

CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES

***“A GENTE NÃO QUER SER TRADICIONAL, MAS...
COMO É QUE FAZ, DAÍ?”***

**A INOVAÇÃO CURRICULAR E O DEBATE POPULARIZADO
SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO**

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

D735g

Dornelles, Clara Zeni Camargo.

“*A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?*” A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino / Clara Zeni Camargo Dornelles. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Inês Signorini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Lingüística. 3. Ensino superior. 4. Prática de ensino. 5. Mídia. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: “*We don’t want to be traditional, but... How shall we do it, then?*” Curriculum innovation and the popularized debate about Portuguese language and teaching.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Portuguese language - Study and teaching; Linguistics; Higher education; Teaching practice; Media.

Área de concentração: Língua materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Inês Signorini (orientador), Prof. Dr. Émerson de Pietri, Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno, Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (suplente), Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (suplente), Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (suplente)

Data da defesa: 28/02/2008.

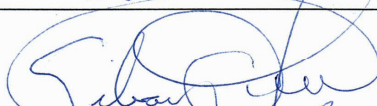
Programa de Pós-Graduação: Programa de Doutorado em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

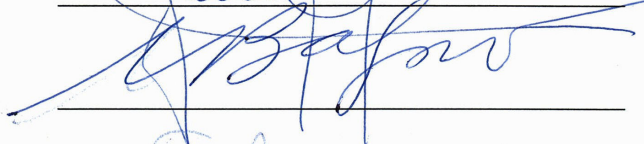
Inês Signorini



Gilvan Muller de Oliveira



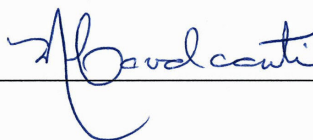
Marcos Araújo Bagno



Emerson de Pietri



Marilda do Couto Cavalcanti



Raquel Salek Fiad

Edmilson Luiz Rafael

Ana Sílvia Moço Aparício

*Ao Rodrigo, por estar em cada palavra,
dita ou não dita, em cada silêncio.*

*À minha mãe, meu pai e meus irmãos,
por terem me apoiado e tentado me compreender.*

*À minha orientadora, Profa. Dra. Inês Signorini,
por ter provocado em mim o confronto com o espelhamento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Inês Signorini, por ter me acompanhado em todo o percurso de realização deste trabalho, através de uma interlocução marcada pelo respeito, pela confiança, pela sensibilidade e pela crítica.

Agradeço à Profa. Dra. Monica Heller, da Universidade de Toronto, pela orientação e pelos desafios lançados, durante os oito meses de estágio de doutorado sanduíche no Canadá.

Agradeço à Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, ao Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno, ao Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira e ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, pelo diálogo estabelecido em diferentes momentos de realização desta pesquisa.

Agradeço aos membros suplentes da banca, Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, Prof. Dr. Edmilson Rafael, pela leitura do trabalho.

Agradeço aos colegas e professores com quem pude compartilhar questões através do grupo de pesquisa da Unicamp: Clécio Bunzen, Edmilson Luiz Rafael, Janaína Behling, João Gatinho, Luiz Miguel, Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, Maria Auxiliadora Bezerra, Milene Bazarim, Robson de Carvalho e Wagner Silva; Ana Sílvia Moço Aparício e Marília Marinho, que se tornaram grandes amigas. Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa que conheci no dia da defesa: Marcela Lima e Petrilson Pinheiro.

Agradeço aos demais amigos, que de diferentes formas e em diferentes momentos me apoiaram durante o percurso do doutorado e que souberam compreender minha ausência: Adriana Patiño, Adriano Mafra, Adriano Salvi, Alberto Gonçalves, Ana Cláudia Reiser de Melo, Audrei Gesser, Áurea Salete, Bárbara Kristensen, Carla L. Reichmann, Caroline Prudhomme, Chirley Domingues, Cloris P. Torquato, Denise Mohr, Denise Terezinha Machado de Melo, Elisete dos Santos, Emanuel da Silva, Emerson Campos, Francisco dos Anjos, Francismara Oliveira Carvalho, Gloria Gil, Iara de Oliveira, Isabela Germani, Jânia

Escobar, Jeanete de Souza, José Isaiás Venera, José Roberto Severino, Katherine Brasch, Líia Varela, Lucimeire Alves Ribeiro, Mariza Riva de Almeida, Mary Richards, Miguel Pérez Milans, Mireille Mclaughlin, Nadjanara Ávila Amador, Osmar de Souza, Paulo Senna, Pedro M. Garcez, Raquel Alvarenga Venera, Renata Ferreira, Rogério Lenzi, Rosane de Souza, Rosângela Morello, Samira Boukernous, Sandra Knoll, Sandra Vogt, Sara Gadotti dos Anjos, Stefania Marzano, Tânia Mikaela Garcia, Vagner Marques, Vânia Maia, Virgínia Kunen Zunino, Joy, Michelle, Hu, Lina, D. Isabela, S. Luiz, Helena e Cristina.

Agradeço ao meu marido, Rodrigo Borges de Faveri, por estar sempre ao meu lado, mesmo que nossos corpos estejam a distâncias continentais; pelas conversas sem fim, através das quais aprendemos a amar e a ouvir.

Agradeço à minha mãe e meu pai, ao Márcio e ao Neronzinho, à Mari e à Léia, pelo apoio, pelo conforto, pela compreensão.

Agradeço à Sarita, à Cláudia, ao Selvino, à D. Marli e à Gloria, pela presença constante.

Agradeço também ao Matheus, ao Juliano, ao Emílio, ao André, ao Paulo, ao Deivi, à Anchi, ao Miguel, à Maria Carolina e à Cecília, pela inspiração à vida.

Agradeço aos meus demais familiares, pela força que sempre deram de longe.

Agradeço a Cláudio Platero e demais colegas da Secretaria de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, pela atenção de sempre.

Agradeço à CAPES, pela bolsa para realização de doutorado sanduíche no Instituto de Educação de Ontario (OISE), na Universidade de Toronto/Canadá.

Agradeço, especialmente, a Pasquale Cipro Neto e a Marcos Bagno, pela gentileza de colaborar com minha pesquisa. Estendo este agradecimento às professoras, ao professor, e aos alunos e alunas do curso de Letras a partir de onde realizei esta tese. Muito obrigada.

“(...) um acordo - ou uma perspectiva comum - é antes uma meta, algo a ser construído em função de um projeto de ação também a ser construído. E a perspectiva acadêmica, mesmo quando valorizada e aceita, não pode justamente ser tida como essa perspectiva comum, sob pena de se negarem as posições hierarquizadas em jogo na interação. Dito de outra forma, um acordo, nesse caso, será sempre fruto do trabalho conjunto voltado para a ação e não seu pré-requisito, uma vez que todo programa de (trans)formação do professor só poderá ser mesmo um ponto de partida, um esboço de um percurso nunca antes definitivamente configurável.”

Inês Signorini (2001a, p. 246).

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da lingüística aplicada transdisciplinar de orientação crítica e etnográfica e resulta da busca pela compreensão das relações entre o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino e as demandas de inovação curricular ocasionadas pelo projeto de desenvolvimento e modernização do país. O problema de pesquisa foi articulado a partir da minha experiência enquanto formadora e professora de lingüística em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina. Um dos objetivos da tese foi analisar as condições sócio-históricas e políticas de produção do debate e sua relação com a demanda globalizante de inovação curricular. Para atingir esse objetivo, focalizei as obras produzidas, no período de 1997 a 2007, por dois dos protagonistas do debate: Marcos Bagno e Pasquale Cipro Neto. A análise do debate em escala nacional evidenciou que Bagno faz uso estratégico dos enquadres científico, polarizador, militante e pedagógico para construir autoridade “em nome da ciência”, frente ao público em geral, e, mais recentemente, para analisar e propor políticas de educação lingüística, frente à academia e aos professores de língua portuguesa. Já Pasquale, faz uso dos enquadres científico, normativo e lúdico, para se aproximar da ciência e dos discursos oficiais de renovação do ensino e, assim, afastar-se da imagem de professor de português tradicional. Os resultados sugerem que, apesar dos esforços de Bagno por atuar no modelo polarizador, Pasquale constantemente desfaz as fronteiras entre lingüística e tradição gramatical popularizada, evidenciando que o debate se desenvolve em campos de forças e de lutas marcados por tensões para manter ou mudar a ordem e as hierarquias disciplinares. O outro objetivo da tese foi examinar a configuração da demanda por inovação no curso de Letras a partir de onde realizei minha investigação. Os dados para esta análise resultaram sobretudo do trabalho de campo realizado em 2003 e 2004, período em que o curso passava pela reforma de seu próprio currículo. Tal análise evidenciou que as forças produtoras da demanda local por inovação no estudo/ensino de língua portuguesa eram múltiplas: o mercado, a escola, o Estado, a divulgação científica e a mídia. A análise também mostrou que os agentes re/con/textualizam metadiscursos vistos como tradicionais, acionando os enquadres pedagógico e científico, para compatibilizar as tensões entre o *novo* e o *velho* no

processo de construção de seus objetos de ensino. Nesse contexto, os conceitos e argumentos oriundos do debate nacional sobre língua portuguesa e ensino assumem valor específico, em função dos recursos disponíveis, das urgências institucionais e das relações locais de poder. Ainda que as mudanças institucionais se estruturam sobre demandas nacionais e oficiais, localmente as inovações nem sempre se configuram da forma como prevê o projeto acadêmico de esclarecimento ou de inovação respaldado pelo Estado.

Palavras-chave: Língua portuguesa – Estudo e ensino; Lingüística; Ensino superior; Prática de ensino; Mídia.

ABSTRACT

This research was developed within the field of applied linguistics of critical and ethnographic orientation. It results from my search to understand the relations between the popularized debate about portuguese language and teaching and curriculum innovation demands. The research question was articulated to my experience as a teacher educator and professor of linguistics in the *Curso de Letras* in a private university in the interior of Santa Catarina. One of the objectives of the thesis was to analyze the historical, social and political conditions of production of the debate and its relations to the national demands for curricular innovation. This analysis focused the work of Marcos Bagno and Pasquale Cipro Neto, produced from 1997 to 2007. The analysis of the national scale debate showed that Bagno makes strategic use of the scientific, polarized, militant and pedagogical frames to construct authority “on the name of science”, when interacting with the general public, and more recently, to analyze and propose language education politics, when interacting with the academic public and portuguese language teachers. Pasquale makes use of the scientific, normative and ludic frames, in order to approximate science and the official discourses on curricular innovation. This way he gets rid of the image of a traditional portuguese language teacher. The results suggest that, despite Bagno’s efforts to act on the polarized model, Pasquale constantly pull down the borders between linguistics and the popularized grammatical tradition. The debate is developed within fields of forces and fights marked by tensions to maintain or change disciplinary order and hierarquies. The other objective was to examine the configuration of the innovation demands in the *Curso de Letras* that was my *locus* of research. I then found out that the local demands establish connections with national and international curricular politics, which are associated to politics of economical development and modernization of the country. The analysis also showed that the agents re/con/textualize metadiscourses seen as traditional within pedagogical and scientific frames, in a way to make the tensions between the *new* and the *old* converge. In this context, the concepts and arguments from the national debate about portuguese language and teaching assume specific values, because of the available resources, the institutional urgencies and the local relations of power. In spite of the fact

that the institutional changes are structured on national and official demands, locally, innovations are not always established the ways that are previewed by the enlightenment academic project or the state innovation project.

Key words: Portuguese language - Study and teaching; Linguistics; Higher education; Teaching practice; Media.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

(())	comentários da analista
()	dúvidas e suposições
/.../	corte na produção
MAIÚSCULA	ênfase ou acento forte
(+)	pausa de até 0.5 segundos
((pausa))	pausa acima de 0.5 segundos
/	corte brusco do fluxo
:	alongamento de vogal
“ ”	discurso direto/citação
,	subida leve na entonação
?	subida rápida na entonação
.	descida na entonação
!	ênfase forte na entonação descendente

¹ Baseado em Marcuschi (1998). Uso sinais diferentes para indicar as entonações.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	1
1.2	PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS DA TESE	8
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE	9
2	TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM/A PARTIR DE UM CURSO DE LETRAS NO INTERIOR DE SANTA CATARINA	11
2.1	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	12
2.1.1	Buscando uma outra lógica	14
2.1.2	Resolvendo um problema teórico-metodológico	18
2.2	AS HISTÓRIAS DOS DADOS	26
2.2.1	Do curso de Letras	26
2.2.2	Dos projetos globalizantes	33
2.2.3	Do debate nacional sobre língua	34
3	VOZES DO DEBATE NACIONAL ENTRE LINGÜISTAS E PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA MÍDIA	37
3.1	OS CONTEXTOS DO/NO DEBATE	38
3.2	MARCOS BAGNO: ENTRE A MILITÂNCIA E A FORMAÇÃO	42
3.3	PASQUALE CIPRO NETO: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE	64
3.4	O DEBATE SOBRE LÍNGUA E ENSINO COMO CAMPO DE FORÇAS E DE LUTAS....	86

4	AS DIMENSÕES TRANSLOCAIS E TRANSDISCIPLINARES DA INOVAÇÃO CURRICULAR	91
4.1	POLÍTICAS ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS E A DEMANDA HISTÓRICA POR INOVAÇÃO	92
4.1.1	Demandas e agentes contemporâneos	97
4.2	MODELOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES	102
4.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E INOVAÇÃO CURRICULAR	107
5	VOZES DA CONFIGURAÇÃO DA DEMANDA POR INOVAÇÃO NO CURSO DE LETRAS	112
5.1	FORÇAS PRODUTORAS DA DEMANDA (TRANS)LOCAL POR INOVAÇÃO	114
5.2	A POLARIZAÇÃO E A MARCAÇÃO DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES	117
5.3	A INOVAÇÃO E OS PROCESSOS CURRICULARES LOCAIS DE HIBRIDIZAÇÃO	126
5.3.1	Contextos e estratégias de inovação	133
5.3.2	Reestruturação metodológica e hibridismo	139
5.4	ACOMODANDO TENSÕES (TRANS)DISCIPLINARES	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	158
	OBRAS ANALISADAS	168

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“Creio que a essência do fanatismo reside no desejo de forçar as outras pessoas a mudarem. A inclinação comum de melhorar seu vizinho, de consertar seu cônjuge, de guiar seu filho ou de endireitar seu irmão, em vez de deixá-los ser. O fanático é uma criatura bastante generosa. É um grande altruísta. Frequentemente, o fanático está mais interessado em você do que nele próprio. Ele quer salvar sua alma, quer redimi-lo, quer libertá-lo do pecado, do erro, do fumo, de sua fé ou de sua falta de fé (...).”

Amós Oz (2004, p. 29).

“Os protetores são os piores tiranos.”

Lima Barreto, citado por Miceli (2001, p. 15).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O conflito entre visões conservadoras e inovadoras é marca histórica do processo de modernização que se instaurou sobre a educação brasileira, a partir da década de 1920. Em função dos processos de industrialização e urbanização do país, os dirigentes educacionais defensores da democratização do ensino se organizaram no movimento da chamada Escola Nova, ou escolanovismo, que contribuiu para firmar a polarização entre o *novo* e o *velho* como parâmetro interpretativo dominante na educação brasileira (CARVALHO, 1989; CORDEIRO, 2002). A intelectualidade brasileira foi peça-chave, à época, para argumentar

em favor da necessidade de mudanças e da indissociabilidade entre as políticas econômicas e educacionais.

Com o aumento das pressões externas pela entrada do país no circuito do desenvolvimento, sobretudo a partir do governo de Juscelino Kubitschek, em meados da década de 1950, o Estado se associou às forças inovadoras, reassumindo os ideais da Escola Nova e colocando em primeiro plano o desenvolvimento científico e tecnológico (MENDONÇA et al. 2006). Foram então criadas as duas principais agências de financiamento da educação superior no país—a CAPES² e o CNPq³—e esforços foram direcionados para a formação de uma elite crítica, que, mais tarde, pudesse contribuir para as mudanças sociais almejadas. A educação de base também sofreu o impacto das políticas de desenvolvimento econômico, sobretudo em função das medidas de “democratização” do ensino, a partir do período militar, que trouxe para a escola a camada menos favorecida da população (SOARES, 2002).

A aproximação entre Estado e ciência levou ao reconhecimento da lingüística como caminho para atender às demandas de inovação na área de estudo e ensino de língua portuguesa. No momento em que a lingüística se vinculou oficialmente ao curso de Letras, em 1961⁴, a orientação hegemônica na formação de professores de português⁵ era a da tradição gramatical clássica, que embasava também as gramáticas usadas para fins pedagógicos, produzidas a partir das primeiras décadas do século XX (SOARES, 2002). Recuperando a fala de Mattoso Câmara⁶, Orlandi (2000) nos conta que esse período foi

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁴ Através de Resolução do Conselho Federal de Educação, a lingüística se tornou disciplina obrigatória no currículo mínimo de Letras, em 1961, mas o novo currículo passou a vigorar somente em 1963 (CASTILHO, 1963). Castilho destaca que o novo currículo revaloriza o ensino do português, que, com a lingüística, abriria novas perspectivas para o “ensino do idioma pátrio” (p. 28).

⁵ Embora o cargo de “professor de português” tenha sido oficializado no Brasil em 1871, apenas na década de 1930, sob efeito das reivindicações dos escolanovistas, a formação de professores passou a se dar em nível superior. Até então, os professores de português eram profissionais liberais—engenheiros, médicos, advogados—que se dedicavam também ao estudo da língua e da literatura (SOARES, 2002).

⁶ “Da minha parte tenho a dizer de início que considero a nova Nomenclatura Gramatical um excelente passo para combater o arbítrio e a fantasia individual em matéria de nomenclatura. No século XIX, dizia-se que todo professor de filosofia alemão se achava obrigado a criar um sistema filosófico seu. A Alemanha é a terra da Filosofia; no Brasil, que é a terra da Gramática, todo professor de português se acha obrigado a criar uma nomenclatura gramatical sua” (MATTOSO CÂMARA, citado por ORLANDI, 2000, p. 29-30).

marcado por uma “profusão de gramáticas”, que somente foi contida com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1958/1959.

De fato, a NGB marca a primeira intervenção do Estado brasileiro em questões de política de língua que interfere diretamente no ensino de língua portuguesa. Para Orlandi (2000, 2002), essa atitude provoca um deslocamento da autoria, do lugar de invenção, do saber sobre a língua, que passa, assim, das mãos do gramático, para as mãos do lingüista: “[a] autoria da gramática passa a necessitar da caução do lingüista, já que este tem o conhecimento científico sobre a língua” (2000, p. 30). Mas essas partilhas não aconteceram de forma apaziguada, como a discussão de Orlandi (2000, 2002) parece sugerir. Apesar de a lingüística estar presente nas faculdades de Filosofia e Letras, desde o fim da década de 1930, sua institucionalização enquanto disciplina curricular na formação de professores de português apenas aconteceu em 1961, como dito anteriormente. Para Vandresen (2001) e Altman (1998), a posição em favor da lingüística não era unânime, em virtude da forma como a disciplina foi inserida no currículo de Letras e da relação conflituosa estabelecida com a tradição filológica. Acrescia-se a este quadro o número insuficiente de professores especializados em lingüística para o número de faculdades existentes⁷, além de muitas das novas orientações, oriundas principalmente de países de língua francesa e inglesa, conflitarem ideologicamente com as tradições locais. Nas escolas, também não havia unanimidade, pois a tradição gramatical continuava sendo legitimada pelos aprendizes e pelos próprios professores, como ainda o é hoje, em muitas instituições escolares e universitárias do país.

Além de intervir na definição de um modelo único de nomenclatura gramatical, na passagem para a década de 1960, o Estado brasileiro também interveio na organização social da escola pública. Segundo Soares (2002) e Pietri (s/d) as políticas de Estado para a democratização do ensino alteraram as características historicamente constituídas para a disciplina de língua portuguesa, pois alteraram o perfil do alunado, criando a necessidade de novos referenciais para o ensino de português. Tais referenciais deveriam levar em consideração o contato de falantes de diferentes variedades lingüísticas e *status* sociais e o

⁷ Na ocasião, o Brasil enviou professores universitários para se especializarem em lingüística no exterior, investiu no convite a professores visitantes estrangeiros e iniciou formação maciça e intensiva dentro do país (ALTMAN, 1998; CASTILHO, 1963).

problema do preconceito lingüístico. Sob o impacto das teorias da comunicação e das reformas ocasionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), as aulas de português se tornaram aulas de “comunicação e expressão”, com considerável redução da presença da gramática nos materiais didáticos e a conseqüente instauração da polêmica quanto a “ensinar ou não ensinar a gramática” (SOARES, 2002).

Na visão de Pietri (2003, s/d), essa polêmica gerou uma situação de “delimitação recíproca”, que promoveu o debate e colocou em evidência tanto a lingüística, que buscava legitimar sua autoridade social para lidar com questões de língua, quanto a gramática tradicional, que tinha sua imagem desgastada, por estar associada aos mecanismos de produção de preconceito e opressão para com os falantes das variedades não-padrão. De um lado, os lingüistas buscavam desfazer o simulacro da lingüística, que se havia produzido (o de que a lingüística era contra o ensino do português padrão); de outro, os gramáticos tradicionais buscavam desfazer a imagem da gramática tradicional como representante de um ensino discriminatório. Nesse sentido, como argumenta o autor, a polêmica era de interesse comum para a lingüística e a gramática tradicional.

Pietri (2003, s/d) mostra que, a partir dessa relação polêmica entre lingüística e gramática tradicional, houve a emergência e constituição do *discurso da mudança*, nas décadas de 1970/1980. O discurso da mudança “associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil” (p. 76); “opera um mecanismo que possibilita se apropriar de diversas teorias a partir de um conjunto comum de fatores”, como a presença de um adversário, além de possibilitar “o trabalho sobre o discurso do outro, que, assim, pode ser apropriado” (PIETRI, 2003, p. 190). Para o autor, a divulgação científica tem importante papel na constituição do discurso da mudança, pois, através de seu forte caráter argumentativo, atua no sentido de convencer o leitor/professor a modificar suas concepções de linguagem e sua prática pedagógica (PIETRI, s/d).

Pietri (s/d) afirma, ainda, que a polêmica entre gramáticos tradicionais e lingüistas resulta tanto de fatores históricos e políticos associados à reestruturação dos conteúdos disciplinares da disciplina de língua portuguesa, quanto ligados ao contexto acadêmico, onde lingüistas e gramáticos tradicionais disputam legitimidade para tratar de fatos de língua e do ensino de língua portuguesa. Como argumenta o autor, constrói-se assim um

complexo de relações entre as instâncias governamentais ligadas ao processo de democratização do ensino formal, as ciências lingüísticas (interessadas em assumir *de fato* legitimidade para tratar de fatos de língua), e a gramática tradicional (preocupada em manter a legitimidade historicamente constituída).

Ao tomar para si o lugar de protagonista no discurso da mudança, a lingüística intensificou a polarização com a gramática tradicional e, por extensão, com o ensino tradicional, nas propostas curriculares e nos textos de divulgação científica que circulam nos cursos de graduação em Letras desde a década de 1970. Respalhando-se no modelo polarizador entre o *novo* e o *velho*, a lingüística se constituiu como vetor da inovação no estudo/ensino de língua portuguesa, caracterizando o ensino tradicional como ultrapassado, além de preconceituoso/elitizado e ineficiente, embora nem sempre essas críticas se justificassem empiricamente, como argumenta Angelo (2005)⁸. Para esta autora, a lingüística contribuiu para construir uma memória homogênea e descontextualizada do ensino tradicional de língua portuguesa, pautada essencialmente na crítica (científica) à vagueza da gramática tradicional. Ainda que não houvesse consenso entre os lingüistas quanto à relação que a disciplina deveria estabelecer com o ensino de língua portuguesa ou quanto à forma de caracterizar o ensino *tradicional* de língua portuguesa, prevalecia a indeterminação temporal do ensino tradicional de referência, o que, na visão da autora:

produz o efeito de que esse ensino possa ter sido uma continuidade, um conjunto de práticas que se cristalizou e se prolonga no tempo, ou seja, a imagem construída poderia se aplicar a qualquer período já passado, independente das circunstâncias históricas em que o ensino de língua materna foi produzido. Sempre o mesmo, a mesma caracterização, as mesmas práticas. Entendê-lo dessa forma, faz-nos considerar que ensinar Língua Portuguesa nos anos 1970 e 1980 seja, em essência, a experiência repetida vivida nas primeiras décadas do século XX. A diferença estaria nas suas conseqüências que com o tempo se avolumam e se aprofundam face ao desencadeamento do processo de democratização do acesso à escola pública. Tal compreensão, na verdade, escapa ao bom senso, pelo fato de desconsiderar as diferentes condições sócio-históricas de sua produção (p. 87-88).

⁸ A partir da análise de seis artigos de lingüistas escritos nas décadas de 1970 e 1980.

Como resultado dessa caracterização a-histórica e estável, poderíamos dizer que o ensino tradicional de língua portuguesa, enquanto objeto de estudo da lingüística, se transformou em um *híbrido purificado*, no sentido dado por Signorini (1998)⁹, uma vez que foi arrancado “da tessitura de suas raízes” (p. 101), das práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido. Diante desse objeto, construído pela lingüística como *parado no tempo* e, por isso, desprestigiado perante a sociedade, a lingüística marcou sua legitimidade oficial na produção de saberes hegemônicos sobre língua portuguesa e ensino. Exemplo disso é a proposta de renovação do ensino de gramática, que resulta do movimento que fizeram os lingüistas do Estado de São Paulo, a partir de 1976, para reformular o ensino de português nas escolas, com base nos saberes de referência (cf. APARÍCIO, 1999).

Sob o impacto dessa organização do campo de estudo/ensino de língua portuguesa, tornou-se comum, nos cursos de Letras, a constituição de debates entre partidários das ciências lingüísticas e da tradição gramatical, a que associa, respectivamente, o ponto de vista sobre a linguagem que se identifica como descritivo e científico e o ponto de vista que assume a gramática tradicional e o prescritivismo como bases epistemológicas. Nas instituições acadêmicas centrais na área de Letras, notadamente da região sudeste, onde mais se produziu divulgação científica a respeito do ensino de português nas décadas de 1980 e 1990, os argumentos de poder *em nome da ciência* garantem, embora não sem resistências (cf. SIGNORINI, 2001b), a hegemonia da lingüística¹⁰ nesses debates. Mas isso não acontece no curso de Letras em que realizei minha pesquisa, onde a tradição gramatical, em sua versão popularizada, é parâmetro e canal para acomodar as políticas estatais de renovação de ensino de língua, ainda que estas se pautem em conhecimentos produzidos pelas ciências lingüísticas, para as quais, no século XX, o Estado atribuiu o lugar de *invenção* (ORLANDI, 2002).

Vivenciar o debate sobre língua portuguesa e ensino a partir de um contexto institucional em que as ciências lingüísticas eram periféricas me levou a perceber que, apesar da insistência dos lingüistas em manter o modelo polarizador, na última década

⁹ O híbrido purificado a que se refere a autora em seu texto é a língua, enquanto objeto da tradição lingüística clássica.

¹⁰ A própria construção de uma idéia homogênea de ciência lingüística é resultado da ênfase da divulgação científica na oposição à tradição gramatical.

(1997-2007), o grau de polarização variava em função de *quem* o olhava e *a partir de onde*. Minha análise do debate deveria, portanto, contemplar os pontos de vista de diferentes agentes sociais: de alunos e professores do curso de Letras, em universidade privada e periférica (no que se refere à produção dos saberes de referência no campo específico); de lingüistas e gramáticos tradicionais mantenedores do debate em escala nacional. A escolha por focar o debate *popularizado* se deu justamente porque era através da mídia e da divulgação científica que a polêmica chegava ao curso de Letras em questão. O debate, portanto, extrapolou o campo científico.

Compreendo o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino como parte de processos sóciopolíticos mais amplos. Embora organizado em torno de questões polêmicas específicas, por exemplo, em torno do conceito de norma-padrão, esse debate se (re)estrutura em função dos recursos disponíveis a seus participantes e de seus interesses em conservar ou manter a ordem de saber e poder estabelecida (FOUCAULT, 1985). O debate pode, assim, ser entendido como ação rearticuladora do campo social, no sentido de Bourdieu (1988, 1996): uma ação inserida em um espaço social de dominação e conflito, em que agentes concorrem para mudar ou manter a relação de forças. Ou ainda como quer Blommaert (1999), debates como “episódios históricos de textualização”, através dos quais “se estabelece uma luta entre vários textos e meta-textos” (p. 9), em que há concorrência de visões da realidade social e também a disputa por autoridade. Isso significa que não apenas “o que é/deve ser dito” está em litígio, mas também *como* e *quando* “o que é/deve ser dito” deve ser discursivamente enquadrado (GOFFMAN, 1974) e por *quem*.

A análise de debates deve ser particularmente sensível às operações de re/con/textualização dos textos, atentando para o fato de que: “nem todo contexto está/é acessível a todos” (BLOMMAERT, 2005, p. 62) e, portanto, as *vozes*¹¹ *sociais* (MEY, 2001) nem sempre acionarão os mesmos significados. Tal forma de conceptualizar o debate sugere que sua constituição deve ser investigada translocalmente (BLOMMAERT, 2002; 2005), considerando os diferentes pontos de vista, interesse e poder tanto daqueles que o protagonizam quanto dos que o analisam em diferentes escalas e instituições sociais. Significa ainda considerar as ideologias lingüísticas, isto é, as representações que articulam

¹¹ O conceito de *voz* será explicitado no próximo capítulo.

língua(gem) e vida social (WOOLARD, 1998)¹², como componente histórico desses pontos de vista e, nesse sentido, como alicerce das tomadas de posição no debate.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS DA TESE

A presente pesquisa teve início com a busca pela compreensão do que estava por trás do conflito gerado pelos antagonismos entre saberes sobre língua portuguesa e ensino difundidos pela lingüística e pelos continuadores da tradição gramatical, evidenciado por mim enquanto professora de lingüística para alunos ingressantes em um curso de Letras de uma universidade privada do interior de Santa Catarina. Já nos primeiros anos de docência, percebi que carecia de formação profissional para lidar de forma crítica com as divergências que emergiam em sala de aula, uma vez que não compreendia porque elas emergiam, nem como poderia lidar com elas. Por outro lado, a tentativa de cumprir o meu papel em nome da disciplina me levou a assumir o *esclarecimento* dos alunos—sobretudo em relação ao saber que deveria ser legitimado—como tarefa mais importante. Ainda que eu percebesse que havia valor positivo no conhecimento *leigo*, contribuía para fixar as fronteiras entre as Luzes e as trevas, como o fizeram, na visão de Signorini (2001), os lingüistas interessados em instaurar a “guerra cultural” sobre a questão da língua no Brasil, na virada do século.

Para possibilitar a construção de um novo olhar sobre os campos de força que iam se formando através da minha prática de professora e pesquisadora, optei por me afastar do contexto de investigação. Um dos efeitos desse afastamento foi a compreensão das tensões identificadas nas aulas de lingüística como indícios de um processo mais complexo de institucionalização de saberes sobre a língua portuguesa e seu ensino. Esse processo se articulava à polarização entre gramáticos e lingüistas e a uma demanda estrutural por inovação curricular. Tal entendimento me levou a construir a seguinte pergunta de pesquisa: *Como compreender as relações entre demandas e processos locais de renovação*

¹² Nas palavras de Woolard (1998): “Entendemos por ideologias lingüísticas as representações, explícitas ou implícitas, que constroem a interseção entre a língua e os seres humanos no mundo social”. Minha tradução de: “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world are what we mean by ‘language ideology’” (p. 3).

curricular, em um curso de Letras de uma universidade privada, e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino?

A partir das investigações orientadas por essa pergunta central, busquei atingir os seguintes objetivos:

1. Analisar as condições sócio-históricas e políticas de produção do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, na mídia e na divulgação científica, no período de 1997 a 2007, e sua articulação com a demanda globalizante¹³ de inovação curricular.
2. Examinar a configuração da demanda por inovação em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, bem como as estratégias utilizadas pelos agentes locais para re/con/textualizar metadiscursos sobre a língua portuguesa e seu ensino e acomodar tensões (trans)disciplinares.

O quadro teórico que possibilitou o redimensionamento ontológico, epistemológico e metodológico do meu problema de pesquisa, e que orientou a investigação, foi constituído sobretudo por perspectivas transdisciplinares em lingüística aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2003; SIGNORINI, 1998, 2006) e por instrumentos de análise em sociolingüística crítica (BLOMMAERT, 2003, 2005; HELLER, 2002).

1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

No capítulo 2, apresento a construção do objeto de pesquisa, as bases epistemológicas que fundamentaram a tese, bem como a história dos dados e do contexto a partir do qual foi realizada a investigação, qual seja, um curso de Letras no interior de Santa Catarina.

¹³ O termo “global” e seus derivados aparecem nesta tese se referindo às forças homogeneizantes que regulam os projetos nacionais e internacionais, apagando o caráter histórico de toda produção de conhecimento. Nesse sentido, compreende-se as histórias “globais” como o faz Mignolo (2003): como histórias que se *projetam* como universalizantes, mas que são sempre produzidas em algum lugar (ver discussão no próximo capítulo).

No capítulo 3, trato do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. Através da análise de dados provenientes de obras de Marcos Bagno e Pasquale Cipro Neto¹⁴, no período de 1997-2007, analiso as condições sócio-históricas e políticas de produção do debate.

No capítulo 4, focalizo a inovação curricular e os modelos de análise das políticas curriculares, com vistas a compreender as dimensões translocais e transdisciplinares da inovação no campo educacional. Essa análise me leva a buscar as relações entre as demandas nacionais de inovação curricular e as políticas de desenvolvimento e modernização do país. Nesse capítulo, problematizo também o conceito de inovação em sua articulação com a formação de professores de língua portuguesa e com o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino.

No capítulo 5, analiso a configuração da demanda por inovação curricular no curso de Letras da universidade privada foco de minha investigação, para entender porque essa demanda é urgente e como ela é produzida (trans)localmente.

Na capítulo 6, faço considerações a respeito do resultado da pesquisa e de suas implicações para a formação de professores de língua portuguesa e de pesquisadores em lingüística aplicada.

¹⁴ Na seqüência desta tese, refiro-me a Marcos Bagno e Pasquale Cipro Neto respectivamente como Bagno e Pasquale, porque é assim que são predominantemente chamados nos cursos de Letras de todo o país, inclusive no curso de Letras onde realizei minha pesquisa. Esta é a justificativa para não me referir a Pasquale pelo seu sobrenome.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM/A PARTIR DE UM CURSO DE LETRAS NO INTERIOR DE SANTA CATARINA

“Não podemos transgredir as metodologias “tradicionais” de ensino se não sabemos onde e porque queremos mudar. (...)”

“(...) Queremos ser inovadores, mas para inovar é preciso ter domínio do assunto a ser inovado, por isso o pedido de ensino da gramática tradicional (suas regras na escrita e na fala, que são necessários para bons textos e boa comunicação formal), mas isso não significa que não queremos que o curso não nos indique os novos caminhos de ensino pedidos nos PCN e discutidos por quem está ligado à educação.”

Rosa, graduanda em Letras de uma universidade privada em SC, em fórum digital local sobre o ensino de língua em 2004.

Quando a aluna Rosa escreveu as passagens acima em um fórum digital de uma pesquisa sobre produção textual e ensino, em andamento no curso de Letras foco de minha tese, eu era sua orientadora, juntamente com um colega Mestre em Lingüística e uma colega Mestre em Língua Portuguesa, ambos interessados na discussão sobre o ensino de português como língua materna. As duas epígrafes, que serão discutidas mais detalhadamente no capítulo 4, são trazidas aqui para que seja explorado o efeito de seu potencial crítico na construção de meu problema de pesquisa. É de Rosa também a citação

utilizada no título desta tese (“A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?”). Foi em uma conversa telefônica na semana em que iniciaria o estágio curricular no ensino médio que a aluna me disse que *não queria ser tradicional, mas que não tinha muito como evitar isso, já que não sabia como colocar em prática o trabalho com o texto como processo*¹⁵, em sua visão um trabalho inovador.

Do início ao fim, esta tese foi marcada pelas *vozes* acionadas pelos estudantes de Letras que comigo dialogaram durante o trabalho de campo. O conceito de *voz*¹⁶ é aqui compreendido, no sentido que lhe dão Blommaert (2005) e Mey (2001). Blommaert enfatiza o caráter estratégico do conceito, ligando-o à capacidade do indivíduo de se fazer ouvido. Mey, por sua vez, entende *voz* como um conceito dialético, pois tanto é dado quanto emerge pela produção individual e social.

Foi a busca por compreender as indagações dos alunos, suas dúvidas e suas angústias que possibilitou muitos de meus deslocamentos no percurso da pesquisa. Esses deslocamentos foram também possíveis devido às tentativas de compreender as divergências e convergências entre colegas professores nos processos locais de configuração da demanda por inovação curricular. Contribuíram também para dar sentido a essas vozes os pesquisadores e colegas que, embora não conhecessem meu cenário de pesquisa, em diferentes momentos e em diferentes graus e formas, participaram da construção de minha trajetória investigativa. A interlocução com diferentes agentes interessados no estudo/ensino da língua(gem) possibilitou que as vozes que emergiram em campo perdessem sua transparência e me fizessem, de um lado, duvidar daquilo que parecia evidente; de outro, tornar evidente aquilo que para mim era invisível.

2.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere no campo da lingüística aplicada transdisciplinar de vocação crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1988, 2003) e orientação etnográfica. Foi desenvolvida através de métodos qualitativos e interpretativos, isto é, do estudo de

¹⁵ Esta passagem está em itálico porque não é a transcrição exata da fala de Rosa, mas sim minha própria elaboração a partir das notas de campo.

¹⁶ Voltarei à discussão sobre o conceito de *voz* adiante neste capítulo.

processos sociais apreendidos a partir de dados gerados em práticas de pesquisa que pretendem ser contextual e culturalmente sensíveis (CAVALCANTI, 2001; 2006; KLEIMAN, 2001). Por lingüística aplicada transdisciplinar compreendo uma área de investigação que, no dizer de Signorini (1998, p. 100):

avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área de estudos da linguagem (...) tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento.

Ao transitar nesses entre-lugares, a lingüística aplicada desafia a lógica da tradição modernista—da verdade, do universal e da disciplina, valorizando o múltiplo, a ruptura, o movimento e o provisório, através da construção de objetos e pontos de vista complexos (SIGNORINI, 1998, 2006), INdisciplinares (MOITA LOPES, 2006) e críticos (PENNYCOOK, 1998, 2003). Para Signorini, o percurso transdisciplinar contribui na dinamização do processo de pesquisa e produção de *objetos híbridos*, no sentido de Latour (1994), e *complexos*, isto é, articulados às redes de práticas em que se constituem, às “regularidades locais” (não universais) e às “relações moventes” (não pré-estabelecidas) (SIGNORINI, 1998). O foco da investigação recai, assim, sobre as práticas específicas e sócio-historicamente situadas de usos da linguagem.

Na visão de Signorini (2006), o aspecto transdisciplinar contribui para que o campo dos estudos aplicados não coincida com espaços institucionais demarcados, mas sim com campos de força que, como mostra Bourdieu (1996), traçam e retraçam bordas e fronteiras hierárquicas na instituição. O campo aplicado se produz no campo institucional de disciplinas interessadas na linguagem, sempre que forem articuladas “práticas de focalização do lingüístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico...bem como do político e do histórico”, para se compreender o funcionamento da língua em “dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento” (SIGNORINI, 2006, p. 182). A natureza INdisciplinar da lingüística aplicada contemporânea a leva em busca do heterogêneo, do fragmentado, do mutável, em um movimento de ruptura com disciplinas racionalistas/objetivistas que situam o sujeito em um

“vácuo sócio-histórico” e desconsideram questões de poder e de ética (MOITA LOPES, 2006).

Na lingüística aplicada transdisciplinar e crítica, encontrei espaço para repensar meu objeto de pesquisa, inicialmente construído como o “conflito na sala de aula de lingüística”. Eu associava a esse objeto de investigação uma interpretação naturalizada e descontextualizada do conflito: a de que ele resultava da tensão entre conhecimento científico e leigo. E a essa interpretação, associava a necessidade de desestabilizar o senso comum. Embora eu trabalhasse com estas leituras do problema como hipóteses, não conseguia me deslocar o suficiente para deixar de enxergar o problema dicotomicamente ou de buscar neutralizar as tensões identificadas. As minhas ações em campo visavam sempre a homogeneização e o controle dos saberes hegemônicos no campo do estudo/ensino de língua portuguesa.

2.1.1 Buscando uma outra lógica

A tentativa de não excluir da constituição de meu objeto de estudo aquilo que parecia disruptivo e perturbador, no meu contexto de investigação, me levou a buscar na perspectiva descolonialista desenvolvida por Mignolo¹⁷ (2003) elementos para delinear uma nova lógica interpretativa. Estabelecendo-se como uma crítica externa à modernidade, esse autor desafia a lógica modernista, com vistas a desestabilizar categorias tidas como fixas e promover a emergência e o reconhecimento da “face oculta” da modernidade: a colonialidade. Para Mignolo, modernidade/colonialidade não existem separadamente, ao menos para a América Latina, uma vez que se fazem existir através da “diferença colonial”. Segundo o autor:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos universalizantes encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos universalizantes são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário

¹⁷ Sugiro ver Bhabha (1998), Hall (1996) e Spivack (1994) para discussões nessa mesma perspectiva.

onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (p. 10)

A diferença colonial, enquanto construto teórico, possibilita enxergar as tensões, os conflitos e as resistências aos projetos universalizantes como elementos constitutivos dos processos curriculares. Além disso, possibilita desfazer a dicotomização entre local e global, uma vez que os projetos globais são compreendidos como produtos de histórias locais que se confrontam com as histórias locais que os recebem e adotam, rejeitam ou ignoram. Nesse sentido, desfaz-se e refaz-se a diferença entre local e global, uma vez que, por um lado, o global traduz-se a partir das histórias privilegiadas em determinados locais e não de lugares abstratos e inatingíveis; por outro lado, articula-se como fator totalizante, como ordem prescritiva e verticalizada, nos moldes colonialistas.

Negligenciar a colonialidade do poder/colonialidade universal significaria obscurecer as formas de ação alternativas, resultantes dos pontos de vista subalternos, em que a enunciação se dá sobretudo como reação à perspectiva hegemônica e à diferença colonial. Para Mignolo, “[a]lternativas para a epistemologia moderna dificilmente nascerão apenas da epistemologia (ocidental) *moderna*” (ênfase no original, p. 30). É na fratura do moderno e colonial, ou do global e local, que se constitui o que o autor chama de “border thinking”, traduzido para o português como “pensamento liminar”. Nas palavras do próprio autor:

Estou agora introduzindo a noção de “pensamento liminar” com a intenção de transcender a hermenêutica e a epistemologia, bem como a distinção correspondente entre aquele que conhece e aquele que é conhecido, na epistemologia da segunda modernidade. O problema não é descrever na “realidade” os dois lados da fronteira. O problema é fazê-lo a partir de sua exterioridade (no sentido de Levinas). O objetivo é apagar a distinção entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, entre o objeto “híbrido” (o limite como aquilo que é conhecido) e um “puro” sujeito disciplinar ou interdisciplinar (o conhecedor) não contaminado pelas questões liminares que descreve. Para mudar os termos do diálogo, é necessário ultrapassar, por um lado, a distinção entre sujeito e objeto, e, por outro, entre epistemologia e hermenêutica. O pensamento liminar visa ser o espaço no qual se elabore essa nova lógica. (p. 42)

A proposta de Mignolo é desfazer a rigidez das “fronteiras epistêmicas”. Na base dessa nova episteme/gnose está o reconhecimento de que há formas válidas de pensamento para além do que se consagrou como pensamento moderno/racionalista/científico. Formas essas que são invisíveis para quem fala a partir de lógicas que se querem universais. Mignolo problematiza o pensamento liminar relacionando-o a dois conceitos complementares, desenvolvidos por Khatibi: o de “dupla crítica” e o de “um outro pensamento”. A dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados” e “um outro pensamento” é possível quando são levadas em consideração diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder” (MIGNOLO, 2003, p. 103). Em termos mais específicos, a “dupla crítica” envolve a crítica de duas tradições que se opõem, a partir de ambas e ao mesmo tempo de nenhuma delas, pois se dá nas fronteiras e interseções, com vistas a “um outro pensamento” (p. 103).

No mundo contemporâneo, o conhecimento acadêmico se respalda sobretudo na legitimidade científica, estabelecendo fronteiras rígidas entre conhecimentos disciplinares e aqueles que se constituem em espaços não-autorizados e subalternizados pela lógica modernista. Na perspectiva descolonialista, o conhecimento acadêmico perde seu caráter universalizante e a própria instituição que o legitima—a universidade—deixa de ser vista como *locus* de enunciação privilegiado. As referências primárias para o pensamento que assim se constrói são os lugares em que é produzido e as lógicas que os circundam e que são marginalizadas no sistema mundial. Daí a importância de refletirmos sobre *o lugar a partir de onde pensamos*, mas de não subjugarmos o fato de que o mundo está cada vez mais móvel e que, por esse motivo, nossas lógicas são constantemente confrontadas com as lógicas e escalas de valor de outros lugares.

No caso específico de minha tese, procurar uma outra lógica/um outro pensamento significou ir além da proposta etnográfica de familiarização com o estranho e de estranhamento do familiar, em que os pesquisadores se esforçam por transitar entre o *outro* e *si mesmo*, para compreender ações que, por terem se tornado rotineiras, são muitas vezes “invisíveis” para os próprios participantes ou para os próprios pesquisadores. Significou uma mestiçagem com esse *outro*, como forma de desestabilizar crenças enraizadas em armadilhas positivistas (CAVALCANTI, 2006), que não me possibilitavam fazer sentido

positivo, da forma como o faziam outros participantes, dos metadiscursos que, no contexto de investigação, não reconheciam a “superioridade” do conhecimento produzido pelas ciências lingüísticas, em detrimento dos conhecimentos oriundos das tradições gramatical ou escolar. Estavam em questão não apenas as interpretações possíveis da realidade, mas as posturas políticas e epistemológicas sobre as quais respaldava minhas análises dessas interpretações. Era preciso me deslocar política e epistemologicamente, para poder ressignificar as vozes em meu contexto de investigação. No lugar da professora e partidária da lingüística, restringia os significados possíveis para metadiscursos aliados à tradição gramatical e ao ensino tradicional. A solução metodológica para esse problema foi compreender os processos de institucionalização dos saberes sobre língua portuguesa e ensino em uma organização geopolítica mais flexível, que não subjugasse a priori os saberes ou práticas inspirados na tradição gramatical. Uma geopolítica do conhecimento acadêmico que procurasse verificar como os metadiscursos conflitivos sobre língua portuguesa e ensino se acomodavam em um contexto específico, em que a tradição gramatical e não a lingüística era hegemônica.

O conceito de *campo* de Bourdieu (1988, 1996, 2001) foi importante nessa tarefa de reorganização epistemológica, e, da mesma forma, o conceito de *vozes sociais*, como problematizado por Mey (2001). O campo é um espaço social de dominação e conflito, com organização e hierarquias próprias, marcado tanto por diferenças de capital e valores, quanto por confrontos para conservar ou mudar as relações de forças. As ações dos agentes no campo social estão limitadas pelo valor hierárquico de seus recursos, mas podem concorrer com as de outros atores nos campos de lutas, mudando suas posições, bem como realocando valores para essas posições. Nas palavras do próprio Bourdieu (1988): “(...) os campos sociais são campos de forças, mas também campos de luta para transformar ou conservar esses campos de forças” (p. 51). Os campos subsistem, portanto, dos “investimentos” dos agentes para conservá-los ou transformá-los. Essa luta por manter ou modificar hierarquias e posições é também uma luta pela autoria do que Mey chama de “texto societal”. É nesse texto que se inscrevem as *vozes sociais*. Para este autor, *voz* significa “um personagem societal que representa alguma função e algum interesse dentro da comunidade” (p. 239). É “um conceito dialético, a ser compreendido como algo que é

dado pela produção individual e social e ao mesmo tempo dela emerge” (MEY, 2001, p. 239). Ainda na visão de Mey: “(...) as vozes devem ser entendidas num processo interativo de colaboração entre as partes envolvidas. É essa cooperação contextual que o processo de ‘dar voz / vozear’ (‘voicing’), em última análise, pressupõe e representa” (p. 216).

Com o processo de geração de registros, de reflexão, de reformulação de questões e hipóteses, comecei a me perguntar sobre quais seriam os pontos cegos da minha pesquisa. Esse questionamento ganhou força, primeiro, quando percebi o valor periférico que os saberes de referência para o ensino de português tinham no meu contexto de investigação: eram valorizados como arcabouço de práticas de pesquisa, mas não como fundamentação para a prática pedagógica. Depois, quando comecei a identificar na fala dos alunos vozes muito conhecidas: “Só que eu ainda fico com os gramáticos nessa disputa de gramática e lingüística...”; “Pra lingüística tudo tá certo, porque não é ‘errado’, é ‘diferente’. Pra lingüística vale tudo!”; “Como é que eu faço certo?”. Além de outras vozes nem tão conhecidas assim: “Não podemos transgredir as metodologias ‘tradicionais’ de ensino se não sabemos onde e porque queremos mudar.”

2.1.2 Resolvendo um problema teórico-metodológico

Como sugerido anteriormente, os projetos globalizantes são rearticulados e apropriados pelas perspectivas das histórias locais que não têm poder para produzir tais projetos, mas isso não significa que se subordinam a eles. Os projetos globalizantes são “fermentados” nas histórias locais dos países de maior poder econômico e implementados de diferentes formas nos locais particulares (MIGNOLO, 2003). Nesses locais, tornam-se evidentes os tensionamentos e, através da alocação de diferentes recursos simbólicos, entre eles a linguagem, esses projetos são localmente (re)orientados de acordo com os fluxos de poder e interesses em jogo. Essa dinâmica social nos leva ao seguinte problema teórico-metodológico: *como conectar as práticas de linguagem do “aqui agora” a processos mais amplos de estruturação social, sem que estes se constituam apenas como pano de fundo do que “está acontecendo”?*

A sociolinguística de base etnográfica e crítica, sobretudo através do trabalho de Blommaert (1999, 2001, 2002, 2005) e Heller (1999, 2001, 2002), tem propiciado algumas respostas a esse problema. Heller, por exemplo, apoiada em autores como Giddens (2003) e Bourdieu (1996), compreende a ordem social como interações localizadas em diferentes tempos e espaços, pelas quais se constituem processos contemporâneos de reprodução ou de mudança social. Para a autora, a questão metodológica chave é seguir o desenvolvimento das ações através do tempo e identificar ligações através dos espaços; as restrições/pressões sobre as ações e as conseqüências das ações, enquadradas em termos dos recursos que circulam e dos valores que a eles são atribuídos. Focalizando as ações locais dos atores sociais, trata-se de investigar a estrutura social como parte constitutiva das instituições sociais em que eles se apóiam para construir suas relações. Nas palavras de Heller (2001, p. 139), o que se busca é:

casar análises de ecologias locais da produção discursiva com uma preocupação por interesses e posicionamentos, por resultados e conseqüências. É uma tentativa de permanecer localizada em processos empíricos observáveis, ao tempo que se objetiva a construção de uma narrativa de certa forma mais ampla em que as práticas de linguagem são entendidas como processos políticos e elementos de estruturação. É uma forma de encontrar um lugar também para falar como um observador e analista a respeito de processos que são tanto de interesse local quanto mais geral sem ter que se apropriar de uma identidade de *expert* objetivo, mas sim como um certo tipo de participante na construção do espaço discursivo.¹⁸ (p. 139)

Essa visão dinâmica e social do tempo-espaço se apóia sobre uma noção de história como “a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de tempo e espaço” (GIDDENS, 2003, p. 427). Ou, como quer Braudel, citado por Blommaert (1999), a história em termos da *durée*, das múltiplas e contraditórias temporalidades que não são apenas a “substância” do passado,

¹⁸ Minha tradução de: “to marry analyses of local ecologies of discursive production to a concern for interests and positioning, for outcomes and consequences. It is an attempt to remain located in empirically observable local processes, while aiming at a construction of a somewhat broader narrative in which language practices are understood as political processes and elements of structuration. It is meant as a way to find a place also to speak as an observer and analyst about processes which are of both local and more general concern without having to embrace an identity as an objective *expert*, but rather as a certain kind of participant in the construction of discursive space” (HELLER, 2001, p. 139).

mas também o “tecido” da vida social em curso; a história como o estudo de temporalidades que se sobrepõem e se conflituam na vida das pessoas¹⁹. E em uma noção de geografia que não trata o espaço como uma “dimensão vazia”: o espaço existe “em função do seu envolvimento na constituição de sistemas de interação” (p. 433), o que significa que se constitui a partir das movimentações dos atores. Em associação à discussão que faz Signorini (2006), diria que essa movimentação se dá em um espaço feito de “fixos e fluxos”, no sentido de Santos (2002)²⁰, e não só de natureza lingüístico-discursiva, uma vez que não apenas os atores humanos agem, mas também os não-humanos, nos termos de Latour (2004), não necessariamente presentes/contemporâneos/compatíveis.

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos da sociolingüística crítica, procurei articular meu objeto de pesquisa e minha prática investigativa, como construtos sócio-históricos e políticos, e identifiquei que: eu era co-construtora da disputa entre partidários da tradição gramatical e da lingüística em meu contexto de investigação; essa disputa tinha suas especificidades e não ocorreria, como talvez eu desejasse, da mesma forma como nos centros de excelência em Letras, onde a lingüística e a lingüística aplicada são hegemônicas em termos de saberes sobre a língua(gem) e seu ensino; essa disputa se conectava a uma demanda estrutural por inovação, nem sempre atendida (apenas) pelo campo dos estudos lingüísticos (pelos saberes disciplinares) e nem sempre constituída pelo que, ou da forma como, os lingüistas ou professores de lingüística brasileiros considerariam novo e legítimo. Essas constatações tornaram-se possíveis, provavelmente, porque me afastei também da posição de “porta-voz” dos saberes lingüísticos de referência para o ensino/estudo de língua portuguesa. Isso porque, em campo, apesar dos esforços por não assumir posição no debate, ao atuar como docente de lingüística ou como pesquisadora, era

¹⁹ Braudel diferencia duas temporalidades históricas: a *courte durée* e a *longue durée*. A primeira é aquela que os indivíduos percebem em sua vida cotidiana—aquela que os indivíduos podem sentir, ver e controlar. Já a segunda se refere a processos lentos e que vão além do controle imediato das pessoas—o tempo dos sistemas sociais, políticos e econômicos, ou ainda mais lentos, o tempo documentado no clima e na geologia.

²⁰ Para Santos (2002, p. 61-62), o espaço é “um conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 1978). Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam (...)”.

nessa posição que eu era vista pelos demais participantes da pesquisa e era a partir dessa posição que interpretava o que acontecia ao meu redor.

A partir dos deslocamentos e novos posicionamentos assumidos na investigação, meu objeto de pesquisa passou a se constituir pelas relações entre o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino e a inovação curricular. Foi dessa maneira que cheguei à pergunta central de minha pesquisa: *Como compreender as relações entre demandas e processos locais de renovação curricular, em um curso de Letras de uma universidade privada, e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino?*

Por lidar com práticas sociais localizadas em diferentes espaços/tempos e instituições, precisei buscar instrumentos teórico-metodológicos sensíveis à movimentação dos elementos do discurso em diferentes contextos e níveis escalares. Para Blommaert (2005), a análise da linguagem no mundo contemporâneo deve ser amplamente sensível aos processos de re/con/textualização característicos da interação social. Através desses processos, acionamos todo um complexo de habilidades e conhecimentos lingüísticos, cognitivos, socioculturais e institucionais, e nos construímos como sujeitos sócio-históricos. Como afirma o autor, “o contexto não é algo que possamos apenas ‘adicionar’ ao texto – o contexto *é* texto, define os significados do texto e suas condições de uso”²¹ (ênfase no original, p. 45). Blommaert estabelece as seguintes diretrizes gerais para lidar com o *contexto* nos estudos da linguagem:

1. Partindo de Gumperz (1982, 1992), afirma que, se quisermos explicar a forma como as pessoas fazem sentido socialmente, precisamos entender os contextos em que essas práticas se desenvolvem.
2. Considerando Bakhtin (1981), entre outros, entende o contexto e a contextualização como fenômenos dialógicos.
3. Reportando-se aos conceitos de *frame/enquadre* (GOFFMAN, 1974), *intertextualidade* (BAKHTIN, 1981, 1986) e *entextualização* (BAUMAN, BRIGGS, 1990; SILVERSTEIN, URBAN, 1996), afirma que, se assumimos uma

²¹ Minha tradução de: “context is not something we can just ‘add’ to the text – it *is* text, it defines its meanings and conditions of use”.

perspectiva crítica do estudo da linguagem, não devemos restringir a noção de contexto ao que acontece em eventos comunicativos específicos, atentando para o contexto como fenômeno ao mesmo tempo *local e translocal*.

4. Lembrando que as análises da linguagem costumam assumir como parâmetro padrões comunicativos oriundos dos grupos sociais aos quais pertencem os próprios analistas, como se tais padrões fossem indubitavelmente compartilhados por participantes de diferentes pesquisas, alerta para o perigo da construção de uma visão etnocêntrica do contexto.

No conceito de *voz*, recuperado de Bakhtin (1981, 1986) e Hymes (1996), entre outros, Blommaert vê o ponto de articulação da investigação crítica da linguagem. Para ele, *voz* “se reporta à forma como as pessoas se fazem entender ou falham nesse propósito”²² (p. 4). Nas interações, os indivíduos utilizam os recursos lingüísticos que lhe estão disponíveis, de acordo com as interpretações que fazem do evento comunicativo e das condições (in)apropriadas de uso da língua. Quando essas condições não são respondidas, o indivíduo pode “não fazer sentido” e não ser compreendido. Nos dias de hoje, as questões relacionadas à *voz* se tornam mais contundentes, na visão de Blommaert, uma vez que se tornam problema para um maior número de pessoas, que não têm acesso a recursos lingüísticos específicos e não estão familiarizadas com as normas socioculturais de certos espaços por onde circulam. A capacidade de se fazer entendido está ligada à “capacidade que o indivíduo tem de gerar uma interpretação de suas palavras o mais próximo possível da contextualização desejada”²³ (p. 68). Em outras palavras, está ligada à capacidade de realizar certas *funções* com a língua e de criar condições favoráveis para entender e se fazer entendido em diferentes espaços sociais.

Assim como Heller, Blommaert busca construir uma metodologia para a análise da linguagem que não dissocie discurso e estrutura social. Para o autor, “os contextos não são características de textos isolados, mas de economias mais amplas de comunicação e

²² Minha tradução de: voice “stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so”.

²³ Minha tradução de: “capacity to generate an uptake of one’s words as close as possible to one’s desired contextualization”.

textualização”²⁴ (p. 57). Ao usarmos a linguagem, mobilizamos e conectamos uma série de contextos que não estão inscritos nos textos que produzimos, mas que circundam estes textos e emergem como relevantes na medida em que são acionados no momento próprio da interação ou quando esta se torna objeto de análise. Como afirma Blommaert, certos aspectos da interação podem não ser relevantes para os seus “participantes diretos”, mas podem se tornar relevantes mais tarde, quando a interação for re-entextualizada por terceiros. Esse aspecto, que poderíamos chamar de “contexto do contexto”, não foi, na opinião do autor, tratado adequadamente nem na Análise Crítica do Discurso, nem na Análise da Conversação, sendo que esta última tradição de pesquisa não tem de fato como objetivo olhar criticamente para a linguagem, mas sim analisar a fala-em-interação social como “uma atividade auto-contida” (BLOMMAERT, 2005, p. 56, citando Schegloff). A partir dessa constatação, Blommaert propõe que se dê atenção para três contextos geralmente “esquecidos” pelos estudos da linguagem: os recursos lingüísticos, as trajetórias dos textos e as histórias dos dados.

Os recursos lingüísticos a que têm acesso os falantes são visíveis no fato de poderem ou não falar certas variedades lingüísticas, saberem ou não ler e escrever, poderem ou não mobilizar recursos específicos para realizarem ações específicas com a língua na sociedade. Essas ações envolvem a produção em diferentes gêneros, em diferentes línguas e canais de comunicação, o uso de diferentes esquemas de conhecimento e estratégias de enquadre e posicionamento. Ser portador ou não de recursos lingüísticos tem impacto na forma como os falantes se constroem socialmente através da linguagem, uma vez que os recursos de que dispõem estruturam sua produção lingüística e os categorizam. Para Blommaert, o ponto é que um indivíduo não apenas *tem* ou *sabe* uma língua, mas que essa língua de que dispõe e outros recursos lingüísticos que a ela associa têm seus valores redefinidos quando são (re)alocados na economia de símbolos de sociedades específicas. Na visão do autor, a questão da alocação (ou não) de recursos deve ser uma preocupação de pesquisadores interessados no estudo crítico da linguagem.

²⁴ Minha tradução de: “the contexts are not features of single texts but of larger economies of communication and textualisation”.

O segundo contexto esquecido é a trajetória dos textos. Textos, por exemplo, de natureza institucional são constantemente transportados de um contexto a outro, através de práticas de re-entextualização que envolvem questões de poder (BRIGGS, 1997a; SILVERSTEIN, URBAN, 1996): “nem todo contexto está acessível a todos e práticas de re-entextualização dependem de quem tem acesso a que espaço contextual”²⁵ (p. 62) e a que recursos lingüísticos. Quando transportados, os textos são transformados e as histórias que contam não são mais as mesmas dos textos “originais”. A história é remodelada, re-narrada, reenquadrada, e o objeto deixa de ser o texto e se torna a trajetória do texto. Ao analista, cabe a atenção sobre as diferentes etapas de retextualização e as mudanças que o discurso assume a cada uma delas: “todo ato de produção, reprodução e circulação ou consumo envolve mudanças de contextos (...) [N]o contexto de processos de globalização só se pode esperar uma intensificação enorme dessas mudanças”²⁶ (p. 64). Por isso a importância de se olhar para o contexto local e translocalmente.

Um terceiro contexto a ser considerado são as histórias dos dados. Por se constituir como um processo de entextualização, nossa própria análise participa da trajetória dos textos. Nesse sentido, cabe considerar o que fazemos com os textos quando estes se tornam nossos registros de pesquisa, já que a forma como são tratados influencia a construção dos dados. Reforçando o caráter etnográfico de seu ponto de vista, Blommaert diz que é importante atentar para fatores tais como hora, lugar, ocasião em que os registros são gerados, uma vez que esses fatores têm peso na construção dos dados. Por outro lado, trata também da importância de perguntar “por que investigamos *isto agora*”, já que essa questão aponta para o aspecto situado da própria pesquisa.

Explicitar as formas como o conhecimento foi produzido é uma maneira de o pesquisador explicitar também as relações de poder em que ele ou ela se engajou no desenvolvimento de sua pesquisa: por que se interessou por certas questões e não por outras? O que assumiu ao formular suas questões? Quais os interesses políticos subjacentes

²⁵ Minha tradução de: “not every context is accessible to everyone, and re-entextualization practices depend on who has access to which contextual space”.

²⁶ Minha tradução de: “every act of discourse production, reproduction, and circulation or consumption involves shifts in contexts (...) [I]n the context of globalization processes one can only expect enormous intensifications of such shifts”.

à sua própria prática? Entender a pesquisa como um exercício de poder, tanto quanto de construção de saber, como propõem pesquisadores da linguagem como prática social, contribui para explicitar o caráter político desse trabalho conforme ele próprio vai sendo realizado, de tal forma que se torna ele mesmo um projeto político—uma ação com vistas a interferências específicas no mundo. Como afirma Signorini (2006), trata-se de pensar a pesquisa enquanto intervenção e o pesquisador como agente dessa intervenção, sem neutralizar a relação do pesquisador com o objeto investigado.

Mas o que acontece com a *voz* quando os textos são re-entextualizados pelo pesquisador? Parece que o foco transmuta da capacidade do produtor do texto de se fazer entender, para a capacidade do pesquisador de apreender os esforços dos indivíduos por “fazerem sentido” em situações particulares, considerando os recursos semióticos dos quais esses indivíduos (não) podem lançar mão, bem como os movimentos dos textos através dos contextos. Como afirma Blommaert:

Sempre que o discurso viaja através do mundo, o que vai com ele é a sua forma, mas seu valor, significado ou função nem sempre vão junto. Valor, significado e função são uma questão de interpretação. Eles devem ser *pressupostos* pelos outros com base nas ordens de indexicalidade que prevalecem e cada vez mais também com base no seu ‘valor (real ou potencial) de mercado’ como *commodity* cultural. O fato é que as funções desempenhadas em um determinado lugar por certos recursos podem ser alteradas em outro lugar e que, nesses momentos, o ‘valor’ dessas habilidades e instrumentos lingüísticos é modificado, quase sempre de forma imprevisível²⁷ (ênfases no original, p. 72).

Minha análise dos contextos esquecidos tomará o conceito de *enquadre*, ou *frame* (GOFFMAN, 1974), como central. O enquadre está ligado à maneira como os interlocutores fazem sentido do que está acontecendo na interação, o que, por sua vez, (re)orienta os próprios posicionamentos dos interlocutores. Tanto no debate nacional sobre língua portuguesa e ensino, quanto em sua re/con/textualização no curso de Letras, em

²⁷ Minha tradução de: “Whenever discourse travels across the globe, what is carried with them is their shape, but their value, meaning, or function do not often travel along. Value, meaning, and function are a matter of uptake, they have to be *granted* by others on the basis of the prevailing orders of indexicality, and increasingly also on the basis of their real or potential ‘market value’ as a cultural commodity. The fact is that functions performed by particular resources in one place can be altered in another place, and that in such instances the ‘value’ of these linguistic tools or skills is changed, often in unpredictable ways.”

particular, os enquadres são estrategicamente manipulados pelos participantes, que se mostram engajados em orientar a forma como *devem* ou *não devem* ser entendidos.

2.2 AS HISTÓRIAS DOS DADOS

A tentativa de sintetizar as histórias dos dados em um único item desta tese se mostrou inviável, pois tais histórias são constitutivas do próprio processo de discussão teórico-metodológica e de análise. Por esse motivo, o objetivo desta seção não é o de encapsular todas as informações que consideramos relevantes sobre os dados, mas de organizar informações-chave para sua contextualização.

Como discuti na seção anterior, esta tese está marcada por um percurso de investigação em que as ações foram reorientadas em função de acontecimentos no campo de pesquisa, dos meios, interesses e obstáculos em jogo (SIGNORINI, 1998). Na medida em que mudaram minhas perguntas e posicionamentos, mudaram também meus procedimentos de geração de registros. Como afirma Lemke (2007), o tipo de dados que buscamos são aqueles que nos parecem importantes vistos a partir do lugar em que nos situamos no campo. É importante, portanto, lembrar que eu falo a partir de um curso de Letras em uma universidade privada no interior de Santa Catarina, como descrevo a seguir.

2.2.1 Do curso de Letras

A cidade em que se localiza o curso de Letras onde realizei meu trabalho de campo, no período de 2002 a 2004, é de porte médio e a região é de colonização açoriana, alemã e italiana. A religiosidade é um dos traços característicos do processo de constituição de muitos dos municípios locais (TOMELIN, 1986). Na década de 1960, a comunidade local instituía seus primeiros cursos superiores: o curso de Letras, juntamente com outros cursos de licenciatura, situados à época na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esses são os cursos vistos como os mais tradicionais na universidade em questão, que conta hoje com cursos também nas áreas de ciências sociais aplicadas, ciências da vida e ciências exatas.

Em 2004, o curso de Letras em foco precisou se adequar a uma demanda urgente pela renovação de seu próprio currículo que, além de se orientar por diretrizes governamentais²⁸, precisava atender à prioridade institucional de satisfazer o cliente, cujos interesses eram pautados sobretudo em demandas de mercado. O curso de Letras era um dos cursos menos procurados naquela universidade e um dos que admitia os alunos sem vestibular, desde que comprovassem que possuíam ensino médio completo. A cada semestre, a coordenação demonstrava grande empenho na admissão de novos alunos, uma vez que era preciso um número mínimo de matrículas para a abertura de novas turmas. A orientação pedagógica para o mercado de trabalho se apresentava como forte argumento para a garantia da sobrevivência do curso, uma vez que, para a maior parte dos alunos, aquele era o primeiro curso de graduação e muitos deles precisavam do diploma superior para continuar exercendo a função do magistério.

Devido à sua marginalidade frente às áreas institucionalmente prioritárias, o curso de Letras em foco tinha, até 2004, participação limitada na produção, distribuição e consumo dos saberes acadêmicos disciplinares legitimados no cenário nacional. Essa condição de marginalidade pode ser ilustrada pelo fato de que, no momento em que a universidade iniciou a reorganização de seu espaço físico, o curso foi deslocado de seu espaço original para um espaço improvisado, onde o acesso aos recursos materiais e físicos eram mais difíceis. Outro exemplo é que, entre as reformas em andamento na universidade, em 2004, estava a extinção de outro curso de Letras da instituição, localizado em outro campus. O curso de Letras mais novo, criado em um terceiro campus, em 1999, havia já sido extinto. Essa situação preocupava os professores, uma vez que o risco de extinção total do curso parecia latente, além do que uma das conseqüências imediatas da extinção seria a redução da carga-horária e mesmo do quadro de professores. Para os alunos, a preocupação se ligava à (des)valorização social de seu diploma de licenciado em um curso de Letras noturno de uma universidade privada.

Com a reforma curricular, mudanças significativas aconteceram nas habilitações oferecidas, na carga-horária do curso e na sua relação com a área pedagógica. O curso de

²⁸ Diretrizes essas que dialogam com demandas internacionais de órgãos como a UNESCO ou o Banco Mundial, que interferem no projeto de “educação para todos” e de “inovação curricular” e que têm valorizado o ensino superior (e privado) como vetor de desenvolvimento (cf. DORNELLES, 2007).

Letras tinha, à época, duas habilitações: Português/Espanhol e Português/Inglês e respectivas Literaturas, com duração de 4 anos e início das chamadas disciplinas pedagógicas (metodologia e prática de ensino) no 6º período. Após a reforma, o curso foi reduzido para 3 anos e meio, com licenciatura única (Português, Inglês ou Espanhol), prevendo a ampliação da carga-horária das disciplinas pedagógicas e da interlocução com a área da educação e as escolas do município.

O curso de Letras contava em 2004 com 21 professores e aproximadamente 300 alunos²⁹. Os professores eram todos horistas, o que significa que suas horas de trabalho eram na maior parte destinadas à sala de aula e que não havia estabilidade profissional. Muitos professores moravam em cidades próximas e se deslocavam apenas nos dias em que tinham aula, chegando à universidade poucos minutos antes do início do trabalho. Essa rotina não favorecia o contato interpessoal e nem o engajamento dos professores em atividades além da sala de aula. Os docentes constantemente reclamavam da falta de tempo e de investimento da universidade para a realização de atividades extra-classe. Faziam uso de estratégias diversificadas para desenvolver formas alternativas de pesquisa a partir da própria aula, respaldando-se também no incentivo institucional para o trabalho com gêneros acadêmicos (por ex. resenhas e *papers*) e assim responder à demanda de articulação entre ensino e pesquisa. E apesar de o curso de Letras não receber apoio institucional para manter seu grupo de pesquisa, como recebiam os cursos centrais na instituição, era avaliado sob a mesma ótica destes, o que dificultava sua mudança de *status*. O grupo de pesquisa mais representativo do curso deixou de receber apoio em 2004, o que inviabilizou seu funcionamento naquele período.

Durante o trabalho de campo, estabeleci interlocução com inúmeros colegas, alunos e professores. Os professores que mais se aproximaram do meu trabalho foram: Ana, Bia, Carol, Vera, Jonas, Norma e Rita. Esses professores me permitiram observar e filmar suas aulas (embora eu não tenha feito isto na aula de todos eles) e me concederam entrevistas formais e informais, em diferentes momentos do trabalho de campo. Todos eles eram de classe média e se dedicavam integralmente a atividades na área de Letras e alguns também no ensino médio. A tabela a seguir apresenta informações sobre a formação desses

²⁹ Aqui incluídos os alunos do campus extinto. A média comum de alunos fica em torno de 150.

professores e sua atuação na universidade em 2003. Também mostra a data a partir da qual esses professores estabeleceram o vínculo com a instituição. Tais informações podem ser úteis para a compreensão das ações dos participantes em campo, na discussão realizada no capítulo 5³⁰.

NOMES	FORMAÇÃO	H/A NO CURSO	ADMISSÃO	DISCIPLINAS E OUTRAS ATIVIDADES
Ana	- Graduação em Letras* (Português e Inglês), 1976; - Especialização em Letras: Língua Portuguesa*, 1978; - Mestrado em Literatura: Teoria Literária, 2002.	40	06/03/1986	Literatura Portuguesa, Responsável pelos Estágios, Coordenadora do Curso.
Bia	- Graduação em Letras (Português e Inglês)*, 1982; - Mestrado em Lingüística, 1996.	20	01/03/1980	Língua Portuguesa, Lingüística, Seminários Avançados (Língua), Assessoria pedagógica ³¹ , Projeto de Extensão.
Carol	- Graduação em Letras* (Português), 1986; - Especialização em Letras* - Língua Portuguesa: Redação, 1992; - Especialização em Letras - Literatura Brasileira, 1989; - Mestrado em Língua Portuguesa, 2001.	10	01/03/2000	Língua Portuguesa, Lingüística, Latim, Metodologia da Pesquisa, Metodologia do Ensino da língua portuguesa, Assessora em educação a distância, Projeto de pesquisa.
Vera	- Graduação em Letras (Português e Francês), 1991; - Mestrado em Letras: Literatura Brasileira, 1998.	08	03/08/2000	Literatura Brasileira, Prática de Ensino de língua portuguesa ³² , Revisora de textos, Projetos de Extensão.

Quadro 1- Informações sobre os professores participantes

³⁰ A escolha pelo tipo de informação que veiculo sobre os participantes neste relato de pesquisa considera o compromisso que assumi durante o percurso de pesquisa, por exemplo, como o de me referir a eles por pseudônimos. Não negligencio o fato de que, como pesquisadora, é meu o controle sobre o que é ou não é aqui explicitado (cf. CELANI, 2005).

³¹ Foi líder do grupo de pesquisa do curso até 2003. Após esse período, a instituição não direcionou mais carga-horária específica para essa atividade.

³² De 2002 a 2003, as professoras Vera e Rita foram responsáveis pelas disciplinas de metodologia e prática de ensino de língua portuguesa.

NOMES	FORMAÇÃO	H/A NO CURSO	ADMISSÃO	DISCIPLINAS E OUTRAS ATIVIDADES
Jonas	- Graduação em Letras* (Português e Inglês), 1975; - Especialização em Letras; - Língua Portuguesa, 1982; - Mestrado em Ciências, Fundação Escolar de Sociologia e Política, 1979; - Doutorado em Letras, 1996.	14	01/03/1977	Linguística (Psicolinguística), Linguística (Sociolinguística), Metodologia do Ensino da língua portuguesa ³³ , Projeto de pesquisa.
Norma	- Graduação em Letras – Bacharelado (Português e espanhol), 1995 - Mestrado em Literatura: Literatura Brasileira, 1999; - Doutorado em Literatura: Teoria Literária, 2004.	16	02/03/1998	Crítica Literária, Literatura, Brasileira, Teoria da Literatura, Assessora de Pesquisa ³⁴ .
Rita	- Graduação em Letras (Português e Inglês), 1987; - Especialização em Educação - Processo do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, 2000; - Mestrado em Literatura: Literatura Brasileira, 2003.	25	16/03/2000	Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Prática de Ensino da língua portuguesa.

Quadro 1 – Informações sobre os professores participantes (continuação)

Outro participante de minha pesquisa foi o colega Ângelo, graduado em Letras (Inglês), Mestre em Linguística e co-orientador da aluna Rosa, autora das epígrafes deste capítulo, em um projeto de pesquisa sobre produção textual e ensino de língua portuguesa.

Houve vários alunos participantes, mas os que estiveram mais próximos do percurso de pesquisa foram: Cris, Deise, Pedro e Rosa. Além de me concederem entrevistas formais e informais, individuais e em grupo, participaram de muitos momentos de conversa conjunta sobre o ensino de língua portuguesa e se envolveram em práticas de pesquisa correlacionadas a esta tese. Para esses alunos, o curso de Letras era o primeiro curso de graduação. Os quatro eram de classe média, tinham interesse na docência e na pesquisa (em

³³ No segundo semestre de 2004, esta disciplina foi assumida pela professora Carol.

³⁴ De 2002 a 2003, a professora Norma foi assessora pedagógica do curso. Em 2004, passou à assessoria de pesquisa da instituição.

língua e literatura) e trabalhavam no período diurno, em atividades públicas, no âmbito municipal e estadual. O local de residência desses alunos eram municípios nas proximidades daquele onde a universidade se localizava. No quadro a seguir, informo os anos de ingresso e conclusão no curso de Letras, a licenciatura realizada e a experiência profissional de cada um deles com a docência:

	ANO DE INGRESSO	ANO DE CONCLUSÃO	LICENCIATURA REALIZADA	EXPERIÊNCIA DOCENTE
Deise	1999	2003	Português/Espanhol	Desde 2003
Pedro	2001	TRANSFERIU	Português/Inglês	--
Rosa	2001	2004	Português/Inglês	Desde 2004
Cris	2003	2007	Português/Espanhol	Desde 2007

Quadro 2 – Informações sobre os alunos participantes

O trabalho de campo no curso de Letras aconteceu de 2002 a 2004. No desenho inicial da pesquisa, em 2002, os registros eram provenientes de observação e filmagem de aulas de lingüística, uma vez que meu objetivo era compreender a natureza interacional do conflito³⁵ emergente em discussões sobre conceitos de língua(gem) e gramática entre alunos iniciantes. Para triangulação, eram gerados registros através de entrevistas orais com esses mesmos alunos.

Em função do processo de reconstrução do objeto de pesquisa, em 2003 e 2004, expandi a fonte de dados, gerando registros também a partir de observação e filmagem nas aulas de sociolingüística, de entrevistas orais e escritas, individuais e coletivas, com alunos em períodos iniciais, intermediários e conclusivos e com professores do curso de Letras em questão. Passei a coletar também material escrito produzido no curso de Letras em foco (atividades extra-classe dos alunos, projetos/relatórios de estágio, projeto pedagógico e

³⁵ Meu interesse por compreender a natureza desse conflito era fruto da experiência que havia tido na condição de docente de lingüística no próprio contexto de pesquisa, desde 1999, e também na condição de aluna de Letras, em instituição pública catarinense, de 1992 a 1996.

grades curriculares, textos ligados a atividades de pesquisa institucional), além de realizar conversas informais com alunos e professores do curso³⁶.

Nesse período, houve dois momentos importantes de coleta: quando da visita de Pasquale à cidade onde se localizava meu contexto de pesquisa; quando do período de reforma curricular, que culminou com a formalização de um novo currículo para o curso de Letras. Esses episódios tornaram as estratégias locais de re/con/textualização dos metadiscursos sobre língua portuguesa e ensino explícitas e acessíveis para a pesquisa. Como bem diz Blommaert (2003): “Há coisas que podem apenas ser ditas em certos momentos, sob certas condições; da mesma forma, há certas coisas que podem apenas ser pesquisadas em certos momentos, sob certas condições”³⁷ (p. 27).

Em síntese, os dados focalizados na análise dos processos curriculares no curso de Letras foram:

- narrativas contextuais construídas a partir dos registros de observação em campo e de dados documentais, no período de 2002 a 2004;
- excertos de entrevistas formais e informais realizadas com alunos e professores, no período de 2002 a 2004 (na tese faço uso de excertos de 2003 e 2004);
- excertos de entrevistas, filmagem de aulas e textos escritos produzidos por professores e alunos a partir do impacto de uma palestra de Pasquale, em 2003;
- excertos de entrevistas e textos escritos produzidos por professores e alunos, sob o impacto da reforma curricular em andamento no curso, em 2004.

Em 2008, quando do processo de revisão desta tese, voltei a contatar e entrevistar dois alunos do curso de Letras. Um deles era o aluno Cris e, em função de sua vivência no curso de Letras durante o período de elaboração e implementação da reforma curricular, retomo excertos dessa entrevista durante a análise dos processos curriculares locais. A

³⁶ O direito de utilização dos registros assim produzidos foi concedido pelos participantes através de termo de consentimento escrito e do termo de compromisso, também escrito, em que lhes garanti que o material não seria utilizado para outros fins que não o de pesquisa e que todos seriam identificados por pseudônimos.

³⁷ Minha tradução de: “Some things can only be said at certain moments, under certain conditions; likewise, some things can only be researched at certain moments and in certain conditions”.

entrevista com este aluno foi realizada via MSN, por escrito. Minha re-aproximação dos participantes se deu pela necessidade de nova triangulação da análise.

Em relação aos dados focalizados na tese, cabe observar que as *narrativas contextuais* servem de estruturação para a minha própria re/con/textualização dos textos acessados durante o trabalho de campo. Os *excertos* funcionam como articuladores da análise. É a partir deles que componho minha argumentação. Para indicar suas condições de produção e, assim, ajudar o leitor em seu próprio processo de re/con/textualização dos dados, no capítulo 5, os excertos são apresentados com um cabeçalho que segue a seguinte estrutura:

EXCERTO número, instrumento de coleta, mês e ano de coleta (Meio de produção)

Observações consideradas relevantes para a re/con/textualização do excerto.

O *número* do excerto segue sua seqüência de apresentação na tese. O *instrumento de coleta* identifica se foi produzido através de entrevista, filmagem de aula ou material/documento institucional. O *meio de produção* identifica se foi *oral* ou *escrito*. As *observações de re/con/textualização* aparecem na maioria das vezes articuladas à análise, mas em alguns casos aparecem no cabeçalho.

É importante ainda observar que os dados não foram editados. Preservei as características lingüísticas originais dos dados escritos. Quanto aos dados orais, fiz sua transcrição, segundo as convenções apresentadas no início da tese, com o objetivo de contribuir para aproximar o leitor da especificidade dos dados coletados através desse meio de produção.

2.2.2 Dos projetos globalizantes

Os dados a partir dos quais busquei fazer a leitura dos projetos globalizantes que se relacionavam aos processos curriculares identificados no curso de Letras e ao debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino foram:

- citações de documento oficial de política curricular nacional (BRASIL, 1996);
- citações de relatório oficial de política curricular internacional (Anais da conferência mundial sobre o ensino superior, publicado em 1999, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO);
- excertos de textos de *marketing* de três instituições de ensino superior privadas localizadas no sul do país.

A análise desses dados se dá no sentido de apontar pistas das relações entre os processos curriculares identificados localmente, o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, em sua realização nacional, e o projeto globalizante de inovação curricular. As citações dos documentos oficiais são articuladas às discussões dos capítulos 4 e 5. Já os excertos de textos de *marketing* institucional das universidades privadas no sul do país, são re/con/textualizados por cabeçalhos que seguem a seguinte estrutura:

<p>EXCERTO número CHAMADA UNIVERSIDADE – Sigla identificando o estado da região sul</p>

O excerto é numerado em ordem seqüencial à sua apresentação na tese. Cada um deles identifica a sigla do estado da região sul onde se localiza a universidade produtora da chamada. Esses textos foram produzidos para campanhas publicitárias para o vestibular de 2007 e apresentam as universidades produtoras das campanhas como caminhos de acesso à inovação e à realização profissional.

2.2.3 Do debate nacional sobre língua

Para investigar o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, focalizei, centralmente, as produções de Bagno e Pasquale, no período de 1997-2007. Inicialmente, o critério para seleção dos dados foi temporal, e foram analisadas obras que, em sua primeira edição, foram produzidas por esses autores, em três períodos diferentes: 1997 e 1998, 1999,

2001 a 2007³⁸. Cabe ressaltar, contudo, que nem sempre as obras foram analisadas em sua primeira edição. Indico em parênteses o ano da publicação inicial, seguido do ano da edição analisada³⁹.

Obras inicialmente produzidas em 1997 e 1998:

- *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (Bagno, 6ª ed. 1997/2000a);
- *Pesquisa na escola: o que é, como se faz?* (Bagno, 4ª ed. 1998/2000b);
- colunas de Pasquale publicadas na *Folha de S.Paulo*, em 1997 e 1998, a partir de sua reprodução no volume *Inculca e Bela I* (Pasquale, 4ª ed. 1997/1998/2002).
- *Gramática da língua portuguesa* (Pasquale, em co-autoria com Ulisses Infante, 1ª ed., 1998).

Obras inicialmente produzidas em 1999:

- *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* (Bagno, 1ª ed.⁴⁰, 1999);
- *Verbos* (Série *Português com o professor Pasquale*, 3) (Pasquale, 2ª ed., 1999).

Obras inicialmente produzidas de 2001 a 2007:

- Foram consideradas obras variadas, produzidas no período, de forma que sua análise fosse complementar à análise das obras anteriores.

Com esse recorte, foi possível analisar o desenvolvimento do debate através do tempo, nas vozes dos linguistas e dos professores de português da mídia, considerando

³⁸ Em 2000, Bagno publicou *Dramática da língua portuguesa*, mas esta obra não foi analisada, por apresentar um caráter menos popular. Trata-se da publicação da tese de Bagno, defendida na USP, na área de Língua Portuguesa, e que apresenta o aprofundamento da crítica do autor à gramática tradicional e aos “comandos paragramaticais”. Também não considerei nessa análise as obras organizadas pelo autor em 2001 e 2002, a saber: *Norma linguística* e *Linguística da norma*, respectivamente.

³⁹ A lista das obras analisadas e suas referências completas encontram-se ao final desta tese.

⁴⁰ A partir da 10ª edição, o livro inclui também um capítulo sobre “O preconceito contra a linguística e os linguistas” e o anexo de uma carta de Bagno à revista *Veja*.

inclusive a forma como essas vozes dialogam entre si, co-construindo posicionamentos e idéias. Como forma de triangulação da análise, foram considerados também textos produzidos por outros participantes do debate em escala nacional. Também realizei entrevista oral com Pasquale e fiz breve contato com Bagno por mensagem eletrônica e durante a qualificação desta tese, em 2007. O cabeçalho introdutório dos excertos analisados segue a seguinte estrutura:

EXCERTO número AUTOR, ano primeira edição/ano edição analisada, página onde localizar o excerto
--

Como nos casos anteriores, o número indica a ordem seqüencial de apresentação do excerto na tese. São identificados o autor, o ano da primeira edição da obra e da edição analisada, além da página da qual foi extraído o excerto.

CAPÍTULO 3

VOZES DO DEBATE NACIONAL ENTRE LINGÜISTAS E PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA MÍDIA

“Quaisquer que sejam suas pretensões científicas, a objetivação está fadada a permanecer parcial, e, por conseguinte falsa, enquanto ignorar ou recusar ver o ponto de vista a partir do qual é enunciada – o jogo em seu conjunto, portanto.”

Pierre Bourdieu (1988, p. 22)

Neste capítulo, analiso o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, no Brasil, focalizando o período de 1997 a 2007. Conforme dito na introdução, entendo esse debate por *popularizado* porque extrapolou o campo científico e desenvolveu-se sobretudo através da mídia, de publicações (para)didáticas, da divulgação científica e dos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa. O debate, portanto, produziu-se ao longo do tempo, através da articulação de interesses da mídia, da indústria editorial, da academia e do Estado. Seus protagonistas, em escala nacional, foram o lingüista e escritor Marcos Bagno e o gramático⁴¹ e professor de português Pasquale Cipro Neto, que podemos considerar como militantes em favor de diferentes concepções e interesses no campo do estudo/ensino de língua portuguesa. Bagno demonstra explicitamente sua adesão a *políticas de educação lingüística*, que visam uma formação lingüística ampla e capaz de contribuir para o exercício da cidadania (cf. BAGNO, 2002). Já Pasquale, associa-se a um movimento que enfatiza o domínio da norma-padrão como instrumento de ascensão social. Em termos

⁴¹ Embora a denominação de Pasquale como gramático possa ser objeto de questionamento dos lingüistas, opto por esta referência em função da forma como o professor de português é reconhecido pelos participantes de minha pesquisa (cf. análise no capítulo 5 desta tese). Tal reconhecimento resulta, de um lado, pela oposição estabelecida com Bagno, reconfigurando a polarização entre lingüistas e gramáticos, e, por outro, pelo fato de Pasquale ser autor de obras que focalizam a língua portuguesa e co-autor de uma gramática (cf. CIPRO NETO, INFANTE, 1998).

do debate mais amplo sobre língua portuguesa, esse movimento contribui para o que podemos nomear como *políticas de homogeneização lingüística*, segundo a qual a padronização da língua é necessária para garantia da intercompreensão e estruturação do país enquanto nação.

Por política lingüística entendo “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145). Como nos mostra Oliveira (2000), o Estado brasileiro tem sido responsável, ao longo da história, pela implementação de um projeto político de construção de um país monolíngüe. Esse projeto é marcado pela repressão às minorias lingüísticas e conseqüente apagamento da pluralidade lingüística, em nome da construção da língua portuguesa como a língua da nação. Contudo, o fortalecimento das políticas de diversidade cultural, na última década, tem tensionado e desafiado as políticas de homogeneização lingüística. No campo do ensino de língua portuguesa, houve a popularização do ponto de vista sociolingüístico, tanto na escola, quanto nos cursos de formação de professores⁴², sobretudo através dos documentos oficiais, dos materiais didáticos e da divulgação científica. Por outro lado, as políticas de homogeneização lingüística têm sido reforçadas por instituições, tais como a mídia e as academias literárias, que se estruturam e sustentam através do conservadorismo lingüístico.

Neste capítulo, analiso as obras de Bagno e Pasquale, produzidas no período 1997-2007, buscando compreender a constituição sócio-histórica e política do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, bem como sua articulação com a demanda globalizante de inovação curricular. A análise dos dados focalizará as estratégias de re/con/textualização dos dois autores para desafiar ou manter posições nesse debate, que coloca em pauta, de um lado, *o que* deve ser ensinado na aula de língua portuguesa e *como*; de outro, *quem* tem legitimidade para intervir nessas decisões e *por quê*.

3.1 OS CONTEXTOS DO/NO DEBATE

Conforme discussão do capítulo anterior, para Blommaert (2005) os contextos são características de economias amplas de comunicação e textualização, e não de textos

⁴² Refiro-me aqui não apenas ao curso de Letras, mas também ao de Pedagogia.

isolados. Nesse sentido, o contexto não é nem pano de fundo do texto, nem é apreensível somente a partir do texto. Para o autor, os contextos são móveis tanto quanto os próprios textos: eles circundam os textos e são acionados a partir da relação que aspectos discursivos estabelecem com as economias simbólicas em que ocorre o curso da interação e em que essa interação se torna objeto de análise.

Os parâmetros de interpretação de um texto devem, portanto, orientar-se por conhecimentos que extrapolam o nível do texto e podem ser apreendidos na interseção entre discurso e estrutura social. Nesta perspectiva, o discurso é compreendido como língua(gem) em ação, sendo que a ação não está limitada pelo lingüístico. Nas palavras de Blommaert (2005), o discurso “contempla todas as formas de atividade humana semiótica significativa vistas em conexão com padrões sociais, culturais e históricos, e desenvolvimentos do uso” (p. 3)⁴³. Ainda segundo este autor, o que entendemos tradicionalmente como língua é apenas uma manifestação do discurso e todos os tipos de significados semióticos constituídos a partir de objetos, atributos ou atividades podem e devem ser incluídos nessa concepção, pois são eles que geralmente constituem o que chamamos de “ação”, quando falamos em língua(gem) em ação. Ao analista interessa, portanto, investigar como os instrumentos semióticos (lingüísticos ou não) são empregados e quais os significados que assumem na relação com a estrutura social.

Blommaert (2001) argumenta, ainda, em favor de uma integração mais estreita entre sociolingüística, etnografia e análise do discurso. Para ele, a conexão entre discurso e estrutura social deveria também ser descrita em termos de recursos lingüístico-comunicativos e de seus valores sociais, tanto quanto do histórico etnográfico do discurso, desde sua produção-circulação até sua transformação em dados de análise. Esse movimento do discurso através dos contextos—a trajetória do texto—envolve a análise das práticas de re-entextualização, isto é, dos movimentos do texto entre diferentes contextos. A análise desses processos pode lançar luzes na compreensão das razões que levam o “mesmo” texto a ser interpretado de maneiras tão distintas por diferentes grupos socioculturais; das razões pelas quais certos grupos compartilham da *leitura autorizada*, isto é, da leitura que o autor

⁴³ Minha tradução de: “(...) comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use.” (p. 3)

espera que sua obra tenha (CHARTIER, 1988), enquanto outros grupos realizam leituras distintas, de forma que as *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1982) indexam enquadres (GOFFMAN, 1974) diferentes daqueles pretendidos no contexto primeiro de produção. Como bem diz Chartier (1988):

Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (p. 123).

Dito isto, não seria absurdo afirmar que o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino no Brasil possa configurar-se de forma diferenciada dependendo de onde, quando e através de que vozes sociais se inscreve discursivamente. Não há uma única leitura ou forma de participação, justamente porque o debate se constitui em um campo de forças e de lutas (BOURDIEU, 1988), marcado tanto por diferenças de capitais materiais e simbólicos, quanto por conflitos de interesses. As leituras autorizadas e hegemônicas concorrem, assim, com o que poderíamos chamar de *leituras translocais*, realçando que os textos são re-interpretados em função da forma como se “encaixam” nos sistemas simbólicos dos lugares por onde circulam. Esta forma de compreender a leitura não minimiza a importância de seus contextos de produção, pois

(...) as propriedades formais das obras desvelam seu sentido somente quando referidas às condições sociais de sua produção – ou seja, às posições ocupadas por seus autores no campo de produção – e, por outro lado, ao mercado para o qual foram produzidas (que não é outra coisa senão o próprio campo de produção) e, eventualmente, aos mercados sucessivos de recepção de tais obras (BOURDIEU, 1996, p. 129).

Na análise das obras de Bagno e Pasquale, será importante considerar que quando eles se tornaram nacionalmente conhecidos, em meados da década de 1990, tanto a divulgação científica das idéias lingüísticas quanto a divulgação e ensino da língua

portuguesa na mídia encontravam-se já em processo de consolidação. Em seu primeiro livro de divulgação, publicado em 1997—*A língua de Eulália: novela sociolinguística*—, Bagno cita como sugestões de leitura mais de trinta obras de divulgação científica, em sua maioria produzidas por lingüistas e publicadas a partir da década de 1980. Pasquale, que publica colunas semanais na *Folha de S.Paulo*, desde 1997, não é o primeiro a ensinar língua portuguesa na mídia, pois esta tarefa já coube ao gramático e filólogo Napoleão Mendes de Almeida que, além de ter criado o primeiro curso de português por correspondência, em São Paulo, em 1938, publicou semanalmente no jornal *O Estado de S.Paulo*, já na década de 1930, entre 1936 e 1944, e também a partir de 1990⁴⁴.

Para a lingüística, a divulgação científica tem, desde a década de 1980, a tarefa de garantir tanto a comunicação entre especialistas e não especialistas, quanto a organização das idéias lingüísticas por parte dos leitores (PIETRI, s/d). Como afirma Pietri (s/d), seu papel seria justamente o de estabilizar o discurso da ciência, para que pudesse ser compreendido pelos não especialistas (KATO, 1983), e de servir de meio para argumentar em favor da relevância social da lingüística e de sua legitimidade para tratar de questões de ensino. Segundo Pietri (2003, s/d), além de levar para fora da academia a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, a divulgação científica visava sensibilizar para a diferença lingüística e ao mesmo tempo desfazer a imagem de ciência permissiva construída para a lingüística a partir da polêmica quanto a ensinar ou não ensinar a gramática. Ainda, respondia a questionamentos internos sobre os modos de apropriação das idéias lingüísticas por seus opositores e por autores de livros didáticos e era vista como forma de evitar a leitura equivocada dos conceitos lingüísticos, auxiliando na compreensão teórica das elaborações das ciências lingüísticas⁴⁵. Favorecendo-se da ampliação do mercado editorial na virada do século e também de sua longa experiência como autor de livros infantis, tradutor, contista e poeta, Bagno publicou, de 1997 a 2007, sete obras de divulgação em

⁴⁴ As informações sobre Almeida foram acessadas na *Wikipédia*, em 28 de junho de 2007.

⁴⁵ Prova de que a divulgação científica continua tendo um importante papel na discussão a respeito da relevância social da lingüística é justamente a publicação recente de um volume que tematiza essa discussão, organizado por Correa (2007).

lingüística, e organizou três⁴⁶. Bagno tornou-se referência nacional como “opositor” de Pasquale, principalmente por confrontá-lo na mídia.

No que diz respeito ao trabalho de divulgação da língua portuguesa na mídia, após o surgimento da figura de Pasquale, multiplicou-se o número de professores e jornalistas que se posicionam como especialistas da chamada norma-padrão. Para Mendonça (2006), os professores (gramáticos e comentaristas) da mídia se beneficiam da estreita ligação estabelecida entre a agenda da mídia e os interesses das pessoas em geral. Ao ser associada ao sucesso econômico e ao acesso a bens culturais altamente valorizados pela sociedade, a norma-padrão se torna objeto de consumo porque é vista como credencial para ascensão econômica. O trabalho dos professores da mídia seria o de possibilitar o acesso à norma-padrão de uma forma mais “leve” do que as gramáticas tradicionais. Pasquale, que iniciou sua carreira como professor de curso pré-vestibular, se favorece da ligação com a mídia para produzir várias obras de divulgação sobre a língua portuguesa nos jornais, rádio e televisão. Em sua maioria, essas obras podem ser consideradas como extensão de suas produções na TV, inclusive porque explicitam que são “baseadas” nessas produções (como a coleção *Português com o prof. Pasquale*, baseada no programa *Nossa língua portuguesa*). Essas publicações são produzidas em série, sempre com comentários sobre a adequabilidade de usos da língua portuguesa e muitas vezes também com atividades didáticas.

3.2 MARCOS BAGNO: ENTRE A MILITÂNCIA E A FORMAÇÃO

Desde suas primeiras publicações, Bagno incentiva uma mudança de atitude do professor, do cidadão comum, dos intelectuais e, mais recentemente, dos gestores da educação, jornalistas e comunicadores em geral (cf. BAGNO, 2007), a respeito dos usos lingüísticos, mas também da atribuição de autoridade aos discursos sobre a língua. Em sua visão, é necessária uma nova compreensão sobre o fenômeno da variação lingüística e também um reconhecimento de que o lingüista é o especialista autorizado para tratar de

⁴⁶ Também publicou mais 9 obras, em sua maioria literatura infantil. Uma delas é um trabalho feito para o Ministério da Educação (Doravante MEC) sobre “Dicionários em sala de aula” (BAGNO; RANGEL, 2006).

questões de língua, e não os professores de português da mídia. Tais professores reforçam, na visão do autor, concepções acientíficas sobre a língua portuguesa e seu ensino, contribuindo tanto para fortalecer o preconceito social contra os falantes de variedades não-padrão, quanto para reduzir a auto-estima lingüística dos falantes em geral. Passemos à análise da obra de Bagno, na tentativa de identificar sua posição no debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino.

*A língua de Eulália: novela sociolingüística (1997/2000a)*⁴⁷

A língua de Eulália, a primeira obra de Bagno no campo do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino, apresenta descontinuidade em sua forma, se comparada a obras anteriormente publicadas no campo, sobretudo, pelo diálogo que estabelece com o gênero literário. Declaradamente uma “novela”, a obra se constrói em torno de uma narrativa, na qual a personagem principal, Irene—uma professora de língua portuguesa e lingüística aposentada—, apresenta à sobrinha e suas amigas (e também ao leitor) pressupostos básicos da lingüística no que diz respeito à análise do português não-padrão. O objetivo do autor é sensibilizar o leitor para a diferença lingüística e os preconceitos sociais a ela associados. O método utilizado para isso é o da análise da variação e mudança lingüísticas. Aproveitando-se da mesclagem do gênero de divulgação científica com o gênero literário, Bagno faz uso de figuras “lúdicas”, em alguns dos quadros ilustrativos dessa análise, e organiza o texto em torno de tópicos nada convencionais em textos de divulgação das idéias lingüísticas, por exemplo: “Que língua é essa”; “Um problema sem a menor graça”; “Verbo, pra que te quero?”; “Uma língua enxuta”; “E agora com vocês, a Assimilação”; “Sodade, meu bem, sodade”⁴⁸; “Quem era o home que eu vi onte na garage?”.

Nesse livro, os falantes do português não-padrão são representados por Eulália, que vive com Irene, cuidando da casa, cozinhando e compartilhando amizade e conhecimento. A fala de Eulália serve de dispositivo para iniciar a discussão sobre diferença e

⁴⁷ Entre parênteses o ano da primeira edição da obra e o ano da edição consultada.

⁴⁸ Remete à composição homônima de Zé do Norte, música que apresenta características do português não-padrão.

preconceitos lingüísticos. Irene está comentando que Eulália é um “poço sem fundo de conhecimento e sabedoria” (BAGNO, 1997/2000a, p. 13), quando a seguinte cena se desenvolve:

EXCERTO 01

BAGNO, 1997/2000a, p. 13-14.

- Pode até ser – comenta Emília enquanto as quatro se sentam num grande banco de madeira sob um caramanchão. – Mas ela fala tudo errado. Isso pra mim estraga qualquer sabedoria.
 - Eu tive que me segurar para não rir quando ela disse aquelas coisas na mesa – acrescenta Sílvia.
 - Que coisas? – quer saber Vera.
 - Ah, sei lá... agora não me lembro – responde Sílvia.
 - Eu me lembro – adianta-se Emília. – Ela disse “os probrema”, “os fósfro”, “môio ingrês”...
- Sílvia ri, e Emília a imita.

Irene reage à atitude da sobrinha e de suas amigas provocando uma reflexão sobre diferença e mudança lingüísticas, com base na falta de entendimento das meninas de uma citação originalmente em italiano e outra no português de Portugal. As citações foram compreendidas pelas meninas somente quando traduzidas para o português atualmente falado no Brasil. Em meio à essa conversa, Irene conclui que tanto quanto as citações, a fala de Eulália chama a atenção porque é diferente:

EXCERTO 02

BAGNO, 1997/2000a, p. 15

- A fala de Eulália não é errada: é diferente. É o português de uma classe social *diferente* da nossa, só isso – explica Irene.
- Pra mim é errado – diz Emília.
- É errado dentro das regras da gramática que se aplicam ao português que *você* fala – diz Irene. – Mas na variedade não-padrão falada pela Eulália essas regras não funcionam.

É a partir desse momento que o leitor se certifica de que está fazendo a leitura de uma obra de divulgação das idéias lingüísticas. Re/con/textualizadas em um *enquadre científico*, as variedades lingüísticas estigmatizadas e as ideologias lingüísticas do senso comum são

ressignificadas: as variedades estigmatizadas mudam de valor social e as ideologias lingüísticas são desafiadas. Tal resignificação é possível, a partir da re/con/textualização do argumento de que diferença não é deficiência. Com esse argumento, Bagno estabelece um diálogo evidente com a obra de Labov, que se popularizou nos cursos de Letras e Pedagogia, através de Soares (1986), publicação esta, aliás, que integra a lista de sugestões de leitura ao final do livro em análise. Uma pista da relação da obra de Bagno com a de Labov aparece já na epígrafe do livro, quando o autor re/con/textualiza a seguinte citação do sociolinguísta americano (traduzida para o português pelo próprio autor):

EXCERTO 03

BAGNO, 1997/2000a, epígrafe.

“O serviço mais útil que os lingüistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da ‘deficiência verbal’ e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não-padrão”. William Labov, *The logic of Nonstandard English*, 1969.

Através de seus estudos sobre a linguagem dos negros norte-americanos, a partir da década de 1960, Labov argumentou em favor da lógica do inglês não-padrão, desafiando pesquisas que alardeavam, à época, que as crianças negras, geralmente pertencentes a classes desfavorecidas (“ghetto schools”), apresentariam *déficit* cultural como resultado da pobreza de estímulo do ambiente em que viviam. Como aponta Labov (1969), associada à teoria do *déficit* cultural está o conceito de “privação verbal”, segundo o qual essas crianças estariam privadas de capacidades lingüística e cognitiva plenas, já que, além de não conseguirem formar “frases completas”, também não seriam capazes de desenvolver “pensamentos lógicos”. Para Labov, essa racionalização se constitui em um mito perigoso, pois desvia a atenção dos problemas do sistema educacional para “defeitos imaginários da criança”. Na visão do sociolinguísta, os lingüistas poderiam desempenhar um papel importante, eliminando o mito da “privação verbal” e re-orientando a compreensão das relações entre os dialetos padrão e não-padrão⁴⁹. Foi a leitura dessa obra de Labov (1969) que inspirou Bagno a escrever *A língua de Eulália*.

⁴⁹ A partir do exame cuidadoso de entrevistas realizadas com crianças negras, Labov demonstra que os resultados da interação verbal variam na medida em que variam os estilos verbais adotados pelos

Ao associar-se a Labov e aos demais trabalhos citados ao fim do livro, na seção “Mais duas palavrinhas e sugestões de leitura”, Bagno aponta o *enquadre científico* em que re/con/textualiza sua obra e deixa clara sua filiação à sociolinguística, o que também já havia sido sugerido pelo subtítulo da obra e pelas idéias linguísticas que recupera na narrativa (“O mito da língua única”; “Toda língua varia”; “Toda língua muda”; “Um padrão só, mas inúmeras variedades”, “O certo de hoje já foi o errado de ontem” etc.). Mas sua obra não toca apenas na questão da conscientização a respeito da diferença e mudança linguísticas. Ela também é uma crítica à forma como a língua tem sido tratada no ensino e faz uso da polarização entre lingüistas e gramáticos para evidenciar a legitimidade dos primeiros para tratar das questões que traz para debate. Através da personagem Irene, evidencia-se que o foco desencadeador do desentendimento entre lingüistas e gramáticos tradicionalistas é justamente a diferença em sua concepção de língua, da qual decorrem diferentes concepções de gramática, de norma e, portanto, diferentes tratamentos da variação linguística e do ensino da língua portuguesa. A personagem traz à tona a necessidade de pensar de forma mais democrática a norma que vai ser ensinada na escola, o que seria possível a partir do acesso aos conhecimentos da “ciência” e questionamento da “tradição dogmática”, como fazem os lingüistas:

EXCERTO 04

BAGNO, 1997/2000a, p. 174

- É aí que os lingüistas brigam com os gramáticos tradicionalistas, não é, tia?
- Exatamente, Vera. Enquanto a maioria dos lingüistas quer essa democratização, esse reconhecimento da complexidade dos fenômenos linguísticos, com base nas pesquisas empreendidas com critérios científicos rigorosos, muitos gramáticos tradicionalistas, comprometidos com a preservação do poder simbólico que é a norma-padrão, esforçam-se cada vez mais para impor regras que, analisadas criticamente, se revelam muitas vezes ilógicas, incoerentes, obsoletas.

entrevistadores. Enquanto com os entrevistadores que impõem o estilo verbal da classe média as crianças respondem de maneira “restrita”, com falantes que se aproximam de sua característica verbal, as crianças desenvolvem argumentos lógicos que evidenciam a inoperância da hipótese de que não são capazes de lidar com pensamento abstrato. Nesse sentido, Labov conclui que “(...) o melhor que podemos fazer para entender as capacidades verbais das crianças é estudá-las dentro do contexto cultural em que foram desenvolvidas”, sendo esta minha tradução de: “(...) the best we can do to understand the verbal capacities of children is to study them within the cultural context in which they were developed” (1969, p. 201).

- E eles não estão sozinhos, Irene — intervém Emília. – De uns tempos para cá eu tenho notado uma onda gramaticeira invadindo tudo quanto é lugar. É programa de televisão e de rádio, é coluna de jornal e de revista, é CD-ROM, é página na Internet, é consultório gramatical por telefone, o diabo a quatro... Isso para não falar dos livros do tipo “vinte mil erros que você deve evitar”...
- É verdade, Emília, eu também tenho notado essa onda, como você diz. Parece que nós, lingüistas e educadores, além de brigar com os gramáticos intolerantes, vamos ter de brigar com esses “defensores” da língua, esses *comandos paragramaticais*, como eu costumo chamar... O mais curioso é que muitos deles nem têm formação específica em Letras. Os gramáticos tradicionalistas, pelo menos, costumavam ser filólogos (...). Muitos desses *paragra-máticos*⁵⁰ de hoje, porém, são jornalistas, advogados, médicos, etc., que resolveram decorar as gramáticas normativas, reduzi-las ao máximo, eliminando toda a complexidade delas, e sair distribuindo pílulas de “português certo” por aí.

Incluída nessa análise crítica e rigorosa proposta por Bagno estaria a revisão do conceito de norma-padrão, que, como diz o autor, ao contrário do que muitos pensam, é um conceito que tem uma razão histórica e política para existir. Parte da responsabilidade pela construção dessa visão estagnada da norma-padrão estaria no trabalho de seus “defensores”, que contribuem para construí-la como algo que permanece inalterado ao longo do tempo. À pressão conservadora da norma-padrão, Bagno opõe a força inovadora do português não-padrão e afirma que é urgente repensar os conceitos de norma, erro e a relação entre a fala e a escrita, sobretudo no que tange a suas implicações para o ensino de português. Um aspecto essencial nessa direção seria identificar os mitos presentes, na sociedade brasileira, sobre a unidade da língua portuguesa e a deficiência lingüística. Na escola, seria importante olhar de outra forma para a língua do aluno pobre, não vê-lo como alguém que está privado de uma língua, e perceber que a desvalorização da variedade não-padrão está ligada a aspectos que ultrapassam o lingüístico—o valor social das variedades lingüísticas está intimamente relacionado ao status social de seus falantes. Através da fala de Irene, o autor convoca os professores de português a mudarem sua prática de ensino:

EXCERTO 05

BAGNO, 1997/2000a, p. 193-4.

- (...) Não dá mais para ficar parado no tempo, agarrado à gramática normativa e aos dogmas tradicionais, lamentando a “ruína”, a “corrupção”, a “decadência” da língua

⁵⁰ Grafada com hífen, conforme a edição consultada.

portuguesa. É preciso que o professor de português se apodere do instrumental teórico que a ciência lingüística pode lhe oferecer e transforme isso em prática de ensino.

A polarização entre gramáticos e lingüistas e entre conceitos científicos e ideologias do senso comum funciona como mais um enquadre re/con/textualizador na obra de Bagno. Assim como o *enquadre científico*, o *enquadre polarizador* favorece a posição de autoridade reivindicada pelo autor.

Pesquisa na escola: o que é, como se faz? (1998/2000b)

Em *Pesquisa na escola*, Bagno se dirige ao professor de português com a proposta de levar a pesquisa para a aula de língua portuguesa. Nesse livro, apesar de dialogar com a literatura através das metáforas que usa (“O fio de Ariadne”; “O fantasma de Procusto”) e de dedicar o anexo do livro inteiramente a Monteiro Lobato, a proposta do autor não é a de se aproximar do gênero literário, mas de produzir um “manualzinho” de orientação à pesquisa, como ele próprio afirma nas “Primeiras palavras” do livro. Esse objetivo é reforçado pela epígrafe da obra:

EXCERTO 06

BAGNO, 1998/2000b, epígrafe

“RELEMBREMOS primeiro que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo [...] e é neste setor que nosso sistema educacional se tem mostrado mais falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Daí, em parte, a perniciosa idéia de que a educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades”. Mário Perini, *Gramática descritiva do Português*, São Paulo, Ática, 1996, p. 31.

Respalhando-se na idéia de que o objetivo da escola não seria o de “transmitir conteúdos”, mas sim de “ensinar a aprender”, Bagno expressa sua “indignação” à forma como a orientação à pesquisa é dada na escola (toma o caso de sua filha como exemplo) e propõe-se a orientar o professor a ensinar a pesquisar e a aprender, criando possibilidades para que o aluno possa acessar por conta própria as fontes de conhecimento disponíveis. Na primeira parte do livro, o autor discute sobre o que é pesquisa científica e sua relevância, para depois tratar da elaboração do projeto de pesquisa. Na segunda parte, fala da pesquisa em língua portuguesa. É nessa parte que o autor retoma sua argumentação sobre uma das maiores falhas do ensino tradicional de língua portuguesa: a ausência do rigor da análise científica. A epígrafe de Perini indica o enquadre científico ao leitor, sugerindo que a obra de Bagno pode contribuir para se alcançar esse rigor.

Uma das falhas do ensino tradicional, segundo a obra em análise, estaria no “absurdo” de não acompanhar “os progressos da ciência da linguagem”, baseando-se em conceitos formulados há muito tempo e que a “ciência lingüística já provou serem equivocados, ambíguos, errados mesmo” (p. 66). Segundo este ponto de vista, o que se espera do professor de português é uma “atitude científica” (p. 67), de observação e dedução, nos moldes do que fazem os profissionais de outras ciências, tais como a matemática, a química, a física, a astronomia, a biologia, a psicologia, a medicina:

EXCERTO 07

BAGNO, 1998/2000b, p. 65

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos *gramáticos tradicionalistas*, exatamente oposta à dos *lingüistas*, que são os cientistas da linguagem.

EXCERTO 08

BAGNO, 1998/2000b, p. 66

O ensino da gramática (e provavelmente também o da matemática) não acompanha os progressos da ciência da linguagem, o que é simplesmente um absurdo. Do mesmo modo como a química, a física, a astronomia, a biologia, a psicologia, a medicina e

outras ciências vão fazendo novas descobertas a cada dia, a lingüística também vai se enriquecendo mais e mais graças ao trabalho de incontáveis cientistas espalhados pelo mundo inteiro.

(...) [A biologia e a astronomia evoluem com essas descobertas] Nosso ensino de gramática, porém, se baseia em conceitos e noções formulados centenas de anos atrás e que a ciência lingüística já provou serem equivocados, ambíguos, errados mesmo. Não é uma maluquice?

Apoiando-se na polarização/dicotomização com o ensino tradicional, Bagno fundamenta sua análise dos fatos lingüísticos na legitimidade dos métodos científicos e propõe que a pesquisa faça parte do ensino de língua portuguesa. O enquadre polarizador aparece mais uma vez associado ao enquadre científico. Segundo o método proposto por Bagno, os alunos deverão extrair as regras de funcionamento da língua a partir de bons textos, ao invés de reproduzirem listas de regras e preencherem lacunas de frases descontextualizadas, como o autor entende que acontece no ensino tradicional. Antes de apresentar ao professor sua sugestão de como pesquisar um fenômeno lingüístico com os alunos, no entanto, Bagno empenha esforços em convencer o professor da necessidade de uma contextualização científica do ensino da crase, em detrimento de uma abordagem tradicional. Nos excertos a seguir, o autor recupera vozes do senso comum e modifica os valores dessas vozes ao acionar o enquadre científico para re/con/textualizá-las:

EXCERTO 09

BAGNO, 1998/2000b, p. 68

Primeiramente, meu caro professor, vamos definir o problema em termos científicos, por favor. As pessoas no dia-a-dia costumam falar de “crase” como se ela fosse um “acento” gráfico: “Esse *a* aqui leva crase?” “Tem crase nesse caso?” e coisas assim. Mas nós somos especialistas e temos que agir com maior rigor, não é?

Crise, para começo de conversa, é uma palavra grega que significa “mistura”. Este termo é usado para designar um fenômeno fonético: a fusão de duas vogais iguais numa só. Na formação de língua portuguesa aconteceu crase a dar com o pau. Se você fez Letras, deve se lembrar de suas aulas de gramática histórica (...).

EXCERTO 10

BAGNO, 1998/2000b, p. 72

Viu só como a investigação científica é muito mais interessante do que as velhas rabugices dos gramáticos herdeiros de Procusto, que só sabem pensar em termos de *certo* ou *errado*? *Felix qui potuit rerum cognoscere causas* (“Feliz de quem pôde conhecer as causas das coisas”), cantava o poeta Virgílio.

Bagno enfatiza a polarização entre a abordagem de ensino pautada na pesquisa e a abordagem tradicional, propondo ao professor que faça uma atividade diferente com os alunos e que o informe, por mensagem eletrônica, sobre o resultado do teste. Essa proposta sugere que para implementar as mudanças no ensino de língua portuguesa é necessário um papel ativo e crítico do professor. Bagno orienta essa “virada crítica” produzindo uma leitura do ensino tradicional como algo a ser superado e sugerindo o ensino pautado na pesquisa científica como o novo método a ser adotado. Assim como em *A língua de Eulália*, Bagno critica o mito da deficiência lingüística e a conseqüente idéia de que alguns brasileiros “não sabem português”. Essa crítica é apresentada ao leitor em um *enquadre militante* (ênfases minhas):

EXCERTO 11

BAGNO, 1998/2000b, p. 80

Outra idéia pré-histórica que continua vagando por aí **feito um fantasma que se recusa a ir para o inferno** é a de que “português é muito difícil”. **Bobagem! Falácia! Mentira!** Difícil é aprender (ou antes, decorar) todas aquelas coisas perfeitamente inúteis e irrelevantes, que sempre nortearam o ensino da língua em nosso país (e não só da língua!). Para que saber que o coletivo de camelo é *cáfila*? **Quando na vida você teve ocasião de usar isso?**

Na obra em análise, Bagno lembra que a lingüística provou há muito tempo que o falante nativo domina plenamente as regras da sua língua já entre os quatro ou cinco anos. A tarefa do professor seria possibilitar que o aluno adquira novos recursos lingüísticos, ampliando assim sua capacidade de fazer uso adequado da língua em diferentes situações. Enquanto o ensino gramatical tradicional ensinaria a repetir, a ciência ensinaria uma atitude de investigação, reflexão e crítica. Por isso, Bagno se posiciona contra o ensino de português através de truques e macetes comuns em cursinhos pré-vestibular, e que fazem

“certo tipo de professor” ganhar “fama de astro *pop!*” (p. 77). Também se posiciona contra os que estão promovendo a língua portuguesa como produto de consumo, através da construção de mitos e preconceitos. Um dos motivos é o de essas pessoas não terem formação científica para tratar de questões lingüísticas, tornando-se “meros *repetidores* da velha doutrina gramatical” (p. 86). No excerto anterior, as passagens em negrito atestam a militância e indignação do autor frente ao que considera “uma idéia pré-histórica”: a de que “português é muito difícil”. Do meu ponto de vista, as palavras e a pontuação indicativas do enquadre de militante, nesse excerto, contrastam com o enquadre científico defendido para o ensino/estudo da língua portuguesa.

Um último aspecto a considerar na obra em análise é a relação que Bagno faz do problema do ensino da língua com a questão da cidadania e dos direitos humanos. Para o autor, o preconceito contra a língua estaria no mesmo nível de preconceitos étnicos ou de gênero. Esses preconceitos existiriam pela necessidade das elites de manterem-se no poder político, econômico e cultural.

Preconceito lingüístico: o que é, como se faz (1999)

Segundo Bagno (em comunicação pessoal)⁵¹, de 1997 a 2000, ele teve a oportunidade de encontrar Pasquale em três debates: em 1997, quando do lançamento do livro *A língua de Eulália*; em 1998, na Bienal do Livro em São Paulo; em 2000, na Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo. Bagno afirma que, na primeira ocasião, em 1997, “Pasquale se comportou de modo grosseiro, muito estúpido”. Segundo o lingüista, ao invés de se ocupar do tema do debate—as idéias apresentadas no livro sendo lançado—, Pasquale usou o tempo para se defender de ataques que havia sofrido de lingüistas, aparentemente respondendo a alguém da UFRJ. Neste debate e no debate de 1998, estava presente, além de Pasquale e Bagno, o prof. Ataliba de Castilho, da USP. Também nesta ocasião, Pasquale “agiu de modo grosseiro”, segundo Bagno. No debate de 2000, em que, além destes, havia outros participantes, foi a vez de Bagno responder agressivamente, citando textos da *Folha de S.Paulo* em que Pasquale “chama os lingüistas de ‘idiotas, imbecis, deslumbrados,

⁵¹ Mensagem eletrônica em 2007.

ociosos' entre outras pérolas". Ainda em 1998, Bagno conta que deu uma entrevista em Recife, para o *Jornal do Commercio*, na qual criticou o programa *Nossa língua portuguesa* “por querer resolver o ‘problema’ da troca de L por R (como em Cráudia, broco, inglês)⁵² por meio de tratamento fonoaudiológico, quando se tratava de uma questão de variação lingüística”. Em 1999, Bagno esteve no programa *Nossa língua portuguesa* e Pasquale apresentou a entrevista em que o lingüista criticava o programa, ocasião em que Bagno confirmou a crítica feita.

Esse enfrentamento entre Bagno e Pasquale pode ter sido um dos estímulos para que o livro *Preconceito lingüístico*, publicado em meio a esse corpo-a-corpo, assumisse um tom declaradamente militante e um tanto quanto indignado (ênfases no original):

EXCERTO 12
BAGNO, 1999, p. 9

(...) ‘tratar da *língua* é tratar de um tema *político*’, já que também é tratar de *seres humanos*. Por isso, o leitor e a leitora não deverão se espantar com o tom marcadamente politizado de muitas de minhas afirmações. É proposital; aliás, é inevitável. Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam.

Nessa obra, os falantes do português não-padrão ganham rosto, na figura que é apresentada na capa. Essa figura funciona como uma espécie de denúncia, dando pistas do caráter militante da obra. É uma foto de uma família nordestina simples⁵³, reproduzida abaixo:

⁵² Bagno trata da questão do rotacismo em *A língua de Eulália*, *Preconceito lingüístico* e também em *Nada na língua é por acaso*.

⁵³ A partir da 2ª edição do livro, ficamos sabendo que os personagens da foto da capa são a então sogra, o sogro e o cunhado de Bagno.

EXCERTO 13
BAGNO, 1999, capa

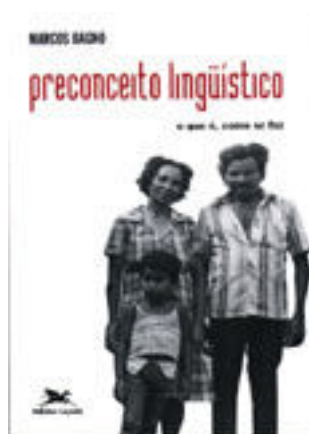


Fig. 1 – Capa de *Preconceito lingüístico*
Fonte: Bagno, 1999.

As capas de duas obras publicadas por Pasquale em 1999 contrastam profundamente com a de *Preconceito lingüístico*. Enquanto Bagno traz as “pessoas vivas” para a cena, Pasquale faz uso de sua própria imagem e de pessoas *fictícias*, falantes da norma-padrão. Neste caso, o enquadre não é de indignação, nem de denúncia:

EXCERTO 14
PASQUALE, 1999/2002 e 1999



Fig. 2 – Capa de *Inculca e Bela I*
Fonte: Cipro Neto, 2002

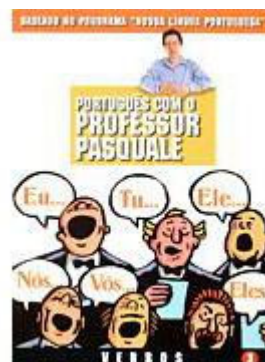


Fig. 3 – Capa de *Português - Verbos*
Fonte: Cipro Neto, 1999

O contraste entre as obras de Bagno e Pasquale não se restringe às imagens que “apresentam” essas obras ao público, mas também se revela na forma como esses autores concebem seu “objeto de estudo” e com que objetivos. O ponto de vista de Pasquale no debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino será discutido na próxima seção.

Sobre Bagno e sua obra em análise, cabe observar que mais uma vez é reforçado o valor do que chama de método científico, em oposição às atitudes prescritivistas de gramáticos tradicionais e dos “comandos paragramaticais”, que seriam “livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, “consultórios” lingüísticos” (p. 76), em que o autor evidencia o que mais tarde (BAGNO, 2004) classificou de “uma série de manifestações do purismo lingüístico” em “tentativas autoritárias de imposição de uma suposta norma culta”, por “pessoas que não têm formação científica adequada para tratar desses assuntos, mas que acreditam ter autoridade suficiente para isso” (p. 141). E é justamente com base no argumento da autoridade científica que Bagno faz sua crítica à mitologia do preconceito lingüístico, em *Preconceito lingüístico*, propondo a revisão das concepções lingüísticas inspiradas na gramática e no ensino tradicionais.

Ao contrário das obras anteriores, em *Preconceito lingüístico*, os adversários antes contextualizados de forma genérica (o ensino tradicional, as explicações velhas...) passam a ser identificados de forma específica (Pasquale—o mais citado—, Sérgio Nogueira Duarte, Luiz Antonio Sacconi, Napoleão Mendes de Almeida e Dad Squarisi). Ao nomear seus opositores, Bagno os re/con/textualiza como perpetuadores de uma tradição gramatical ultrapassada e discriminatória e que, para o autor, é produtora de “erros científicos” e “erros de conduta” (p. 94). No papel do especialista autorizado, ele corrige os equívocos de seus adversários. Assim como os professores de português ou gramáticos da mídia saem à caça do que consideram “erros” lingüísticos dos falantes, também Bagno sai à caça “das pérolas” dos professores e gramáticos da mídia. Para o autor, a ausência de caráter científico põe em questão a autoridade de seus opositores para tratar de questões lingüísticas.

Já a sua própria autoridade seria legitimada tanto pela ciência quanto pelo Estado. Ao falar em nome da ciência, Bagno se associa a vários lingüistas, muitos deles bastante conhecidos por sua participação no debate sobre língua e ensino (Stella Maris Bortoni-Ricardo, Sírio Possenti, Mário Perini, Celso Pedro Luft, Luiz Carlos Cagliari, Maria Marta Scherre). A legitimidade oficial vem por conta de três citações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN, BRASIL, 1998). Na primeira citação (p. 19), o documento reconhece a variação lingüística como constitutiva da língua portuguesa e, portanto,

reconhece também o mito da unidade lingüística no Brasil, e a falta de sustentação empírica para as prescrições normativas da gramática escolar, manuais e programas da mídia. Na segunda citação (p. 74), o documento reconhece o estigma associado às variedades não-padrão, diz que, para ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisará se livrar de alguns mitos e crenças que têm produzido práticas de “mutilação cultural”. A terceira citação (p. 112) desafia o modelo de português padrão da gramática tradicional, afirmando que não se deve insistir na idéia de que esse modelo corresponda à variedade lingüística socialmente prestigiada. As citações do documento oficial, associadas ao ponto de vista da ciência, contribuem para a construção da autoridade do autor, bem como de seus argumentos, no campo do ensino/estudo de língua portuguesa.

A terceira citação do documento oficial, a que me referi acima, remete justamente aos argumentos que Bagno desenvolve desde *A língua de Eulália*, com o objetivo de criar um novo modelo de interpretação da relação entre português-padrão, português não-padrão e variação lingüística. Naquela obra, Bagno propõe a seguinte terminologia alternativa: *norma-padrão* como um “ideal de língua”, pois não existe enquanto variedade real, mas como uma pressão sobre o imaginário dos falantes; *variedades [- cultas]* características dos falantes que não têm acesso à educação formal, a grande maioria da população; e as *variedades [+ cultas]* características dos falantes com acesso à escolarização e que, por isso, sofrem mais pressão da norma-padrão. Em *Preconceito lingüístico*, Bagno explicita a oposição entre o que chama de *norma culta real* e *norma culta ideal* (ou “fictícia”). A primeira, “a norma culta como ela é” (p. 112) e como é vista do ponto de vista dos estudos científicos. A segunda, “a norma culta como *deveria ser*” (p. 112-3), do ponto de vista dos gramáticos tradicionais e de seus continuadores.

Outro aspecto conceitual que chama a atenção em *Preconceito Lingüístico* é a oposição metafórica feita entre *língua*, “um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso”, e *gramática normativa*, “apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua” (p. 10). Ainda, é importante pontuar a preocupação do autor em esclarecer que a eliminação que faz da noção de *erro* não significa dizer que em termos de língua “vale tudo”, mas que é preciso fazer uma reflexão sobre a adequabilidade e aceitabilidade da língua em situações

específicas de uso. Esse problema da permissividade que, como dissemos anteriormente, acompanha os lingüistas desde a década de 1970, continua vivo e forte, tanto que Bagno responde a ele. Em certa medida, o problema da permissividade se mantém pelo paradoxo criado pelos próprios lingüistas: dizem que não se deve avaliar a língua em termos de *certo* e *errado*, mas constantemente afirmam que todas as variedades são *certas*, como o faz Bagno na página 49 do livro. Em termos dos processos de re/con/textualização, tanto o tratamento dos conceitos (de língua, neste caso), quanto a questão da permissividade são desafiados através da associação dos enquadres científico e polarizador.

Outras obras (2001-2007)

Nas obras publicadas a partir de 2001, excetuando-se *A norma oculta*, Bagno assume uma posição mais pedagógica, sem abandonar a militância. O tom argumentativo e polêmico das obras anteriores é associado a um tom formativo/programático, em que o autor interage com o professor de língua portuguesa, e outros agentes do ensino, não apenas para convencê-los de que é preciso alterar a prática (cf. PIETRI, 2003, s/d), mas também para indicar caminhos possíveis para essa mudança. Embora *Pesquisa na escola* já sinalizasse a intenção do autor em assumir um tom e teor mais formativo/programático, é a militância que predomina naquela obra.

Em 2001, quando publica *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*, Bagno já é reconhecido nacionalmente como opositor dos “gramáticos”. Esse reconhecimento vem de sua “ampla atividade de divulgação científica por meio de oficinas de reflexão, minicursos e palestras”, como consta na biografia do autor na primeira edição do livro. Mas vem também das estratégias polarizadoras das quais faz uso para se posicionar no debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. Pela estrutura do livro citado, em sua maior parte com propostas de atividades para o estudo da “norma culta real” do português *do* Brasil (em oposição ao de Portugal), a obra responde à demanda de “como fazer”, de como colocar “em prática” o trabalho proposto nas obras anteriores. A própria gramática tradicional torna-se objeto de análise na metodologia proposta pelo autor. Nessa obra, o

autor continua fazendo uso do enquadre polarizador para estruturar seus argumentos, sobretudo através da discussão sobre os conceitos de norma-culta e de norma-padrão:

EXCERTO 15

BAGNO, 2001, p. 38

Cada teórico tem um conceito próprio de norma que muitas vezes não coincide com o dos outros pesquisadores. Além disso, os tradicionalistas aplicam o rótulo de “norma” a alguma coisa que, longe de ser um *conceito* científico, é, na verdade, um *preconceito*. Para eles, “norma culta” ou simplesmente “a norma” é aquele conjunto de regras que a gramática tradicional teima em fazer a gente obedecer, embora muitas delas já não satisfaçam às necessidades de expressão de muita gente. O que os gramáticos tradicionalistas chamam de “norma culta” é o uso escrito, formal, literário da língua, isto é, *um tipo de norma*.

Bagno identifica Pasquale como uma figura dentro dessa corrente tradicionalista, afirmando que, nos textos do programa *Nossa língua portuguesa* (na TV, na internet e em CD-ROM), encontramos o uso indiscriminado de vários termos como se fossem sinônimos:

EXCERTO 16

BAGNO, 2001, p. 39

(...) “padrão formal”, “texto formal”, “linguagem formal”, “uso culto”, “padrão culto”, “língua culta”, “norma culta” etc. Em nenhum momento o autor se preocupa em explicar o que entende com os substantivos *uso*, *língua*, *padrão* e *norma*, nem com os adjetivos *culto* e *formal* – conceitos importantíssimos para a ciência lingüística.

Apropriando-se das noções de norma culta e de falantes cultos, da lingüística, Bagno propõe que a *norma culta* seja compreendida como “uma língua que *existe*, que pode ser coletada empiricamente, analisada, estudada, descrita, da mesma forma como um biólogo pode coletar, analisar, estudar, descrever uma espécie vegetal ou animal” e o autor ainda complementa que, nessa concepção, norma culta pode não coincidir com a linguagem dos textos literários (p. 39). O autor reserva o termo *norma-padrão* para um “*modelo* de língua, um *ideal* de língua”, “que não é falada nem escrita por ninguém em sua integralidade” (p. 41), como sugerido em suas obras anteriores. Afirma preferir o uso do termo *variedades*

cultas (e não *norma culta*) em oposição a norma-padrão. Sobre o lugar dessas normas no ensino, Bagno defende o “*ensino crítico* da norma-padrão”, ou seja, um ensino que considere a heterogeneidade da língua usada de fato “sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica” (p. 59).

Em *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*, publicado em 2003, Bagno admite que os próprios lingüistas e exames oficiais do MEC (ENEM e Provão) apresentam falta de rigor no uso do conceito de norma culta. Para estabelecer esse rigor em sua própria obra, sua opção passa então a ser pela tríade: *norma-padrão*, *variedades prestigiadas* e *variedades estigmatizadas*. Essa tríade é reforçada em *Nada na língua é por acaso* (2007) e também na 50ª edição de *Preconceito lingüístico*, a ser lançada em 2008. Segundo Bagno (comunicação pessoal)⁵⁴, a nova edição deste livro foi revista, ampliada e atualizada, uniformizando a terminologia e abandonando definitivamente a expressão “norma culta”. Parece que o autor conseguiu superar a fase de *flutuação terminológica* que caracterizou seu próprio processo de construção conceitual.

Ainda em *A norma oculta*, o autor retoma o aspecto político do papel dos lingüistas, sugerido em *Preconceito lingüístico*. Desta vez a discussão é um pouco mais ampla e segue os moldes do episódio do debate ocorrido na mídia, a partir de 2001, quando da polêmica sobre os estrangeirismos. Para Bagno, é tarefa dos lingüistas criar meios para superar as concepções de língua hegemônicas na sociedade e transformar o “senso comum lingüístico” (p. 151). Nessa obra, o autor polemiza intensamente com a mídia e parece se dirigir a um público mais amplo, e não apenas àqueles da área de língua.

Essa polarização entre concepções da ciência e do senso comum é retomada por Bagno em *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*, através da dicotomização entre *discurso científico* e *discurso do senso comum*: dois “pontos de vista bem definidos, duas ordens de discurso que se contrapõem”, quando o assunto é língua (p. 60). O discurso científico, diz o autor, é “embasado nas teorias da Lingüística

⁵⁴ Durante a qualificação desta tese, em 20 de dezembro de 2007, o autor afirmou, por escrito, que: “A nova versão explicita e enfatiza a necessidade de propiciar aos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas o domínio das formas prestigiadas de falar e escrever. Houve também modificação no mito sobre o ensino de gramática, para torná-lo mais atualizado com as noções de letramento vigentes nas propostas de educação em língua materna”.

moderna, que trabalha com as noções de *variação* e *mudança*” (p. 60). Já o discurso do senso comum é “impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que opera com a noção de *erro*” (p. 60). A oposição de pontos de vista é ilustrada pela figura a seguir, que evidencia os diferentes valores que “a mesma língua” assume, dependendo de *quem* a re/con/textualiza:

EXCERTO 17
BAGNO, 2007, p. 60

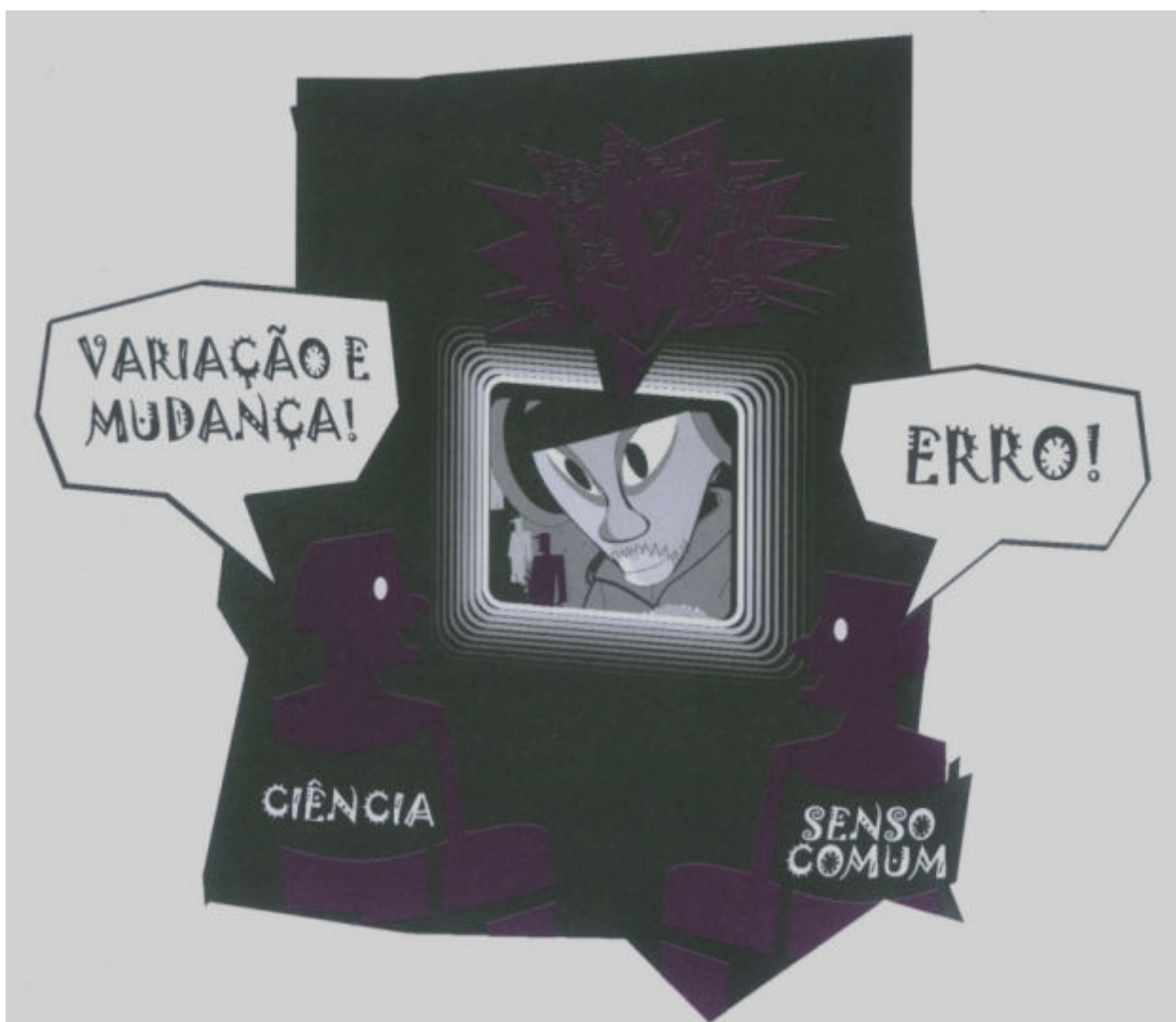


Fig. 4 – *Nada na língua é por acaso*
Fonte: Bagno, 2007

Adiante no livro, Bagno fala do ataque que as inovações lingüísticas têm recebido dos “defensores intransigentes da norma-padrão tradicional” (p. 156), cuja abordagem nada tem de científica e despreza os avanços pedagógicos das novas metodologias de ensino. Embora não nomeie seu adversário, Bagno faz um *link* entre essa discussão e uma coluna de Pasquale no jornal *O Globo*, publicada em 1998, o que leva o leitor a não ter dúvidas sobre a leitura que o autor “espera” que seja feita. O autor ainda diz que, em função de o discurso purista e conservador veiculado pela mídia ter mais impacto e difusão na sociedade do que o discurso científico-pedagógico, é a escola que deve se transformar em espaço de resistência e combate ao preconceito lingüístico e a outras formas de discriminação social. Em comparação à publicação anterior (*Norma oculta*), esta obra marca uma grande modificação na interlocução com o leitor. Em *Norma oculta*, prevalece o tom argumentativo, polêmico e militante. *Nada na língua é por acaso* mantém esse tom, que é associado a um tom mais *formativo/programático*, que aponta para o enquadre pedagógico.

Nada na língua é por acaso é uma resposta à demanda identificada pelo autor de embasamento teórico para tratar da variação lingüística como objeto e objetivo do ensino de língua portuguesa. Embora retome discussões, argumentos e estratégias de re/con/textualização marcados em obras anteriores, Bagno acrescenta, nesta obra, elementos à discussão e uma certa mobilização de seu ponto de vista. O autor retoma a discussão sobre o conceito de norma e erro, o argumento da autoridade científica do lingüista, o enquadre militante (bastante minimizado nesta obra), mas maximiza a preocupação pedagógica. Isso é feito pela re/con/textualização de fragmentos dos documentos oficiais de renovação no ensino e pelo tratamento da variação como objeto central do ensino e não como pano de fundo da norma-padrão. Para desfazer a imagem de permissividade associada à sua obra, o autor enfatiza que a norma-padrão deve ser objeto de ensino também, já que não se pode desprezar o fato de que há “uma **demanda social** por essa ‘língua certa’” (p. 80, ênfases no original).

A forma como o autor apresenta suas credenciais também muda: explicita sua dedicação à pesquisa e ação no campo da educação lingüística (importante lembrar que desde 2002, Bagno é professor universitário, na Unb), fala de seu histórico de formação acadêmica (mestrado sobre o livro didático) e do atual envolvimento com o Programa

Nacional do Livro Didático do MEC, e pela primeira vez apresenta em sua obra de divulgação em lingüística um prefácio de autoria de um colega lingüista. Essa contextualização mais pedagógica e acadêmica do trabalho de Bagno também tem reflexo na forma como trata da proposta de renovação do ensino, pois mostra maior sensibilidade para a lentidão dos processos de mudança, apesar de entender os obstáculos da renovação como resultado do apego ao tradicional e da falta de formação adequada para lidar com teorias e práticas novas (p. 28).

Nessa obra, em um enquadre mais pedagógico (sugerido pelo próprio título), Bagno dialoga com questionamentos que ouviu de professores, aprofunda os conceitos sociolingüísticos, trata a gramática tradicional como patrimônio cultural inadequado para o ensino, enfatiza os esforços de vários lingüistas brasileiros na reflexão sobre língua portuguesa e ensino, explicita em vários momentos a diferença entre a ótica do senso comum e dos cientistas da linguagem e apresenta três opções sobre “o que fazer” no tratamento da variação lingüística em educação em língua materna. As opções seriam as seguintes: (a) desconsiderar contribuições da lingüística e levar adiante a noção de erro; (b) aceitar as contribuições da lingüística e desprezar totalmente a antiga noção de erro; (c) reconhecer a escola como espaço de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e fazer uso disso em favor de uma formação para a cidadania. O autor afirma que a terceira opção é a mais adequada. Mostra sua sensibilização pelo senso comum a partir de uma citação de Milroy (2001), em que este autor critica alguns lingüistas por invalidar a opinião do senso comum sobre língua, sem perceber a força desse ponto de vista enquanto objeto cultural profundamente enraizado na sociedade e que, por isso, precisa ser levado a sério. Bagno reconhece que o objeto de ensino não é estritamente científico, nem sua construção estritamente de responsabilidade do lingüista:

EXCERTO 18
BAGNO, 2007, p. 81

A construção de um objeto científico-pedagógico não é tarefa exclusiva do cientista – no nosso caso, do lingüista –, mas também é uma atribuição da escola, como instituição mantida e/ou controlada pelo Estado, instituição em que o cidadão e a cidadã recebem sua formação intelectual, junto com uma formação ética e política.

Ao articular outros agentes sociais ao processo de construção do “objeto científico-pedagógico”, Bagno indica a possibilidade de novas interlocuções e de afastamento do modelo polarizador estruturante do debate sobre língua portuguesa e ensino. Esse afastamento se dá pela minimização do tom e teor militante/polêmico/argumentativo, por um tom e teor mais pedagógico e formativo/programático, em que as ações pela formação se tornam mais relevantes do que a disputa por poder, ou a militância.

Em um artigo intitulado: “A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística”, publicado em 2002, no livro *Língua materna: letramento, variação & ensino*, Bagno apresenta uma proposta de formação de professores de língua fundamentada na “educação lingüística”. Esse artigo assume tom e teor formativo/programático, articulando-se aos demais ensaios publicados no volume, a saber: “A língua na educação”, de autoria de Michael Stubbs, e “A norma e o ensino de língua materna”, de Gilles Gagné. O mesmo tom e teor formativo/programático está presente no artigo “Tarefas da educação lingüística no Brasil”, publicado em 2005, em co-autoria com Rangel. A interlocução, nesses dois artigos, é muito mais com a comunidade acadêmica e com as instituições responsáveis pela implementação das políticas educacionais, do que com os adversários no campo do estudo e ensino de língua portuguesa. Tal constatação evidencia, de um lado, a habilidade do autor de mobilizar textos estrategicamente em diferentes contextos e, de outro, de agir reflexivamente sobre sua própria obra.

A análise dos processos de re/con/textualização na obra de Bagno revelou variação no tom e teor de suas produções em função, sobretudo, dos interlocutores. As obras produzidas para interlocutores acadêmicos/pesquisadores apresentam tom e teor mais formativo/programático. Aquelas direcionadas para um público mais geral, não necessariamente acadêmico ou do campo pedagógico, apresentam tom e teor mais militante/argumentativo/polêmico. Já as obras mais recentemente direcionadas para a prática docente apresentam tom e teor mais pedagógico. A variação do tom e teor da obra de Bagno resulta em grande medida do uso que o autor faz dos *enquadres científico, militante, pedagógico e polarizador* como estruturantes argumentativos. Esses quadros visam re/con/textualizar os textos mobilizados (citações, conceitos, ideologias lingüísticas, imagens, argumentos) no sentido que lhes quer dar o autor.

3.3 PASQUALE CIPRO NETO: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE

Pasquale se formou em Letras, na USP, na década de 1970. Iniciou a carreira como professor do 3º ano do ensino médio e de pré-vestibular, no Sistema Anglo de Ensino, em São Paulo, onde atuou até 1998. Tornou-se reconhecido nacionalmente, sobretudo através do programa *Nossa língua portuguesa*⁵⁵, na TV Cultura, e de suas colunas sobre a língua portuguesa publicadas na *Folha de S.Paulo*, a partir de 1997. Seu trabalho na *Folha* teve início em 1987, em cursos sobre a língua portuguesa. As palestras para professores de língua portuguesa iniciaram em meados da década de 1990.

A relação polêmica entre Pasquale e os lingüistas parece ter se iniciado em 1997, após a reação de um lingüista à entrevista dada pelo professor de português da mídia à revista *Veja*. A análise das produções de Pasquale evidencia que, em certos momentos, ele se diferencia dos lingüistas que, em sua visão, são contra o ensino do português padrão. Em outros momentos, no entanto, ele se aproxima desses mesmos lingüistas, através da re/con/textualização de suas produções em um *enquadre científico*, estratégia que lhe permite renovar seu discurso. Conforme informações concedidas a mim em entrevista, em 2007, a aproximação com os lingüistas também se dá através da relação pessoal de Pasquale com colegas da área de língua que, tanto quanto ele, trabalham “na linha da gramática funcional”. Na entrevista mencionada, o professor de português da mídia também estabelece ligações de seu metadiscurso sobre o ensino de língua com as propostas e avaliações oficiais no campo.

Inculca e bela 1 e 2 (1997/2002 e 1999/2001a)

Inculca e bela é o nome de uma coleção de volumes em que Pasquale republica suas colunas (ou artigos, como ele próprio chama) da *Folha de S.Paulo*. Desde 1997, Pasquale tem mencionado os lingüistas nessas colunas e também em material paradidático, associando-os a posturas relativistas sobre a língua, especialmente em relação à oralidade, e

⁵⁵ Segundo informação de Pasquale, em 2007, esse programa está temporariamente suspenso, pois seu formato está sendo repensado. Na Rádio Cultura, continua no ar o programa *Nossa língua em letra e música*.

muitas vezes desqualificando “alguns lingüistas” moralmente, sem no entanto identificá-los. Isso acontece, por exemplo, em um excerto do volume 1 de *Inculto e Bela*:

EXCERTO 19

PASQUALE, 1997/2002, p. 15

Um dos membros da equipe, cujo nome é melhor não citar, abusou do direito de usar a bendita expressão: “O governo considera de que”; “Não nos parece de que esse caso”; “Penso de que não será” etc.

Santo Deus! De onde o homem, graduadíssimo, professor, tirou tanto “de”? Os verbos considerar, pensar e parecer pedem preposição “de”? É óbvio que não. Alguém pensa algo, alguém considera algo, algo parece a alguém. Onde está o “de”? Perguntem ao homem.

Alguns lingüistas (alguns), idiotas, dirão que a língua falada não merece reparo, que a fala é sempre boa etc. Esses ociosos não conseguem perceber que os homens [políticos] não estavam na mesa de um boteco, batendo papo. Estavam falando para o país, sobre um assunto técnico, usando linguagem teoricamente culta.

Quem assiste a esse tipo de transmissão [televisiva] normalmente acredita nessas pessoas, tem-nas como modelo. Adolescentes que vão fazer vestibular ouvem o cidadão dizendo ‘de que, de que, de que’ e acham que isso é o máximo. A Fuvest [Fundação Universitária para o Vestibular] faz uma questão a respeito, como já fez há dois ou três anos. E muitos, ingenuamente, erram. E alguns idiotas, ociosos, dizem que a fala é sempre boa, que isso e aquilo⁵⁶.

As colunas de Pasquale geralmente são elaboradas da seguinte maneira: identifica um “erro” lingüístico ou dúvida sobre o uso da língua, articulando-o a uma situação cotidiana e criando assim o que chama de “mote”; avalia a adequabilidade ou inadequabilidade do uso e dá um veredicto final sobre como o leitor deve proceder lingüisticamente no caso em questão. Algumas vezes, como nesse exemplo, Pasquale apresenta um tom de indignação em relação ao uso, o que para alguns significa intolerância lingüística. Essa indignação se expressa no exemplo acima tanto pelo uso de expressões como “Santo Deus!” ou “É óbvio que não”, quanto em sua oposição explícita a “alguns lingüistas” para os quais a fala é sempre boa. O que percebemos como indignação ou intolerância pode ser o que os editores chamam de “humor” (talvez um certo “deboche”), nas palavras iniciais do livro. Os

⁵⁶ Coluna “O pacote e o ‘de que’”, originalmente publicado na *Folha de S.Paulo* (20/11/1997).

editores re/con/textualizam as colunas de Pasquale como uma proposta de ensinar a língua portuguesa de uma maneira “prazerosa”, com “divertimento”, “humor” e “objetividade”:

EXCERTO 20

PASQUALE, 1997/2002, palavras dos editores

Presença constante nas páginas da *Folha de S.Paulo* desde novembro de 1997, o professor Pasquale Cipro Neto aborda em suas colunas os assuntos do dia-a-dia, entrelaçando com humor e objetividade, substantivos e enganos políticos, colocações pronominais e desastres do futebol.

Seus artigos, semanais, são uma eficiente ferramenta de discussão da língua portuguesa dentro do jornal. Reunidos nesta coletânea, adquirem ainda mais força.

Ao longo de 61 textos curtos e diretos, este *Inculto e Bela 1* se propõe a ser um auxílio a você, leitor, para trafegar sem tropeços pelo prazeroso e ao mesmo tempo complexo universo da língua portuguesa. Bom divertimento.

A coluna de Pasquale sobre o “de que” gerou muitas polêmicas com lingüistas e foi muitas vezes citada por Bagno em suas obras e, pelo que disse o lingüista em comunicação pessoal, também em palestras. Em comunicação pessoal⁵⁷ com Pasquale sobre o episódio, e também a partir de pistas na conversa com Bagno, entendi que o comentário do professor da mídia era uma resposta a uma crítica que ele havia recebido de um lingüista (aparentemente da UFRJ), por conta da entrevista que havia dado às páginas amarelas da revista *Veja* alguns meses antes⁵⁸, em 1997. A respeito de suas asserções sobre os lingüistas, Pasquale afirmou para mim, em entrevista que:

EXCERTO 21

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Pasq⁵⁹: uma vez eu escrevi lingüistas ociosos, (+) né, /.../ eu escrevi lingüistas ociosos (+) e como ESSES ociosos não sabem gramÁTica, (+) eles não sabem o que quer dizer escrever lingüistas ociosos sem vírgula. (+) não é? lingüistas ociosos/ (+) eles não entendem que esses ociosos é uma restriÇÃO, eu estou falando só dos ociosos. /... / se eu, se eu considerasse que TODO lingüista é um ocioso, eu seria um DÉBIL MENTAL proFUNdo, proFUNdo, (+) irrecupeRÁvel. /.../ eu acho ocioso, (+) eu acho ocioso, (+) o sujeito (+) QUE/ NÃO/ (+) que fica com esse LERO-LERO, com essa porcariADA toda,

⁵⁷ Entrevista concedida por Cipro Neto a mim, em 09 de abril de 2007.

⁵⁸ Entrevista a Mario Sabino, publicada em 10/09/1997.

⁵⁹ Minha participação neste turno foi omitida da transcrição.

entendeu, e não bota a cabeça no lugar, (+) e não vê que a gente tem que ir pra sala de aula, não é, (+) pra fazer esse POvo aprender o BÁSICO do BÁSICO, que esse povo não consegue escrever/ NADA, nem um biLHETE, entendeu (+) e a gente fica com GRAN::des discussões com GRAN::des não sei o que, e ninguém é capaz de entender o saquinho da padaRIA. ((pausa)) isso é o Brasil. ((pausa)) é um CHOque de realidade, (+) entendeu, (+) é um CHOque de realidade (+) as pessoas não conseguem escrever um biLHETE. (+) elas não conseguem ler NAda (+) NAda (+) eu vejo isso no dia-a-dia. (+) no dia-a-dia (+) as pessoas têm dificuldade pra/ qualQUER/ (+) o Brasil vai mal obrigado em tudo quanto é certame internacional de leitura, cê sabe disso.

A passagem acima sugere que, na visão de Pasquale, certos lingüistas falam demais, promovem “grandes discussões”, enquanto o problema da língua e do ensino deveria lidar com questões básicas e estruturais como essa de que o povo precisa “aprender o básico do básico”, afirmação que o professor da mídia justifica referindo-se ao desempenho dos alunos brasileiros em testes internacionais de leitura. A crítica de Pasquale à prolixidade de *alguns* lingüistas contrasta com sua proposta de tratar da língua de forma “objetiva”.

Outro episódio que trouxe à tona os antagonismos entre o professor da mídia e os lingüistas foi o do impacto de um artigo publicado na revista *Veja*, em 2001 (N. 1725), em que Pasquale foi considerado pelo jornalista João Gabriel de Lima, autor da matéria, como vítima das críticas de um certo grupo de “relativistas” que defendem que “certo e errado” não são conceitos absolutos em português. Embora os relativistas não tenham sido identificados, Bagno escreveu uma longa carta à revista a respeito da incitação ao preconceito contra os lingüistas promovida pela matéria. Seus argumentos se basearam na autoridade científica do lingüista e na desconstrução da premissa de que os lingüistas são contra o ensino da norma culta. As críticas de Bagno ao conservadorismo lingüístico promovido pela mídia (BAGNO, 2004), corroboradas por outros lingüistas, como, por exemplo, Faraco (2001), que reconhece a “invisibilidade” dos lingüistas na mídia, não parecem ter sido suficientes para desautorizar a tradição gramatical popularizada entre aqueles que não têm formação em lingüística. Ilustração disso é o texto de Ferreira Gullar, na *Folha de S.Paulo*⁶⁰, em 2005, em que o poeta critica sarcástica e indiretamente os

⁶⁰ Texto publicado em 25 de setembro de 2005 e rebatido por dezenas de lingüistas de norte a sul do país (cf. <<http://groups.yahoo.com/group/CVL/>>).

lingüistas, por desconstruírem as noções lingüísticas de “certo” e “errado”, através da equivalência que fazem entre o conceito de erro lingüístico e a injustiça social. Apesar de afrontada pela lingüística, a tradição gramatical popularizada manteve hegemonia, aparentemente reforçada, sobre questões lingüísticas na mídia.

Para os lingüistas, Pasquale presta um desserviço ao processo de ensino-aprendizagem de português, uma vez que assume uma atitude normativa e intolerante frente aos usos lingüísticos, atitude essa que, na consideração desses lingüistas, além de acientífica, não promove a formação de leitores e autores de textos. Abaixo, fragmentos de textos de alguns lingüistas para indicar a forma como eles têm re/con/textualizado a fala de Pasquale⁶¹:

EXCERTOS 22

Possenti⁶²: A *Veja*/São Paulo de 23/02/2000 trouxe nota de qualidade suspeita. Além de mal redigida (...) oferece soluções simplórias para erros de português. A matéria é sobre um cartaz que o Prefeito Pitta confeccionou e exibiu aos jornalistas. Segundo a estreita ótica da *Veja*, o cartaz tem muitos erros. Para corrigi-los, socorreu-se do professor Pasquale (*Veja* não podia fazer isso por sua conta?), que não viu outra coisa senão erros a corrigir.

Geraldi⁶³: Eu acho que há mudança, sim, nas práticas escolares. Eu diria que um professor, hoje, pode continuar trabalhando bem tradicionalmente o ensino de língua, ao estilo “Pasquale Neto”, ou coisa semelhante, mas ele já ouviu falar que “por aí não se chega a lugar algum”. Hoje, mesmo que ele continue ensinando o que sempre ensinou, fazendo o que sempre fez, ele já sabe que por aí ele não vai chegar à formação de leitores e autores de textos. Esta eu acho que é uma mudança radical no pensamento do professorado.

Bagno⁶⁴: Ora, o que parece realmente irritar o Sr. Pasquale é o fato de que, apesar de obter tanto sucesso entre os leigos, nada do que ele diz ou escreve é levado a sério nos centros de pesquisa científica sobre a linguagem, sediados nas mais importantes

⁶¹ Dos três exemplos, apenas o texto de Marcos Bagno trata especificamente do debate sobre língua.

⁶² Fragmento de coluna intitulada “O cartaz do Pitta”, publicada em livro de coletânea de colunas publicadas no Jornal de Jundiaí/SP. POSSENTI, Sírio. *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar, 2000, p. 99.

⁶³ Fragmento de uma entrevista publicada na dissertação de mestrado de Luzia de Fátima Paula, intitulada: *O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi*. A dissertação foi defendida em 2004, na UNESP de Marília.

⁶⁴ Excerto de carta de Bagno à revista *Veja*. Esta carta virou anexo de *Preconceito lingüístico*, a partir da 10ª edição.

universidades do Brasil - centros de pesquisa lingüística, diga-se de passagem, reconhecidos internacionalmente como entre alguns dos melhores do mundo (Unicamp, USP, Unesp, UFRGS, UFPE entre outras). Muito pelo contrário, se o nome do Sr. Pasquale é mencionado nas nossas universidades, é sempre como exemplo de uma atitude anticientífica dogmática e até obscurantista no que diz respeito à língua e seu ensino (em vários de seus artigos em jornais e revistas ele já chamou os lingüistas de “idiotas”, “ociosos”, “defensores do vale-tudo” e “deslumbrados”).

Nos fragmentos selecionados, Possenti e Geraldi chamam a atenção para a atitude normativa associada à imagem de Pasquale e para seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de português. Em uma coluna de jornal, publicada em Jundiaí, Possenti fala de um episódio em que o professor da mídia foi chamado pela revista *Veja* para tratar de um caso de “erro” lingüístico. Esta é uma típica situação no dia-a-dia de Pasquale, que responde a vários questionamentos sobre o uso adequado do idioma em suas produções midiáticas e paradidáticas. Geraldi, por sua vez, em entrevista sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, fala de Pasquale no contexto das práticas didático-pedagógicas, associando-o ao ensino tradicional de língua, que, para o lingüista, não viabilizaria a formação de leitores e autores de textos. Finalmente, Bagno, em fragmento de carta à revista *Veja*, escrita em resposta à matéria do jornalista João Gabriel e Lima, citada anteriormente, questiona a autoridade de Pasquale, que seria levado a sério por leigos, mas não por pesquisadores de centros de pesquisa importantes, tais como os citados pelo lingüista. Para Bagno, Pasquale está desautorizado a falar sobre língua portuguesa e ensino porque o professor da mídia não fala a partir de um ponto de vista científico.

A opinião de Bagno se articula à de Faraco no movimento que, a partir de 2001, fez esforços para estabelecer a “guerra cultural” entre discursos que dizem a língua no Brasil. Para os lingüistas, uma distinção básica entre esses discursos é seu caráter científico. Ser ou não ser científico tornou-se argumento estruturante do discurso de lingüistas, tais como Faraco e Bagno, sobre a língua e seu ensino. O lugar da ciência é o lugar da autoridade máxima e que, portanto, não poderia ser questionado. Para Faraco (2001), embora se perceba o conflito entre os discursos da lingüística e os demais discursos sobre a língua, esses discursos não se confrontam no espaço público. Esse autor afirma que: o “dizer mítico sobre a língua” reina soberano e “vivemos culturalmente numa fase pré-científica e,

portanto, dogmática e obscurantista” (p. 39). Para reverter esse quadro, Faraco conclama os lingüistas a projetarem sua voz, a tratarem do assunto “politicamente”, instaurando a “necessária guerra cultural entre os discursos que dizem a língua no Brasil” (p. 47). Para Signorini (2001b), quando os lingüistas advogam por mais visibilidade, pela superioridade e neutralidade do discurso científico sobre língua, sem questionar a legitimidade de sua ação ou de seu papel nesse debate, eles ignoram completamente os aspectos políticos da questão.

Embora Pasquale não argumente nos mesmos termos de Signorini, ele faz uma interpretação semelhante à da autora, quando defende uma atitude menos “ideológica” e “obscurantista” em relação às ações sobre a língua e às interpretações e avaliações sobre o seu trabalho. Em sua visão, há atitudes que reduzem o escopo de ação do “sujeito”, pois lhe negam a possibilidade de acesso a formas lingüísticas que estariam em desuso. Seria mais “decente” mostrar ao “sujeito” essas formas lingüísticas menos presentes no dia-a-dia e possibilitar que ele decida como fazer uso desses recursos. A esse respeito, Pasquale cita um autor (que não identifica) que sugere que se elimine do ensino de língua portuguesa algumas “velharias”:

EXCERTO 23⁶⁵

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Pasq: E:: eu fico, eu fico (+) escandalizado sabe/ não dá pra/ não dá pra levar a sério certas coisas. eu li uma vez um texto de um sujeito, dizendo que por ele, vê se pode, né, (+) olha aqui aqui aqui, o que é o viés ideológico, né, assim quando (+) o sujeito dizia o seguinte, que por ele, o governo baixava um decreto (+) eliminando do ensino de língua pátria, (+) de língua (+) materna (+) algumas:: velharias, algumas: né?

Cla: um,

Pasq: E ele dava alguns exemplos ((pausa)) vou citar dois exemplos pra você.

Cla: urrum

Pasq: A segunda pessoa. ((pausa)) que na visão dele,

Cla: do singular, ou do plural?

Pasq⁶⁶: É, as duas, principalmente a do plural... mas ele dizia a segunda pessoa. (+) Principalmente a do plural. (+) morreu. acabou e tal. e o fu/ e o mais-que-

⁶⁵ Os dados orais são transcritos segundo as convenções de transcrição apresentadas no início da tese.

⁶⁶ Durante este turno, eu mostrei sinais de atenção (tais como: *urrum*) que não foram aqui transcritos.

perfeito, o pretérito mais que-perfeito. (+) que ninguém usa, (+) aí eu fico pensando, (+) quer dizer, olha olha/ o que é ser obscurantista, né, (+) quer dizer, (+) não é muito mais fácil eu dizer pro meu aluno, (+) pro aluno de português, de uma/ de uma aula de português, (+) olha meu filho, cê tá vendo aí quando você reza pai nosso que esTAIS no céu /.../ ou então quando cê lê lá um clássico da literatura /.../ É/ essa forma, se usou durante um tempo, ela quer dizer isso, e funciona assim e tal, (+) hoje em dia tá fora de moda, mas não tá tão fora de moda comPLEtamente, porque de vez em quando alguém solta uma frase do tipo, mulheres uNI-vos, e é bom conhecer, porque tá, tá, tá, tá. pi, pi, pi, pi. Não é? (+) Não é melhor dizer isso pro sujeito? quer dizer, DAR ao sujeito a informação e aí ele faz com ela o que bem entende, (+) usa quando quiser, (+) quando lhe aprouVER, não é? faz dela o que bem entender, o que for útil pra ele, o que não for, e por aí vai, (+) não é muito mais decente fazer isso? /.../ a forma simples se usa SIM. (+) pode não se usar no bate/ no bate-bola do dia-a-dia /.../ mas no texto escrito moDERno, ((pausa)) Gilberto Gil, (+) não é? (+) minha porção mulher que até então se resguardARA. (+) não é? é:: (+) Chico Buarque no *Budapeste* tem troCENTOS pretéritos mais-que-perfeitos, troCENTOS (...)

Para Pasquale, atitudes como essa de eliminar as “velharias” da língua não são científicas e negam ao “sujeito” o acesso e o direito de escolher o que fazer com a própria língua. Leituras como esta se tornam possíveis justamente porque os lingüistas participantes do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino falam em nome da ciência, mas não necessariamente em nome do falante.

Para o professor de português da mídia, suas asserções sobre a língua deveriam ser re/con/textualizadas em função de seu objetivo primeiro: o de “aproximar as pessoas da língua”. Desde o início da entrevista que me concedeu, Pasquale chamou minha atenção para as leituras equivocadas que as pessoas fazem de suas produções e posições. Em sua visão, isso acontece em função da forma como a mídia re/con/textualiza sua fala (principalmente em entrevistas sobre a língua portuguesa), mas também da imagem social construída para o professor de português:

EXCERTO 24

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Pasq⁶⁷: uma coisa que acontece muito comigo, quando eu estou na RUA, (+) no supermerCADO, (+) ou sei lá o quê, (+) as pessoas vêm e dizem, e dizem assim (+) “ah, eu tenho muita vontade de falar com o senhor mas tenho medo de errar”. (+) eu digo, cê presta atenção no que eu digo na televisão? ((pausa)) já me viu alguma vez dizer, alguma coisa, (+) cê já? ((pausa)) cê não vê que eu digo, que, tarará, tiriri, tarará (+) então pra QUE essa história, (+) pra cê ter uma idéia, (+) então quer dizer, isso é fruto de uma heRANça, não é, (+) teRRÍvel (+) que é/ o professor de português é aquele cara/ que chega e diz assim (+) seu burro, você não sabe falar, você não sabe abrir a boca, cê é uma besta. (+) cala a boca. (+) não é assim, é assado. entendeu, (+) o cara aparece na televisão e diz lá que o verbo não sei das quantas não sei o que e tal, (+) acaBOU. (+) esse é o cara, (+) entendeu, (+) que tem o basTÃO na mão e que vai dar na cabeça do pobre coitado que (+) sair uma vírgula daquele trilho lá, entendeu?

Paq: agora,

Cla: não é isso que o senhor QUER fazer, mas é assim, que

Pasq: não FAço isso, não é, (+) se você ver (sic) o que eu faço, não é Isso que eu faço. /.../ eu nunca fiz isso, não é, (+) nunca fiz isso.

Para Pasquale, a leitura da obra nunca deveria ser ideológica, no sentido de que não deveria estar limitada por interpretações prévias que se tem das opções políticas do autor. De certa forma, ele defende a prática da leitura autorizada, no sentido discutido no início deste capítulo. Nesse sentido, sua fala deve ser re/con/textualizada como tendo um único compromisso: o de “aproximar as pessoas da língua”, seja lhes dando acesso a recursos lingüísticos da norma-padrão (para compreender o “pai nosso”, por exemplo), ou facilitando a compreensão da linguagem técnica, a exemplo, da campanha para facilitação do “juridiquês”⁶⁸, da qual Pasquale participou, em 2005, a convite da Associação dos Magistrados Brasileiros.

Ainda que, para Pasquale, suas produções não devam ser re/con/textualizadas em um enquadre normativo, as relações que o autor estabelece em suas obras, a partir da citação de figuras da literatura brasileira, o conecta a uma tradição prescritiva e elitista de “culto” à língua. Essa associação se dá, por exemplo, com o recorte que o autor faz do

⁶⁷ Mesma observação da nota anterior.

⁶⁸ Linguagem técnica jurídica, que causa incompreensões para quem não é da área.

poema de Olavo Bilac, que inspira a coleção *Incultas e belas* e é apresentado como epígrafe em todos os volumes da coleção:

EXCERTO 25
PASQUALE, epígrafe

Última flor do Lácio, inculta e bela, és a um tempo, esplendor e sepultura.
Do poema “*Língua Portuguesa*”, de Olavo Bilac, publicado em 1914.

Essa relação é reforçada pelos comentários, de dois escritores de renome na literatura brasileira, apresentados na “orelha” dos volumes 1 e 2 de *Incultas e belas*, respectivamente:

EXCERTO 26
PASQUALE, 1999/2002

(...) Seu livro, *Incultas e Belas 1*, é uma homenagem ao nosso idioma naquilo que ele tem de mais comvente: a capacidade de nos fazer solidários na expressão cada vez mais correta da língua que nos torna irmãos. *Carlos Heitor Cony*

EXCERTO 27
PASQUALE, 2001a

Eis que o gramático Pasquale Cipro Neto, um intelectual e psicólogo “atenado com a vida”, conseguiu um feito raro: lidar com a palavra falada e escrita mas sem complicar (...). Vem daí, suponho, o sucesso desse autor que ensina sem recorrer ao tom punitivo de uma palmatória escolar, aquela peça de madeira com a qual os antigos professores batiam nas palmas das mãos daqueles antigos alunos que provavelmente tropeçavam nos tais verbos irregulares.

Confesso que na minha adolescência sempre achei o ensino de gramática uma chatice, reconciliei-me com a matéria nas aulas de literatura de Silveira Bueno, que era rigoroso mas de uma ironia meio divertida na sua irreverência. Pasquale Cipro Neto também sabe sorrir enquanto comunica e esclarece, lembrando que no ensino do idioma está incluído o afeto. E o humor. *Lygia Fagundes Telles*

O escritor Carlos Heitor Cony remete ao conceito de língua “correta”, tão veementemente criticado pelos lingüistas, o que contribui para atualizar a polarização entre gramáticos e lingüistas, pelo menos do ponto de vista dos lingüistas. Além disso, remete indiretamente à ideologia da unidade lingüística do país, tratando a língua como o elo que

“nos torna irmãos”. Lygia Fagundes Telles, por sua vez, traz para cena o campo pedagógico e opõe a imagem de Pasquale à dos professores antigos, o que contribui para distanciá-lo da imagem de professor tradicional (“complicado” e “punitivo”). Por outro lado, o conecta à tradição das “Belas Letras”, das academias literárias e, ainda que este não seja o “desejo” do autor, às políticas de homogeneização lingüística.

Gramática da língua portuguesa (1998)

Pasquale é co-autor da *Gramática da língua portuguesa*, publicada em parceria com Infante. No início dessa obra os autores estabelecem as seguintes conceituações para a *norma culta* (ênfases no original):

EXCERTO 28

PASQUALE (CO-AUTOR), 1998, p. 16

A gramática normativa estabelece a **norma culta**, ou seja, o padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais. (ênfases no original)

EXCERTO 29

PASQUALE (CO-AUTOR), 1998, p. 13

O português empregado pelas pessoas que têm acesso à escola e aos meios de instrução difere do português empregado pelas pessoas privadas de escolaridade. Algumas classes sociais, assim, dominam uma forma de língua que goza de prestígio, enquanto outras são vítimas de preconceito por empregarem formas de língua menos prestigiadas. Cria-se, dessa maneira, uma modalidade de língua – a **norma culta** –, que deve ser adquirida durante a vida escolar e cujo domínio é solicitado como forma de ascensão profissional e social. O idioma é, portanto, um instrumento de dominação e discriminação social. (ênfases no original)

Os dois excertos anteriores apresentam uma visão de *norma culta* que identifica a gramática normativa e a escola, respectivamente, como instrumento e lugar de acesso à norma, que por sua vez é solicitada “como forma de ascensão profissional e social”. Embora indiquem o aspecto social que sustenta o conceito de norma culta, os autores

apagam a origem histórico-social e política do conceito e também do preconceito lingüístico, como Bagno tem apontado em suas obras.

Na entrevista comigo, em 2007, a fala de Pasquale sobre a norma culta mostrou uma visão um pouco mais “móvel” do que essa elaborada na gramática publicada em 1998. Perguntei-lhe sobre os critérios utilizados para a sua concepção de norma culta:

EXCERTO 30

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Cla: então, quando/ quando o senhor define a norma culta, (+) o senhor define essa norma baseado em quê? (+) se não é a mesma norma do Napoleão ((ele havia acabado de afirmar esta distinção)), que norma é essa, de onde vem? (+) o senhor tem uma gramática, né?

Pasq: sim,

Cla: quer dizer, suponho que essa norma (+) de alguma maneira reflita o seu trabalho nessa gramática com, com (+) Ulisses.

Pasq: nós tomamos por base, (+) nós somos dois né? (+) nós tomamos por base, (+) não desprezamos os clássicos de jeito nenhum, mas tomamos por base também o que se faz, (+) modernamente na, (+) na imPRENSa brasileira, essencialmente, na, (+) nos textos vivos, nos textos recentes, né. (+) é::: no texto/ nos textos científicos (+) por que não, mas

Cla: isso significa que essa norma culta:,
((pausa))

Cla: ela não é fixa, digamos, ela,

Pasq: claro que não. (+) só que ela é um paquiderme, né?

Cla: sim,

Pasq⁶⁹: ela não se move na velocidade, (+) ã:: que alguns apregoam né. (+) é mentira né. (+) a gente não pode ser hipócrita, né. (+) então a gente/ eu ouço (+) eu fico estarecido, quando eu ouço alguns (+) lumiNAres (+) dizendo que se (), quer dizer, confundindo a velociDAde, (+) né, (+) da língua oRAL, (+) a velocidade da (+) da GÍria, (+) a velocidade do (+) do/ da le/ da língua da letra de MÚsica, (+) ã: ou do:: (+) da mensagem publiciTÁria, né, (+) confundindo essa velocidade, com a velocidade, da língua do texto técnico, (+) do texto/ jurídico, do texto científico (+) é menTira. não se pode, né, (+) vender ilusão pra ninguém, não é, (+) então esse texto, é um texto:: mais lento, né, (+) a velocidade dele é outra, não é, (+) a mudança demora pra chegar:, não é, (+) é: ele é finCAdo em raízes um pouco mais, (+) não é, GROssas né ((risos)) raízes um pouco mais pesadas, né, e não adianta dizer que não.

⁶⁹ Durante este turno, eu mostrei sinais de atenção (tais como: *urrum*) que não foram aqui transcritos.

A fala de Pasquale reproduz a dicotomização entre fala e escrita/norma. De um lado, mudando em uma “velocidade” mais rápida, ele inclui a língua oral, a gíria, a letra de música e a linguagem publicitária. Do lado da norma, mudando em uma “velocidade” mais lenta, ele inclui: o texto técnico, jurídico, científico, jornalístico e os clássicos. Nesse sentido, há ampliação do conceito de norma, sobretudo se comparado a trabalhos anteriores de Pasquale, tais como a próxima obra analisada.

Verbos (1999)

Este livro é o terceiro volume da série *Português com o professor Pasquale*, baseada no programa televisivo *Nossa língua portuguesa*, e composta de mais seis volumes que tratam dos seguintes assuntos: ortografia, acentuação, concordância verbal, concordância nominal, regência verbal e nominal e crase. Na “orelha” do volume em análise, o leitor é situado quanto ao que é e não é o objetivo da obra (ênfases no original):

EXCERTO 31
PASQUALE, 1999

É inquestionável que todos precisamos tirar dúvidas de português. A série **Português com o professor Pasquale** tem por objetivo levar ao público esclarecimentos sobre dúvidas frequentes. Não se trata de trabalho acadêmico, dirigido a especialistas. Nosso alvo são as pessoas que no dia-a-dia – na escola, no escritório – precisam resolver imediatamente dúvidas corriqueiras ou, às vezes, um pouco mais complicadas.

O leitor da obra é visto como alguém que tem um problema claro: resolver suas dúvidas de português. Também é alguém que não tem muito tempo para pensar sobre essas dúvidas e precisa resolvê-las com rapidez. Não é um especialista, portanto o que se tem não é um trabalho acadêmico. Em sua apresentação, o volume é re/con/textualizado como um trabalho diferente do da gramática tradicional, que foca a língua do dia-a-dia, a reflexão sobre as estruturas lingüísticas, sobre a adequabilidade. Segundo a apresentação, o método desenvolvido por Pasquale inverte a tradicional ordem entre regras e classificações e depois exemplos, pois o que vem primeiro é a “língua viva” (do cotidiano, de uma canção popular,

de uma placa na rua etc.). Além disso, Pasquale também mostra, segundo o texto de apresentação, que “nem sempre quem foge da norma culta erra” e que, portanto, “o que importa é a adequação”. Ainda, segundo esse mesmo texto, em muitas situações a linguagem adequada é a culta, pautada em gramáticas e dicionários, que por sua vez se pautam nos grandes escritores.

Ao começarmos a leitura da primeira unidade do livro—*O que é verbo*—, percebemos que a ordem de apresentação do trabalho não difere tanto assim da ordem da gramática tradicional. O que difere é a forma como o autor interage com o leitor enquanto apresenta as classificações e nomenclatura da gramática tradicional. Assim como em suas crônicas no jornal, Pasquale constantemente se dirige diretamente ao leitor (“você”, “não esqueça”) e traz para a escrita expressões e observações mais comuns na oralidade⁷⁰ (ênfases no original):

EXCERTO 32

PASQUALE, 1999, p. 11

E o que dizer das inevitáveis confusões com os verbos **irregulares**, com os **defectivos**, com os **abundantes**, com os **anômalos**?

Ufa! Quantos nomes, quanta diversidade! Isso dá um pouco da medida da **complexidade dos verbos**, que os gramáticos latinos consideravam as “palavras” por excelência. Não é à toa que “**no princípio, era o verbo**”. Em **latim**, **verbo** significa **palavra**. É por isso que a **comunicação** feita com **palavras é verbal**.

Um **verbo de conjugação completa** apresenta mais de **setenta formas**. Para que você faça uma comparação (...)

O tom conversacional do texto de Pasquale produz um efeito de aproximação do leitor que, na visão de Rodrigues (2004), em análise das crônicas de Pasquale, serve para dissimular o caráter prescritivo da abordagem do professor da mídia. De fato, ao contrário do que sugere a apresentação do livro, nessa obra Pasquale é bastante estrito em relação ao uso da “norma culta”. O tratamento da língua assume tom e teor mais prescritivo do que o das colunas de jornal, talvez porque nesse livro Pasquale não re/con/textualize seu texto a partir de “motes” de mixagem entre uso da língua e acontecimentos do dia-a-dia, deixando prevalecer o *enquadre normativo*. A forma como o autor conduz sua análise da língua

⁷⁰ Ver Rodrigues (2004) sobre as marcas da oralidade nas crônicas de Pasquale.

contribui para esse enquadre, pois essa análise se dá sobre frases que o autor não identifica de onde tirou, exceto no caso de três exemplos extraídos da literatura portuguesa (Ricardo Reis, p. 38), da literatura brasileira (Euclides da Cunha, p. 79) e da Bíblia (Decálogo, p. 25).

Uma informação da apresentação que se confirma é a produção de maneiras rápidas de compreender as questões em discussão. O autor, por exemplo, faz sugestão de uso de um macete para o leitor poder lembrar quais são os verbos terminados em *-iar* que são irregulares. Ao fim da obra, Pasquale apresenta uma bibliografia contendo oito referências de gramáticas ou manuais, dos seguintes autores: Napoleão Mendes de Almeida, Mário Barreto, Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante, Celso Cunha e Lindley Cintra, Adriano da Gama Kury, Manuel Rodrigues Lapa, Celso Pedro Luft e Rocha Lima. Tais autores servem de embasamento para a obra, mas suas contribuições não são explicitadas no corpo do texto, nem discutidas, o que contribui para afirmar que o livro não pertence ao gênero acadêmico-científico.

Apesar de contrastar com as obras em que Pasquale apresenta um “mote” para re/con/textualizar a discussão sobre língua, o volume compartilha com as demais obras publicadas em livro pelo mesmo autor uma preocupação que é a de demonstrar uma imagem mais “lúdica” e “leve” (colorida, com figuras), muito diferente dos manuais tradicionais. Esse *enquadre lúdico* explica em parte a popularidade de Pasquale junto a muitos professores, como será demonstrado no capítulo 5 desta tese.

Outras obras

Nas palavras iniciais dos volumes *Inculto e bela 2* e *3*, ambos publicados em 2001, Pasquale se posiciona como um escritor que tem o desafio de tratar do que chama, no volume 1, de *língua padrão* e, no volume 2, de *variante culta do idioma*. Reproduzo, abaixo, essas palavras iniciais, na íntegra, para evidenciar a forma como Pasquale expressa sua preocupação com as demais “modalidades da língua”:

EXCERTO 33
PASQUALE, 2001a

Alguém já disse que escrever é uma obra sem fim. Assino embaixo. Semana após semana, o compromisso com os leitores da *Folha de S. Paulo* é desafio constante. Como escolher o mote para o texto? Como tratar da língua padrão sem ofuscar o viço das outras modalidades lingüísticas? Como abordar o assunto sem ferir suscetibilidades?

Neste *Inculca e Bela 2*, espero ajudar o leitor a descobrir mais alguns de tantos belos caminhos de nosso idioma. Mensagens publicitárias, textos jornalísticos, letras da rica música popular brasileira e trechos de grandes escritores são alguns dos pontos de partida para conversas a respeito de nossa querida língua portuguesa.

Boa leitura.

EXCERTO 34
PASQUALE, 2001b

É com imenso prazer que apresento ao público o terceiro volume de *Inculca e Bela*.

O laboratório destes 51 textos é o mesmo que deu origem aos dois volumes anteriores: o desafio semanal de escrever para os leitores da *Folha de S. Paulo* uma coluna que trate da língua, da nossa querida língua portuguesa.

Não muda a proposta da série, que é a de analisar fatos lingüísticos a partir do universo mais amplo possível: o texto jornalístico, as peças publicitárias, as letras de nossa música popular, a literatura, as declarações de pessoas públicas, as situações do dia-a-dia etc. Também não muda a idéia de tratar da variante culta do idioma, sem ofuscar o viço das outras modalidades da língua.

Boa leitura.

Em 2002, um ano após a crítica da revista *Veja* (matéria citada anteriormente) a um grupo de “relativistas” que agredia Pasquale, o próprio professor da mídia mostra ter se apropriado de um termo técnico da lingüística (*variedade*) e do *enquadre científico* que trata de “fatos da língua”, para inovar seu discurso:

EXCERTO 35
PASQUALE, coluna⁷¹

(...) Explicações e justificativas à parte, parece inegável que aos jornalistas cumpre conjugar os verbos de acordo com a variedade padrão da língua. Até aí tudo bem. O que me parece importante é (re)lembrar que, muitas vezes, o conceito de “certo” ou “errado” (ou “adequado” ou “inadequado”, ou seja lá o que for) é fruto de convenção ou do predomínio da variedade lingüística de determinado grupo social.

Tento explicar melhor. Qual é o certo: “A polícia interveio” ou “A polícia entrevistou”? Se tomarmos como “certo” o que é da variedade padrão da língua, a resposta é “interveio”, já que é essa a forma vigente nessa variedade. Se tomarmos como “certo” o que é “lógico”, a resposta é “entrevistou”, já que, com os verbos terminados em “ir”, a terminação regular da terceira do singular do pretérito perfeito (tempo de “interveio”) é “iu” (“assisti/assistiu”, “permitir/permitiu”, “decidir/decidiu” etc.). Por uma dada razão, um belo dia o “errado”, ou seja, o anormal ou irregular (“interveio”), virou “certo”, por ter passado a fazer parte da variedade lingüística socialmente prestigiada.

Os leitores desta coluna sabem que este texto é apenas mais um da linha que adoto: não basta explicar como é; é preciso dizer por quê. E, sobretudo, o que há por trás dos fatos da língua.

É isso. (*Folha de S.Paulo*, 05/09/2002)

O excerto acima ilustra a re/con/textualização que Pasquale faz do metadiscorso da lingüística sobre variação—o relativismo que costumava criticar é usado como recurso para inovar seu próprio discurso e disfarçar ou desfazer o aspecto prescritivo que caracteriza, em certos momentos, suas intervenções sobre a língua portuguesa. É interessante notar, no entanto, que ele neutraliza o aspecto político envolvido na discussão sobre diferença lingüística, como se a variedade padrão tivesse sido definida aleatoriamente: “Por uma dada razão, um belo dia o “errado”...virou “certo”, por ter passado a fazer parte da variedade lingüística socialmente prestigiada”. Pasquale re/con/textualiza seu argumento dentro de um enquadre científico e crítico (“não basta explicar como é; é preciso dizer por quê. E, sobretudo, o que há por trás dos fatos da língua”).

Mendonça (2001) analisa exemplos dos discursos sobre a língua produzidos por Pasquale em duas colunas na *Folha de S.Paulo*, publicadas em 16 e 23 de setembro de 1999. A autora conclui que o professor da mídia “veste um discurso “moderno” sobre a

⁷¹ Coluna intitulada: “Se o próximo governo manter a atual política econômica...”.

língua”, quando fala dos usos do dia-a-dia, mas desconsidera a variação lingüística quando trata da língua padrão, que entende como estaque. Na visão de Mendonça, essa prática do formador de opinião contribui para “*políticas de fechamento*”, agindo contra “a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso” (p. 244). Essas políticas, que interferem no direcionamento do trabalho do professor de língua portuguesa, restringem as formas de se conceber e lidar com a língua. A autora considera que:

Se bem-sucedidas, as políticas de fechamento (...) realizam momentaneamente um silenciamento de inúmeras possibilidades de sentidos de textos, uma estereotipação do gênero discursivo e um banimento das variedades lingüísticas não-privilegiadas a terreno ocupado por aqueles que “não terão oportunidade na vida” (p. 244).

Embora Mendonça identifique aproximações entre o discurso de Pasquale e o discurso da ciência lingüística, ao menos no que se refere à noção de variação aplicada a usos lingüísticos cotidianos, a autora não consegue enxergar valor positivo no impacto do discurso de Pasquale no âmbito do ensino de português. Tal discurso é compreendido como discurso dos formadores de opinião, que se opõem aos lingüistas e seus caminhos alternativos. Para Mendonça (2006), Pasquale contribui para atitudes de *purismo nacionalista* que, associadas ao *purismo neoliberal*—atitudes de correção lingüística ligadas à supervalorização do sucesso profissional e individual, incentivadas sobretudo pela mídia, caracterizam os discursos e debates sobre a língua na passagem para o século XXI, no Brasil. A análise de dados empíricos em contexto de formação inicial de professores de português, apresentada no capítulo 5 desta tese, evidenciará que a leitura da obra de Pasquale que se faz a partir do lugar “do lingüista” contrasta com a leitura que dele fazem muitos estudantes e professores de Letras.

Em obra paradigmática publicada no mesmo ano em que a coluna comentada anteriormente, Pasquale muda de estratégia argumentativa, substituindo o *enquadre científico* pelo *enquadre lúdico*. Em *O dia-a-dia da nossa língua*, a obra a que me refiro, o *enquadre lúdico* é acionado já pelas cores e *layout* da capa do livro, que funciona como uma *pista de contextualização* (GUMPERZ, 1992) para o leitor:

EXCERTO 36
PASQUALE, 2002



Fig. 5 – Capa de *Nossa língua*
Fonte: Cipro Neto, 2002

EXCERTO 37
PASQUALE, 2002

Em meus programas de rádio e TV e nas várias obras didáticas ou paradidáticas que assino, sempre tento ir além do limite do “é assim”, “é assado”. Meu objetivo tem sido o de levar ao maior número de leitores a informação lingüística de maneira simples e clara. Não costumo falar para acadêmicos ou especialistas. Falo para aqueles que precisam entender os caminhos da norma lingüística padrão, que nem sempre lhes é acessível. Nesta obra, o objetivo não muda. A cada capítulo, são agrupados quatro textos, com exercícios de fixação do conteúdo apresentado.

Sem discriminar nenhum tipo de linguagem, privilegia-se o conhecimento do padrão culto, de aprendizado indiscutivelmente necessário. São analisados os principais tópicos da matéria: acentuação (...).

Com “O Dia-a-dia da Nossa Língua”, tenho a esperança de quebrar alguns dos mistérios que distanciam muitas pessoas da variedade padrão da língua portuguesa.

Boa leitura!

O enquadre lúdico e a associação ao ponto de vista “relativo” sobre a língua contribui para afastar Pasquale da imagem de um professor tradicional. Na entrevista, citada em vários momentos deste capítulo, perguntei como ele costumava orientar os professores de português quando era questionado por eles sobre como ensinar a língua portuguesa. Perguntei também se ele se considerava um professor tradicional, ao que respondeu o seguinte:

EXCERTO 38

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Cla: o senhor falou que:: (+) que:: (+) orienta os professores de língua portuguesa (+) a terem bom senso, né, a (+) cuidarem da TÉCNICA, (+) o que/ em que sentido o senhor orienta a questão/ né (+) o senhor me falou, né, da leitura com o aluno (+) né, de todo o processo que é (+) trabalhoso e tal (+) e essa técnica, o que que seria, como é que o senhor orienta?

Pasq⁷²: olha, é muito pouco numa palestra pra dizer como deve ser, como não deve ser (+) mas eu sempre digo aos professores que a aula de português tem que partir de coisas concretas. (+) tem que partir de um texto, (+) né, (+) de preferência (+) né, (+) tem que partir dos diversos textos que são usados, (+) das diversas modalidades, não é, (+) mas de preferência que tenha/ que a aula tenha como pano de fundo um texto. (+) não é (+) e que quando for necessário, quando o texto exigir, quando a compreensão do texto exigir, que se parta pra discussão (+) TÉCNICA propriamente dita, se for o caso de uma discussão:/ é: gramatical, que se vá pra isso. (+) se for o caso de/ de discussão sobre variedade, que se vá pra isso, em suma, (+) que o texto seja o senhor da coisa (+) e que se mostre isso com calma, com tranquilidade,

EXCERTO 39

PASQUALE, 2007 (Entrevista oral)

Pasq⁷³: eu dava aula de português com letra de música em, na ditadura militar, ((pausa)) se isso é ser um professor tradicional, não é, (+) eu (+) sempre me neguei a, a seguir aquele scriptzinho, (+) aquela coisa, pé-pé-pé. (+) em aula sempre foi o texto, sempre foi a gramática no texto.

/.../

Cla: ((perguntei o que ele diz para os professores nas palestras))

Pasq⁷⁴: eu AMPLIO a conversa que eu, é: estabeço nas colunas (+) não é, (+) que é justamente isso (+) eu digo sempre aos professores que eles precisam, ter os pés no chão, (+) a realidade, o bom senso, (+) e quando eu/ você tem que ver, quando eu digo pra eles que eles têm que parar de perder tempo com besteira, gramatiqueria e tal, eles me olham com uma cara! ((risos))

Na fala de Pasquale, o que vemos são aproximações dos discursos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Em outros fragmentos da entrevista que me concedeu, Pasquale marca sua posição como professor de gramática e defende o ensino de um “padrão

⁷² Durante este turno, eu mostrei sinais de atenção (tais como: *urrum*) que não foram aqui transcritos.

⁷³ Mesma observação da nota anterior.

⁷⁴ Mesma observação da nota anterior.

formal” que difere do que os sociolinguistas têm chamado de norma culta⁷⁵, sobretudo no que se refere ao tratamento dado à oralidade. Contudo, o professor da mídia marca também sua posição (nos fragmentos selecionados) como professor não-tradicional, preocupado com a leitura e com discussões sobre gramática e variação, sobretudo quando necessárias para a compreensão do texto (preocupado também em não ser tachado de “gramatiquero”). Na interlocução comigo sobre o ensino/estudo da língua portuguesa, Pasquale buscou desfazer a polarização que o distancia da ciência linguística e das orientações oficiais para o ensino, enfatizando, principalmente a centralidade do texto na aula de português, e fazendo uso preponderantemente dos *enquadres científico e lúdico*.

Em sua produção mais recente, Pasquale tem ampliado as estratégias de associação com a ciência. Isso pode ser constatado a partir da análise de excertos das colunas publicadas pelo professor de português durante o ano de 2007. No próximo excerto, por exemplo, o autor apóia suas asserções não apenas em dicionários tais como o *Aurélio* ou *Houaiss*, mas também nas obras de dois linguistas brasileiros, quais sejam: Maria Helena de Moura Neves e Francisco S. Borba (ênfases no original):

EXCERTO 40 PASQUALE⁷⁶

(...) Quando funciona como advérbio, “meio” deveria seguir o mesmo caminho que segue a palavra “muito”, ou seja, não deveria variar nos casos em que modifica um adjetivo: “Ela estava meio/muito nervosa”; “Elas pareciam meio/muito inquietas”. Na língua oral, no entanto, parece predominar o uso da forma flexionada (“Ela estava meia nervosa”, “Ele fez uma jogada meia besta”), o que também se vê em alguns clássicos, como neste exemplo (de Machado de Assis, citado no “Aurélio”): “A cabeça do Rubião meia inclinada”. O “Aurélio”, por sinal, dá também exemplos de autores mais recentes, em que se verifica o mesmo emprego de “meia”.

Diferentemente do “Aurélio”, o dicionário “Houaiss” não menciona o que ocorre nos clássicos e dá estes exemplos de “meio” como advérbio: “Uma tarefa meio acabada”; “Hoje ela acordou meio tristonha”. O “Guia de Uso do Português”, de Maria Helena de Moura Neves, diz categoricamente que, como advérbio, “meio” tem o significado de “um pouco”, “um tanto” e “é invariável”. Em seguida, o

⁷⁵ Ver discussão que faz Mendonça (2001, 2006) sobre o tratamento de Pasquale em relação à norma culta/padrão. Sobre o ensino de norma, ver Britto (2004).

⁷⁶ Coluna intitulada: “Elas estavam meio confusas”.

“Guia” dá dois exemplos (“...eu estava meio indisposta” e “Os óculos de lentes já meio fracas...”), retirados do “corpus” em que se apóia a pesquisa da eminente professora da Unesp. No “Dicionário de Usos do Português do Brasil”, organizado pelo insigne professor Francisco S. Borba, também da Unesp, o exemplo de “meio” como advérbio é este: “A cacimba ficava meio escondida”.

O “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea”, da Academia das Ciências de Lisboa, segue a linha do “Houaiss”, ou seja, não menciona os clássicos (justamente por isso o nome da obra inclui a palavra “contemporânea”) e, a julgar pelo exemplário, dá o advérbio “meio” como invariável.

Ao que parece, não faltam documentos e fontes que atestam a predominância da invariabilidade do advérbio “meio” nas variedades formais do português moderno. Em outras palavras, quando se trata de língua padrão, parece mais adequado optar por “meio” (no lugar de “meia”) em frases como “A deputada ficou meio encabulada”, “A empresa estava meio combalida” ou “A ministra parecia meio confusa” (*Correio Popular*, 30/03/2007).

As obras citadas por Pasquale contribuem para que o leitor re/con/textualize a coluna em um enquadre científico, já que sua análise se respalda em *pesquisa* feita na *universidade*. Quando cita os “clássicos”, com um exemplo que não segue a norma, Pasquale tem o cuidado de explicitar a fonte de onde vem o exemplo (o *Aurélio*) e de tratá-lo de maneira descritiva. Além disso, explicita que não se baseia apenas nos clássicos, mas em fontes do português contemporâneo falado no Brasil e em Portugal. Sua opção pela regra de “predominância da invariabilidade do advérbio nas variedades formais do português moderno” se dá com o respaldo de “documentos e fontes”.

A análise das obras de Pasquale explicitou algumas de suas estratégias para ser “lido” como um professor não-tradicional. Essas estratégias de re/con/textualização variam, principalmente, em função dos interlocutores. As colunas, dedicadas a um público mais amplo, tendem a ser articuladas dentro de um *enquadre científico*. Já os materiais paradidáticos deixam mais evidente o *enquadre normativo* da obra, que, no entanto, é associado ao *enquadre lúdico*.

A aproximação com a ciência e com um método de ensino de gramática mais “leve” e “objetivo” permite a Pasquale renovar seu discurso sobre a língua portuguesa, ligando-o às demandas contemporâneas de modernização no ensino de línguas nas escolas. E, embora para alguns lingüistas essa seja uma leitura “falsa”, no sentido de a mudança de Pasquale

ser superficial, para seus leitores, muitos dos quais professores de língua portuguesa, essa é uma leitura “real”, pois indica caminhos para mudanças possíveis/viáveis.

3.4 O DEBATE SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO COMO CAMPO DE FORÇAS E DE LUTAS

A análise de excertos das obras de Bagno e Pasquale mostrou a relevância do uso estratégico de enquadres (GOFFMAN, 1974) na organização do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. Bagno se utiliza dos *enquadres científico, polarizador, pedagógico e militante*, para construir argumentos que lhe autorizem a definir não apenas *o que* deve ser ensinado na aula de língua portuguesa, ou *como* se deve ensinar, mas também *quem* (e *por que*) tem a voz legítima para orientar as mudanças pedagógicas no campo em questão. Pasquale, por sua vez, faz uso dos *enquadres científico, normativo e lúdico*, para afastar-se da imagem de um professor tradicional e renovar seu discurso. As produções deste autor evidenciam a tensão entre metadiscursos sobre a língua portuguesa vistos como tradicionais e metadiscursos vistos como modernos. A compreensão dos enquadres mobilizados por Bagno e Pasquale nos dá pistas da *leitura autorizada* de suas produções, isto é, da forma como eles esperam que suas obras sejam lidas/entendidas. Mas, como bem nos lembra Blommaert (2003, 2005), quando um discurso é deslocado de seu contexto de produção, ele leva sua forma, mas seu valor ou significado nem sempre vão junto, pois são uma questão de interpretação e, portanto, diretamente associada aos lugares em que esses discursos são re/con/textualizados. Os contextos não estão inscritos nos textos, mas sim intimamente ligados às práticas sociais específicas por onde os textos circulam. Dessa forma, os enquadres “pretendidos” pelos autores participantes do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino podem se reconfigurar ou não nas práticas situadas em que o debate é re/con/textualizado, por exemplo, no curso de Letras.

As polarizações que identificamos em debates são construções sociodiscursivas e, portanto, aparentes e móveis, e não fixas e irredutíveis, como podem aparentar à primeira vista. Os debates se organizam em torno de oposições, tensões e conflitos de posicionamentos e idéias, o que não significa, no entanto, que não contemplem acordos,

sobreposições e realinhamentos. No caso do debate em análise, vai-se além da esfera acadêmica e as discussões são menos de ordem técnico-científica e mais de ordem moral e política. Concordamos, assim, com Cameron (1995) que, ao discutir sobre práticas de higiene verbal em relação à língua inglesa, argumenta que as ações profissionais dos lingüistas—sobretudo no que se refere ao prescritivismo—não estão destituídas de juízos de valor. As atitudes avaliativas dos lingüistas em relação à língua se revelam na indignação moral que caracteriza suas respostas a atitudes prescritivistas dos não-lingüistas e em toda uma organização disciplinar que se constrói em oposição ao prescritivismo, tal como acontece com a obra de Bagno. Mas os lingüistas raramente levam isso em consideração quando se engajam no debate público sobre língua, tratando as idéias do senso comum como se fossem indiscutivelmente irreconciliáveis às da disciplina. Uma das conseqüências imediatas dessa atitude é que as pessoas comuns não se mostram muito interessadas em conhecer as idéias dos lingüistas.

Em sua análise do debate sobre língua na sociedade brasileira⁷⁷, Rajagopalan (2004) chega a conclusões similares, argumentando que os lingüistas se equivocam quando decidem descreditar o conhecimento metalingüístico das pessoas leigas, uma vez que agem sobre o “princípio da tábula rasa”, como se não houvesse saber sobre a língua anterior ao que produz a lingüística. Na visão do autor, agindo dessa forma, os lingüistas não vão ser levados em consideração por aqueles fora de seu campo de atuação, uma vez que a comunicação se torna “mutuamente incomensurável” (RAJAGOPALAN, s/d). Para Oliveira (2007) o isolamento da lingüística em relação aos falantes (e suas lutas e aspirações) é uma das conseqüências do projeto de construção de uma “ciência forte”, projeto esse que impôs a “vontade de poder” sobre interesses de ordem histórica, sociológica e literária (p. 92).

Assumindo a posição de especialista, opondo-se radicalmente ao senso comum (ou não tão radicalmente, como faz Bagno em sua última publicação), os lingüistas desvalorizam a opinião das próprias pessoas cujos interesses pensam estar defendendo⁷⁸,

⁷⁷ Parte do debate sobre os estrangeirismos, ligado à publicação do Projeto de Lei do Deputado Aldo Rebelo, em 1999. Para uma discussão profunda sobre o referido debate, ver Garcez (2004).

⁷⁸ Em sua discussão a respeito do papel do sociolingüista no debate público, Heller (1999) levanta estes mesmos questionamentos a respeito da posição do intelectual frente às comunidades com as quais trabalha.

correndo o risco de neutralizar o potencial político do debate (CAMERON, 1995; RAJAGOPALAN, 2004; SIGNORINI, 2001b). Ao contrário dos lingüistas que protagonizam esse debate, os professores de português da mídia se beneficiam da estreita ligação estabelecida entre a agenda da mídia e os interesses das pessoas em geral (cf. MENDONÇA, 2006). Tal ligação se dá através de uma relação mercadológica, uma vez que os professores da mídia oferecem um produto—um capital econômico, no dizer de Bourdieu (2004)—para o qual há demanda de consumo: a norma-padrão. O valor desse capital resulta da visão de que falar a norma-padrão é condição essencial para garantia ao mercado de trabalho e, portanto, indispensável para “subir na vida”. Para os professores de português, a norma-padrão se torna também um capital simbólico (BOURDIEU, 2004), pois, além de responder a uma demanda de acesso ao mercado de trabalho, responde a uma demanda de instrumentalização e de reconhecimento profissional. No campo do estudo/ensino de língua portuguesa, não saber a norma-padrão significa deixar de ter certo capital econômico e simbólico. Por mais que os lingüistas afirmem que “a língua padrão” é uma abstração, ela permanece “real” no imaginário da grande maioria dos brasileiros. E parece que não será à força e nem tão rápido que sairá de lá.

Para os lingüistas, o acesso à norma-padrão é um elemento importante, mas não garante a formação de leitores e produtores de texto, condição básica para responder às demandas lingüísticas da sociedade contemporânea (cf. BRITTO, 2004). Para Bagno, por exemplo, mais importante do que aprender a norma-padrão (ou tão importante quanto?) seria compreender que a variação é constitutiva das diferentes variedades da língua. No entanto, ao associar esse dizer do lingüista com a afirmação de que “nenhuma variedade lingüística é melhor do que a outra”, os falantes concluem que os lingüistas são contra o ensino do português padrão. Por mais que os lingüistas afirmem que não é essa a sua posição, esse aspecto se torna secundário, sobretudo no debate popularizado sobre língua, construído em torno da polarização entre concepções de língua, gramática e norma.

Diante da aparente irredutibilidade da polarização entre lingüística e senso comum, Rajagopalan (2004) sugere que os lingüistas repensem a base epistemológica da lingüística,

Em Silva e Rajagopalan (2004), Rajagopalan aborda as relações entre o conhecimento leigo e especializado, criticando as posições dos lingüistas brasileiros diante do debate público sobre os estrangeirismos. Críticas essas rebatidas ou não no próprio livro por lingüistas que (não) corroboram a posição desse autor.

revido o próprio conceito de ciência sobre o qual a disciplina se alicerça. Cameron (1995), por sua vez, afirma que não se trata de tornar o senso comum norteador das pesquisas lingüísticas, tampouco de simplesmente aceitar a opinião dos não-especialistas sem questioná-las. Trata-se de considerar que atitudes avaliativas sobre a língua são parte da cultura das sociedades modernas, nem sempre fruto de ignorância e preconceito, e, justamente por isso, é preciso elucidar a lógica que sustenta essas atitudes.

A análise das produções de Bagno e Pasquale sobre a língua portuguesa revelou que, apesar de se filiarem, direta ou indiretamente, a políticas lingüísticas distintas—de *educação* lingüística e de *homogeneização* lingüística, os protagonistas do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino aproximam-se pela articulação que fazem, ou que permitem que se faça, a partir de suas obras, com o projeto de modernização e de inovação curricular. Pode-se também afirmar que em certos momentos essa própria filiação a políticas lingüísticas distintas se desfaz, em função dos movimentos que faz Pasquale para se diferenciar dos tradicionalistas e se associar às políticas educacionais vigentes. Contudo, são os lingüistas, e não os gramáticos/professores de português da mídia, que assumem posições de poder para articular as políticas educacionais estatais de inovação⁷⁹. Como dito anteriormente, desde a publicação da NGB, os gramáticos vêm perdendo sua força diante do Estado. Portanto, não é a partir desse lugar que os gramáticos/professores de português da mídia constroem sua autoridade, mas da compatibilização que fazem (em público) entre o discurso de inovação curricular e as ideologias lingüísticas historicamente constituídas. E é justamente em relação ao desafio da autoridade dos discursos já estabelecidos que os argumentos dos lingüistas se mostram menos eficazes perante a opinião pública (cf. FARACO, 2001).

Os rumos nacionais do debate apontam para uma tendência dos lingüistas a minimizarem o nível de polarização com os gramáticos na mídia, maximizando sua associação ao Estado, através das políticas de renovação curricular e da construção dos professores como seus principais interlocutores (cf. CORREA, 2007). Em relação ao objeto de ensino de língua portuguesa, uma tendência é a de tornar a variação lingüística um

⁷⁹ Basta observar que as políticas do MEC em relação à língua portuguesa e seu ensino são resultado, sobretudo, de assessoria de lingüistas e lingüistas aplicados.

elemento central no processo de construção desse objeto. Da parte dos professores de português da mídia, percebe-se uma abertura para novas construções conceituais sobre a língua portuguesa, embora este não seja o objetivo primeiro de seu trabalho. Sua preocupação maior está na inovação metodológica e não do objeto de ensino, ou seja, em inovar, mantendo a norma-padrão (sinônimo de gramática normativa) como objeto central.

No próximo capítulo, discuto a construção histórica da demanda por inovação curricular no Brasil, sua relação com as demandas internacionais de inovação e com o projeto globalizante de desenvolvimento e modernização. Problematizo também o conceito de inovação, a partir de modelos de análise/implementação de políticas curriculares vigentes e de referências específicas à forma como a inovação tem se constituído no contexto da formação de professores de língua portuguesa.

CAPÍTULO 4

AS DIMENSÕES TRANSLOCAIS E TRANSDISCIPLINARES DA INOVAÇÃO CURRICULAR

“A educação não é uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, sob uma variedade de formas, é inerentemente política.”

Kenneth Teitelbaum e Michael Apple (2001, p. 194)

Na sociedade contemporânea, a inovação se tornou conceito presente nas mais variadas esferas sociais. Se durante a década de 1990, o conceito de inovação se sobressaiu na área de administração de empresas, hoje está presente nas artes em geral, na moda, na arquitetura, em diferentes organizações, como a universidade e a escola, e no cotidiano dos indivíduos profissionalmente ativos. A força de tal conceito resulta da síntese que produz da retórica da modernização, que assume a mudança como foco central. E sua popularização resulta da associação com o ideário neoliberal, mais especificamente com as metáforas do gerenciamento e da excelência. Somado a esses fatores está o fato de a inovação ser vista como fonte contínua de aprendizagem e produção de conhecimento e informação e, portanto, de desenvolvimento.

Na discussão conceitual sobre a inovação curricular, parto do entendimento de que as políticas econômicas e educacionais são indissociáveis na sociedade brasileira atual. Considero também que, para capturar a complexidade que a questão da inovação curricular assume no Brasil, é importante situar a construção desse conceito sócio-histórica e politicamente. Tal procedimento evidencia que, por um lado, a inovação curricular tem ligação estreita com o projeto de modernização e desenvolvimento do país. Por outro, o fato de ser mecanismo de geração de “conhecimento *novo*” a tem vinculado à produção de uma

“nova ordem mundial”, em que a economia está diretamente ligada ao uso que se faz da informação e do conhecimento.

Dialogando com os pontos de vista educacional e tecnoeconômico, investigo neste capítulo as bases sócio-históricas da relação entre inovação e desenvolvimento e modernização, para compreender, primeiramente, a relação entre as demandas nacionais e internacionais de inovação curricular. Em um segundo momento, discuto os modelos possíveis de análise das políticas curriculares. E finalmente, busco conexões entre as demandas de inovação curricular e a formação de professores de português, em que a inovação se constrói ora pela polarização com o “velho” ensino tradicional, ora pela amálgama entre o “novo” e o “velho”.

4.1 POLÍTICAS ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS E A DEMANDA HISTÓRICA POR INOVAÇÃO

Como apontam estudos na área da educação, as reformas no sistema educacional brasileiro estão atreladas a exigências sócioeconômicas, muitas das quais, desde a década de 1950, oriundas de “recomendações” de agências multilaterais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial⁸⁰. Para Rodrigues (1984), é no bojo das reformas pós-64 que o setor educacional assume centralidade em relação aos demais setores em reformas estruturais e se torna fundamental no projeto de desenvolvimento econômico, no Brasil:

A educação é assumida não apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social ou da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo. Ela deve, portanto, estruturar-se nas amarras das metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade (RODRIGUES, 1984, p. 112).

⁸⁰ O Banco Mundial se identifica como uma agência especializada das Nações Unidas, que surgiu em 1944, e se expandiu de uma instituição única para um grupo de cinco instituições de desenvolvimento e investimento internacionais. Sua missão emergiu de uma dessas instituições—o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), como uma ação pós-guerra para a reconstrução, desenvolvimento e alívio da pobreza ao redor do mundo, baseada no princípio de tornar os “recursos dos países ricos em crescimento dos países pobres” (www.obancomundial.org, acessado em 21 de outubro de 2005, minha tradução), através de uma mistura de financiamento e apoio técnico. Interessante é que o Banco Mundial foi criado um ano antes das Nações Unidas e da UNESCO, sugerindo interesses paralelos entre desenvolvimento econômico, educacional, científico e cultural.

Garcia (1980), Warde e Ribeiro (1980) e Mendonça et al (2006), entre outros, mostram que a intelectualidade brasileira teve influência decisiva sobre as formas como o Estado brasileiro associou a educação ao ideário desenvolvimentista. Em sua análise da legislação educacional brasileira no período de 1930 a 1980, Garcia (1980) critica a dependência dos intelectuais brasileiros dos modelos educacionais transplantados dos países desenvolvidos. Para ele, “essa atitude de buscar soluções de fora, muito mais do que um ato isolado, indica um contexto cultural historicamente determinado, e que no dizer de Berger está atrelado à “dependência econômica, à dependência política e à dependência sócio-cultural (sic)”” (p. 205). Na visão do autor, as inovações educacionais (e as leis que as deveriam incentivar) são muito mais efeito do que causa das mudanças ocasionadas por relações de dependência que o país estabelece internacionalmente no período.

Segundo Warde e Ribeiro (1980), as mudanças educacionais começaram a ser projetadas no país durante a década de 1920, quando o ensino primário foi foco de reformas em vários estados brasileiros. Os educadores que lideravam essas reformas faziam parte do grupo da Escola Nova, os escolanovistas, que, conforme Gallo (2007), opunham-se “às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola”. Uma das figuras públicas que mais se destacou por seu engajamento no projeto da Escola Nova foi Anísio Teixeira. Após a formatura na área jurídica, em 1922, Anísio Teixeira assumiu o cargo de inspetor-geral de ensino, no interior da Bahia, onde seu pai era líder político influente (MICELI, 2001). Nos anos subsequentes, realizou viagens de estudo à Europa e aos Estados Unidos, e teve contato com os sistemas escolares de diferentes países. Mais tarde, voltou aos Estados Unidos, para realizar o mestrado em educação. Na Universidade de Columbia, foi aluno de educadores de renome, entre os quais John Dewey, para o qual democracia e pragmatismo deveriam estar aliados na educação.

Pautados no pragmatismo deweyano⁸¹, que tinha no conceito de experiência seu princípio fundante (TIBALLI, 2003), os escolanovistas atrelaram a necessidade de mudanças na educação às mudanças que viriam do processo de industrialização do país e da

⁸¹ John Dewey é reconhecido como um dos fundadores do pragmatismo estadunidense. Para uma análise de sua obra, ver Teitelbaum e Apple (2001), e para uma problematização da relação entre pragmatismo e pensamento pedagógico brasileiro, ver Tiballi (2003).

democratização do ensino. Ao contrário de Garcia (1980), os escolanovistas, à época, viam na relação com o pensamento externo uma maneira de alcançar a almejada autonomia nacional. Através da Associação Brasileira de Educação, o grupo articulou a primeira iniciativa de política nacional de educação, publicada no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*⁸², em 1932, em nome da centralidade da educação no processo de reconstrução nacional, como evidencia excerto introdutório do *Manifesto*⁸³ (ênfases minhas):

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. **No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.** Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...⁸⁴

Com o *Manifesto*, o movimento da Escola Nova ganha forças, mas é logo amortecido pelo impacto das políticas do Estado Novo (1937-1945). Um desses impactos foi a interrupção da carreira de Anísio Teixeira como educador profissional, que, em função das perseguições anti-comunistas, resolveu se dedicar à mineração, nesse período

⁸² Entre os signatários do *Manifesto* estavam educadores influentes no período: Fernando Azevedo, seu autor, e Anísio Teixeira.

⁸³ Este texto tornaria explícita a polêmica entre católicos e liberais, que divergiam em seus projetos para a educação nacional. Para Mendonça et al (2006), esse debate influenciou a Constituição Brasileira de 1934 e foi retomado em 1950, na discussão sobre os projetos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁸⁴ Acessado em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>, em 21 de maio de 2007.

(MICELI, 2001). Mas, assim como Anísio Teixeira, o pensamento renovador retornou à cena pública fortalecido durante os anos de 1950 a 1960. Exemplos da influência desse pensamento sobre as ações governamentais estão nas instruções do MEC, em 1958, para organização de classes experimentais no ensino secundário. Tais experiências tinham como objetivo harmonizar saberes acadêmico e profissional e democratizar a escola. Contudo, não promoveram o rompimento da dicotomia entre a escola elitizada (“para alguns”) e a escola profissional (“para os outros”), e nem conseguiram garantir associação entre aumento de quantidade de educandos e garantia de qualidade de ensino. Além disso, tais experiências alcançaram apenas um número reduzido de escolas, não podendo, segundo o governo, ser ampliadas em função da “inviabilidade orçamentária” (WARDE, RIBEIRO, 1980, p. 201).

No período pós-64, as experiências inovadoras foram interrompidas, muitas delas acusadas de serem pautadas em pensamentos “subversivos” e/ou “tecnicamente ineficazes”, portanto, incompatíveis com a nova etapa do desenvolvimento da sociedade brasileira” (WARDE, RIBEIRO, 1980, p. 203). A interrupção dessas práticas inovadoras experimentais foi justificada pela publicação da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que propagaria a inovação pela rede comum de ensino e que, embora promovendo uma nova política educacional, não obteve êxito na divulgação da inovação no âmbito nacional (WARDE, RIBEIRO, 1980).

Para Warde e Ribeiro, o autoritarismo, a repressão e o modelo econômico concentrador do capital e da renda característicos do Estado Ditatorial explicam a interrupção das experiências gestadas no Estado Liberal, entre 1950 e 1960. Este foi um período de importantes realizações no campo da inovação curricular. O projeto desenvolvimentista retomou as idéias reformadoras das décadas de 1920 e 1930, associando-se ao ideário pragmatista, através dos esforços da elite intelectual para desenvolver o país. O MEC concebeu tal associação através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)⁸⁵ e do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

⁸⁵ Anísio Teixeira foi diretor do Inep no período de 1952 a 1964, que, em homenagem ao educador, chama-se, desde 2001, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Criado em 1937, era antes denominado de Instituto Nacional de Pedagogia, conforme informações no *site* oficial do Instituto <www.inep.gov.br>. Acesso em 12 de janeiro de 2008.

Enquanto o primeiro se voltava para a política educacional, o segundo era responsável por formular o ideário desenvolvimentista, que deveria predominar. Como nos mostram Mendonça et al (2006), a intelectualidade brasileira assumiu papel central nesses órgãos e, portanto, na produção de uma ideologia que legitimasse o desenvolvimento. Para intelectuais da época, o projeto desenvolvimentista somente se viabilizaria a partir do plano da ideologia. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1960), citado por Mendonça et al (2006), por exemplo, a produção científica e a produção ideológica eram atividades articuladas e complementares. Os cientistas sociais eram então os responsáveis por analisar os problemas sociais brasileiros, formular as políticas de Estado e contribuir para a construção de um “terreno ideológico” favorável às iniciativas governamentais. Essa organização fez do desenvolvimentismo solo fértil para a retomada do pragmatismo no Brasil e conseqüente expansão do ideário renovador em educação. As políticas nacionais vigentes objetivavam articular industrialização, renovação educacional e desenvolvimento científico⁸⁶ (MENDONÇA et al. 2006).

Nesse contexto, formulou-se um projeto de desenvolvimento capitalista de grandes dimensões, que foi assumido e adotado como estratégia política do governo de Juscelino Kubitschek. A industrialização e modernização do país eram então vistas como necessárias para a concretização da política de autonomia nacional gestada em 1930 (MENDONÇA et al. 2006). No campo das políticas educacionais, as propostas mais polêmicas eram as de Anísio Teixeira e visavam basicamente democratizar o ensino, através de uma escola pública renovada, laica e municipalizada, e do controle do Estado sobre a qualidade do ensino e a formação de professores. Como o pragmatismo era então assumido como “método científico”, tais propostas se associavam a uma concepção de ciência “com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução de problemas de ordem prática, como “modo de vida democrático” e como sinônimo de experimentalismo, no âmbito da escola” (MENDONÇA et al. 2006, p. 104). A escola era vista como agente de mudança cultural e poderia, portanto, contribuir para legitimar as políticas de desenvolvimento junto à sociedade. Sua transformação era condição indispensável para o

⁸⁶ Ver Mendonça et al (2006) para discussão sobre a polêmica que se travou entre defensores e opositores das políticas educacionais e desenvolvimentistas guiadas pelo pragmatismo.

avanço dos processos de industrialização e modernização. Mendonça et al (2006) afirmam que:

a educação era o móvel de consolidação do processo de mudança que, dependendo do grau de consciência nacional e do esforço de reconstrução e desenvolvimento mobilizado, poderia ser orientada não só no sentido do desenvolvimento econômico, mas também no sentido da consolidação do modo de vida democrático (p. 107).

Mas esse processo envolveu vários obstáculos. Um deles é que, embora se quisesse fazer do pragmatismo um método sensível às necessidades das comunidades brasileiras, desenvolvendo soluções aplicáveis para os problemas educacionais, o que se via era que o concreto ficava muito além do idealizado. Para Silva (1957), citado por Mendonça et al. (2006), essa situação resultava do caráter exógeno da escola brasileira, de uma atitude exemplarista que acreditava que os problemas brasileiros se resolveriam através da reprodução dos modelos educacionais das instituições dos países desenvolvidos. Como dito anteriormente, no entanto, ainda que houvesse investimento do Estado na formação de uma intelectualidade dirigente capaz de, através do conhecimento científico, interferir nos rumos do desenvolvimento, não havia professores preparados para a nova demanda⁸⁷, nem condições orçamentárias para implementar as necessárias reformas institucionais, a partir das quais se pudesse objetivar o rompimento do binômio escola da elite e escola do povo, bem como a diminuição do fosso entre a educação do tipo acadêmico e do tipo profissional.

4.1.1 Demandas e agentes contemporâneos

Com o retorno do projeto liberal de desenvolvimento do Brasil, na década de 1990, a necessidade de modernização e inovação na área educacional não apenas foi re-situada, senão reconstruída como fator chave para se obter “educação com qualidade para todos”, “necessária para a construção de um novo modelo de desenvolvimento” para o país⁸⁸

⁸⁷ Com a democratização do ensino, mudou também o perfil dos professores, que passaram a vir paulatinamente das classes médias e menos favorecidas.

⁸⁸ Esta passagem foi retirada do relatório do *Fórum das Estatais pela Educação*, que teve como objetivo desenvolver ações para ajudar o governo federal e o Ministério da Educação a colocar planos em ação,

(BRASIL, 2004, p. 2). Como no passado, muitos dos projetos implementados pela educação brasileira desde os anos 90 estão associados a forças externas e globalizantes, que têm contribuído para o que Mignolo (2003), e talvez também Gentili (2006), cunhariam de *globalização neoliberal*, pois reforçam o imaginário de uma educação *mercantilizada* e que deve formar, sobretudo, para o mercado de trabalho⁸⁹.

Em minha análise dos documentos sobre as políticas educacionais da UNESCO para este século, sobretudo do relatório UNESCO (1999), chamou minha atenção a parceria estabelecida pela organização com o Banco Mundial na definição de políticas para as reformas na educação superior em países em desenvolvimento. Nesse relatório, o ensino superior é concebido como a “menina-dos-olhos” do projeto desenvolvimentista: “é e continuará a ser universalmente um ponto focal das mudanças que acontecem na educação” (UNESCO, 1999, p. 521). Citando o Banco Mundial, a UNESCO explicitamente conecta a educação (superior) ao desenvolvimento econômico e ameaça os países que não se internacionalizarem economicamente: quem não tiver força de trabalho educada e adaptável não prosperará (1999, p. 519). Não por acaso, com o apoio do Banco Mundial, o sistema superior privado cresceu imensamente, na última década, no Brasil, e continua em expansão (BALBACHEVSKY, HOLZHACKER, 2004; MCCOWAN, 2005; SGUISSARDI, 2002).

Na passagem para o século XXI, a inovação curricular tornou-se uma das metas explícitas da UNESCO, o que favoreceu a consolidação da inovação como projeto globalizante, já que a necessidade de sua institucionalização tornou-se inquestionável nas políticas educacionais de diferentes países. Com o apoio das novas tecnologias da informação e da comunicação, a UNESCO se constituiu como um *ponto de rede*, que possibilita acesso a “guias” e relatórios da própria organização, mas também conecta experiências inovadoras realizadas nos diferentes níveis de ensino e em diferentes regiões

ênfatizando que: “O futuro do país passa, necessariamente, pela educação. Não haverá um novo Brasil, justo e soberano, se não tivermos uma escola democrática e de qualidade, inserida no processo de mudança da nossa história” (BRASIL, 2004, p. 2).

⁸⁹ Seguindo essa mesma linha de interpretação, autores como Silva (2002) e Zanardini (2004) argumentam que, com promessa de exterminar a pobreza, o Banco Mundial promove políticas educacionais entendidas como homogeneizantes e mercantilistas.

do mundo⁹⁰. Esse papel de *ponto de rede*, é compartilhado por outras organizações multilaterais que, além de administrar recursos dos governos, articulam diferentes experiências em educação, produzindo bancos de dados de informação que podem servir de base e incentivo para a construção de novos conhecimentos e ações.

No Brasil, esse papel de ponto de rede é desempenhado pelo MEC e também pelo Inep, que, através de seus *sites* possibilitam acesso a informações sobre os vários programas em educação. Através do *link* do *Plano de Desenvolvimento da Educação*, por exemplo, identificamos suas mais de 52 ações, envolvendo: a democratização do acesso à educação superior, o incentivo à leitura, formação de professores, ampliação da educação profissional, inclusão digital, assistência para permanência dos alunos na escola, bem como para a merenda e transporte escolar e a iluminação das escolas etc. Iniciativas locais de inovação são registradas e divulgadas, através do *Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional*, criado pelo Inep e pelo MEC, com o objetivo de “formar uma rede efetiva de conhecimento por meio da troca de experiências, idéias e boas práticas”⁹¹.

A ênfase em processos de *aprendizagem* e de *criação* mostram que existe uma tendência à valorização da formação de recursos humanos não apenas capazes de operar máquinas, mas de “converter” o conhecimento em ações de alguma maneira *inovadoras*. Políticas contemporâneas de modernização e desenvolvimento vão, portanto, ser dirigidas para além do conhecimento científico-tecnológico, englobando conhecimentos não formalizados dos indivíduos, em seus diferentes papéis, de organizações públicas e privadas, de comunidades e povos tradicionais, entre outros, como apontam Albagli e Maciel (2004). Segundo estas autoras, na “nova ordem mundial”:

tão importante quanto a capacidade de produzir novo conhecimento é a capacidade de processar e recriar conhecimento, por meio de processos de aprendizado; e, mais ainda, a capacidade de converter esse conhecimento em ação, ou, mais especificamente, em inovação. Isso é particularmente relevante no caso de países em desenvolvimento (p. 10).

⁹⁰ Para acessar tais relatórios e experiências, acesse a área de atuação “Educação”, no *site* da UNESCO no Brasil: <www.unesco.org.br>.

⁹¹ Disponível em: <www.inep.gov.br/laboratorio/laboratorio.htm>. Acesso em 18 de janeiro de 2008.

Para as universidades privadas no sul do país, a exemplo do que acontece também com a escola de forma geral, o mercado de trabalho é uma baliza fundamental na articulação de respostas às demandas das políticas econômicas e educacionais dessa “nova ordem”, para a qual a força de trabalho deve ser “educada” e “adaptável”. Excertos das campanhas publicitárias para o vestibular de 2007 produzidas por três instituições de ensino superior privadas da região sul são ilustrativas da forma como a inovação, o mercado de trabalho e a competitividade que o caracteriza têm sido usados como estratégia para o *marketing* institucional:

EXCERTO 41
CHAMADA UNIVERSIDADE - RS

Tá na dúvida?

Na hora de pensar no futuro, o que passa pela sua cabeça é a vontade de fazer algo inovador, ligado à tecnologia e ao que há de mais novo rolando por aí. Veja os cursos que a Unisinos tem para você.

EXCERTO 42
CHAMADA UNIVERSIDADE - SC

O mercado de trabalho muda na mesma velocidade do mundo. A todo momento, não importa em que profissão, novidades são apresentadas com a promessa de revolucionar nossas vidas.

Ainda bem que existe uma Universidade que acompanha este ritmo. Pois, se o mundo está mudando, a Univali é mais rápida e inova. Novos cursos, professores super preparados e intercâmbio com universidades estrangeiras são apenas alguns exemplos desta inovação.

Então saca só: pra encarar o mercado de trabalho numa boa, faça aqui, e vença pra valer.

EXCERTO 43
CHAMADA UNIVERSIDADE - PR

Para vencer é preciso estar preparado. [imagem de um atleta pronto para iniciar a corrida]

Os três excertos dialogam com as demandas globalizantes de inovação e formação de recursos humanos qualificados para a “nova ordem mundial”. Nos excertos do RS e de

SC, além da referência ao conceito de inovação e ao mercado de trabalho, chamam a atenção os recursos semióticos utilizados nas campanhas. Busca-se identificação com o jovem através do uso de variedade lingüística característica dessa faixa etária. O excerto do RS faz uso de imagens coloridas e cria caricaturas para os perfis de leitores/candidatos em potencial, compondo um quadro que associa reflexividade e divertimento. O excerto de SC, também colorido, traz a imagem de um jovem trajando camisa, gravata e usando “dreads” no cabelo (uma espécie de “executivo *yuppie*”): um jovem “super moderno” e que mostra que “sabe o que quer” através de seu olhar. Nos excertos de SC e do PR, a idéia de competitividade expressa no uso do léxico *vencer* e de suas variáveis está na base das campanhas concebidas. Em relação intertextual com os jogos Pan-Americanos, o excerto do PR associa a conquista da vitória no mercado de trabalho à vitória em uma competição desportiva, enfatizando que “para vencer é preciso estar preparado”. No excerto de SC, o jovem “super moderno” se dirige “enfaticamente” ao leitor: “vença!”. Segundo esse anúncio, para vencer, é preciso formar-se em uma universidade que mude no mesmo ritmo em que mudam o mercado de trabalho e o mundo; na universidade que é “mais rápida e inova”. Nesse excerto, o discurso de inovação aparece de forma mais explícita, através da *publicidade do novo*, o que me leva a sugerir que, em parte, a inovação se constitui quando associada a um discurso que busca evidenciá-la. Nesse sentido, nem todo tipo de *mudança* constitui inovação. Como nos diz Messina (2001), então consultora da UNESCO na Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, a inovação é um tipo de mudança intencional, sistemática e planejada, por isso se diferencia das mudanças espontâneas e das invenções.

Ainda que os significados da inovação variem em função do contexto em que ela é produzida (SIGNORINI, 2007), isto é, que nem sempre o que é considerado inovação em um lugar seja em outro, a inovação somente se constitui através de um esforço coletivo e de alguma maneira dirigido para alterar práticas rotineiras. A análise da história da educação brasileira evidencia que, muito embora as práticas inovadoras pudessem assumir diferentes formas em diferentes momentos sócio-históricos, desde a década de 1930 buscou-se associá-las a um projeto nacional/comum de educação, modernização e desenvolvimento. A “popularização” da inovação curricular, grande parte em função de sua associação às

tecnologias disponíveis no século XXI, contribui para que diferentes atores envolvidos nas políticas curriculares possam sentir-se de fato colaborando para mudar os rumos da educação no país. Ainda que a equação entre educação e desenvolvimento “amedronte” boa parcela dos educadores/professores, muitos deles têm experimentado o diálogo com o ideário desenvolvimentista e a articulação política como estratégias para modernizar e desenvolver o país através da educação, não ao custo da formação que idealizam, mas justamente por ela. O desafio está em confrontar o ritmo da “nova ordem”, possibilitando práticas menos aceleradas e subjugadas; considerando a sugestão de Mignolo (2003), sem tomar as diretrizes de projetos globalizantes como as únicas possíveis. Para isso, torna-se necessário construir modelos de análise/implementação das políticas curriculares que promovam uma relação mais dinâmica, não verticalizada, entre forças locais, nacionais e internacionais.

4.2 MODELOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Em sua análise dos modelos interpretativos das políticas curriculares, Lopes (2006) identifica três modelos vigentes: (1) do Estado como produtor central das políticas curriculares; (2) da escola como produtora central, organizada em resistência aos poderes do Estado; (3) da centralidade dos processos discursivos na constituição dessas políticas. Segundo a autora, o modelo dominante é o que vê o Estado como produtor central das políticas de currículo. Em sua visão, no entanto, tal modelo costuma desconsiderar o papel importante que outras instâncias, tais como as comunidades epistêmicas e disciplinares—e eu acrescentaria também outros grupos de interesse (mídia, associações, gestores institucionais)—têm nesse processo.

De acordo com as pesquisas realizadas a partir do primeiro modelo, que entende o Estado como produtor central das políticas do currículo, a prática das escolas é reativa às políticas governamentais. Dentro dessa lógica, o Estado é onipotente e a escola está subordinada a ele. Análises pautadas nesse ponto de vista sobrevalorizam o poder do Estado e das políticas globais neoliberais na constituição das políticas curriculares, inviabilizando a construção dos espaços não-governamentais como espaços produtivos.

Como afirma Lopes, essas pesquisas se centram na crítica às ações do Estado e na aplicação das propostas oficiais na prática.

Já os estudos que se pautam no segundo modelo entendem a escola como produtora central das políticas curriculares. Por esse motivo, fazem da escola seu contexto de pesquisa e buscam em sua dinâmica local elementos para tornar visíveis as formas como as orientações do Estado se constituem na prática. Para Lopes, o problema de tal modelo está na falta de conexão entre a análise das práticas locais e de suas relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. Não são estabelecidas ligações entre o que acontece na escola e em outras dimensões políticas. O valor desse modelo, para a autora, está na apreensão das múltiplas dinâmicas de resistências e reinterpretções das orientações do Estado e de produções que vão além dos limites dessas orientações.

O terceiro modelo não atribui centralidade nem ao Estado nem à escola nas interpretações das políticas do currículo. Dentro deste modelo, o foco se dá sobre os processos discursivos e as retextualizações que acontecem através da interação entre diferentes esferas sociais envolvidas nas políticas curriculares. Para Lopes, o forte deste modelo está em não restringir o foco de análise às relações políticas estatais e aos marcos ideológicos da economia, mas buscar o “entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais” (p. 36). Este modelo está associado a uma concepção de currículo como política cultural (MACEDO, 2006).

No entender de Lopes (2006), o primeiro modelo se diferencia dos outros dois em função das noções de política que subjazem a eles. Na base do primeiro, está a compreensão de política como o que concerne ao Estado e ao governo, o que representa uma visão restrita de política diante das questões em pauta hoje. Já na base dos outros dois, a política concerne às decisões da vida coletiva em grupos organizados, visão essa que a autora associa a Lalande (2003), e que está mais sintonizada com as demandas contemporâneas. Pensando sobre o segundo modelo, Lopes ressalta a relevância dos estudos que focalizam a escola e incorporam discussões teóricas correntes sobre a cultura e a crítica aos marcos universalistas da modernidade. Tais estudos contribuem, na visão da autora, para questionar a suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder

central: “[e]sses estudos salientam as lutas que se desenvolvem em ações contingentes e avançam na superação de interpretações científicas do mundo” (p. 36). O problema é que se afastam da discussão com a sociedade política, menosprezando a relação global-local. E nem sempre contribuem para a compreensão dos efeitos das ações centralizadas e marcos político-econômicos nas ações cotidianas locais, ou mesmo nos efeitos dessas ações nas agências políticas do Estado.

Para Lopes, é possível repensar o papel do Estado como dominante nas definições de políticas curriculares e relativizar a capacidade da economia de “saturar” os contextos sociais com suas orientações. Nesse sentido, torna-se produtiva a análise das dimensões textuais e discursivas na constituição das políticas curriculares, sem excluir o Estado, suas agências políticas e os jogos econômicos. A autora busca nas teorizações de Ball (1994), a respeito das políticas educacionais e dos processos de recontextualização, elementos para pautar sua discussão sobre as políticas como discursos e como textos e afirma que:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações --, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Tal concepção se confronta com a idéia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esses pacotes. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. (LOPES, 2006, p. 38-9)

Vistas dessa forma, as políticas curriculares se constroem como produção de múltiplos contextos, em que circulam novos sentidos e significados que interferem nas decisões curriculares em instituições específicas, co-produtoras dessas políticas. Os processos de recontextualização que aí se estabelecem se caracterizam por “disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas” (p. 38). Essas reinterpretções múltiplas

produzem o que a autora denomina de discurso híbrido (CANCLINI, 2006), que envolve a mistura de concepções:

Tais misturas entre perspectivas que em outras épocas seriam consideradas absolutamente incompatíveis efetivamente acontecem, mas o hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos de reforma (LOPES, 2005b). Nessa negociação, entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles as comunidades disciplinares (LOPES, 2004). O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos (LOPES, 2006, p. 40).

O currículo se constitui como lugar de tensão entre discursos dos diferentes atores envolvidos em sua interpretação/implementação e justamente por isso é importante identificar os discursos que visam sua homogeneização, isto é, à sua construção como produto de significados fixos. Nossa concepção de currículo corrobora a de Lopes (2006), para quem:

como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a idéia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado. (p. 45)

Na visão de Lopes, os discursos hegemônicos das políticas de currículo “são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação” (p. 40). As comunidades epistêmicas são “grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder” (LOPES, 2006, p. 41). Citando Antoniades (2003a), Lopes se refere às comunidades epistêmicas também como uma “rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio do conhecimento particular (...) que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam” (LOPES, 2006, p. 41).

As comunidades epistêmicas produzem e fazem circular diagnósticos sobre a situação da educação, organizam modelos de solução para os problemas, valorizando seu próprio conhecimento como fonte das soluções e promovendo também instrumentos para homogeneização das políticas curriculares. No Brasil, a autora identifica dois discursos hegemônicos circundantes das comunidades epistêmicas do currículo: o *discurso da cultura comum* e o *discurso da cultura da performatividade*. Através dos processos de recontextualização, esses discursos se mesclam, produzindo o *discurso híbrido*.

O discurso em defesa da cultura comum valoriza a educação democrática e os ideais de emancipação do indivíduo. Constrói-se sobre a tensão entre o comum (universal) e o particular. As comunidades disciplinares são ativas na constituição dos discursos da cultura comum e cumprem função de uma comunidade epistêmica na produção das orientações curriculares nacionais em nome do Estado. Através da publicação de documentos tais como os PCN (BRASIL, 1998), por exemplo, as concepções das comunidades epistêmicas, sobretudo das disciplinares e acadêmicas, se oficializam. A força do currículo disciplinar como vigente na maioria de nossas escolas e a lógica acadêmico-científica são marcas dos documentos curriculares oficiais e contribuem para legitimar a articulação das tradições acadêmicas às disciplinas escolares.

Já o discurso em defesa da cultura da performatividade se pauta no mercado. Nessa perspectiva, os melhores currículos são os que garantem melhores desempenhos segundo avaliações do próprio mercado. As propostas curriculares devem prescrever as orientações que podem projetar a identidade docente para atuar nessa cultura. O foco é o indivíduo e sua capacidade de auto-regulação das performances. Assim, a cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas associadas às demandas econômicas.

Lopes ainda afirma que as propostas emancipatórias em defesa da cultura comum se hibridizam com a cultura da performatividade. De um lado, o discurso da cultura comum ganha força com os discursos que valorizam tradições acadêmicas das disciplinas escolares, sustentadas sobre saberes das disciplinas científicas. A partir desse lugar se constroem os saberes vistos como necessários “para todos”. De outro, o discurso da performatividade se liga a uma concepção prescritiva do currículo, já que deve ser construído com vistas a formar no indivíduo um conjunto de performances adequadas ao mercado e já previstas.

Em última análise, o hibridismo entre esses discursos reforça a cultura comum de formação de desempenhos adequados ao mercado e ao contexto social mais amplo. Os excertos das campanhas publicitárias de três universidades do sul do país apresentados na primeira parte deste capítulo, por exemplo, são ilustrativos da hegemonia dos metadiscursos da performatividade naquelas instituições, pelo menos no que se refere à imagem institucional.

Além do caráter híbrido que também identifiquei como aspecto das políticas curriculares, a centralidade que Lopes dá aos processos discursivos de retextualização e às lutas e disputas que os caracterizam torna o terceiro modelo interpretativo das políticas curriculares o mais compatível com a perspectiva teórico-metodológica que adoto nesta tese. No entanto, me parece que deve haver cautela e não se desprezar a legitimidade que o Estado brasileiro e instituições multilaterais que colaboram com as políticas educacionais brasileiras têm no processo de inovação curricular. Alguns projetos e significações se legitimam e se constituem justamente com base nessa hierarquia e na lógica da universalização de conhecimentos e culturas. Daí a centralidade do trabalho de grupos de interesse, como as comunidades epistêmicas, os professores e os gestores educacionais. São esses grupos que, em diferentes escalas e com diferentes graus de influência, “negociam” com o Estado os termos das mudanças e inovações. Da mesma forma, são eles—e também a mídia—que orientam os rumos do processo de configuração da inovação fora da esfera do Estado. Assim, a inovação curricular se constitui como uma prática ao mesmo tempo *translocal* e *transdisciplinar*, já que se produz em campos de força e de lutas não limitados por demarcações institucionais ou disciplinares, e sempre em movimento.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E INOVAÇÃO CURRICULAR

Conforme discussão introdutória desta tese, desde a publicação da NGB, em 1958/1959, e da inserção das ciências linguísticas no currículo mínimo do curso de Letras, em 1961, essas ciências se constituíram como vetor oficial da inovação no ensino/estudo de língua portuguesa. No discurso oficial, inovar nessa área significa, desde então, tomar os saberes de referência produzidos pelas ciências linguísticas como eixos centrais do ensino, em detrimento dos saberes oriundos da tradição gramatical. Como nos mostra Pietri (2003,

s/d), nessa época, toda uma relação polêmica se estabeleceu como consequência da reestruturação dos conteúdos disciplinares de língua portuguesa—resultante do processo de democratização do ensino—e da disputa por autoridade para tratar de fatos da língua no contexto acadêmico.

Embora essa polêmica seja histórica e tenha se constituído de diferentes formas em diferentes contextos de formação de professores de língua portuguesa, ela permanece na forma de uma polarização inalterada e inalterável, no discurso dos lingüistas participantes do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. Como dito anteriormente, ao constituir a gramática e o ensino tradicionais como adversários que se opunham/opõem ao processo de inovação do ensino de língua portuguesa, as ciências lingüísticas buscaram/buscam garantir legitimidade também junto à sociedade em geral e, sobretudo, em contextos de formação de professores de língua portuguesa. Nesse sentido, o debate entre gramáticos e lingüistas pode ser compreendido como uma consequência do processo mais amplo de inovação curricular e de modernização e desenvolvimento do país. Por outro lado, do ponto de vista da polêmica, como quer Pietri (2003, s/d), o debate pode também ser entendido ele próprio como um instrumento de renovação epistemológica da prática de ensino. Sendo uma relação polêmica, possibilita que os adversários reconstruam continuamente seus discursos, seja na forma da polarização, como querem os lingüistas, ou das aproximações disciplinares, como querem os professores de português da mídia.

Esse processo de renovação epistemológica se torna visível nas propostas curriculares oficiais, nacionais e estaduais, que, desde a década de 1970, passaram a nortear as práticas de ensino nas escolas, bem como as orientações teórico-metodológicas nos cursos de formação inicial e continuada. Sob influência das propostas de ensino e dos mecanismos de avaliação oficiais, bem como do próprio debate sobre língua portuguesa popularizado na mídia, na divulgação científica e mesmo em material didático (cf. TAKASAKI, 2004), o ensino da gramática normativa tem sido alvo de críticas e reformulações por parte dos professores de português e de seus formadores em todo o país. Mesmo entre os mais conservadores, tornou-se consenso que é necessário mudar a prática de ensino de gramática, que deve ser “contextualizada”. Tornou-se também consenso que é imprescindível o trabalho com o texto, com as práticas de leitura e escrita, e o respeito às

variedades lingüísticas. Permanecem, no entanto, as divergências de concepções e de como colocar em prática as mudanças necessárias.

Se tomarmos os conhecimentos acadêmicos de referência como base, veremos que a prática de ensino incentivada levará em conta o letramento, o trabalho com os gêneros textuais ou do discurso e a gramática, sem deixar de lado o ensino da norma-padrão⁹². Tal prática estabelecerá diálogo, sobretudo, com concepções sociointeracionistas de língua, texto e discurso e com ideais de emancipação do indivíduo (o discurso da cultura comum), ainda que não desconsidere a importância de desenvolver conhecimentos que possibilitem ao indivíduo responder às performances necessárias (o discurso da cultura da performatividade) em situações reais de uso da língua. São essas práticas sócio-historicamente situadas que constituem, nessa perspectiva, a base para a ação pedagógica.

Já se tomarmos como base a tradição gramatical popularizada pela mídia, que se confunde e articula com a tradição escolar, veremos uma prática de ensino preocupada em contextualizar a gramática normativa, isto é, em trabalhar a gramática em textos, e muitas vezes de forma implícita. Veremos também que essa prática de ensino minimiza, mas não exclui, exercícios estruturais e práticas de memorização de regras gramaticais e que, além disso, enfatizam as tipologias textuais clássicas (narração, descrição, dissertação), apesar de eventualmente fazerem alguma referência aos gêneros textuais e do discurso. E, ainda que seja difícil estabelecer uma leitura rígida das concepções teórico-metodológicas que dialogam com estas duas tradições, uma vez que há grande variabilidade de pressupostos, veremos que o mercado de trabalho—a cultura da performatividade—é um de seus mais fortes reguladores.

Embora os conhecimentos acadêmicos de referência sejam os que respaldam as propostas oficiais de ensino, não são esses os conhecimentos que de fato embasam as práticas dos professores nas escolas e mesmo em cursos de graduação em Letras onde as ciências lingüísticas são periféricas. Para muitos professores e formadores, contextualizar o ensino da gramática em um texto, trabalhar a metalinguagem de forma implícita ou memorizar regras gramaticais de maneira lúdica são práticas inovadoras (cf. DORNELLES, 2007). Para outros, embora não sejam inovadoras, são estas as práticas viáveis em função

⁹² Ver Britto (2004) sobre a relação entre o ensino da norma e o letramento.

de suas condições socioprofissionais, o que os leva à tentativa de inovar articulando técnicas novas de ensino a objetos conhecidos (cf. BEZERRA, 2007; REINALDO, 2007).

A inovação se constrói, assim, ora pela polarização com o “velho” ensino tradicional, ora pela amálgama entre o “novo” e o “velho”. Nesse sentido, a própria polarização *novo-velho* é desafiada, já que o *novo* deixa de ser um total rompimento com o *velho* e são justamente as linhas de força que ligam tradição e modernidade que promovem condições para as mudanças, uma vez que não ameaçam crenças e saberes familiares, valorizando o conhecimento que vem “de dentro” (CAVALCANTI, 2006). Para Mytelka e Farinelli (2003), considerar que a inovação não precisa ser algo totalmente novo é uma forma de valorizar o saber do agente inovador e mesmo de potencializar a própria mudança: a inovação acontece na medida em que compõe o novo do ponto de vista de quem a promove e não a partir de parâmetros estrangeiros. Ainda, para Freeman, citado por Lemos (1999), a inovação pode ser de natureza *radical*, quando é inteiramente nova, ou *incremental*, quando não há alteração na estrutura básica do setor que a produz e as estruturas antigas participam na construção do novo. A inovação incremental também pode acontecer por processos de hibridação/hibridização (CANCLINI, 2006), quando estruturas ou práticas que existiam de forma separada são combinadas para formar novas estruturas, objetos e práticas.

Por mais que se tente neutralizar a dinamicidade inerente ao conflito entre visões aparentemente díspares de ensino de língua portuguesa, traçando fronteiras firmes entre elas, na prática o que se tem são “bordas fluidas”, isto é, “zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino” (SIGNORINI, 2007, p. 8). Nessas zonas, as diferentes tradições de estudo da língua se mesclam, em função das urgências dos atores sociais e das variáveis institucionais que de alguma forma interferem em ou influenciam suas práticas. Sob esse prisma, a inovação passa a ser compreendida como processo institucional contextualizado, em que a dimensão organizacional, dinâmica e múltipla da instituição se torna a de maior interesse (SIGNORINI, 2007). É a transformação dos saberes—de ordens múltiplas—pelas práticas institucionais que vai produzir (ou não) a inovação, compreendida aqui como “deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros

de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais” (SIGNORINI, 2007, p. 9). Por mais que as forças globalizantes ajam sobre as instituições, essas forças não são determinísticas e vão interagir com as demandas locais e contingentes, o que faz da inovação “uma categoria de base interpretativa, portanto não-universal e muito menos transparente ou neutra” (SIGNORINI, 2007, p. 9). Seu significado vai estar sempre associado aos contextos em que foi produzida/avaliada. E por que sempre beneficia uns em detrimento de outros nos contextos em que é produzida/avaliada, a inovação está sempre sujeita à “contestação”, como sugere Signorini (2007). Nesse sentido, a inovação é também uma categoria político-ideológica e sócio-histórica, envolvendo relações de poder, e, portanto:

(...) os processos de didatização de saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino de língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas/pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância (SIGNORINI, 2007, p. 220).

Esses processos devem considerar também os campos de força atuantes na formação de professores de língua portuguesa. A formação e os modos de re/con/textualizar a demanda de inovação curricular não se dão à parte do debate sobre língua portuguesa e ensino e das disputas por poder no campo disciplinar. Tal debate tanto é fruto de uma demanda histórica de inovação, quanto retroalimenta essa demanda. Isso significa que a construção de metadiscursos sobre o estudo/ensino de língua portuguesa não se dá em um campo homogêneo. Quando um mesmo elemento (uma teoria, uma forma de argumentar) se movimenta no espaço/tempo, seu sentido e valor também se movimentam, pois as relações de poder e os recursos disponíveis se dão sempre em função de contextos particulares (BOURDIEU, 2001; BLOMMAERT, 2003, 2005). No próximo capítulo, examino a configuração da demanda por inovação em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, para compreender como ela é produzida (trans)localmente.

CAPÍTULO 5

VOZES DA CONFIGURAÇÃO DA DEMANDA POR INOVAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

“Acho que nos falta saber muito mais sobre a educação e o ser educador do que a própria disciplina em si.”

Deise, aluna egressa do curso de Letras em foco, em mensagem eletrônica para a autora desta tese, em 2006.

A minha experiência enquanto doutoranda de uma instituição pública reconhecida por sua excelência na área de estudos da linguagem contribuiu para que eu percebesse as diferenças dos impactos das políticas de inovação curricular em espaços centrais e periféricos de produção/consumo dos saberes de referência. No curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, onde atuei como professora e pesquisadora, eram os saberes produzidos pela tradição gramatical, e não pelas ciências linguísticas, que tinham hegemonia no campo do estudo/ensino de língua portuguesa. Contudo, a demanda urgente por inovação no curso de Letras trouxe à tona as disputas locais pelo controle dos saberes hegemônicos sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Essas disputas se desenvolviam em dois sentidos antagônicos: um, que buscava afastar as linhas de força oriundas da tradição gramatical e das ciências linguísticas, através da marcação das fronteiras disciplinares; outro que, mesmo identificando essas fronteiras, buscava aproximar as linhas de força, através de processos de hibridização entre as tradições concorrentes. A divulgação científica tinha um importante papel na constituição das tensões disciplinares locais, pois era através dela que a polêmica entre gramáticos e linguistas se atualizava. Por outro lado, era através de metadiscursos sobre língua

portuguesa e ensino produzidos pela mídia, ou de estratégias discursivas inspiradas nesses metadiscursos, que os conflitos nesse campo eram minimizados.

Os agentes que empreendiam esforços na marcação das fronteiras disciplinares eram professores com formação em lingüística ou alunos que se identificavam com essa área. Marcar as fronteiras significava construir um lugar de poder para as ciências lingüísticas no campo do ensino/estudo de língua portuguesa, uma vez que seu papel na articulação das políticas oficiais de ensino se tornaria visível. Já os agentes que buscavam articulações entre as ciências lingüísticas e a tradição gramatical eram os professores com formação na área de literatura, mas que atuavam também na área de língua portuguesa. Essa estratégia de articular as duas tradições visava garantir mecanismos para renovar os metadiscursos vistos como tradicionais, cada vez mais estigmatizados nesse campo, em função justamente das políticas de inovação curricular.

Neste capítulo, examino a configuração da demanda por inovação, em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, na tentativa de identificar as razões para a urgência dessa demanda e a forma como ela é produzida e atendida (trans)localmente. Para isso analiso as estratégias utilizadas pelos agentes locais para rearticular os metadiscursos sobre língua portuguesa e ensino e, conseqüentemente, manter ou desafiar a ordem de saber/poder estabelecida (FOUCAULT, 1985). Fundamento a análise nas noções de contexto e discurso de Blommaert (2003, 2005), o que me faz atentar para os seguintes aspectos: quais contextos são mobilizados pelos agentes (incluindo eu mesma) e porque; quais são as trajetórias dos textos e as relações sociais estabelecidas nessas trajetórias. Os dados analisados neste capítulo provêm do trabalho de campo realizado no curso de Letras em questão, no período de 2002 a 2004, e de entrevista realizada, em 2008, com um estudante egresso desse mesmo curso.

5.1 Forças produtoras da demanda (trans)local por inovação

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996): “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”⁹³. No curso de Letras em que realizei minha pesquisa de campo, o documento oficial era lembrado sobretudo por essa passagem que legitimava o argumento de que o principal objetivo da formação dos professores de língua portuguesa deveria ser capacitá-los para o ensino da norma-padrão, em sua versão tradicional, pois essa era a exigência do mercado de trabalho. E no caso específico desses profissionais, essa era uma exigência de duas faces, pois os professores de português deveriam aprender a norma-padrão para terem boas condições de empregabilidade (principalmente ser aprovado em concursos públicos) e também porque esse deveria ser seu principal instrumento de trabalho na educação básica. Diante desse contexto, a norma-padrão representava o principal capital simbólico (BOURDIEU, 2001) dos professores de português, já que sua identidade profissional se alicerçava no reconhecimento de que dominavam essa variedade lingüística. Sob o efeito dessa leitura da LDB, o mercado se tornou o principal regulador do projeto pedagógico reformador do curso de Letras em foco, que, em 2004, explicitamente colocava a seguinte meta na base de seu “Plano de Ação”: “adequar a nova matriz curricular à demanda do mercado”, sem esquecer, no mesmo Plano, que essa nova matriz deveria estar “de acordo com a nova legislação”.

Articulando-se explicitamente à demanda de inovação curricular, o projeto pedagógico do curso de Letras fazia menção a um fórum institucional organizado, também em 2004, para enfatizar a “necessidade do docente em assumir novas posturas em sala de aula” e para “socializar e publicar experiências pedagógicas que se destacam por seu espírito inovador”. Ainda, o quadro síntese da avaliação interna do curso, apresentado no mesmo projeto, destacava uma coluna para as “Iniciativas estratégicas para 2004”, entre as quais se encontrava a discussão sobre estratégias de ensino inovadoras. Tal forma de enquadrar o “novo” demonstra uma compreensão da inovação como construto ligado primordialmente à prática. No documento, o conceito de inovação não aparecia associado a

⁹³ Vide § 2º do Art. 1º da LDB, ou ainda o Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

mudanças nas concepções teórico-metodológicas, mas sim na forma como os docentes deveriam conduzir suas ações em sala de aula.

Se por um lado, a demanda por inovação vinha de uma pressão institucional ampla para a mudança na prática de ensino na própria universidade, por outro, essa demanda vinha também de fora da instituição, principalmente nos períodos finais do curso de Letras, quando os alunos realizavam o estágio curricular e escreviam seus artigos de conclusão de curso. A aproximação com o ensino e com a pesquisa na área de língua portuguesa levava os alunos a conhecerem (com diferentes graus de aprofundamento⁹⁴) os PCN (BRASIL, 1998), as propostas curriculares locais e também a buscarem respaldo teórico-metodológico, para seus artigos de conclusão de curso, na divulgação científica produzida pelas ciências lingüísticas. Na condução desse processo, as próprias professoras orientadoras⁹⁵ se envolviam na reflexão sobre o estudo/ensino de língua portuguesa e legitimavam a demanda por inovação, sobretudo metodológica.

As professoras da área de língua portuguesa eram também professoras no ensino médio, em escola particular, o que significava que vivenciavam a pressão pela inovação curricular também fora da universidade. No caso dos alunos, uma boa parte já lecionava em escolas da região. A maioria, no entanto, tinha através do curso a primeira experiência docente, à qual dariam continuidade após formados. Essa proximidade de docentes e alunos de Letras com as instituições escolares fazia com que as demandas da escola tivessem impacto muito forte nas disciplinas de estágio, não apenas na língua materna, mas também na língua estrangeira.

Uma das solicitações mais freqüentes dos alunos nos períodos de estágio, durante a reforma curricular, era que houvesse uma interação maior, desde o início do curso, com as práticas de ensino nas escolas e também com os documentos oficiais. Essa solicitação ia ao encontro de uma demanda mais ampla pela aproximação entre a universidade e a escola. Na universidade onde se localizava o curso de Letras, uma preocupação da política

⁹⁴ Os alunos tinham contato com os documentos oficiais na disciplina de metodologia do ensino, que infelizmente tinha carga-horária extremamente reduzida (30h) no currículo antigo. A tendência era que com a reforma curricular houvesse maior contato com as políticas de inovação curricular, já que os alunos teriam contato com as escolas e com a prática de pesquisa desde o primeiro período do curso.

⁹⁵ O corpo docente de Letras era majoritariamente feminino.

institucional era responder às demandas das políticas curriculares nacionais e internacionais, dando visibilidade ao papel da instituição no contexto de desenvolvimento local e regional. A estratégia usada para superar o caráter periférico das licenciaturas na instituição foi ampliar o contato desses cursos com a escola. Dessa forma, a partir de 2005, o curso de Letras passou a ter um vínculo com outras licenciaturas, através das disciplinas da área de educação. O novo currículo previa a ampliação das práticas de pesquisa, que aconteceriam desde o primeiro período, através de diagnósticos da realidade escolar. Além disso, haveria redução do curso de 4 para 3 anos e meio, o que provavelmente levaria à redução também do corpo docente.

Nas discussões específicas dos conteúdos programáticos, em 2004, os professores de língua portuguesa, lingüística e literatura concordaram na necessidade de dar mais espaço, no currículo, para as teorias do texto e do discurso, além de intercâmbio teórico e equilíbrio de carga-horária entre as três áreas mencionadas⁹⁶. A gramática normativa seria tomada como referencial nas disciplinas de produção de texto e tratada com maior especificidade em duas disciplinas de morfossintaxe, em que Pasquale, Rocha Lima, Sacconi e Bechara, entre outros, conviviam, como bibliografia básica, com Travaglia, Perini, Cereja e Magalhães. Bagno aparecia nas disciplinas de metodologia de ensino, lingüística histórica, sociolingüística e produção de texto.

O olhar sobre a estrutura curricular que resultou da reforma no curso de Letras em questão evidencia que as forças produtoras da demanda local por inovação no estudo/ensino de língua portuguesa eram múltiplas: o mercado, a escola, o Estado, a divulgação científica e a mídia. As políticas locais de inovação curricular acomodavam demandas por inovação oriundas de diferentes espaços sociais e que contribuíram para mobilizar a própria noção de mercado que guiava a reforma curricular, a partir da qual assumiram valor de capital institucional o contato entre universidade e escola e o conhecimento dos discursos sobre as políticas curriculares oficiais para a educação básica, principalmente relacionados à avaliação e à leitura. Eram essas políticas as responsáveis pela presença explícita do “texto” na formalização do novo currículo do curso de Letras.

⁹⁶ Antes da reforma, predominava a literatura.

Essa breve narrativa da produção da demanda por inovação em período de reforma curricular no curso de Letras pode resultar na leitura equivocada de que tal processo se constituiu de maneira linear e sem tensões. Como dissemos no capítulo anterior, no entanto, o currículo é fruto de embates entre discursos que visam a sua homogeneização (LOPES, 2006). Sob a aparência de uniformidade dos discursos que resultam da reforma, revelam-se processos complexos, de múltiplas reinterpretações, que acabam por produzir o currículo como um discurso híbrido. Retomando Lopes (2006, p. 40), “o híbrido não resolve as tensões e contradições entre múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos”. Dito isso, na seqüência deste capítulo, trago cenas que se desenvolveram antes, durante ou após a reforma curricular, para identificar as tensões que caracterizaram o processo local de configuração/contextualização da demanda por inovação no estudo/ensino de língua portuguesa.

5.2 A POLARIZAÇÃO E A MARCAÇÃO DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES

Durante a década de 1990, os cursos de Letras foram a principal arena da disputa entre lingüística e tradição gramatical. Nas universidades públicas, em função das políticas institucionais de pesquisa e de formação em lingüística, além do amplo acesso aos discursos de divulgação na área do ensino de língua portuguesa produzidos na década de 1980, as idéias lingüísticas tornaram-se hegemônicas, o que não significa que não sofressem resistências, principalmente da parte dos estudantes de Letras, muitos dos quais, à época, eram professores de 1º. e 2º. graus. Em minha experiência particular, em Santa Catarina, vivenciei uma intensa polarização entre porta-vozes da lingüística e da tradição gramatical, durante minha formação na universidade federal, na década de 1990⁹⁷.

De fato, minha experiência como aluna no curso de Letras foi marcada pela dicotomização dos discursos referentes às concepções de linguagem e ao ensino de português como língua materna: enquanto o tradicional se constituía como lugar improdutivo e a ser superado, a lingüística se constituía como espaço do múltiplo, do

⁹⁷ Exemplo dessa experiência foi o debate “Gramática & Ensino” (disponível em vídeo), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1996, sob coordenação do Programa Especial de Treinamento (PET) de Letras, grupo do qual eu fazia parte.

inovador, das alternativas socialmente comprometidas. Como os textos lidos sobre a polêmica eram sempre de autoria de lingüistas ou de partidários das idéias lingüísticas⁹⁸, nunca de gramáticos tradicionais, nossa versão sobre o *outro* era sempre aquela construída a partir do lugar de um lingüista especialista, que nem éramos nós mesmos. Sem o *outro* com quem nos confrontar, nós, alunos de Letras de instituição pública e federal em Santa Catarina na década de 1990, ouvíamos e repetíamos os ecos do que entendíamos a partir de nossas leituras dos textos de divulgação vindos de São Paulo⁹⁹.

Essa forma de entender e participar do debate impactou negativamente minha prática pedagógica, no final da década de 1990, quando atuei como professora de lingüística, no curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina. Nesse contexto, ao tratar das diferentes concepções de língua(gem), gramática e do ensino de língua portuguesa, acabava polarizando com as demais professoras de língua portuguesa e com a maioria dos estudantes, que se posicionava a favor da tradição gramatical, sobretudo em sua versão popularizada pelos professores de português da mídia. Essa forma dicotômica de categorizar os metadiscursos sobre a língua portuguesa e seu ensino resultava da atualização local do debate entre gramáticos e lingüistas, popularizado na mídia e na divulgação científica. Estava ligada também às tensões entre ideologias lingüísticas localmente hegemônicas, como a da necessária unidade lingüística do país, e crenças modernizantes, como a de que “diferença lingüística não é deficiência”. Embora a disputa *in loco* não costumasse ser objeto de meta-reflexão, a disputa em escala nacional era perceptível aos alunos ingressantes, como mostra o excerto proveniente de uma entrevista realizada em 2003, com um desses alunos:

EXCERTO 44, entrevista com aluno ingressante, abril de 2003 (Áudio)

Entrevista com aluno ingressante, em que peço para ele comentar vários enunciados (cf. um deles, na linha 1). O objetivo era verificar em que medida as visões leigas sobre a língua e sobre os falantes teriam sido modificadas pelo contato com a disciplina de lingüística.

⁹⁸ Os textos de maior impacto nesse contexto foram: *Língua e liberdade*, de Celso Pedro Luft, e *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*, de Magda Soares.

⁹⁹ Nessa época, o corpo docente do curso de Letras da universidade federal foi renovado pela contratação de um grupo de mestres e doutores em lingüística formados na Unicamp.

1. Cla: tá. (+) “Pessoas de classe econômica mais baixa falam uma língua inferior”.
2. Cris: eu tinha esse conceito. (+) analisando, lendo alguma coisa sobre lingüística, (+) tenho mudado um pouco, porque se você for buscar a raiz da fala errada, (+) entre aspas, (+) você percebe que não é tão errada assim, né. (+) só que eu ainda fico com os gramáticos nessa disputa de gramática e lingüística, (+) que o português padrão de repente ele sirva até pra que não se torne uma torre de babel, (+) onde as pessoas/ eles dizem/ que não vão tá mais se entendendo.
3. Cla: cê acha que tem uma batalha assim? (+) uma briga aí entre lingüista e gramático?
4. Cris: já/ eu já li na *Veja* até, (+) eu tenho a revista, ‘Falar e escrever bem’. (+) tem uma entrevista com o Pasquale, onde que ele critica severamente os lingüistas (+) e ele defende muito bem o ponto de vista dele. (+) apesar de que eu já li livros de, (+) *A língua de Eulália*, por exemplo (+) que também você fica ((pausa)) quem tá certo e quem tá errado, (+) na realidade, de repente não existe um certo ou um errado, né.
5. Cla: é, talvez seja por aí, né? (+) e essa matéria que você falou do Pasquale, (+) cê não traria pra eu dar uma olhada?

Quando realizei essa entrevista, o aluno Cris estava ciente de que eu era pesquisadora ligada à área de lingüística, mas não sabia que meu objetivo ali era verificar de que maneira a lingüística havia contribuído para mobilizar suas visões de senso comum sobre a língua. Os vários enunciados que pedi para o aluno comentar eram inspirados na obra de Bagno e levaram o aluno a (re)articular, em sua resposta, as tensões entre ideologias lingüísticas da unidade e da diferença, bem como a polarização entre gramáticos e lingüistas. Para ser entendido, o aluno fez uso de estratégias de re/con/textualização características do mundo acadêmico: a de situar sua argumentação em relação a citações de autores acadêmicos. Tais citações remetem a recursos simbólicos produzidos pela divulgação científica e pela mídia, fontes centrais de produção de (con)textos no campo em questão.

A entrevista com Pasquale a que Cris se refere foi lida pelo aluno através da matéria de capa da revista *Veja* (“Falar e escrever bem”)¹⁰⁰, em 2001. Com o ingresso no curso de Letras em 2003, Cris recupera a leitura anterior e a recontextualiza. Embora seu contato

¹⁰⁰ Essa edição da revista *Veja* foi publicada em 07 de novembro de 2001, com o subtítulo: “O brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente. Mas está fazendo tudo para melhorar, porque precisa disso na profissão, nos negócios e na vida social”. Na capa, também foi feita uma chamada para um teste para avaliar o domínio do idioma do leitor. Foi a esta matéria que Bagno respondeu, através de uma carta dirigida à revista *Veja*.

com a lingüística tenha modificado sua visão a respeito da “fala errada, entre aspas”, não foi suficiente para alterar sua posição diante do debate sobre língua. No excerto anterior, é importante atentar para os seguintes aspectos: primeiro, que, mesmo antes de iniciar o curso de Letras, o estudante já estava a par do debate entre “gramática e lingüística”; segundo, que seu contato inicial com a lingüística, sobretudo a partir da leitura de Bagno (1997/2000a), foi suficiente para alterar sua visão a respeito das variedades lingüísticas estigmatizadas, mas não para desfazer o simulacro da lingüística como disciplina permissiva que se opõe ao ensino do “português padrão”, entendido como principal objetivo dos gramáticos; terceiro, que tanto a mídia, quanto a divulgação científica produzida pela lingüística têm contribuído, na passagem para o novo século, para reforçar o debate sobre língua dentro do modelo polarizador, segundo o qual as visões de lingüistas e gramáticos, como são muitas vezes identificados os professores de português da mídia, são totalmente incompatíveis.

Nesse mesmo período, a polarização no debate também pode ser evidenciada através da polêmica sobre os estrangeirismos, na mídia e na academia, que, associada à comemoração dos 500 anos do Brasil e à reflexão sobre o papel do professor de língua portuguesa, fez reemergir atitudes nacionalistas em relação aos usos lingüísticos, em meu contexto de investigação. Tais atitudes ecoaram na preocupação do aluno Cris com a unidade lingüística em função da intercompreensão (“pra que não se torne uma torre de babel”), mas também da necessidade de garantir a unidade do país enquanto nação.

Quase cinco anos após a entrevista acima, Cris e eu tivemos uma nova conversa a respeito do curso de Letras e do ensino de língua portuguesa. Dessa vez a conversa foi por escrito, no MSN, em 2008. Cris se formou no curso de Letras em 2007, ano em que iniciou sua experiência como docente em língua portuguesa em duas escolas, uma pública e outra privada, da região. Em sua opinião, há uma grande demanda local por professores e esse foi justamente um dos motivos que o levou ao curso de Letras. Os outros motivos foram a identificação pessoal (gosta muito de ler) e o orçamento compatível (era um curso com mensalidade acessível). A conversa com Cris revelou um profissional crítico a respeito de suas práticas e concepções. Revelou também que, durante o curso, o aluno teve uma aproximação intensa com a literatura, o que resultou na ampliação do seu gosto pela leitura.

Com a literatura, Cris disse ter aprendido que a leitura “vai do particular para o todo e vice-versa”, e que é isso que promove seu interesse por essa prática. Em seu artigo de conclusão de curso, o aluno tratou de literatura contemporânea. Sua orientadora, a professora Norma, também professora das disciplinas de teoria literária, era especialista em Bakhtin e se interessava por pensar relações entre o ensino de língua portuguesa e a literatura. Uma opinião geral dos alunos que se formaram a partir do currículo antigo era que a literatura teve uma influência muito forte na sua formação, o que parece ser verdadeiro em relação a Cris.

Na conversa via MSN, pedi que Cris comentasse o excerto da entrevista que havia realizado com ele, em 2003 (EXCERTO 44). A primeira afirmação de Cris foi: “nossos conceitos mudam não é mesmo”. Na seqüência, o aluno fez os seguintes comentários:

EXCERTO 45¹⁰¹, entrevista com aluno egresso, janeiro de 2008 (MSN, escrito)

Cris@ relendo-a [a matéria a que nos referimos] o ano passado

Cla@ sim

Cris@rsrs/pude rever como me pareceu mais claras/as visões do texto/minhas por suposto

Cla@ ah, é

Cris@sim

Cla@ o que ficou mais claro

Cris@era o mínimo né

Cla@ é! rsrs

Cris@que eu evolui um pouquinho/rsrs

Cla@ é!rsrs/mas então/o que ficou mais claro

Cris@não me lembro muito bem mas pude perceber o quão carregada de preconceito linguístico esta a revista/e até a senti um pouco tendenciosa

Cla@ arram

Cris@em favor dos gramáticos/o Verissimo tem uma crônica que eu acredito que tu já a tenhas lido/chama-se/o gigolô das palavras

Cla@ sim! eu conheço!

Cris@e nela ele levanta uma série de questões sobre o tema

Cla@ É ótima, né!

Cris@se é.../tive vontade de mandar para a maioria dos professores de/português que eu conheço

¹⁰¹ Este e o próximo excerto fazem parte de uma conversa realizada no MSN e, assim como os demais excertos apresentados nesta tese, não foram editados. As barras indicam que houve mudança de linha no momento da escrita.

Nessa nova entrevista, Cris não é mais um aluno iniciante do curso de Letras e seu comentário vai justamente no sentido de mostrar que mudou sua forma de compreender a participação da mídia no debate sobre língua portuguesa e ensino. Logo após a primeira entrevista, em 2003, Cris participou de um grupo de estudos coordenado por mim e interessado em discutir sobre língua portuguesa e ensino. Nas reuniões desse grupo, ficava evidente que os metadiscursos sobre essa questão veiculados na mídia costumavam ser questionados por aqueles que falavam em nome da lingüística no debate sobre língua. A interpretação que Cris faz da minha própria posição nesse debate funciona como elemento contextualizador do meu pedido para que comentasse o excerto da entrevista de 2003. Entendendo o contexto e a contextualização como fenômenos dialógicos, como quer Blommaert (2005), podemos considerar as *relações sociais*, entre entrevistadora e entrevistado, neste caso, como elementos-chave no processo de re/con/textualização. E como essas relações estão marcadas por interações prévias no mesmo campo, mobilizam contextos além do evento comunicativo imediato, caracterizando-os como fenômeno (trans)local.

Além das relações sociais terem atuado como elementos centrais na re/con/textualização da fala de Cris, o aluno fez uso de *relações intertextuais* com a divulgação científica em lingüística e com a literatura para se fazer entendido. Isso se torna aparente quando ele diz perceber que a matéria da revista *Veja* está carregada de preconceito lingüístico e um pouco tendenciosa em favor dos gramáticos, o que o faz lembrar da crônica “O gigolô das palavras”, de autoria de Luís Fernando Veríssimo. Na continuidade da entrevista, soube que Cris teve acesso a essa crônica através da aula de língua portuguesa¹⁰², ocasião em que ele pôde produzir sua própria crônica sobre a língua portuguesa. Essa relação com a literatura parece ser importante para compreender os deslocamentos de Cris no campo do estudo/ensino de língua portuguesa. Em outro excerto da entrevista realizada em 2008, o aluno sugere que esses deslocamentos também tenham sido possíveis em função do contato com os estudos lingüísticos:

¹⁰² Achei que esse contato poderia ter acontecido através do livro *Língua e liberdade*, mas não foi o caso.

EXCERTO 46, entrevista com aluno egresso, janeiro de 2008 (MSN, escrito)

Cris@ minha consciência do que é a língua e qual a sua importância/vinha de anos de educação básica

Cla@ arram

Cris@ na qual o foco nem sempre foi bem direcionado/e isso ocorre com todos os da minha geração

Cla@ arram

Cris@ e talvez até das novas/na faculdade com a aproximação dos estudos linguísticos/a visão começou a mudar/e os velhos conceito já não cabiam mais/visto que o tema é bem mais amplo do que apenas conhecer/a estrutura de uma língua

Cla@ arram

Cris@ o maior desafio hoje/penso que seja/de que maneira vamos estabelecer/um novo sistema de ensino/no qual/a língua seja encarada/não mais como sempre foi/mas sim/como objeto rico de comunicação/entre as pessoas/os PCN/tem uma bela proposta/para isso/mas quem lê de fato os parâmetros?/quem compreende bem seus preceitos?

Cla@ pois é.../quando vc leu?

Na continuidade da entrevista, *as narrativas reflexivas* sobre o processo de formação se constituem como contextos importantes para a compreensão dos deslocamentos de Cris no campo de forças localmente instaurado. Na base da mudança de posição, está a mudança de concepção de língua adotada pelo aluno: de uma concepção pautada nos saberes escolares, para uma concepção que, em sua visão, se alinha às propostas de renovação conceitual inspiradas nos estudos linguísticos e de renovação do sistema de ensino, inspiradas nos PCN (BRASIL, 1998). Para explorar um pouco esse aspecto da mudança de concepções, pedi ao aluno para conversarmos novamente sobre o excerto da entrevista de 2003, conforme a seqüência, abaixo:

EXCERTO 47, entrevista com aluno egresso, janeiro de 2008 (MSN, escrito)

Cla@ voltando um pouquinho à transcrição da entrevista [EXCERTO 44]/

Cris@ ok

Cla@ queria saber o que pensas hoje da norma-padrão/na entrevista dizes que é necessária/para garantir a boa comunicação/

Cris@ e não é? pelo menos no modo escrito!/já o oral/é outra história

Cla@ ok/então ainda vale este trecho/“Só que eu ainda fico com os gramáticos nessa disputa de gramática e linguística, que o português padrão de repente ele sirva até

pra que não se torne uma torre de babel, onde as pessoas eles dizem que não vão tá mais se entendendo.”

Cris@ não acredito mais em torre de babel

Cla@ arram

Cris@ a meios em que o código escrito/é readaptado e acho isso extremamente valido/e sinto não dominá-lo/pos assim estaria escrevendo-te de maneira/mais pratica e rapida/enfim/o que não pode haver é preconceito linguistico/temos sim de nos comunicarmos/e de acordo com as situações/quando o Plinio Marcos escreveu/para os presidiarios do Carandiru/um texto sobre/a prevenção da sida/dentro dos presídios/ele adaptou sua linguagem/ao meio onde ela circularia/é isso

O último excerto me chama a atenção em dois aspectos: primeiro, em relação à menção que o aluno faz de não dominar a habilidade de transitar em diferentes práticas de escrita, tal qual a do bate-papo na internet; segundo, no exemplo que o aluno escolhe para explicar a relação entre o uso da língua e as situações sociais. É mais uma vez a figura de um escritor, teatrólogo, nesse caso, que aparece estabelecendo uma relação explícita com a reflexão do aluno sobre a língua. A maneira como o aluno se refere à escrita, por sua vez, sugere a tentativa de acomodar uma visão mais “situacional” da língua a uma visão mais “formalizada” e padrão, que ele chama de “código escrito”. Por entender que o aluno estava equacionando esse “código escrito” à norma-padrão, no excerto anterior, questionei-lhe especificamente sobre seu domínio dessa norma:

EXCERTO 48, entrevista com aluno egresso, janeiro de 2008 (MSN, escrito)

Cla@ arram/pelo que entendi acima/tu achas que não dominas a norma-padrão/é isso mesmo?

Cris@ em termos/mas não completamente/e aposto que até os gramáticos/não a dominam por completo/ou pelo menos divergem entre si/sobre certo e errado/aceitavel ou não/porque eles ainda estavam com a mente focada ao ensino básico/ou seja/aula de lingua implica em aula de gramatica/nos sabem que não é bem assim

Cla@ no final do curso isso mudou?

Cris@ penso que ao final do curso muitos alunos saem com a pulga atras da orelha/já foram inceridos/no conhecimento linguistico/e todavia

Cla@ arram

Cris@ ainda seguem presos aos conceitos arcaicos/resultado/se não souberem lecionar/segundo as novas perspectivas linguisticas/vão repetir os velhos habitos de seus antecessores/não achas?

Cla@ é...

No excerto acima, o aluno recupera a polarização entre as perspectivas dos gramáticos e dos lingüistas, quanto ao conceito de norma-padrão e aos objetivos do ensino de língua portuguesa. Retomando as narrativas reflexivas da formação, Cris afirma que os formandos em Letras não conseguem se desprender dos “conceitos arcaicos”, apesar de terem sido inseridos no “conhecimento linguístico”. Nessa narrativa de Cris, chama a atenção a sugestão de que falta conhecimento, nesse contexto específico, sobre *como ensinar* a língua portuguesa tendo as perspectivas lingüísticas como parâmetro. Essa sugestão pode desembocar em uma outra sugestão: a de que a didatização dos saberes de referência tem papel importante na mudança das práticas de ensino.

Como disse anteriormente, Cris havia escrito uma crônica sobre a língua portuguesa, inspirada em “O gigolô das palavras”. Nesse texto, o aluno afirma que defende o ensino da gramática contextualizada. Na entrevista, no MSN, peço que ele me explique em que consiste essa gramática e se Pasquale não inspira um pouco esse trabalho. Abaixo, a resposta de Cris a esta última indagação:

EXCERTO 49, entrevista com aluno egresso, janeiro de 2008 (MSN, escrito)

Cla@ o Pasquale por acaso não inspira um pouco esse trabalho da gramática contextualizada?

Cris@ *não sei te dizer, eu não consumo a obra dele/o único que conheço de ouvi-lo falar/teríamos que analisar o material*

Cla@ arram

Cris@ *seu discurso vai ao encontro disso, pelo menos na fala/já se é isso realmente que ele apregoa nos livros/é uma outra história*

Cla@ arram/E os teus colegas lá no curso

Cris@ *a meu ver*

Cla@ sim

Cris@ *ele é um desteste autores/que inovam no ensino da gramática pura e simples*

Cla@ arram

Cris@ *faz uma leitura clara pedagógica/usa de recursos modernos/ilustrativos/mas não inova no tocante as propostas lingüísticas/contemporaneas/talvez seria o velho/disfarçado de novo/o que não seria um fracasso como um todo/já que é sim possível aprender gramática de um jeito fácil/mas não ir muito além disso/entende/é diferente do seu trabalho [refere-se a mim]/o foco é totalmente passivo/e não ativo/aluno sujeito atuante/dentro de um processo linguístico*

A entrevista com Cris, em 2008, revela que seu processo de formação possibilitou deslocamentos quanto à sua compreensão do papel da mídia no debate entre gramáticos e lingüistas, bem como do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de sua relação com as políticas curriculares. Pelo que diz, Cris não orienta a sua prática pedagógica pelas propostas de Pasquale, embora reconheça que a obra desse autor tem sua utilidade. O fato de perceber que Pasquale inova quanto à forma, mas não em relação às propostas lingüísticas, não o faz desvalorizar totalmente o trabalho do professor da mídia: “não seria um fracasso como um todo”. Em uma seqüência anterior, nessa mesma entrevista, Cris disse que Pasquale estava mais “flexível”, pois sempre diz, em seus programas na TV Cultura, que “a língua deve comunicar, independente de seguir o padrão ou não”. Uma questão importante a considerar é que o aluno constrói essa imagem de Pasquale a partir do que *ouve* o professor da mídia falando e não a partir da produção escrita do professor.

A análise dos excertos das duas entrevistas realizadas com o aluno Cris, em 2003 e 2008, atesta que as posições no debate sobre língua portuguesa e ensino mudam porque “os conceitos mudam”. Eu acrescentaria que os *conceitos* mudam, porque os *contextos* mudam.

5.3 A INOVAÇÃO E OS PROCESSOS CURRICULARES LOCAIS DE HIBRIDIZAÇÃO

Um mês após a entrevista com Cris, em 2003, Pasquale foi convidado pela prefeitura da cidade onde se localiza o curso de Letras focalizado em minha pesquisa, para proferir uma palestra para estudantes e professores do ensino fundamental, médio e superior, em nome do Programa de Leitura¹⁰³ do município. A professora Ana, professora de literatura e coordenadora do curso de Letras, interrompeu uma aula de sociolingüística em que eu estava realizando trabalho de campo, para anunciar que Pasquale estaria na

¹⁰³ Interessante notar que Pasquale tem sido referência para eventos ligados à leitura. Ele foi um dos palestrantes de destaque na *19ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo*, em 2006, onde proferiu palestra sobre a contextualização no ensino da língua, enfatizando que os jovens precisam ser políglotas da própria língua e usar a roupa conforme a ocasião, segundo informações acessadas em: <<http://www.feirabienaldolivro.com.br>>, em 14 de março de 2006.

cidade na semana seguinte, para proferir uma palestra sobre língua portuguesa. Ana contextualizou a palestra da seguinte forma:

EXCERTO 50, filmagem na aula de sociolinguística, maio de 2003 (Vídeo)

- Ana: na próxima segunda feira, nós temos uma palestra com o Pasquale Cipro Neto, (+) que é um professor de português que tem uma visão determinada da área (+) da língua portuguesa, né, (+) que vai fazer uma palestra promovida pela prefeitura (+) no shopping (+) vocês estudam linguística, tem a visão do Marcos Bagno, por exemplo, né,
((pausa))
- Ana: o Jonas ((professor de sociolinguística)) pode falar melhor do
- Jonas: urrum
- Ana: que eu, sobre isso, (+) vocês podem ter também uma visão de uma outra forma de pensar,
- Jonas: do gramático
- Ana: do gramático, (+) de uma pessoa mais tradicional, (+) eu acho que isso é importante pra formar a parte crítica de vocês, (+) pra vocês terem ponto de comparação,

O contraste que Ana faz entre Pasquale e Bagno sugere que a professora está ciente da relação polarizada entre gramáticos e linguistas e considera importante demonstrar isso frente a seus interlocutores. Por estar em uma aula de sociolinguística, que está sendo filmada por mim, uma pesquisadora de doutorado em linguística aplicada, Ana faz uso do enquadre científico e polarizador como estratégia para valorizar o saber “mais tradicional” do “gramático”: é importante conhecê-lo, para ter recursos de comparação entre as perspectivas divergentes. O professor de sociolinguística não demonstra discordância em relação à visão de Ana, mas fará duras críticas a Pasquale na aula seguinte, após a palestra, como mostro adiante neste capítulo. Por ser coordenadora do curso, Ana assume posição de articuladora central dos discursos em circulação. Isso talvez explique porque as *relações institucionais* se configurem como contexto relevante para compreender as re/con/textualizações que essa professora faz quando trata da língua portuguesa e de seu ensino. Talvez explique também porque Ana acabou se tornando uma pessoa-chave em minha busca por compreender a lógica que sustentava os processos curriculares locais de hibridização de discursos no campo em questão.

Em função dessa articulação explícita da polarização entre gramáticos e linguistas, quando do anúncio da palestra de Pasquale, decidi assistir à palestra e observar o impacto que teria sobre os participantes de minha pesquisa. Por esse motivo, realizei várias entrevistas com alunos e professores, nos dias que se sucederam à palestra, além de organizar um grupo de pesquisa (do qual o aluno Cris fez parte) interessado em discutir sobre o impacto da palestra e o ensino/estudo de língua portuguesa.

A palestra de Pasquale não foi filmada, mas as notas de campo mostram que o argumento construído no evento se assemelha muito à crônica da *Folha de S.Paulo* analisada em capítulo anterior (EXCERTO 35), e fez emergir, no contexto de investigação, a polêmica entre o estudo científico da linguagem e a tradição gramatical. E, ao contrário de minhas expectativas, o professor de português da mídia parecia contribuir para a articulação local da demanda por inovação curricular. Através da análise das práticas de re/con/textualização da fala de Pasquale, busquei identificar as estratégias utilizadas pelo professor de português da mídia, para responder localmente a essa demanda.

Devido ao número de espectadores previsto, a palestra de Pasquale foi realizada em um auditório de grande capacidade, no *Shopping Center* da cidade. Da universidade local vieram graduandos e professores dos cursos de Letras, Jornalismo e Relações Públicas. No início da palestra, Pasquale chamou a atenção para o fato de que sua fala seria direcionada aos professores de língua, que, segundo ele, pareciam ser a maioria presente. Em uma entrevista realizada durante o trabalho de campo, no dia seguinte à palestra, Rita, uma das professoras de literatura responsáveis pelo estágio de língua portuguesa, revelou sua surpresa com a “mudança positiva” e “incrível” que identificou em Pasquale. Para ela, Pasquale progrediu, tornou-se mais flexível, deixou de ser “gramatiquero”, o que atesta, na visão da professora, que o Pasquale de então já não era o mesmo de anos atrás:

EXCERTO 51, entrevista com professora formadora, maio de 2003 (Áudio)

Clara: mas vamos tentar só retomar aquela passagem que eu tinha te perguntado, né? (+) que impacto tinha te causado a fala dele, (+) e enfim (+) que pergunta que você faria a ele?

Rita: /.../ bom, pra mim, (+) não, não tive nenhum impacto assim, (+) mesmo porque eu acompanho Pasquale há certo tempo (+) tenho alguns artigos dele ((da

Folha de S.Paulo e da Revista *Cult*)) (+) acho que ele teve uma mudança positiva, eu acredito nisso. (+) ele hoje/ eu acredito que ele não/ (+) acredito não, (+) claro (+) que ele não está tão a:: (+) é::: (+) tão, não é DUro é:: (+) inflexível, né:::, (+) porque antes, (+) meu deus do céu, era um absurdo. (+) então eu acho que hoje ele tenta com essa (+) ele diz, né, relativizar a gramática, (+) eu acho positivo, bem interessante, e assim é:: (+) como ele coloca, né, (+) tanto é que quando ele diz assim é (+) “não temos que ficar discutindo termos gramaticais”, /.../ porque na verdade a língua portuguesa, se você for levar à regra, (+) tem regras ali que não condiz na realidade (+) então esse progresso, eu acredito que ele tenha alcançado.

Clara: você percebe justamente (+) não te causou impacto,

Rita: não.

Clara: só pra retomar, então. (+) não te causou impacto porque você está acompanhando os trabalhos mais recentes,

Rita: isso, mais recentes, porque antes/ (+) é eu dei uma parada na verdade, né, (+) assim, eu acompanhei praticamente o início da carreira dele,

Clara: em que ele era,

Rita: completamente (+) eu não gosto de falar gramatiquero, mas assim,

Clara: voltado ao ensino normativo,

Rita: voltado ao normativo, sem dúvida nenhuma, né. (+) depois eu dei uma parada de um (+) daí eu praticamente falei, EU NÃO, ME REVOLTEI, NÃO! DEU! e depois eu retomei, né. (+) quando eu retomei foi a minha surpresa que aonde estava o Pasquale de anos atrás? (+) uma mudança incrível eu achei.

Pelo excerto anterior, notamos que, para a professora Rita, Pasquale de fato quebra a imagem de conservador que se preocupa apenas com a prescrição lingüística. Rita mobiliza *narrativas reflexivas*, em que suas experiências, sobretudo como leitora do professor de português em textos veiculados na mídia impressa, contribuem para que ela re/con/textualize a fala de Pasquale de uma maneira nova. O contraste que Rita faz entre a memória que tem dos metadiscursos de Pasquale sobre língua portuguesa e ensino e os metadiscursos emergentes na palestra explicam porque, para ela, o impacto da palestra foi positivo. A posição de Rita pode ser melhor compreendida se lembrarmos de suas *relações institucionais*: ela é orientadora de estágio em língua portuguesa e também professora em uma escola particular da região. A professora percebe muito intensamente a necessidade de mudanças no ensino de gramática, principalmente a partir da sua experiência no ensino médio. Adiante na mesma entrevista sobre a palestra, Rita me contou que os vestibulares e concursos também estão mudando sua forma de abordar a língua portuguesa (envolvendo mais a interpretação), o que requer mudanças na escola. Mas não é nos estudos lingüísticos

que ela busca apoio para essa mudança, o que em parte se justifica por sua formação básica ser na área de literatura.

Quanto às estratégias de re/con/textualização utilizadas pelo próprio Pasquale na palestra, identifiquei em minhas notas de campo observações sobre seus esforços para estabelecer *relações intertextuais* com as ciências linguísticas, com as ciências da educação e com valores da “nova ordem mundial” (por exemplo, o de que é importante ser flexível). Das ciências linguísticas, Pasquale assumiu os conceitos de variação e mudança linguísticas, além do *enquadre científico*. Das ciências da educação, assumiu o *enquadre pedagógico*, através da explicitação da demanda de uma nova postura do professor. Os valores da “nova ordem mundial” se revelaram através de conceitos como flexibilidade e mudança, que funcionaram como elementos mais amplos de re/con/textualização da palestra.

Ao construir para si a imagem de agente motivador de mudança, Pasquale contribuiu para que se explicitassem as disputas locais pelo controle dos saberes hegemônicos sobre língua portuguesa e ensino. Apesar de Pasquale ser visto como “um inovador” pelos participantes de minha pesquisa que se alinhavam à tradição gramatical e que tinham uma ligação estreita com a escola (caso da professora Rita), para aqueles que se associavam às idéias linguísticas, ele era visto como um “plagiador”. Para os poucos alunos e professores que atuavam como *agentes ideológicos* (BLOMMAERT, 1999) para a linguística, isto é, que clamavam autoridade em nome do saber científico sobre língua e ensino, no meu contexto de investigação, a apropriação que Pasquale fez dos conceitos linguísticos na palestra foi vista como “falsária”—uma “invasão” indevida do terreno disciplinar. Conseqüentemente, houve esforço da parte dos opositores de Pasquale por confrontar os argumentos—tidos como “arcaicos e contraditórios”—do professor de português da mídia, nos dias que se sucederam à palestra. Exemplo disso é o que fez o aluno Pedro, em relato escrito sobre a palestra, e na aula de sociolinguística, e o professor Jonas, na aula de sociolinguística, um dia após a conferência:

EXCERTO 52, relato de aluno, maio de 2003 (Escrito)

Pedro (3º. Período): Apesar de toda sua argumentação, toda sua palestra mostrou-se contraditória. Em um primeiro momento, Cipro Neto [Pasquale] diz que “temos que aprender a aprender”. Porém, como isso é possível através de uma gramática em que o decoro é sua base, em que não há questionamentos, indução ao raciocínio? Aliás, esta é outra contradição em seu discurso. Considerações sobre como funciona a linguagem não são de interesse da gramática normativa e, sim, são a base dos estudos lingüísticos, tão criticados por Pasquale. Outra contradição encontrada é quando este diz que “a língua é o uso”. Se a língua é o uso, por que usou como exemplos da conjugação verbal no pretérito mais-que-perfeito e do emprego do pronome vós, expressões pré-formadas, uma oração-modelo invariável escrita há quase dois mil anos e artistas conhecidos por seu domínio da linguagem culta?

Todos os alunos de Letras que foram à palestra de Pasquale tinham a tarefa de fazer um relatório sobre o evento, para que pudessem comprovar sua presença à coordenação do curso. Ao contrário dos outros relatórios (ver análise na seção 5.3.1), o depoimento de Pedro ressaltou as contradições percebidas na fala de Pasquale, enfatizando as incompatibilidades entre as diferentes visões assumidas pelo professor de português da mídia: “Considerações sobre como funciona a linguagem não são de interesse da gramática normativa e, sim, são a base dos estudos lingüísticos, tão criticados por Pasquale”. Este aluno era leitor de Bagno e participava, desde o primeiro período do curso, de discussões sobre língua portuguesa e ensino com a autora desta tese. Uma preocupação constante de Pedro era compreender as diferentes concepções de lingua(gem) que estruturavam o trabalho pedagógico. E, por se posicionar do lado da lingüística nas disputas locais no campo do estudo/ensino da língua portuguesa, Pedro demonstrava explicitamente sua oposição à figura de Pasquale. Isso explica porque seu relatório foi muito mais do que um “relato”. Foi, na verdade, um confronto. Pedro faz uso de relações intertextuais com a lingüística em seu relato sobre a palestra para desafiar as relações propostas por Pasquale. O mesmo aconteceu na aula de sociolingüística, quando o professor Jonas pediu à turma que falasse sobre a palestra:

EXCERTO 53, filmagem de aula de sociolinguística, maio de 2003 (Vídeo)

Jonas: bom, os que foram lá ontem, ((na palestra)) (+) eu gostaria que vocês expressassem um pouquinho alguma coisa (+) o que é que vocês, (+) algum tópico especial que foi afirmado,

((alunos olham para o professor))

Pedro: não me convenceu em nada.

Jonas: por que,

Pedro: quando começou com aquela historinha (+) são expressões que dentro de frase, etc, distorceu um pouco, distorcia um pouco.

Jonas: o: (+) se eu bem li nas entrelinhas uma afirmação que foi feita, de um certo linguista brasileiro, (+) é alguém que nós conhecemos bem, não é? (+) provavelmente ele não quis fazer menção ao nome, mas nós que conhecemos a história sabemos que ele fazia menção ao Marcos Bagno, (+) até porque, ((risos dos alunos))

Jonas: o Marcos Bagno tem enfrentado ele na televisão, (+) aí agora (+) eu tive a oportunidade de conversar com o Marcos Bagno uma vez, (+) em Belo Horizonte. (+) e se há uma coisa que ele respeita (+) são os gramáticos. (+) ele nunca, ele não enfrenta intempestivamente os gramáticos.

Pedro é o aluno que mais interage com o professor Jonas na conversa sobre a palestra, talvez justamente porque, juntamente com o professor, construíram a conversa no sentido de uma crítica a Pasquale. Da mesma forma como no relato escrito de Paulo, na conversa em sala de aula, as *relações intertextuais* servem de contexto para marcar a polarização entre Bagno e Pasquale, apesar de o professor minimizar a oposição entre gramáticos e linguistas ao se referir à forma como Bagno “enfrenta” os gramáticos. Alguns alunos que, antes de o professor Jonas entrar na sala, haviam expresso sua satisfação com a palestra, não se posicionaram na presença do professor. Na seqüência de sua fala, o professor levantou mais razões para avaliar negativamente a palestra de Pasquale:

EXCERTO 54, filmagem na aula de sociolinguística, maio de 2003 (Vídeo)

Jonas: QUEM estava do meu lado ontem (+) é::: (+) deve lembrar de uma anotação que eu fiz, na: (+) pra uma pessoa que estava assim do meu lado, (+) olha, (+) NA BIBLIOTECA, (+) tem um livro (+) que é antiGUInho já, (+) porque eu estudei nele, quando eu fiz graduação ainda (+) ã:: (+) que chama-se (+) ESTILÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA. (+) do: RODRIGUES LAPA (+) esse livro é em português (+) é: esse livro é antigo. (+) está lá, vocês encontram na biblioteca, (+) MUITOS dos exemplos, MUITAS das situações que vocês ouviram ontem, (+) vocês encontram nesse livro, (+)

PORQUE algumas questões que foram colocadas, (+) elas não são de gramática, (+) elas são DE ESTILO (+) e o estilo é individual (+) o estilo são opções. (+) então a questão por exemplo do uso dos modos verBAIS, dos tempos verBAIS, das nuances e dos valores que os tempos verbais assumem, (+) isso o:: o Rodrigues Lapa já escrevia, (+) ele escreveu esse livro se eu não me engano, (+) lá por 70, 71. (+) eu comecei a faculdade em 71, 71, 74, e eu já estudei no livro do Rodrigues Lapa, na aula de língua portuguesa.

Através de *narrativas reflexivas* sobre a sua experiência na área de Letras, O professor Jonas chama a atenção para o caráter não atualizado (“este livro é antigo... muitos dos exemplos, muitas das situações que vocês ouviram ontem, vocês encontram nesse livro”) e a incorreção (“algumas das questões que foram colocadas, elas não são de gramática, elas são de estilo”) das explicações dadas na palestra. Além da demonstração dos aspectos contraditórios dos argumentos de Pasquale, a *lógica de quem disse primeiro, do já dito*, isto é, a busca por definir quem era o autor original (e legítimo) das idéias em debate—o inovador verdadeiro—serviu de estratégia para desautorizar Pasquale na polêmica que se reconstruiu em sala de aula. Parte desse processo se deu também em função da autoridade local do professor, à época, o único doutor do curso de Letras, o que levava uma aluna da turma inclusive a chamá-lo de “doutor” ao invés de professor. Ele também era um dos professores mais antigos do curso e tinha realizado seu doutorado na região sudeste, o que lhe conferia ainda mais autoridade local.

Ao contrário do que aconteceu na aula de sociolinguística, nos corredores do curso de Letras, os argumentos dos partidários e defensores da linguística e do projeto oficial de inovação no estudo/ensino de língua portuguesa, entre os quais eu mesma, contrastaram com a recepção positiva da “nova imagem” de Pasquale.

5.3.1 Contextos e estratégias de inovação

Os próximos excertos provêm de relatórios escritos por alunas do curso de Letras, na mesma situação do relatório produzido pelo aluno Pedro, ou seja, de produção de um documento a ser entregue à coordenadora do curso como prova de presença no evento. A maior parte dos 18 relatórios a que tive acesso são textos em que as alunas se alinharam a

Pasquale. Isso significa que, ao contrário do que fez o aluno Pedro, essas alunas não confrontaram os metadiscursos de Pasquale. Elas buscaram convergências com esses metadiscursos, em relatórios que reproduzem os argumentos do professor de português da mídia e que, em alguns casos, justificam esses argumentos com narrativas reflexivas de sua própria experiência de formação docente. Para fazer sentido de seus relatos, é preciso saber que foram produzidos sob o impacto, para elas, positivo da palestra de Pasquale. Quanto aos excertos que se tornaram dados, foram selecionados com vistas a reconstituir os contextos inovadores presentes nos metadiscursos de Pasquale, a partir da perspectiva dessas alunas e minha também. Dessa forma, um excerto é complementar ao outro e, juntos, articulam os pontos-chave e tidos como “inovadores” da palestra.

Relações intertextuais

Ao fazer uso dos conceitos de variação e mudança lingüísticas, Pasquale estabelece *relações intertextuais* com as ciências lingüísticas. A conexão de seus textos sobre o ensino de gramática a textos que apresentam uma visão mais “científica” da língua, promovem a emergência de metadiscursos que se distanciam daqueles entendidos como “tradicionais”. Vejamos os excertos dos relatórios de duas alunas:

EXCERTO 55, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Maria (5º. Período): (...) *devemos ser “poliglota” na mesma língua* ou seja falar e escrever com pessoas cultas ou até mesmo saber deixar um recado para sua mãe. *Trabalhando assim a gramática em vários aspectos.*

EXCERTO 56, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Fabiana (3º. Período) (...) *a língua também evolui* como qualquer outra coisa *ela não é estática, está sempre se aperfeiçoando*, mas nunca regride *sempre evolui para melhor.*

No excerto acima, Maria remete à teoria da variação desenvolvida pela sociolingüística, mais especificamente à noção de *registro*, uma vez que enfatiza a importância de ensinar e de aprender a lidar com a língua de forma contextualizada, no dia-

a-dia—ser “poliglota na mesma língua”¹⁰⁴, ou seja, ser capaz de usar diferentes modalidades e registros da língua em função da situação. Fabiana retoma a teoria da mudança lingüística, afirmando que a língua muda (“evolui”, “não é estática”) e que não corre risco de ser ameaçada (“nunca regride, sempre evolui para melhor”). Tanto Maria quanto Fabiana já haviam tido contato com a disciplina de sociolingüística, quando produziram os textos acima. Fabiana ainda estava cursando essa disciplina nesse mesmo período (era aluna do professor Jonas), o que talvez tenha influenciado sua re/con/textualização da fala de Pasquale. As *relações intertextuais* estabelecidas re/con/textualizam os metadiscursos de Pasquale, pois os associam aos metadiscursos legitimados pelos discursos oficiais de inovação curricular, acionando o enquadre científico.

Além de estabelecer *relações intertextuais* com as ciências lingüísticas, os metadiscursos de Pasquale também se conectam a preocupações oriundas das ciências da educação. Nos excertos das alunas, essas relações se evidenciam quando elas falam do ensino e aprendizagem como processos contextuais, críticos e reflexivos:

EXCERTO 57, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Amanda (5º. Período): Em resumo, o Professor Pasquale falou da importância do ensino da gramática dentro de um contexto que alcance a realidade do indivíduo e deixando claro que todas as regras gramaticais devem ser interpretadas e colocadas em ação no dia-a-dia do aluno.

EXCERTO 58, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Sinara (5º. Período): Creio que ele tenha atingido seu objetivo que era, como ele próprio citou, o de plantar a “semente”, ou seja, conscientizar as pessoas a buscar novas formas de aprender a língua culta (aprender a aprender), refletindo sobre ela e buscando os seus porquês.

¹⁰⁴ Os lingüistas usam esta idéia como axioma (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2004: 16). Da mesma forma, gramáticos tradicionais com formação lingüística, a exemplo de Bechara (1985), também membro da Academia Brasileira de Letras, que em reportagem intitulada “Todo mundo fala assim”, na revista *Veja*, em 25 de julho de 2001, afirma: “Repito sempre que a educação lingüística tem de fazer de cada pessoa um poliglota em sua própria língua” (p. 71).

EXCERTO 59, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Jana (5º. Período): Enfim, o que o professor tentou mostrar é que devemos ser flexíveis e devemos aprender a pensar. A interessante palestra do renomado professor Paschoale nos mostrou como estamos atrasados no que se refere ao ensino. Temos conceitos prontos (o que nos foi passado durante todo processo de aprendizagem), e acabamos passando esses conceitos prontos ao aluno, numa visão restrita. Portanto, devemos pensar melhor ao ensinar, tentando fazer os alunos pensarem por eles mesmos.

A associação dos metadiscursos sobre o ensino de gramática com os metadiscursos das ciências da educação possibilita que Pasquale se ligue ao movimento mais amplo de renovação do ensino de língua portuguesa, acionando o enquadre pedagógico. Essa articulação com discursos sobre a necessidade de mudanças no ensino contribuiu para mobilizar a reflexividade das alunas sobre seu papel enquanto professoras.

Os excertos anteriores sugerem também que Pasquale conseguiu divulgar a idéia de que a inovação do ensino de língua portuguesa é imprescindível, mas que é ainda o ensino do português padrão a principal tarefa do professor de língua portuguesa. Parece que este é justamente o ponto que aproxima e, paradoxalmente, afasta Pasquale dos lingüistas em geral¹⁰⁵: ambos concordam que o foco do ensino deve ser a língua padrão ou a norma culta, embora haja divergências em relação a esses conceitos/objetos. A diferença estaria mais no tratamento da variação e na metodologia de abordagem da gramática. Para os lingüistas, a variação deve ser tratada em termos de (in)adequação ao contexto de uso e considerada na análise da própria norma culta; a gramática deve ser abordada de forma descritiva, não prescritiva. Mas parece que o novo Pasquale consegue neutralizar essas diferenças ao se valer de conceitos lingüísticos, pelo menos em contextos acadêmicos em que as ciências lingüísticas são periféricas. Nesses contextos, a proposta de inovação de Pasquale é percebida, por muitos alunos e professores, como uma espécie de “reestruturação do método convencional”, conforme os excertos apresentados a seguir:

¹⁰⁵ Na verdade, não há consenso entre os lingüistas em relação à ênfase que deve ser dada ao ensino do padrão ou da norma culta: enquanto para alguns o objeto de ensino a ser priorizado na escola é a língua padrão (cf. POSSENTI, 1996), para outros é a leitura e a escrita, além dos usos lingüísticos em instâncias públicas (cf. BRITTO, 2004).

EXCERTO 60, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Sinara (5º. Período): Acredito que o ensino da língua culta (normativa) seria muito mais proveitoso se houvesse a reestruturação do método convencional que se preocupa em apenas repassar conteúdos e regras. Mas, para que isso ocorra, é preciso começar pela formação do próprio professor, porém, até mesmo a Universidade pouco vem a acrescentar no que diz respeito à didática a ser utilizada em sala de aula, e até mesmo no entendimento da própria gramática.

EXCERTO 61, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)¹⁰⁶

Ângela (5º. Período): E é claro, o maior problema nosso é que os professores não têm tanta certeza do que estão ensinando. Para eles um conteúdo foi transmitido como “é assim e pronto” e eles o estão transmitindo da mesma forma. Daí surge a idéia que tais professores não explicam, só complicam. Por tudo isso, devemos exigir respostas para que estas respostas sejam os esclarecimentos que daremos amanhã aos nossos alunos. E não só exigir dos outros as explicações, mas buscarmos nós mesmos pelas explicações. Poucos são os professores-pesquisadores. E esse é o nosso maior erro!

Como mostram os dois últimos excertos, a palestra de Pasquale levou as duas alunas a tematizarem a formação do professor de português, o que evidencia o efeito reflexivo que a palestra teve para as alunas. Segundo os excertos, as mudanças na formação do professor devem garantir autonomia docente através do domínio do saber especializado privilegiado no contexto escolar, aqui reconhecido como a língua culta prescrita pela gramática normativa. Nesse sentido, inovar ganha dimensão de “reestruturação” dos métodos que já se conhece e não de “substituição” de uma perspectiva conhecida, como a da gramática normativa, por outra que não se conhece bem, como a da lingüística. Para as alunas, é possível inovar conservando o antigo, o que garante elos do novo com o tradicional método de ensino. Ao promover o engajamento de alunos e professores na reflexão sobre inovação no estudo e ensino de língua portuguesa, Pasquale favorece a produção da demanda local por inovação.

¹⁰⁶ O próximo excerto inclui o relato completo desta aluna.

Narrativas reflexivas

Uma hipótese que tenho sobre o impacto da palestra de Pasquale é que foi a expectativa local por mudança/ inovação no ensino/ estudo de língua portuguesa, associada aos efeitos da polarização entre ciência/lingüística e tradição gramatical popularizada/ ensino tradicional, que contribuiu para re/con/textualizar os discursos *a priori* tradicionais como discursos inovadores. No próximo excerto, também oriundo do relato de uma aluna sobre a palestra, vemos que a *narrativa reflexiva* sobre a formação é um contexto relevante na re/con/textualização da palestra de Pasquale (ênfases minhas):

EXCERTO 62, relato de aluna, maio de 2003 (Escrito)

Ângela (5º período): **Nada do que lá foi dito [na palestra] já não havia sido debatido em uma sala de aula do curso de Letras. Mas não basta só fazer discursos calorosos sobre uma reforma na maneira dos professores de língua pensarem. Não adianta só falar que é preciso mudar e chegar numa sala de aula fazendo tudo o que havia condenado. Há exemplos que não devem ser repetidos.** O professor Pasquale sabe o que fala e faz o que fala. Não é só mais um demagogo espalhando idéias de mudança. É mais um profissional que inovou na sua área e faz de tudo para modificar a imagem deturpada que se tem do ensino de Língua Portuguesa. Ele não é o único, pois o **Curso de Letras que freqüento já dá provas que estas mudanças são possíveis, mas ainda a passos meio lentos**, essas mudanças não atingem o setor que mais carece delas, nossas escolas de ensino médio e fundamental. Se formos avaliar, e posso comprovar isso com as aulas que observei no estágio, **os professores ainda levam os alunos à fobia do português. Tudo por causa da postura que eles próprios tem a respeito do português. E é claro, o maior problema nosso é que os professores não têm tanta certeza do que estão ensinando. Para eles um conteúdo foi transmitido como “é assim e pronto”** e eles o estão transmitindo da mesma forma. Daí surge a idéia que tais professores não explicam, só complicam. **Por tudo isso, devemos exigir respostas para que estas respostas sejam os esclarecimentos que daremos amanhã aos nossos alunos. E não só exigir dos outros as explicações, mas buscarmos nós mesmos pelas explicações. Poucos são os professores-pesquisadores.** E esse é o nosso maior erro!

Em sua experiência de formação no curso de Letras, a aluna já havia identificado a demanda por “reforma na maneira dos professores de língua pensarem”. Mas havia também percebido contradições entre discursos sobre a necessidade de mudança e as práticas

pedagógicas de fato instauradas nas salas de aula observadas durante o estágio. Para a aluna, essas mudanças são possíveis, mas a “passos meio lentos”, uma vez que é preciso mudar a postura do próprio professor sobre a língua portuguesa. Entre os problemas da prática, a aluna aponta a incerteza do professor quanto ao que ensina e a forma definitiva como lida com o conteúdo. A resolução para tais problemas estaria na busca por explicações, na postura de pesquisador que o professor deveria assumir.

No curso de Letras em questão, a demanda por mudanças no estudo/ensino de língua portuguesa foi em grande parte fomentada pela lingüística, neste caso através das disciplinas curriculares, mas também, de forma indireta, através do impacto das políticas oficiais de ensino, filtradas pelo discurso da escola. Essa demanda foi também constituída através da polarização com o ensino tradicional, nos moldes do que foi descrito anteriormente nesta tese. No processo de re/con/textualização da fala de Pasquale, a aluna recupera a tensão entre discurso de mudança e prática tradicional, identificando na fala do professor de português da mídia formas alternativas para inovações possíveis. Para esta aluna, o discurso de autoridade do lingüista não parece ser determinante dos aspectos que ela pensa que deve ou não considerar na construção de sua identidade como professora de língua portuguesa. Prova disso é que ela não marca as fronteiras entre o discurso científico sobre a língua e o discurso da tradição gramatical popularizada. O que a aluna legitima são os conhecimentos e práticas que mobilizam o fazer do professor para atitudes mais explicativas e menos rígidas. E essa mobilização inovadora se nutre dos discursos costumeiramente entendidos como “tradicionais”. Esses discursos são, por esse motivo, re/con/textualizados como modernos. Trazem alguma verdade, ainda que provisória (“a desmistificação”), e apontam para uma idéia de progresso, através da inovação. Nesse sentido, os efeitos dos discursos produzidos pela tradição gramatical popularizada não produzem apenas *políticas de fechamento*, como quer Mendonça (2001).

5.3.2 Reestruturação metodológica e hibridismo

O foco na reestruturação metodológica é característico também dos discursos locais dos professores formadores sobre o estudo/ensino de língua portuguesa, como mostra o

excerto de um comentário feito pela professora Ana, coordenadora do curso e professora de literatura. Esse comentário foi feito por escrito em forma de parágrafo crítico para um artigo produzido por um grupo de estudos em lingüística e em lingüística aplicada, do qual eu fazia parte. O grupo estava interessado em entender o impacto da palestra de Pasquale e a visão sobre o ensino de língua portuguesa na comunidade local. O comentário, escrito quatro meses após a palestra, deveria ser uma reação a um texto produzido pelo grupo, em que o ensino de gramática normativa havia sido apontado como o principal objetivo do ensino de língua portuguesa. A expectativa era que a formadora concordasse com o texto, o que de fato aconteceu, mas ao que a professora adicionou novas questões, tais como a “gramática contextualizada”, ligando o estudo da gramática a textos orais e escritos. Seu comentário sumariza as tensões entre o ideal de manter a tradição e a homogeneidade lingüística, em nome da intercomunicabilidade nacional, e de ser capaz de acomodar novos metadiscursos sobre língua, em nome da inovação curricular. A professora também enfatiza o papel central dos professores de língua portuguesa na manutenção da necessária unidade lingüística do país:

EXCERTO 63, relato de professora formadora, setembro de 2003 (Escrito)

Ana (professora de literatura): Em um curso de graduação em Letras, é de extrema importância que seja valorizado o uso da gramática normativa na produção de textos orais e escritos. Os acadêmicos, futuros professores de língua portuguesa, são responsáveis por ajudar a manter o padrão culto da língua e uma certa unicidade de comunicação em um país tão imenso, com tal pluralidade cultural e influências tão variadas. Estudos mais recentes têm mudado bastante o enfoque do ensino de língua portuguesa, propondo o ensino da gramática de forma contextualizada para que realmente seja aprendida e aplicada na fala e na escrita, na forma de textos que estejam de acordo com a norma culta.

O depoimento da professora Ana condensa metadiscursos sobre o currículo sustentadores da tradição com metadiscursos que apontam para processos de mudança no ensino de língua portuguesa. Tais processos, para a professora, envolvem o “ensino da gramática de forma contextualizada”, o que significa associar o estudo da gramática a

textos, desfazendo-se da imagem de professor tradicional—aquele que ensina gramática usando frases descontextualizadas.

Em entrevista oral, dois dias após a palestra de Pasquale, a professora Ana explicitou sua compreensão de que o professor de português deve conhecer as várias perspectivas de estudo/ensino da língua e, a partir de sua reflexão sobre a prática, fazer as acomodações necessárias (ênfases minhas):

EXCERTO 64, entrevista com professora formadora, maio de 2003 (Áudio)

Ana: eu acho que foi importante pra nós aqui do curso de Letras, pra gente poder também (+) assim (+) como professores (+) refletirmos um pouco. (+) também pros nossos alunos refletirem, (+) ainda mais que muitos deles são professores também. (+) e eu acho que pra eles (+) que não deram os quase 30 anos de aula que eu dei, né, (+) então pra eles que estão começando, (+) **é muito importante. (+) pra refletir sobre a sua própria prática e ver em que caminho** (+) eles tendo essas duas visões, (+) a visão mais da gramática, a visão mais, (+) digamos (+) da lingüística (+) poderem fazer, **assim, (+) peneirar de cada um o que é mais importante, o que é mais interessante, pra poder fazer uso.**

A postura da coordenadora se mostra moderada diante da rigidez da dicotomia constituída entre a visão “mais da gramática” e “da lingüística”. Segundo essa mesma professora, em entrevista anterior, o objetivo principal da formação dos graduandos, no que se refere à área de língua portuguesa, era o conhecimento da norma-padrão através do estudo das categorias da gramática tradicional. Esse objetivo se justifica porque, em sua visão, era esse o conhecimento central requerido pelo mercado de trabalho aos futuros profissionais. Como dito anteriormente, a LDB e sua orientação para ligar a educação ao “mundo do trabalho” e à “prática social” era usada como respaldo das políticas locais de ensino que estabeleciam o mercado como principal regulador do projeto pedagógico reformador do curso de Letras. A ênfase na mudança do componente metodológico era base da política local de inovação, uma estratégia que possibilitaria *innovar* e, conseqüentemente *modernizar*, sem alterar radicalmente o objeto de ensino legitimado (a norma-padrão

tradicional), mas abrindo espaço para a articulação com novos objetos, como, por exemplo, o texto.

A análise de dados provenientes de entrevistas realizadas em 2004 com alunos formandos do curso de Letras em questão revelou que existia uma forte pressão sobre eles para que desenvolvessem atividades lúdicas e motivadoras em suas aulas na prática de ensino de língua portuguesa. Tais atividades envolveriam, indiscutivelmente, o trabalho com a diversidade textual. A prática de ensino do grupo de alunos entrevistado se inseria em uma proposta de uma “nova prática dentro da prática”, que, de acordo com o projeto pedagógico do curso, se estruturava na “substituição de estágios tradicionais por oficinas”. Essa nova estrutura visava aproximar os alunos da realidade da escola pública, mas também da construção de uma aula “diferente”. Nos projetos de estágio, os alunos eram orientados a incluírem, na justificativa, fazendo apenas as alterações necessárias, o seguinte texto (ênfases minhas):

EXCERTO 65, projeto de estágio docente, setembro de 2004 (Escrito)

Fragmento da justificativa do projeto de estágio de uma aluna formanda em 2004. A base do texto foi redigida pelas professoras orientadoras do estágio.

Através de atividades lúdicas espera-se despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo que será aplicado, sendo comprovado que essas atividades motivam o aluno a aprender sem que a metodologia aplicada em sala seja vista como monótona. Nas oficinas será trabalhada a produção textual com ênfase **na dissertação**¹⁰⁷.

Os conteúdos produção textual, interpretação textual e estilística serão trabalhados através de filmes, textos literários, letras de músicas, recorte e colagem, paródias e debates.

Em função da pressão local pela ludicidade, das políticas de ensino de língua portuguesa para o trabalho focado no texto e no discurso (BRASIL, 1998; SC, 1998) e também de testes internacionais de leitura (por ex. PISA¹⁰⁸), a principal estratégia utilizada pelos alunos nas aulas de estágio, em 2004, foi o uso de textos diversificados. Nesse

¹⁰⁷ Esta ênfase mudava de uma equipe de alunos para outra.

¹⁰⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) avaliou a “leitura” dos alunos brasileiros em 2000 e 2003.

processo de transformação, em que as metodologias de ensino lúdicas e motivadoras são difusoras do processo de inovação, saberes entendidos como tradicionais ou escolares *misturam-se* a saberes científicos de referência e mesmo de outras fontes, o que pode trazer alterações não previstas na construção dos objetos de ensino.

Nesse contexto, a inovação se produz por processos de hibridização (CANCLINI, 2006), pois estruturas e práticas que existiam de forma separada são combinadas para formar novas estruturas, objetos e práticas. Os discursos apropriados por estudantes e professores do curso de Letras são justamente aqueles que possibilitam colocar à prova ou modificar o status de tradicional de suas práticas. Para modernizar, a melhor estratégia parece ser inovar, associando-se aos progressos da ciência, mas não necessariamente em nome dela, a exemplo do que faz Pasquale. Isso mostra que, como afirma Signorini (2007, p. 8), embora se tente neutralizar a dinamicidade do conflito entre diferentes tradições de estudo da língua portuguesa, essas tradições se mesclam, em função de variáveis institucionais, em “zonas de contínuo embaralhamento”, em “bordas fluidas” em que se acomodam e reacomodam visões aparentemente incompatíveis.

5.4 ACOMODANDO TENSÕES (TRANS)DISCIPLINARES

Para prosseguirmos a discussão sobre a configuração/contextualização da demanda por inovação no curso de Letras, tomamos como base as epígrafes do Capítulo 2 desta tese, rerepresentadas e ampliadas abaixo. Trata-se de dois excertos provenientes de um fórum de discussão digital do qual participavam Rosa, na ocasião aluna em período de estágio no último ano do curso¹⁰⁹, e três professores com formação em lingüística—Ângelo, Carol e eu—seus orientadores em um projeto de pesquisa sobre produção textual e ensino, realizado em 2004. O fórum tinha como objetivo refletir sobre o cenário de investigação desse projeto—o próprio curso de Letras do interior de Santa Catarina, focalizado em minha pesquisa, definindo aspectos a serem considerados na contextualização do cenário.

¹⁰⁹ Tratava-se de um curso de Letras noturno, que, até 2004, oferecia duas licenciaturas duplas (Português/Inglês e Português/Espanhol). A carga-horária relacionada à formação em língua estrangeira era no entanto bastante inferior à formação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas.

O primeiro excerto resulta do pedido que fizemos à Rosa para que tecesse considerações a respeito da *predominância local de representações—visões—do ensino de língua portuguesa ligadas à tradição escolar*. Na ocasião, a reforma curricular estava em andamento e a aluna e seus colegas haviam sido consultados dias antes, pela professora Ana, coordenadora do curso, para que dessem sugestões para a nova matriz curricular. Ainda que, ao contrário de seus colegas, Rosa tivesse estado diretamente envolvida em pesquisas guiadas por pressupostos da lingüística e da lingüística aplicada, consideramos seu texto representativo dos dilemas vividos, à época, por alunos formandos do curso em questão.

Para compreender a posição de Rosa, é importante estar atento às suas *narrativas reflexivas* sobre a formação. No excerto a seguir, a aluna nos aponta as tensões entre metodologias de ensino tradicionais e emergentes, bem como as formas heterogêneas de construir o objeto de ensino e de pensar a língua. Para contextualizar as tensões do processo de mudança em curso, Rosa retoma experiências passadas, mas projeta também experiências futuras (ênfases minhas):

EXCERTO 66, relato de aluna, agosto de 2004 (Escrito)

A posição dos alunos qto ao ensino de gramática (pelo menos da minha turma) é que só vimos GT no 6º c/ Joana (orações coordenadas... servem p/ quê ? uso diário) e p/ produzir textos, ensinar a LP, é necessário conhecer as regras de uso da língua culta, já que a coloquial nós sabemos. **Não podemos transgredir as metodologias “tradicionais” de ensino se não sabemos onde e porque queremos mudar.** Alguns alunos ainda acham que conhecer a gramática é suficiente e essencial para produzir um bom texto, mas outros já tem uma visão mais ampla, entretanto não sabem ainda como ensinar e desenvolver suas aulas pois temos um ensino tradicional de ensino da língua no curso, sem reflexão. Não se conecta a Língua Portuguesa à Lingüística, não é claro para os alunos a função da lingüística no ensino de LP (só serve para mostrar a variação). **E quanto à lingüística textual? A lingüística aplicada? Não sabemos ao certo o que é, e como usar.** (Rosa, em fórum digital sobre o ensino de língua no curso de Letras, 2004)

As experiências passadas e futuras se conectam na constatação da “falta”; da não construção, por parte dos alunos, de saberes necessários tanto para seu próprio manejo da língua portuguesa, quanto para ser capaz de ensinar essa língua. Para compreendermos

Rosa, precisamos lembrar que seu texto fala em nome de uma coletividade. As questões que a aluna levanta re-entextualizam também as inquietações de seus colegas e acionam, portanto, *vozes sociais* (MEY, 2001). Há passagens no texto em que Rosa explicita mais ou menos a sua associação a essas vozes. Destaquei acima os momentos em que a aluna torna mais evidente essa associação. São justamente esses os momentos que assumem um tom de “solicitação”. Se lembrarmos que os interlocutores da aluna são seus orientadores, professores com formação nas áreas de lingüística e lingüística aplicada, as passagens destacadas podem ser compreendidas também como “reivindicação”. Rosa questionou algo que parecia inquestionável para seus orientadores: a legitimidade do projeto de mudança. A “solicitação” expressa por Rosa de que era preciso ter mais conhecimento do objeto de ensino (a “GT”) pode ser entendida também como uma “reivindicação” pela necessidade de uma compreensão sócio-histórica do projeto de mudança. Já a constatação de que os alunos não sabem o que é ou para que servem a lingüística aplicada ou a lingüística textual, aponta, primeiro, para a invisibilidade dessas tradições de pesquisa no currículo do curso de Letras e, segundo, para a necessidade de vincular essas tradições à prática pedagógica (“como usar”). Nesse contexto, em que as ciências lingüísticas eram periféricas, o projeto de mudança em muitos momentos assumia caráter de projeto de colonização de saberes. Isso acontecia quando a interlocução se dava com os professores das áreas de lingüística e lingüística aplicada engajados nas disputas locais pelo controle do lugar de poder no campo do estudo/ensino de língua portuguesa. Dessa forma, as *relações institucionais* que a aluna Rosa estabelecia com seus interlocutores se constituíram também como contexto relevante para fazer sentido de seu texto.

Na opinião de Rosa, para “transgredir metodologias ‘tradicionais’ de ensino”, é preciso saber “onde” e “porque” mudar, evidenciando suas dúvidas sobre as razões para modificar as formas vigentes de ensinar a língua. Rosa também diz, no excerto, que a própria maneira como eles, futuros professores de língua portuguesa, aprenderam a língua no curso não é, no entender da aluna, reflexiva, isto é, questionadora, mas inspirada no ensino tradicional¹¹⁰. Esse fato aponta para a hegemonia da gramática tradicional no curso

¹¹⁰ Esta tensão entre configurações disciplinares tradicionais e inovadoras e metodologias de ensino tem sido apontada também em outras licenciaturas. Ver Gabriel (2005), para discussão sobre o ensino de história.

de Letras, no ano de 2004, e para a preponderância de um viés conservador na formação metalingüística dos próprios professores formadores. As professoras orientadoras do estágio de língua portuguesa, por exemplo, tinham formação em literatura e se respaldavam nos argumentos da tradição gramatical—mais especificamente em Pasquale e em Napoleão Mendes de Almeida, quando se tratava de pensar a língua portuguesa. O resultado desse processo é que a tradição gramatical se mantinha localmente hegemônica e os alunos, conforme afirma Rosa, não entendiam a “função da lingüística no ensino de LP”, achando que a tarefa dessa disciplina se restringia a “mostrar a variação” e considerando obscura a aplicabilidade das diferentes perspectivas de estudos da linguagem. Considerando a configuração das relações de poder e os recursos simbólicos e materiais disponíveis nesse contexto sócio-histórico específico, entendo que são legítimas tanto a “solicitação” de ensino de “GT” expressa por Rosa, quanto a “reivindicação” por uma compreensão situada do projeto de mudança/inação no estudo e ensino de língua portuguesa.

Durante o trabalho de campo, foi possível observar que o impacto da lingüística no curso de Letras em questão não ia muito além da conscientização a respeito da variação lingüística¹¹¹, apesar de que o trabalho dos professores com formação em lingüística não era centralizado apenas neste aspecto, mas também em outros três: primeiro, a acientificidade da gramática tradicional; segundo, as diferentes conceituações de conhecimento lingüístico, língua(gem), gramática e erro; e, terceiro, o preconceito lingüístico. Bagno era o principal autor a guiar a construção local das idéias lingüísticas, principalmente através de duas de suas obras de divulgação científica (BAGNO, 1997/2000a; BAGNO, 1999) lidas nas disciplinas introdutórias de lingüística e algumas vezes nas de língua portuguesa, a depender da formação do professor da disciplina. Uma das idéias então enfatizadas nas disciplinas era que a lingüística representava o estudo científico da linguagem, cabendo a essa ciência definir as conceituações válidas de conhecimento lingüístico, língua(gem), gramática e erro, além de promover formas de erradicar o preconceito lingüístico. Mas a crença em uma superioridade científica e as

¹¹¹ Signorini (2001b) nos mostra que, mesmo na Unicamp, instituição de excelência na área de Letras, o impacto da lingüística junto aos graduandos não era muito diferente, havendo inclusive resistência dos alunos ao discurso de autoridade máxima sobre a língua assumido por lingüistas. Reconstitui-se ali as relações de forças entre discursos científicos e conservadores, mas são os primeiros que exercem hegemonia.

revisões conceituais e ideológicas requeridas pela lingüística, especialmente sobre o conceito de gramática, foram minimamente atendidas localmente, uma vez que a tradição gramatical era hegemônica e legitimava justamente as perspectivas utilizadas pela grande maioria dos programas midiáticos criticados por Bagno e pejorativamente chamados, por este autor, de “comandos paragramaticais”—que se auto-proclamam defensores da integridade do português padrão, através de diagnósticos lingüísticos acientíficos e alarmistas (BAGNO, 1999, 2004). Ainda, a crítica contundente de Bagno e dos professores de lingüística à gramática normativa, seu interesse científico pelas diferentes variedades lingüísticas e sua noção de erro como inadequação eram interpretadas como permissivas¹¹², como uma *lógica de liberdade lingüística total*, expressa na fala de professores e alunos sem interesse pela visão lingüística como um “vale tudo” para o qual “o importante é comunicar” e “respeitar o falante”. Conseqüentemente, a lingüística era geralmente vista como disciplina contrária ao ensino da norma/língua culta/padrão (ou formal, como diziam alguns), ainda que os professores de lingüística afirmassem ser equivocada essa interpretação.

O depoimento da professora formadora Rita, a mesma professora que, na entrevista transcrita em seção anterior, fala da mudança de Pasquale, é revelador em relação ao reconhecimento local da lingüística como disciplina permissiva, mas também em relação à mudança, que parecia estar em curso, a respeito dessa visão. Em comentário escrito para o grupo de pesquisa interessado no impacto da palestra de Pasquale¹¹³, em 2003, Rita apresentou sua reação a um texto segundo o qual o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do aluno e promover seu letramento, sem deixar de considerar que “incluído neste trabalho estaria o aprendizado da norma culta

¹¹² Para Pietri (2003), citando Kato (1983), a visão da lingüística como disciplina permissiva se estabelece devido à dificuldade em se definir o que é erro lingüístico.

¹¹³ O depoimento da Professora Rita foi produzido nas mesmas circunstâncias do depoimento da Professora Ana, apresentado anteriormente, isto é, como reação a um texto escrito pelo grupo de pesquisa em lingüística e lingüística aplicada, do qual eu fazia parte, interessado no impacto local da Palestra de Pasquale. O grupo de pesquisa produziu dois textos que foram comentados por seis pessoas, entre os quais professores formadores, graduandos e egressos do curso de Letras. O primeiro texto comentado versava sobre a gramática e o ensino de língua portuguesa e, o segundo, sobre a lingüística e o ensino de língua portuguesa. Foram coletados 12 comentários que serviram de base para a produção de um artigo em que o grupo de pesquisa teceu algumas considerações sobre os conceitos de *norma culta* e de *gramática contextualizada*, conforme aspectos suscitados nos comentários.

e de recursos expressivos provenientes de outras variedades e campos semióticos”. Na visão de Rita (ênfases minhas):

EXCERTO 67, relato de professora formadora, setembro de 2003 (Escrito)

Assim como percebemos mudança no ponto de vista dos gramáticos, percebemos no dos **lingüistas, que antes acreditavam que a contextualização era de extrema importância, a comunicação deveria ser respeitada, independente da norma culta**, isto é, a ligação entre o emissor e receptor era o que importava. Hoje, podemos perceber que ambos os lados, dos gramáticos e dos lingüistas, estão entrando em sintonia, pois não podemos separar a língua de uma contextualização. **Os lingüistas, que sempre defenderam a contextualização da língua junto ao indivíduo, agora defendem o uso da norma padrão como carro chefe da nossa língua.** Vai entender...!

Para Rita, os lingüistas mudaram o tratamento em relação à norma culta/padrão. Se antes a desconsideravam, agora a “defendem” e lhe dão destaque, aproximando-se dos gramáticos, que passaram a se preocupar com a “contextualização” da língua, o que sempre foi, no dizer de Rita, “de extrema importância para os lingüistas”. Este exemplo nos mostra que a tradição gramatical e a lingüística continuam agindo uma sobre o discurso da outra, favorecendo a “delimitação recíproca” de que fala Pietri (2003) e evidenciando a disputa pelo papel de protagonista do discurso da mudança. No entanto, mostra também que, no processo local de configuração/contextualização da demanda por inovação, a tendência é muito mais de aproximação do que de afastamento entre lingüistas e gramáticos e suas visões.

Voltando à análise das epígrafes do capítulo 2, o segundo excerto foi produzido em resposta à solicitação de que Rosa escrevesse sobre as *representações—visões—dos alunos sobre o professor que querem ser*. Mais uma vez, Rosa apontou a dificuldade de resolver a tensão entre diferentes metodologias de ensino de língua portuguesa e a necessidade de uma compreensão sócio-histórica do projeto de mudança/inovação (ênfases minhas):

EXCERTO 68, relato de aluna, agosto de 2004 (Escrito)

Acho que **gostaríamos de ser professores que proporcionassem aos seus alunos formas mais claras de ensino da língua (língua culta)**. Hoje se pede um prof. não tradicional, com aulas motivadoras (aqui só se fala em atividade lúdica, como se o lúdico bastasse), que não ensine “gramática pura”, o problema é **como fazer isso se só aprendemos assim, não tivemos questionamentos sobre as regras de uso**, de onde vieram? Por que são dessa forma? Por que ensinar isso? Vai usar no que e quando? Qual é a melhor maneira de aprender? **Como ensinar meu aluno a refletir sobre isso se eu não aprendi a fazê-lo? Queremos ser inovadores, mas para inovar é preciso ter domínio do assunto a ser inovado, por isso o pedido de ensino da GT (suas regras na escrita e na fala, que são necessários para bons textos e boa comunicação formal), mas isso não significa que não queremos que o curso não nos indique os novos caminhos de ensino pedidos nos PCN e discutidos por quem está ligado à educação.** (Rosa, em fórum digital sobre o ensino de língua no curso de Letras, 2004)

Rosa responde nossa pergunta sobre o professor que os alunos almejam ser, mais uma vez do ponto de vista da coletividade e através de *narrativas reflexivas* que tanto retomam experiências vividas na formação inicial, quanto projetam as expectativas sobre experiências futuras. Da mesma forma, as *relações institucionais* se apresentam como contexto importante para compreender o texto de Rosa, pois interferem na configuração da imagem do professor que “hoje se pede”. Através das relações estabelecidas com os professores formadores ligados tanto à tradição gramatical e escolar quanto às ciências linguísticas Rosa identificou uma demanda em comum: a de que os alunos não sejam professores de língua portuguesa “tradicionais”. Embora o significado de *tradicional* possa ser variável, e de fato o é, considerando as diferentes tradições de ensino da língua, Rosa condensou essas diferenças no seu texto, de forma a acomodar as tensões disciplinares em relação à imagem do professor de português. O professor *não* tradicional, segundo o texto da aluna, é aquele que dá aulas motivadoras, lúdicas; que não ensina “gramática pura” (ensina gramática em textos), mas que nem por isso abandona a gramática tradicional.

Além de contribuir positivamente para a configuração da demanda por inovação no curso de Letras em foco, a tradição gramatical se apresentava como opção mais favorável para suprir tal demanda, uma vez que a inovação poderia ser atendida pela transformação contínua do componente metodológico. Assim, os professores se livrariam do estigma de

tradicional e se apropriariam das vantagens da imagem de *inovador* (atendendo às necessidades institucionais), ainda que ensinando gramática tradicional. A gramática tradicional e a língua culta nela prescrita eram construídas, então, como ícones de resistência às modificações realizadas em nome dos estudos lingüísticos, enquanto as metodologias de ensino lúdicas e motivadoras¹¹⁴ tornavam-se difusoras/catalisadoras do processo de inovação atendido pela tradição gramatical. É importante considerar que, na prática, a tradição se renova pelas mixagens com saberes *também* produzidos pelas ciências lingüísticas e que, nesse processo de transformação, os diferentes componentes de inovação—não apenas o metodológico—são mobilizados.

A demanda por inovação promovida pelas ciências lingüísticas requeriam o redimensionamento dos diferentes componentes de inovação, desde os conceitos de língua/norma culta/padrão, gramática e variação, às metodologias de ensino, o que exigia, de um lado, recursos simbólicos e materiais nem sempre disponíveis aos agentes de mudança e, de outro, a aceitação de mudanças—e mesmo de *militância*—de ordem ideológica nem sempre de interesse dos agentes (como deixar de considerar o conhecimento da gramática tradicional como suficiente e essencial para produzir um bom texto).

Durante o trabalho de campo, observei que os PCN (BRASIL, 1998), para Rosa, ícone dos “novos caminhos de ensino”, eram considerados por muitos graduandos e seus professores formadores de língua e literatura como um documento revolucionário-inovador de segunda ordem, isto é, de importância relativa e secundária. Nas mãos dos professores de lingüística, ao contrário, o documento circulava como instrumento prioritário e de contestação de poder. Para muitos dos graduandos, os PCN causavam desconforto, pois apresentavam conceituações de *gênero do discurso*, *norma culta* e *análise lingüística* sob

¹¹⁴ A demanda por metodologias lúdicas e motivadoras para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em grande parte atendida por Pasquale, vai ao encontro da mesma demanda em relação ao ensino da língua estrangeira. No meu contexto de pesquisa, durante o trabalho de campo, a licenciatura ainda era dupla e os alunos em período de estágio demonstravam muito mais facilidade para responder à demanda da língua estrangeira do que da língua portuguesa. Parece-me que faltam discussões a respeito do lúdico e da motivação no ensino de língua portuguesa, ao contrário da língua estrangeira, em que as pesquisas têm problematizado tanto o viés metodológico do lúdico (cf. CARDOSO, 1999), quanto o caráter produtivo da linguagem lúdica no aprendizado da língua estrangeira (cf. FINARDI; GIL, 2005).

um ponto de vista de acesso restrito, por estar ligado às disciplinas de lingüística, que tinham presença pouco relevante na matriz curricular pré-reforma¹¹⁵.

O trabalho de campo também me fez perceber que os estudos lingüísticos não atendiam às necessidades mais urgentes dos alunos e professores. Como a análise anterior procurou demonstrar, a inovação metodológica—no sentido de técnica de ensino—era a prioridade local. A criação de novas técnicas de ensino de língua portuguesa, lúdicas e motivadoras, tinha primazia sobre as discussões a respeito dos objetos de ensino, uma vez que não havia dúvidas sobre a gramática tradicional enquanto objeto de ensino legítimo. Nesse sentido, passamos a entender o interesse secundário em compreender o ponto de vista apresentado pelos PCN (BRASIL, 1998) como indício de que o documento representava uma vertente que, além de não apresentar soluções (rápidas) para os problemas pedagógicos mais imediatos, desafiava a hegemonia local dos saberes ligados às tradições gramatical e escolar.

As urgências locais estavam principalmente ligadas ao processo de didatização¹¹⁶, justificado pelo interesse dos alunos, futuros professores, em atuar profissionalmente no campo docente. Em seus relatórios de estágio curricular no ensino fundamental e médio, Rosa re/con/textualiza suas preocupações com a necessidade de mudar a forma de ensinar a língua portuguesa. A prática lhe mostra que essa mudança é necessária para que se possa estabelecer uma relação mais “real” com o aluno, em que o professor possa identificar interesses e buscar formas criativas de conduzir os discentes na produção de conhecimento. Cabe observar que, no texto do relatório pós-estágio, a ludicidade aparecia como elemento catalisador do processo de aprendizagem e não como um fim em si mesmo.

Com a ampliação da presença das ciências lingüísticas e da educação no currículo do curso de Letras, e da articulação dessas ciências com a literatura, minha expectativa era

¹¹⁵ As três disciplinas de lingüística do currículo formal vigente até 2004 eram cursadas durante os três primeiros semestres. Na Lingüística I, estudava-se as correntes estruturalistas, funcionalistas e gerativistas. Na Lingüística II, o foco eram os processos de leitura e escrita, sob um viés psicolingüístico. Na Lingüística III, tratava-se de sociolingüística e de teorias do letramento. A lingüística estava também presente nas disciplinas de metodologia e prática de ensino, ou através do corpo docente, quando este tinha formação em lingüística ou lingüística aplicada, ou através de material bibliográfico de apoio para os projetos de prática de ensino e para pesquisas de conclusão de curso ou de iniciação científica.

¹¹⁶ Ver proposta de Rafael (2007) de alçar o processo de didatização ao centro da formação dos professores de língua portuguesa. Ver também Rojo (2001) sobre a modalização didática e a formação.

que as posições dos agentes locais se reconfigurassem e fossem atribuídos novos valores aos recursos materiais e simbólicos em circulação. Embora a tradição gramatical e escolar ajudassem a produzir a demanda por inovação na área de língua portuguesa, não poderiam conferir respaldo técnico-científico para os artigos de conclusão de curso. Era nas ciências lingüísticas que os alunos buscavam respaldo para estruturar suas argumentações em nome da mudança no ensino/estudo de língua portuguesa¹¹⁷. Exemplo disso foi o artigo sobre o ensino de gramática normativa na aula de língua portuguesa produzido por um aluno egresso em 2005. O texto é fundamentado, dentre outros, nas obras de Bagno, Possenti, Travaglia e nos PCN do ensino médio. A partir da leitura técnico-científica e do documento oficial, o autor do artigo critica o autoritarismo do ensino tradicional, fala do papel desse ensino na construção do preconceito lingüístico e da “fobia” ao português, concluindo que o ensino de gramática deveria mudar. Para o aluno, então formando em Letras, em 2005, essa mudança se estruturaria, de um lado, pela assunção de uma concepção discursiva de língua, e, por outro, pelo desenvolvimento de metodologias de ensino que possibilitem aprender gramática de forma prazerosa. A imagem que esse aluno constrói para o professor de português ideal é ilustrativa dos processos locais de acomodação das tensões (trans)disciplinares: o professor de português deve ser um profissional “amigo”, “paciente” e “bem humorado”, que nem por isso perde “o senso crítico e de reflexão”, como afirma o aluno em seu artigo.

A análise da configuração da demanda por inovação no campo do estudo/ensino de língua portuguesa, em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, mostrou que diferentes agências contribuem para a emergência dessa demanda nesse contexto específico: a escola, a mídia, a academia e o Estado. Mostrou também que a produção dessa demanda estava intimamente ligada, no curso de Letras e no período em questão, às urgências locais de reforma curricular, bem como às relações de poder estabelecidas entre porta-vozes da lingüística e da tradição gramatical popularizada na mídia.

A re/con/textualização do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino no curso de Letras explicita como se refaz e desfaz localmente a polarização entre a tradição

¹¹⁷ Os alunos produziam artigos científicos e não monografias, ao final do curso.

gramatical e a lingüística. Em função da hegemonia local dos saberes provenientes da tradição gramatical, a demanda por inovação se configurava por processos de hibridização entre os saberes provenientes das duas tradições concorrentes. Para inovar, os agentes re/con/textualizavam metadiscursos vistos como tradicionais fazendo uso dos *enquadres pedagógico e científico*. Esses quadres eram acionados através de *relações intertextuais* com as ciências lingüísticas e da educação, de *relações institucionais/sociais* estabelecidas entre os participantes e de *narrativas reflexivas* dos próprios participantes *sobre a formação*. A demanda por inovação também era produzida em associação a urgências *não* disciplinares e *não* locais. A mais fundamental parecia ser a de que a prática pedagógica do futuro professor de português na escola fosse mais “interessante” para o aluno. A resposta local para essa demanda apontava para a tentativa de uma reestruturação metodológica calcada na presença da ludicidade e na busca pelo estabelecimento de uma relação mais próxima entre professor-aluno. Como vemos, são muitas as vozes constitutivas da demanda por inovação no contexto específico investigado e, em sua maioria, não são vozes disciplinares.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad.”

Walter Mignolo (*apud* WALSH, 2006).

A pergunta que orientou esta tese foi formulada a partir de minha experiência como professora de lingüística em um curso de Letras de uma instituição de ensino superior privada no interior de Santa Catarina. Como dito anteriormente, nesse lugar me constituí como agente na re/con/textualização do debate sobre língua portuguesa e ensino em seu modelo polarizador, contribuindo para a emergência de disputas locais de poder. Ao me situar epistemologicamente no campo aplicado de estudos da linguagem e seguir a orientação da lingüística aplicada transdisciplinar e crítica, pude lançar mão de ferramentas teóricas que me possibilitaram articular a pergunta norteadora da investigação: *Como compreender as relações entre demandas e processos locais de renovação curricular, em um curso de Letras de uma universidade privada, e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino?*

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar as condições sócio-históricas e políticas de produção do debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino e de sua relação com a demanda de inovação curricular. O estudo sobre o debate me levou à pesquisa de Pietri

(2003) sobre a polêmica entre gramáticos e lingüistas e de Angelo (2005) sobre o ensino tradicional de língua portuguesa. Esses autores contribuíram para que eu identificasse as relações do debate com a demanda histórica por mudanças no ensino, ocasionadas pelo processo de “democratização” da escola. A análise de obras de Pasquale e Bagno, no período de 1997-2007, apontou que o debate se popularizou na última década em função de quatro fatores principais: do movimento que fizeram os lingüistas para confrontar os professores de português da/na mídia; da ampliação do mercado de divulgação científica na área do ensino de língua portuguesa¹¹⁸; do impacto da pressão causada pelas políticas de inovação curricular na educação básica e superior; da configuração de problemáticas da língua portuguesa como questões de política lingüística¹¹⁹.

Ao se estabelecerem como grupo de referência para as políticas curriculares estatais, os lingüistas assumiram legitimidade oficial, o que não significou, contudo, que tenham passado a ser legitimados pela sociedade em geral, ou mesmo pelos professores de português. Na virada do século, o reconhecimento público do lingüista enquanto profissional-especialista da linguagem ganhou força em escala nacional na medida em que os lingüistas reivindicaram visibilidade e autoridade no debate público sobre a língua portuguesa. No entanto, esse mesmo movimento retroalimentou a legitimidade popular dos gramáticos/professores de português da mídia e possibilitou a renovação do ponto de vista normativo.

A análise do debate em escala nacional evidenciou que Bagno faz uso estratégico dos enquadres científico, polarizador, militante e pedagógico para construir autoridade “em nome da ciência”, frente ao público em geral, e, mais recentemente, para analisar e propor políticas de educação lingüística, frente à academia e aos professores de língua portuguesa. Já Pasquale faz uso dos enquadres científico, normativo e lúdico, para se aproximar da ciência e dos discursos oficiais de renovação do ensino e, assim, afastar-se da imagem de professor de português tradicional. Os resultados sugerem que, apesar dos esforços de Bagno por atuar no modelo polarizador, Pasquale constantemente desfaz as fronteiras entre lingüística e tradição gramatical popularizada, evidenciando que o debate se desenvolve em

¹¹⁸ O mercado de divulgação científica se ampliou através do crescimento do mercado editorial brasileiro e também do acesso à internet.

¹¹⁹ Como o caso do Projeto de Lei Aldo Rebelo, citado em nota prévia.

campos de forças e de lutas marcados por tensões para manter ou mudar a ordem e as hierarquias disciplinares.

Outro objetivo da pesquisa foi examinar a configuração da demanda por inovação no curso de Letras a partir de onde realizei minha investigação. Verifiquei que, localmente, as demandas se estabeleciam em conexão com as políticas curriculares nacionais e internacionais, por sua vez associadas às políticas econômicas de modernização e desenvolvimento do país. A análise também mostrou que os agentes re/con/textualizavam metadiscursos vistos como tradicionais, acionando os enquadres pedagógico e científico, para compatibilizar as tensões entre o *novo* e o *velho*. Nesse contexto, as teorias e argumentos do debate nacional sobre língua portuguesa e ensino assumiam valor específico, em função dos recursos disponíveis, das urgências institucionais e das relações locais de poder.

Essa análise evidenciou que, ainda que as mudanças institucionais se estruturarem sobre demandas nacionais e oficiais, localmente as inovações nem sempre se configuram da forma como prevê o projeto acadêmico de esclarecimento ou de inovação respaldado pelo Estado (DORNELLES, 2007; SIGNORINI, 2001b, 2007). São os atores sociais, enquanto coletivos institucionais, que decidem quais os saberes/processos das fontes de inovações que melhor interagem com as urgências, mercados e culturas locais. A inovação é melhor aceita se for reconhecida como necessária e se também as forças que a introduzem forem legitimadas pelos agentes de inovação, isto é, por aqueles que devem produzi-la localmente.

A análise das relações entre o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino e a renovação curricular no curso de Letras evidencia que a polarização estruturante do debate se desfaz quando o objetivo deixa de ser polemizar *em nome da* ciência, do saber disciplinar ou da tradição e se torna a construção de objetos de ensino de língua portuguesa. Formados na polêmica, professores e estudantes de Letras vivem o conflito/tensão entre visões homogeneizantes produzidas por/sobre a lingüística e por/sobre a tradição gramatical popularizada e tentam neutralizá-lo, criando estratégias para acomodar perspectivas incompatíveis na constituição de seus objetos de ensino.

Com este estudo, espero contribuir para que se evidencie a multiplicidade de vozes que têm sido silenciadas no debate sobre língua portuguesa e ensino. Ao produzir leituras homogêneas do debate e tratar o saber científico como se fosse superior a qualquer outro, no campo do estudo/ensino de língua portuguesa, a lingüística tem contribuído para silenciar vozes locais, sobretudo em instituições onde essa ciência é periférica. Para a formação de professores de língua portuguesa, uma das implicações dessa forma de organizar o debate é a invisibilização do caráter sócio-histórico, político e situado das ações e disputas no campo em questão. Nesse sentido, é essencial que os formadores de professores tenham uma visão crítica quanto ao seu posicionamento nesse debate, já que são também mediadores na re/con/textualização do debate em locais particulares. Para tanto, acredito ser importante a compreensão de como o debate sobre língua portuguesa e ensino se organizou no país ao longo do tempo, bem como suas conexões com as políticas mais amplas de inovação curricular. Tal compreensão é essencial para que se possa pensar o projeto de inovação a partir do próprio lugar onde ele vai ser implementado, sem neutralizar as tensões, contradições, transformações e direções que tomam os discursos e práticas em lugares específicos.

Para os pesquisadores em lingüística aplicada, as implicações vão no sentido de perceber o caráter político, histórico e situado de nossas próprias ações em campo. Como sugerido anteriormente nesta tese, a pesquisa é um exercício de poder, tanto quanto de construção de saber. É importante, pois, estarmos atentos às hierarquias estabelecidas entre os diferentes sujeitos da pesquisa, bem como aos efeitos que essas hierarquias têm na constituição das vozes dos participantes.

Entendo, assim que, tanto para os formadores de professores de língua portuguesa, quanto para os pesquisadores em lingüística aplicada, a questão não seria:

(...) a de ver espelhado com mais fidelidade, ou mais rigor, o seu próprio discurso [no do professor], mas justamente a de vê-lo deslocado a partir de perspectivas sabidamente diferenciadas em relação às suas. Esse trabalho, apesar de nem sempre tranquilo ou seguro, no sentido de apaziguador, pode permitir ao professor outras alternativas de atuação no seu próprio processo de formação que não as do silenciamento ou alinhamento (no sentido de adesão) sistemático e imediato ao discurso do especialista, burocrata, ou qualquer outro interlocutor supostamente mais entendido no assunto (SIGNORINI, 2001a, p. 213).

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, 9-16, 2004.

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Campinas: Unicamp, 2005. 261 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

APARÍCIO, Ana Sílvia M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

APARÍCIO, Ana Sílvia M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1.

BAGNO, Marcos. Comandos paragramaticais: A política lingüística dos meios de comunicação do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, 1(3), 141-150, 2004.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: Tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; HOLZHACKER, Denilde. The academic profession in Brazil. International Higher Education. **Center for International Higher Education**. Boston College, 2004. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/carnegie/cap2.htm>>. Acesso em: 03 de setembro de 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.

- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Liberdade? Opressão? São Paulo, Ática, 1985.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.
- BLOMMAERT, Jan. Context is/as critique. **Critique of Anthropology**, 21/1, 13-32. 2001.
- BLOMMAERT, Jan. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, Jan. The debate is open. In Blommaert, Jan (Org.). **Language ideological debates**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 1999. p. 1-38.
- BLOMMAERT, Jan. Writing in the margins: notes on a sociolinguistics of globalisation. **Working papers on language, power and identity**, 13, 1-15, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BRASIL. Projeto universidade aberta do Brasil. **Projeto do Fórum das estatais pela educação**. Brasília, D.F., 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2005.
- BRITTO, Luiz P. L. O ensino escolar de língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita vs ensino de norma. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, 1(3), 119-140. 2004.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMERON, Deborah. **Verbal hygiene**. London: Routledge, 1995.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARDOSO, Rita de Cássia Tardin. Jogos jogados em sala de aula: os registros de campo e sua interpretação. **Linguagem e ensino**, v.2, n. 1, p. 37-58, 1999.

CARVALHO, M. M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A cultura brasileira*. **Cadernos de pesquisa**, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M.; MACIEL, M. M. L. (Org.). **Systems of innovation and development**: evidence from Brazil. Cheltenham: Elgar, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. A reforma dos cursos de Letras. **Alfa**. v. 3, n. 538, p. 7-44, abr. 1963.

CAVALCANTI, Marilda. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas em lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 219-238.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem & ensino**, v.8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CORREA, Djane Antonucci. **A relevância social da lingüística**: *linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial Editora, Ponta Grossa: UEPG, 2007.

DORNELLES, Clara. “A gente não quer ser tradicional, mas, como é que faz daí?”: Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua**

portuguesa e na formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 111-145.

FARACO, Carlos Alberto. Guerras em torno da língua: questões de política lingüística. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos: Guerras em torno da língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 37-47.

FINARDI, Kyria Rebeca; GIL, Gloria. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: Gil, Gloria; Rauber, Andréia S.; Carazzai, Marcia R.; Bergsleithner, Joara (orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 191-212.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 5.ed. 1985.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática (Considerações a partir do campo disciplinar da história). Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0509.htm>>. Acessado em: 07 de setembro de 2005.

GALLO, Anita Adas. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/Akiko/25-Escolanovismo.rtf>>. Acessado em 12 de março de 2006.

GARCEZ, Pedro M. A proposta de legislação anti-estrangeirismos no Congresso Nacional do Brasil (1999-2003). **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, v. 1, n. 3, p. 95-104. 2004.

GARCIA, Walter E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez/AA, 1980. p. 205-234.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>> . Acessado em 18 de junho de 2006.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society.** Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience.** Boston: Northeastern University Press, 1974.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. **Cultural representations and signifying practices**. London: Sage/Open University Press, 1996.

HELLER, Monica. Critique and sociolinguistic analysis of discourse. **Critique of Anthropology** 21(2), p. 11-141. 2001.

HELLER, Monica. Dialogue - Sociolinguistics and public practice. **Journal of Sociolinguistics**. 3 (4), 586-590, 1999.

HELLER, Monica. **Éléments d'une sociolinguistique critique**. Paris: Didier, 2002.

KATO, M. A. "O ensino de línguas após a implantação da lingüística." In: **Boletim da Abralín**: 51-59, 1983.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas em lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: ____ . **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 201-240. [first appeared in Georgetown Monographs in *Language and Linguistics* No. 22 (1969)]

LEMKE, Jay. It takes a village. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/webs/time/mca-village-end.htm>>. Acessado em 05 de fevereiro de 2007.

LEMONS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 122-144.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 33-52, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4a ed. São Paulo: Ática, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Language policy in Brazil: monolingualism and linguistic prejudice. **Language Policy**, n. 3, p. 3-23. 2004.

MCCOWAN, Tristan. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. [2005] **Archivos Analíticos**

de Políticas Educativas, v. 13, n. 27, Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n27/>>. Acessado em 10 de dezembro de 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 96-133. 2006.

MENDONÇA, Maria Célia. **A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MENDONÇA, Maria Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-264.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, 255-233, 2001.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: seminários em pragmática**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MYTELKA, Lynn; FARINELLI, Fulvia. From local clusters to innovation systems. In: CASSIOLATO, José E.; LASTRES, Helena, Maria M.; MACIEL, Maria Lúcia (Orgs.). **Systems of innovation and development**. Cheltenham, U.K.: Edward Elgar Publishing, 2003. p. 249-272.

OLIVEIRA, G. M. . A 'virada político-lingüística' e a relevância social da lingüística e dos lingüistas. In: Djane Antonucci Correa (Org.). **A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-93.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.). **O Direito à Fala**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 83-92.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni, P. O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento lingüístico. In: **Língua e instrumentos lingüísticos**, Campinas, v. 4 e 5, p. 19-34, 2000.

OZ, Amós. **Contra o fanatismo**. Ediouro: São Paulo, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PIETRI, Emerson. A ciência lingüística e o ensino de língua portuguesa no Brasil (*mimeo*).

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar a gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 197-209.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Language – the holy grail of linguistics (*mimeo*).

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 171-196.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

RODRIGUES, Pedro Luís. As marcas da oralidade na crônica de Pasquale Cipro Neto. **Estudos Lingüísticos XXXIII**, p. 472-476, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SGUISSARDI, Valdermar. Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua alma e sua identidade históricas. **Perspectiva**. v. 20, n. 2, p. 239-268. jul./dez. 2002.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, Inês. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (orgs.). **O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p. 244-261.

SIGNORINI, Inês. Em nome da língua (em nome de quem?). In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001b. p. 139-156.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SIGNORINI, Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**, v. 1 e 2, p. 163-171, 1994.

SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: FAPESP/AA, 2002.

SILVA, Rosa V. M. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, P; CHRISMAN, L. (Orgs.). **Colonial discourse and post-colonial theory**. New York: Columbia University Press. 1994, p. 66-111.

TAKASAKI, Heloísa H. **Língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2004.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. **Anais da 26ª Reunião da ANPed**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2008.

TOMELIN, Vitor. **Pedagogia do Silêncio**: o tamanho do medo. Campinas, SP: Papyrus; Blumenau, SC: Fundação Universidade Regional de Blumenau, 1986.

UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. **Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VANDRESEN, Paulino. A lingüística no Brasil. **Linguagem, cultura e transformação**. [2001] Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>>. Acesso em 24 de maio de 2005.

WALSH, Catherine. *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/salactsi/walsh.htm>>. Acesso em 28 de janeiro de 2006.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez/AA, 1980. p. 195-204.

WOOLARD, Kathrin A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Orgs.). **Language ideologies: practice and theory**, 1988, p. 3-47.

ZANARDINI, Isaura M. S. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: Lima, Antonio B. de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

OBRAS ANALISADAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** Novela sociolingüística. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2000a.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2000b.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Língua materna:** letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta:** Língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** Por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Correio popular**, 30/03/2007.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Folha de S.Paulo**, 05/09/2002.
- CIPRO NETO, Pasquale. **O dia-a-dia da nossa língua:** o Professor Pasquale analisa a língua portuguesa e você aprende em exercícios com respostas. São Paulo: Publifolha, 2002.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Inculta e bela 1.** 4ª ed. São Paulo: Publifolha, 2002.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Inculta e bela 2.** São Paulo: Publifolha, 2001a.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Inculta e bela 3.** São Paulo: Publifolha, 2001.
- CIPRO NETO, Pasquale. **Verbos** (série Português com o professor Pasquale). 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1998.