentar que, na verdade, a estigmatização de alternativas à norma culta e a legitimação de um sistema linguístico fechado e aparentemente estável, funciona, ideologicamente, para manterem-se valores e posições sociais diferentes.

IDEOLOGIA E SISTEMA LINGUÍSTICO

De acordo com Bourdieu, “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, pg. 53). Abordando os dois quesitos que a escola deve ignorar para que se legitime a estrutura social vigente, é necessário que a) – não leve em consideração no ambiente escolar as variantes linguísticas, pois ao silenciá-las, não se dá possibilidades para que estudantes que não tenham acesso à cultura de elite mantenham-se como tal, não conseguindo fazer uma apropriação da norma culta e b) – mantenha um método de ensino “tradicional”, baseado na simples transmissão de conhecimento, onde o professor é responsável por ensinar apenas regras e nomenclaturas formais: conforme o exemplo citado acima, um professor de Língua Portuguesa deve ensinar a harmonia das classes gramaticais, e não dar subsídio para, através da aprendizagem e domínio da língua padrão, propor reflexões sobre o estatuto linguístico na atualidade.

Confirmando os sentidos postos em jogo, há de se evidenciar a escolha de “personalidades” que foram mencionados no texto de NUNES (2011): ao dizer que jornalistas, o presidente da ABL e uma procuradora do Ministério Pública referendam seu “ideal”, há uma tentativa de, mais uma vez, mostrar a superioridade de quem domina a norma culta; a partir da escolha, infere-se que não há como se opor a tais discursos dominantes, que tentam criar um efeito de monofonia sobre a questão.

Partindo da perspectiva de ORLANDI (2003) sobre a questão de função-autor e autoria, pode-se dizer que outro objetivo de se opor ao discurso que considera múltiplas variedades de língua é retirar o direito de muitos dos estudantes de se posicionarem como autores de seu dizer, como responsáveis pelo que dizem. Dessa forma, a legitimação e reprodução de conceitos cristalizados pela cultura escolar continuam dominantes, já que muitos estudantes não se identificam como autores, por serem interditados a ocupar tal posição discursiva. Ao resultar em uma des-historicização, a falta de acesso à categoria de autor provoca uma repetição histórica de valores e ideologias (ORLANDI, 2003, pg. 55) no discurso escolar.

Ademais, é importante referir-se à Orlandi quando elabora a relação entre linguagem e sentido: para ela, há uma redução na questão de produção de sentidos ao se afirmar que “qualquer *matéria significante fala*, isto é, é remetida à linguagem (sobretudo verbal), para que lhe seja atribuído sentido.” (ORLANDI, 2007, pg. 30). A autora explicita tal redução para evidenciar que o silêncio também produz significados. Para o presente trabalho, pode-se ressaltar que, a partir da visão legitimada de que a linguagem verbal é detentora das produções de sentido, encontra-se um problema ao se encaixar variantes linguísticas dentro do arcabouço linguístico oficial: há de se levar em consideração os sentidos produzidos pelas mesmas, o que ameaçaria a legitimação da cultura estabelecida (que advém, também, do estatuto de elaboração e organização dos conteúdos escolares).

A ideologia que sustenta a formulação e manutenção de um sistema uniforme e estável é prerrogativa para se manter a ilusão de separação entre ideologia e linguagem (ORLANDI, 2007, pg. 19). O resultado de tal ação seria promover a norma culta como única maneira de comunicação “limpa”, transparente em seus conteúdos. Ao contrário, o uso de variantes denota uma ideologia que, conforme o discurso analisado, fere a democracia ao explicitar diferenças sociais e ideológicas através da linguagem. Entretanto, os estudos fundamentados na Análise do Discurso conferem um caráter de opacidade à linguagem, em que o lugar a partir do qual se diz algo produz sentidos e remete a uma memória discursiva, afetada pela ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise propôs-se a interpretar o modo de funcionamento do discurso midiático para refutar o livro didático de Heloísa Ramos, por conta da inserção da discussão e aceitação das variantes linguísticas como parte do repertório de conteúdo escolar e do sistema lingüístico usado pelos falantes.

Conforme visto, a ideologia presente é a de manutenção de valores e posições sociais legitimadas pela cultura escolar (que é um reflexo da cultura da elite, como Bourdieu afirma). Portanto, é necessário que se torne real estabelecerem-se condições de educação pautadas pela multiplicidade de facetas de uma mesma língua, levando em consideração como o lugar que se diz influencia diretamente na produção de sentidos. Conforme afirma Gnerre (1998), as normas da língua padrão são um parâmetro de como a língua deveria ser conforme os gramáticos. Entretanto, há outras visões referentes a valores culturais e sociais que influenciam o uso de mecanismos e repertórios linguísticos dentro de determinadas situações. A inserção de variantes dentro de um sistema de língua não exclui a existência da norma culta, pois a língua não é uniforme, estável e transparente. Se partirmos de tal pressuposto, há de se contemplar, analisar e refletir sobre tal multiplicidade, abarcando diferentes modos de ser e estar na língua(gem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, R. *A tropa de choque da “gramática diferenciada” pode botar o burro na sombra; não me assusto com a gritaria dos jihadistas lingüísticos deste aiatolá.* Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/este-e-o-sacerdote-do-erro-e-ele-o-burgues-do-socialismo-na-lingua-portuguesa-e-ele-quem-faz-de-lula-uma-teoria-de-resistencia-linguistica/>> em 18 de maio 2011.
- BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.* In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação.* São Paulo, SP: Vozes, 1998.

- ECO, U. *A busca da língua perfeita na cultura européia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- NUNES, A. *A indignação dos brasileiros sensatos detêm a ofensiva dos professores da ignorância*. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/direto-ao-ponto/a-indignacao-dos-brasileiros-sensatos-barra-o-avanco-dos-professores-de-ignorancia/>> em 17 de maio 2011.
- ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997/2007.
- ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e parâmetros*. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PACÍFICO, S. M. R.; SILVA, J. F. O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, SP: Editora Alfabeta, 2007.