

# NIVELANDO “POR CIMA” AS VARIEDADES DO FRANCÊS CANADENSE LINGÜÍSTICO\*

*Inês Signorini\*\**

## RESUMO

Neste artigo são examinados os conceitos lingüísticos mobilizados num curso de recuperação em francês, regularmente oferecido por uma faculdade canadense ligada aos movimentos de afirmação da francofonia no país e à formação bilíngüe. O objetivo é verificar como se produz, nas práticas pedagógicas e no discurso dos participantes, a configuração de uma certa ordem sociopolítica que atribui às variedades minoritárias faladas na província de Ontário, onde se situa a faculdade focalizada, a condição de língua não legítima, e aos francófonos da mesma região a condição de inaptos para a recuperação lingüística, nos termos do projeto institucional de ensino de uma *língua de qualidade*.

**Palavras-chave:** Variação lingüística e ensino da escrita; Ideologias lingüísticas e ensino no Canadá francês.

A questão contemporânea do francês canadense está vinculada à história do movimento nacionalista da província francófona do Québec, e integra todo um processo de institucionalização do bilingüismo no Canadá e da construção de uma norma lingüística franco-canadense. Fortemente ancoradas nos discursos dos anos 60-70 sobre modernização, e nos mais recentes sobre globalização das estruturas socioeconômicas e políticas de poder, as políticas lingüísticas para o

---

\* Agradeço à Embaixada do Canadá o apoio financeiro para a realização da pesquisa bibliográfica e de campo (Programa Bourses de Recherche Brésil). Agradeço também aos professores e alunos que participaram da pesquisa, bem como aos professores Monica Heller e Daniel Coste pelos comentários feitos sobre uma versão anterior deste artigo.

\*\* Universidade Estadual de Campinas.

francês tematizam a luta contra a fragmentação do corpo lingüístico, tido como ameaçado tanto pela anglicização (preocupação com a *pureza da língua*) quanto pela estigmatização das variedades vernaculares faladas no país (preocupação com a *qualidade da língua*).

No caso específico do Québec, a principal política adotada foi a de imposição do francês como língua da administração estatal, da indústria e do comércio. Para isso, estabeleceu-se como norma uma variedade muito próxima do chamado “francês internacional”, ou seja, da norma adotada na França. Comitês e associações de normatização metapragmática criados e/ou apoiados pelo governo nacionalista quebequense tiveram papel de destaque nesse processo.

Nas demais províncias, onde a população francófona é minoritária, esparsa, e não dispõe dos mesmos instrumentos de controle das instituições governamentais de que dispõem os quebequenses, a questão identitária tende a se restringir à da luta pela manutenção da língua através sobretudo da implementação de escolas e programas monolíngües, e de escolas e programas bilíngües. Desse modo, para os francófonos que vivem fora do Québec, como é o caso dos franco-ontarianos, focalizados neste trabalho, a escola tem uma função estratégica e singular no combate contra a assimilação (Mougeon & Heller, 1986) e pela *qualidade da língua* (Cajole-Laganière & Martel, 1995), estando as duas coisas associadas nas políticas institucionais.

Pretendemos mostrar, neste trabalho, como se constroem as relações entre essas duas funções e o ensino da escrita no contexto específico de um curso de nivelamento, ou recuperação (*rattrapage*) em francês de uma faculdade de Toronto, historicamente ligada aos movimentos de afirmação da francofonia no país e à formação de profissionais bilíngües. Para isso, examinaremos alguns dos meios utilizados pela instituição para viabilizar seu projeto de recuperação lingüística, bem como os modos de avaliação desses meios pelo professor e pelos alunos do curso em questão. Nosso principal objetivo é verificar como se reproduz, nas práticas pedagógicas utilizadas e nos discursos de professores e alunos, a configuração de uma certa ordem sociopolítica que atribui às variedades minoritárias faladas na província de Ontário, onde se situa a faculdade focalizada, a condição de língua não legítima, e aos francófonos da mesma região a condição de inaptos para a recuperação lingüística, nos termos do projeto institucional de ensino de uma *língua de qualidade*.

A base empírica sobre a qual nós nos basearemos é constituída de dados etnográficos colhidos em janeiro de 1998, no contexto específico de um curso de aperfeiçoamento em gramática e redação de francês como primeira língua. A escolha desse curso se deve à sua função de porta de entrada para os programas de estudo em educação (formação de professores de francês) e em tradução (formação de tradutores nas duas línguas oficiais do país). Os dados etnográficos são constituídos de gravações em áudio e de observações escritas referentes a seis horas de curso; de grava-

ções em áudio referentes a entrevistas orais com os alunos do curso (sete francófonos, um anglófono e quatro falantes de línguas estrangeiras), com a professora francesa responsável pelo curso e com um professor canadense de inglês como segunda língua da mesma faculdade; de notas de observação de uma reunião de representantes da comunidade francófona de Ontário com representantes da faculdade e da universidade anglófona de York (mantenedora da faculdade em questão); e finalmente de dados de observação de uma reunião de um grupo de trabalho sobre avaliação, composto pela maioria dos professores do Departamento de estudos franceses e um representante do Departamento de inglês da mesma faculdade.

A análise dos dados nos permitirá mostrar que a referência à gramática do francês parisiense, escrito como saber “de base” a ser adquirido, deságua em práticas pedagógicas ligadas à tradição francesa das gramáticas escolares e das gramáticas pedagógicas do século XIX, e reforça a relação histórica, que data da Revolução Francesa, entre a língua ensinada e a criação de uma norma lingüística baseada numa língua inventada, ou fictícia – a chamada língua *de qualidade* –, instrumento de exclusão dos ontarianos das posições de poder nas relações entre francófonos e anglófonos, e também entre quebequenses e demais francófonos do país. Os conceitos sociolingüísticos de variação e preconceito lingüísticos, mencionados ou aludidos pela professora em suas aulas e entrevistas, compõem esse processo de exclusão, na medida em que não invalidam a idéia de equivalência entre língua padrão, língua legítima, ou língua *de qualidade*, e norma balizada pela escrita (a esse respeito, ver também Signorini, 2001).

O quadro teórico que orientou a coleta e a análise dos dados nos foi fornecido pelos estudos etnográficos e de análise do discurso centrados nas relações entre língua, cultura e sociedade (Erickson & Schultz, 1982; Gumperz, 1982; Mey, 1987; Gee, 1990; Fairclough, 1992); e pelos estudos sobre as ideologias lingüísticas nas instituições (Freire, 1975; Higonnet 1980; Street 1984; Swiggers 1990; Mertz 1992; Silverstein 1992; Blommaert & Verschueren, 1992; Signorini, 1998).

No que se refere à questão do bilingüismo canadense, foram os seguintes os principais estudos que subsidiaram a coleta e análise dos dados: estudos mais recentes sobre a questão lingüística no Québec (Bouthillier & Meynaud, 1972; Cajollet-Laganière & Martel, 1995; Laforest, 1997) e sobre a questão educacional na província de Ontário, particularmente trabalhos sobre bilingüismo, multilingüismo e educação minoritária no contexto franco-canadense (Heller & Barker, 1988; Heller, 1989, 1994, 1996; Tomlinson, 1989, *inédito*).

A tradução dos fragmentos extraídos das obras de referência e da base de dados são de nossa responsabilidade.

A QUESTÃO DA *QUALIDADE DA LÍNGUA* E O PROJETO NACIONALISTA

Como lembram Cajolet-Laganière & Martel, a expressão *qualidade da língua*, utilizada pela primeira vez no final dos anos 60 por um lingüista, está relacionada a um conceito quebequense, não dicionarizado em francês, cuja particularidade é a de ter sido construído sobre uma outra noção bem mais antiga no universo cultural e ideológico dos quebequenses: a noção de falta, ou lapso, como marca inevitável da condição de colonizado, vencido, submisso, etc: “Em geral, a noção de ‘qualidade’ é definida em função de critérios positivos (grau elevado numa escala de valores); no Québec, porém, a percepção da ‘qualidade da língua’ se dá de maneira negativa e diz respeito, na maioria das vezes, a textos sem justamente essa ‘qualidade’” (1995, p. 11-12). Como enfatizam esses mesmos autores, falar da *qualidade da língua* no Québec é, na verdade, falar da falta de qualidade dessa língua “deficiente, doente e corrompida pelo inglês” (p. 10). Em última análise, a expressão “qualidade da língua”, bem como a expressão “língua de qualidade”, apesar de correntemente empregadas, são expressões vagas, que remetem a uma noção que, segundo esses autores, “reúne elementos dificilmente mensuráveis” (p. 12). Para remediar isso, propõem uma definição mais objetiva da “qualidade da língua dos discursos orais e escritos”, a saber:

deveria equivaler à noção de “bom uso”, o qual deveria ser definido como *a norma* do francês no Québec, isto é, o conjunto das regras a serem respeitadas para se falar e escrever bem em francês no Québec, de acordo com os diversos tipos de comunicação e de público a ser atingido. (p. 12; em itálico no original)

A primeira questão que se coloca, então, é a da existência de uma única norma que responda aos “diversos tipos de comunicação e de público a ser atingido”. A equivalência estabelecida entre a norma escrita no Québec e a norma do francês internacional, o que faz equivaler a norma escrita no Québec ao “bom uso” do francês na França, resolve o problema: “na verdade, todo mundo sabe que esse francês internacional nada mais é que a norma do francês de Paris tal como é descrita pelas gramáticas comuns (por exemplo, a de Grévisse-Goosse) e pelos dicionários franceses (por exemplo, pelo *Le Robert*)” (Cajolet-Laganière & Martel, 1995, p. 68; em itálico no original). E como em situações formais de fala, o oral tende a se confundir com o escritural, pode-se constatar que: “O francês quebequense utilizado em situações informais se distancia do francês hexagonal utilizado nas mesmas situações. Em situações formais, porém, tanto no Québec quanto na França, as variedades de língua utilizadas são muito menos distantes” (Laforest 1997, p. 88-89).

Em função das relações estreitas que unem a escrita e a normatização burocrática, essa aproximação entre as variedades francesa e quebequense favorece, por um lado, a regulamentação e a estabilização das formas valorizadas pelos agentes

institucionais e pouco familiares à maioria dos grupos sociais; por outro lado, tal equivalência reforça as ideologias lingüísticas que legitimam e naturalizam o poder dos intermediários bilíngües encarregados de converter, no sentido de traduzir, tudo o que não está conforme à norma institucionalizada.

Essas ideologias, veiculadas pelos modelos de bom uso da língua, garantem a validade do isomorfismo oficialmente estabelecido entre função e forma lingüístico-discursiva e, na comunicação social, entre forma lingüístico-discursiva e pensamento. De modo simétrico, trata-se também do isomorfismo entre os graus de inteligibilidade e de correção lingüística (o mito da clareza da língua) e o grau de racionalidade daquele que escreve. Nesse sentido, as ideologias lingüísticas estão também relacionadas aos mitos ocidentais do poder emancipatório da escrita e do saber escolarizado na construção social da identidade individual e coletiva (Freire, 1975; Higonnet, 1980; Street, 1984; Swiggers, 1990), conforme atestam as observações abaixo:

Não seria exagerado crer que é por causa do bom conhecimento que os japoneses têm de sua própria língua que eles conseguiram fazer melhores carros que os Americanos e se sobressaíram em muitos outros campos em que a inteligência conta. A coisa se explica facilmente, uma vez que a língua é o veículo de toda comunicação, inclusive a técnica ou científica. (Dor 1996, p. 74)

Se os quebequenses querem tornar-se “mestres em sua própria casa”, se querem adquirir a independência econômica e o poder político tão almejado, devem começar por se instruir. (Cajolet-Laganière & Martel 1995, p. 63)

### A questão da *qualidade da língua* na faculdade focalizada

Desde suas origens, nos anos 60, a faculdade em questão é uma instituição destinada à formação bilíngüe, sendo ela mesma uma instituição destinada a fazer a interface entre o Canadá anglófono e o Canadá francófono, mais exatamente entre o Canadá inglês e o Québec (Tomlinson, *inédito*, p. 7). O fato de ser historicamente voltada para as necessidades dos francófonos do Québec fez com que se afastasse dos interesses específicos dos franco-ontarianos, como assinala Tomlinson (1991, p. 2): “O programa [da faculdade] não está direcionado igualmente a todos os grupos etnolingüísticos por ela recrutados”.

O ensino do francês segue a política lingüística quebequense de fazer equivaler a norma lingüística institucional ao francês dito internacional, isto é, ao “bom uso” descrito pela tradição francesa. Conseqüentemente, vai se verificar também no ensino a lógica do movimento de recuperação lingüística dos francófonos cuja performance em francês seja considerada insuficiente, ou deficitária. E, como no Québec esse movimento é orientado em função da problemática da norma escrita, surgem os testes vestibulares de conhecimento de língua e os cursos de recuperação ou

nivelamento, chamados “cursos de aperfeiçoamento”. O argumento geralmente apresentado é o de se evitar “um nivelamento por baixo”.

### O curso de recuperação em francês

O curso focalizado neste trabalho tinha justamente a função de anular o que era percebido como um déficit lingüístico. Trata-se do segundo módulo de estudos de gramática e de redação oferecidos aos alunos francófonos (não necessariamente nativos) que fracassam no exame inicial de admissão. Os dois módulos são assim descritos pelo Departamento de estudos franceses da faculdade:

Este curso se destina a alunos francófonos *que não dispõem dos conhecimentos gramaticais necessários para exprimirem-se de maneira satisfatória na escrita*. O programa prevê uma revisão gramatical sistemática, análises de textos escritos, exercícios de enriquecimento de vocabulário, de reformulação, de transcrição de passagens orais e de redação. O segundo módulo também prevê exercícios de sintaxe. (Annuaire 1997-1998, Département d’Études françaises, p. 19; ênfase nossa)

A aprovação no curso de recuperação é necessária para o acesso ao curso básico de francês de dois programas especializados: de educação (formação de professores de francês) e o programa de tradução. O curso básico de francês é assim descrito pelo Departamento de estudos franceses da faculdade: “Este curso tem por objetivo *o aperfeiçoamento da comunicação escrita*. Ele inclui exercícios de expressão (precisão lexical, correção gramatical, variedade sintática) e de composição (parágrafo, introdução, articulações do texto)” (Annuaire 1997-98, p. 14; ênfase nossa).

É interessante observar nas duas descrições apresentadas que a lógica da recuperação em função da existência de um déficit lingüístico não desaparece após os módulos preparatórios. Muito pelo contrário. Para os alunos que continuam os estudos em tradução, por exemplo, o curso de francês previsto pelo programa especializado é descrito da seguinte maneira pelo Anuário 97-98 da Escola de Tradução: “Este curso visa a familiarizar o aluno com o francês escrito contemporâneo. Sua vocação essencialmente prática e normativa *busca remediar as deficiências lexicais, sintáticas e gramaticais que ainda permanecem* no nível avançado de aprendizagem do francês como segunda língua” (p. 15; ênfase nossa).

Associada à idéia de recuperação ou nivelamento, há em todas essas descrições a referência à gramática do francês escrito como saber a ser repassado, ou como conhecimento básico imprescindível, nos termos dos alunos. Nesse sentido, as raízes das práticas pedagógicas de hoje encontram-se na tradição francesa das gramáticas gerais e das gramáticas escolares.

A tradição das gramáticas escolares é a da explicação tida como racional e sistemática das irregularidades e “esquisitices” da ortografia e da sintaxe. A tradição das gramáticas gerais, por sua vez, se interessa pelo estudo da estrutura lógica subj-

cente à estrutura lingüística (Higonnet, 1980). O fundamento teórico das gramáticas gerais nos remete ao isomorfismo citado acima entre os graus de inteligibilidade e de correção lingüística (clareza da língua) e de o grau de racionalidade de quem escreve. Conforme afirma Auroux (1993, p. 201): “Na lógica, a palavra é o signo de uma idéia; a concatenação das palavras é a imagem da composição das idéias”.

Essas duas tradições do ensino de gramática nos remetem também às ideologias lingüísticas que associam, desde o Iluminismo e a revolução burguesa, os modelos valorizados de escrita e de racionalidade, a ciência e o progresso individual e coletivo (“o mito do letramento”, segundo Graff, 1986). No caso específico da tradição francesa, é o mito da clareza da língua que, em continuidade com as teorias lingüísticas de Port-Royal no século XVII, melhor encarna as relações assim estabelecidas entre língua, escrita e pensamento. Em seu estudo sobre o assunto, Swiggers assim descreve essas relações:

A linguagem humana é um sistema arbitrário de signos, mas sua elaboração no seio da sociedade envolve uma análise racional da realidade. Essa análise racional é constantemente reatualizada no uso dos signos, não só na expressão como também na recepção: um signo é percebido como tal quando a idéia do signo “suscita” a idéia do objeto representado. (...) para se mostrar que o francês está baseado na razão, tem-se que “tornar claro” que a transparência de sua natureza racional perpassa os dois níveis constitutivos do discurso, a saber: o dos *signos* e o de suas *combinações*. (Swiggers, 1990, p. 118; em itálico no original)

Um outro aspecto importante das práticas inspiradas por essas tradições é justamente o da relação histórica, que também remonta à Revolução Francesa, entre a língua ensinada e a norma padrão. Conforme assinala Hugonnet (1980), a tradição gramatical é uma parte essencial da hegemonia cultural burguesa herdada do século das Luzes. O conceito de língua subjacente a essa tradição é o de um conjunto de unidades discretas, inventariadas e classificadas em categorias metalingüísticas que passam a funcionar como uma nomenclatura e a constituir o principal objeto do ensino institucional.

## NA SALA DE AULA

O trabalho desenvolvido em sala de aula durante o período por nós focalizado neste trabalho compreendeu explicações e exercícios sobre assuntos gramaticais e sobre a utilização do dicionário. É o que ilustra a cena transcrita a seguir,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As convenções de transcrição são as seguintes:

(()) observação e comentário do analista

[ ] inferência do analista

(...) fragmento não transcrito

O uso dos sinais de pontuação segue a lógica convencional da escrita.

extraída de uma aula sobre ortografia, na qual a professora (P) chama a atenção dos alunos (E) para problemas ortográficos relacionados à existência de consoantes mudas em francês.

Cena 1:<sup>2</sup>

P: Se vocês não sabem como escrever uma palavra, tentem formar um verbo a partir dela ou achar o adjetivo feminino correspondente. Isso pode lhes dar pistas quanto à terminação da palavra, certo? *Galop* e *galoper* é um ((inaudível))

E1: A questão é que ((pausa curta)) se eu não soubesse como escrever, e (...) uma palavra como *galop* tem um p, mas é porque eu já sabia. ((inaudível)) [é preciso conhecer] *galoper* para dizer mas é a mesma palavra!

E2: Mas se não se nasceu com o francês, se sua língua materna não é o francês, eu não...

P: Isso é claro, eu estou me dirigindo a francófonos ((inaudível)). Afinal ((muito rápido)) vocês têm provavelmente esse mesmo ponto de referência na língua materna de vocês.

E2: Sim, porque *galop*, *galop*, se eu não sei essa palavra de cor, não posso saber. É muito difícil para mim passar para *galoper*, fazer tudo isso.

P: Mas *galoper* é talvez uma palavra que vocês não utilizam todos os dias, mas há talvez outras que são mais ((inaudível))

E2: Sim, sim, mas quando, se eu não conheço a palavra...

Nessa cena, dois alunos – E1 (uma franco-ontariana) e E2 (um estrangeiro) – não parecem convencidos da utilidade da regra apresentada por P para ajudá-los com a ortografia: segundo eles, para inferir a ortografia da palavra *galop* a partir do verbo *galoper* seria preciso conhecer antes a relação semântica entre as duas palavras – “é a mesma palavra!”. E, para isso, segundo E2, seria preciso ter nascido “com o francês”. Segundo o raciocínio de E2, seria antes a ortografia da palavra *galop* que permitiria a relação com *galoper* e não o inverso: “se eu não sei essa palavra de cor, não posso saber.” A resposta de P (“Isso é claro, eu estou me dirigindo a francófonos”) não resolve a questão, pois, como insiste E2, uma vez que o p não é pronunciado, seria necessário também ao francófono conhecer antes a ortografia da palavra *galop* para relacioná-la com *galoper* e assim explicar a presença do p final na escrita.

<sup>2</sup> P: Si vous ne savez pas comment écrire un nom, essayer de former un verbe à partir de ça ou de féminiser l'adjectif. Ça peut vous donner des indices quant à la terminaison de ce mot-là, hein? *Galop* et *galoper* ce n'est qu'un ((inaudível))

E1: L'affaire c'est que ((pause courte)) si je savais pas comment l'écrire, puis (...) un mot comme *galop* s'est avec un p, mais c'est parce que je savais. ((inaudível)) [il faut connaître] *galoper* pour dire mais c'est le même mot!

E2: Mais si on n'a pas né avec le français, si son langue maternelle pas le français, je n'ai pas...

P: Ça c'est certain, moi je m'adresse à des francophones ((inaudível)) De toute façon, ((muito rápido)) vous avez ce point de repère là probablement dans votre langue maternelle

E2: Oui, parce que *galop*, *galop*, si je ne sais pas ce mot par coeur, je ne peux pas faire. Il m'est très difficile, oui, de passer pour *galoper*, tout cela.

P: Mais *galoper* c'est peut-être pas un mot qui vous utilisez tous les jours, mais il y en a peut-être d'autres qui sont plus ((inaudível))

E2: Oui, oui, mais quand, si je ne sais pas le mot...

Numa outra cena da mesma aula, a professora retoma a questão a partir de um outro exemplo:

Cena 2:<sup>3</sup>

P: Porém isso não funciona sempre, o que lhes disse sobre *galoper*. Por exemplo, qual é o verbo que se forma a partir da palavra *numéro*?

E: ((mais de um aluno responde)) *numéroter*

P: *Numéroter*. E como vocês escrevem *numéro*?

E: Com um o

P: Com um o. Então aqui isso não funciona. É uma exceção, tá?  
((comentários e risos dos alunos))

O interesse desse episódio não está somente na tentativa de explicação do aspecto aleatório da ortografia, aspecto esse citado pela professora nas suas intervenções. Seu maior interesse está na explicitação da transformação de um saber emprestado à tradição da lingüística histórica – uma “ciência” que estuda “a origem das palavras”, segundo a professora – em objeto de ensino da escrita. Na medida em que esse saber é colocado como necessário para a aquisição da ortografia, e não mais como justificativa da forma ortográfica, surgem as dificuldades no discurso pedagógico, independentemente da competência e da aplicação demonstrada pela professora em suas aulas. Essas dificuldades se traduzem por incoerências e contradições em graus variados, como mostra o exemplo da cena a seguir.

Cena 3:<sup>4</sup>

P: ((dirigindo-se aos alunos)) Então, vocês estão vendo que a ortografia, eu lhes disse às vezes ela é completamente doida, né? Tem-se a impressão que não se sabe por que se escreve assim. Mas (...) ela tem suas funções. Pode ter funções gramaticais, pode ter funções etimológicas, como em *pied*, se se tem esse daqui, é porque se sabe que vem do latim *pedem*, portanto ela nos dá a origem da palavra. E ela tem também uma origem que permite discriminar entre diferentes formas homônimas. Então, essas são as funções da ortografia. E isso não vai ajudá-los para eh ((rindo)) escrever corretamente, mas às vezes pode sensibilizar vocês para isso, para a importância da ortografia.

---

<sup>3</sup> P: Par contre, ça marche pas à chaque fois ce que je vous dit avec galoper. Par exemple quel est le verbe qu'on fait à partir de numéro?

E: ((mais de um)) numérotter

P: Numérotter. Et comment vous écrivez numéro?

E: Avec un o

P: Avec un o. Alors ça marche pas mon affaire. C'est une exception, hein?

((comentários e risos dos alunos))

<sup>4</sup> P: ((dirigindo-se aos alunos)) Alors, vous voyez ici l'orthographe, je vous ai dit des fois il est complètement débile, hein? On a l'impression qu'on sait pas pourquoi on orthographe ça comme ça. Mais (...) il a des fonctions. Il peut avoir des fonctions grammaticales, il peut avoir des fonctions étymologiques, comme dans pied, si on a ce d là, c'est parce qu'on sait que ça vient du latin pedem, donc ça nous donne l'origine du mot. Et il a aussi une origine qui permet de discriminer, entre différentes formes homonymes. Donc, voilà les fonctions d'orthographe. Et ça va pas vous donner plus d'aide pour eh ((rindo)) orthographier, mais des fois, ça peut vous sensibiliser à ce, à l'importance de l'orthographe<sup>7</sup>.

Se, de fato, conhecer as funções da ortografia é apenas uma justificativa para a importância que lhe é dada nas práticas escolares, ensinar a escrever corretamente não é mais “a” questão em pauta. Em nosso *corpus*, apenas uma aluna parece dar-se conta dessa distância entre a função de legitimação do conteúdo gramatical ensinado e a de ensino da escrita. Trata-se de uma africana de uns trinta anos, escolarizada em francês em seu país de origem. Numa entrevista, disse o seguinte:

Eu, o que eu gostaria de fazer é estudar o estilo na escrita (...) sabe? ((inaudível)) é a gramática, sabe, mas com algo mais, entende? E o que acontece é que, o curso da Sra. XX ((pausa curta)) é interessante, né, mas eu ((rindo)) não utilizo nunca, não utilizo nada, eu às vezes nem faço os exercícios. Isso não é bom! Isso não é bom porque não faço. Por quê? Talvez porque eu acho que é muito fácil, ou sei lá, mas acho que não é que não é difícil (...) Eu disse pra mim, já que me puseram aqui, é porque devo ficar aqui! ((risos))<sup>5</sup>

Na explicitação das relações entre a aprendizagem da gramática e da escrita, tanto a professora quanto os demais alunos reproduzem o mesmo discurso sobre o saber gramatical, seja como um modo de “desenvolver” as idéias, segundo a expressão de uma aluna, seja como uma espécie de arsenal de recursos de expressão colocados à disposição de quem escreve. É o que ilustra o comentário abaixo, extraído de uma das aulas analisadas:

Cena 6:<sup>6</sup>

P: ((dirigindo-se aos alunos)) quando vocês escrevem assumindo o papel de escritores e escritoras, vocês têm várias possibilidades. Vocês podem expressar uma explicação, uma causa, vocês podem dizer simplesmente porque, ou vocês podem, mais sutilmente, trazer uma explicação sob a forma de uma proposição relativa (...) Algumas vezes é mais interessante expressar-se assim (...) mas é uma escolha. Algumas vezes a gente prefere ser mais explícita, e aí tem o *porque*, não é? (...) É uma escolha de vocês quando estão escrevendo. São vocês que decidem.

Nessa passagem, a professora chama a atenção dos alunos para a importância das orações relativas. É interessante observar que a razão apresentada para a utilização da relativa é uma razão funcional – ser mais sutil –, da mesma forma que

<sup>5</sup> E: Moi, ce que j'aurais aimé c'est d'étudier le style de l'écrit (...) tu vois? ((inaudível)) c'est la grammaire, tu vois, mais avec quelque chose d'autre, tu vois? Et eh ce qui se passe c'est que ben, le cours de Mme XX ((pausa curta)) est intéressant, tu vois, mais moi ((rindo)) j'utilise jamais, j'utilise rien, je fais même pas mes devoirs des fois. Ça c'est pas bon! Ça c'est pas bon parce que je le fais pas. Pourquoi? Peut-être parce que je trouve que c'est trop facile, ou je sais pas moi, mais je trouve que c'est pas c'est pas difficile. (...) Je me suis dit ben, puisqu'ils m'ont mis là, ben c'est parce que je dois être là! ((risos))

<sup>6</sup> P: ((dirigindo-se aos alunos)) quand vous écrivez dans votre rôle d'écrivains et d'écrivaines, vous avez plusieurs possibilités. Vous voulez exprimer une explication, une cause, vous pouvez platement dire parce que, ou vous pouvez plus subtilement apporter votre explication sous forme d'une proposition relative (...) Quelquefois c'est plus intéressant de s'exprimer comme ça (...) mais c'est un choix. Quelquefois on préfère être plus explicite, puis il y a parce que, hein? (...) C'est votre choix quand vous êtes en train d'écrire. C'est vous qui décidez.

para a utilização de “porque” – “Algumas vezes a gente prefere ser mais explícita”. Mas se a utilização de “porque” torna o estilo mais simples, no sentido de “inexpressivo” (*plat*), seria necessário evitá-lo sempre. Não se sustenta a preocupação de tratar todas as possibilidades como unidades equivalentes de um repertório de formas disponíveis para a melhor representação das idéias e das intenções.

Como na prática da escrita a “escolha” de quem escreve se define muito mais em função do contexto de interlocução e das leis internas de funcionamento do discurso, que em função do isomorfismo entre língua e pensamento, a questão em jogo nesse caso é antes de mais nada a da hierarquização das formas segundo a referência de uma *língua de qualidade*, a saber: a relativa como forma de qualidade para a tradução de um argumento, tornando-o mais sutil e o “porque” como forma mais chã para a tradução de um argumento, tornando-o inequívoco e direto. E isso em qualquer contexto de uso.

A relação dessa hierarquização de formas com a qualidade da língua e a norma fictícia de que fala Hugonnet é assim explicitada pela professora numa de suas aulas:

Cena7:<sup>7</sup>

P: ((dirigindo-se aos alunos)) Qualquer língua tem uma variedade padrão, mas não é uma variedade real, é uma variedade virtual. Não existe ninguém que fale realmente o francês padrão, certo? Isso quer dizer que é algo que se reconstrói porque enfim (...) por razões pedagógicas. Esse tipo de razão, não digo que seja uma boa razão (...) mas é uma reconstrução de uma variedade que seria única e que todo mundo compreenderia. (...) está baseada principalmente num francês de origem européia. E eu não posso lhes dizer que haja alguém que eu conheça que fale assim (...) Então, é preciso saber, é claro, quando vocês procuram a pronúncia de uma palavra se vocês olharem aqui ((mostrando o dicionário)) (...) vocês saberão que é a pronúncia padrão. Isso quer dizer que se vocês andarem pela antiga cidade de Québec, é possível que encontrem quem pronuncie isso de uma outra maneira ((risos dos alunos)). É isso que isso [a pronúncia padrão] significa.

É interessante observar nessa passagem a referência à língua popular do Québec como o que não é padrão (“é possível que encontrem quem pronuncie isso de uma outra maneira”) e em função do qual se define o padrão (“É isso que isso [a pronúncia padrão] significa”); e também a referência às “razões pedagógicas” para a

---

<sup>7</sup> P: ((dirigindo-se aos alunos)) N'importe qu'elle langue a une variété standard, mais c'est pas une variété réelle, c'est une variété virtuelle. Il y a personne qui parle réellement le français standard, d'accord? Ça veut dire c'est quelque chose qu'on reconstruit parce que ba (...) pour des raisons pédagogiques. Ce genre de raison-là, je dis pas que c'est de bonnes raisons (...) mais c'est une reconstruction d'une variété qui serait unique et que tout le monde comprendrait. (...) c'est basé quand même surtout sur un français d'origine européenne. Et je peux pas vous dire qu'il a quelqu'un que je connais qui parle comme ça. (...) Alors, il faut savoir, bien sûr, quand vous cherchez la prononciation d'un mot si vous regardez ça là ((mostrando o dicionário)) (...) vous allez savoir que c'est la prononciation standard. Ça veut dire que si vous allez vous promener dans le vieux Québec il y a de la chance qu'on va vous dire ça d'une autre façon. ((risos dos alunos)). C'est ça qui ça veut dire.

utilização de dicionários construídos a partir da norma européia. Para resolver a aparente contradição da adoção de uma referência outra em lugar da referência nacional, a professora aborda numa entrevista a questão das duas hegemonias lingüísticas e a da disjunção, segundo ela necessária, entre a problemática da *qualidade da língua* e a da norma nacional:

Confunde-se muitas vezes esse debate com o debate sobre a norma. (...) então, se a qualidade da língua é associada à norma torna-se uma escolha política. Sim, evidentemente. (...) Então, há duas hegemonias, havia a hegemonia francesa, do francês internacional, que está um pouco ultrapassada, mas foi transferida para o Québec. Há a hegemonia do Québec. (...) Então a qualidade da língua não deveria talvez estar relacionada à norma, sei lá. Para mim, ainda há o que discutir sobre esse assunto. Há a adesão à norma e também há o reconhecimento da variedade. Não se pode dizer que não há qualidade [na variedade].<sup>8</sup>

Essa idéia de uma separação necessária entre a norma padrão e a qualidade da língua é resultado da incompatibilidade percebida entre o conceito sociolingüístico de “variedade” e o princípio de homogeneização contido na noção de “norma padrão”. Conforme aponta Laforest: “Para se evitarem os efeitos perversos da imagem da escada, os sociolingüistas utilizam o termo *variedade* lingüística ao invés de *nível* de língua, o primeiro evocando a idéia de modulação, de escolha e de alternância.” (1997, p. 45; em itálico no original). E essa noção de variedade relacionada à de “escolha” e de “alternância” se contrapõe à de norma padrão como *única* língua de qualidade. A disjunção proposta pela professora entre norma padrão e *qualidade da língua* é justamente uma tentativa de se evitar a contradição provocada pela lógica de uma tradição de ensino centrada na noção de padrão, escrito e único, frente à sensibilização teórica (sociolingüística) e também político-afetiva (a questão das minorias lingüísticas) para a legitimidade das variedades lingüísticas existentes. O cruzamento dessas diferentes perspectivas acaba provocando rupturas no discurso e nas práticas pedagógicas tradicionais, sem contudo invalidá-las.

## A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Em seu conjunto, os alunos reproduzem as “razões pedagógicas” apresentadas pelo discurso institucional sobre o déficit lingüístico. As passagens a seguir,

<sup>8</sup> P: Souvent, on confond ce débat-là avec le débat sur la norme. (...) alors, si la qualité de la langue on l’associe à la norme ça devient un choix politique. Si évidemment. (...) Alors, il y a deux hégémonies, il y avait l’hégémonie française, du français international qui est un peu dépassée, mais elle s’est transportée au Québec. Il y a l’hégémonie du Québec. (...) Alors la qualité de la langue, ça devrait peut-être pas être liée à la norme, je sais pas. Pour moi, il y a quand même des débats là-dedans. Il y a l’adhésion à la norme et puis il y a la reconnaissance de la variété également. On ne peut pas dire qu’il n’y ait pas de qualité.

extraídas das entrevistas com os alunos franco-ontarianos do curso de recuperação aqui focalizado, ilustram isso:

Eu fiquei com [o curso de] francês porque eu queria corrigir meu francês. Porque é minha língua materna, porque meu francês não era suficientemente bom, porque eu queria que fosse, e porque eu queria corrigi-lo.<sup>9</sup>

Mas eu penso que o francês não é uma língua, digamos, de instinto. Você não pode de fato escrever corretamente só por instinto, sabe? (...) você precisa das regras de gramática, porque há coisas que não se sabe se é com um s ou um t, porque não se pronunciam, né? No inglês, pode-se ouvir as terminações. Eu acho que em inglês é muito mais fácil, porque você não tem tanta necessidade de (...) da gramática.<sup>10</sup>

A equivalência estabelecida nas duas passagens acima entre gramática e regras de funcionamento da escrita fazem eco à tradição escolar do ensino do francês: referência às “estruturas de frase” no primeiro caso e à ortografia no segundo. A distinção feita entre a gramática do inglês e a do francês (percebida pelos alunos como mais difícil) é uma maneira de resolver a aparente contradição entre a experiência da aprendizagem do inglês sem um estudo gramatical sistemático<sup>11</sup> e a do francês sempre centrada na gramática. A isso associa-se o mito do falante nativo: a professora é a única pessoa na sala de aula que dispõe de um saber legítimo sobre a língua, e isso porque, antes de mais nada, ela é francesa e portanto domina “a” boa pronúncia, “a” língua de qualidade. Mas na falta do nativo francês, é o nativo do Québec que assume o lugar de falante legítimo, conforme se queixa uma aluna franco-ontariana: “Se há alguém que vai te discriminar, é o quebequense. Eles, eles pensam que o francês deles é melhor que o de todo mundo, de todos os francófonos. E isso eu via na escola também”.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> J'ai pris le français, parce que je voulais corriger mon français. A cause que c'est ma langue maternelle que mon français n'était pas assez bon que je voulais l'avoir, puis que je voulais le corriger.

<sup>10</sup> Mais je pense que le français c'est pas une langue eh eh d'instinct, disons. Tu peux pas vraiment écrire correctement juste d'instinct, tu sais? (...) tu as besoin des règles de grammaire, parce qu'il y en a des choses que ben on sait pas si c'est un s ou un t parce que ça se prononce pas, oui? Disons en anglais, on peut entendre les terminaisons. Je pense qu'en anglais c'est beaucoup plus facile quand même, parce tu as pas tellement besoin de (...) de la grammaire.

<sup>11</sup> Nos termos de uma professora de francês da mesma escola, “a avaliação deles [dos professores de inglês] não é uma avaliação lingüística no sentido próprio do termo, é uma avaliação na verdade global, holística. Julga-se um conjunto de coisas e depois leva-se o aluno a se aperfeiçoar, mais sem penalizá-lo pela qualidade da língua. E é isso, essencialmente, o que eles desaprovam, o que eles criticam no Departamento de francês”.

<sup>12</sup> S'il y a quelqu'un qui va nous discriminer, c'est les québécois. Eux autres, ils pensent que leur français c'est meilleur que tout le monde, que les autres français. Et ça je voyais ça a l'école aussi.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conjunto de dados nos permite afirmar que os meios de que dispõe a escola aqui focalizada para dar acesso à “qualidade da língua” aos francófonos lingüisticamente considerados por ela como deficitários não passa de um mecanismo de exclusão dos mais eficazes, sobretudo para os franco-ontarianos, pois o domínio das formas orais e escritas valorizadas na escola não depende unicamente dos saberes gramaticais da tradição escolar. Bem poucos alunos conseguem sucesso nos cursos de recuperação, mesmo depois de anos e anos de estudo gramatical. Segundo a professora do curso aqui estudado, a maioria dos alunos daquele curso provavelmente não seria aceita para o curso básico dos programas especializados.

Na verdade, os que obtêm sucesso nesses cursos são aqueles para os quais o ensino da gramática não tem a função de eliminar o déficit, o que explica o melhor desempenho de alguns estudantes que têm o francês como segunda língua. O acesso à função de agente institucional bilíngüe (professor ou tradutor) se faz através de um conjunto de práticas de linguagem socialmente valorizadas, quase sempre apenas aperfeiçoadas no terceiro grau. Os saberes escolares sobre a língua, apesar de valorizados pelas instituições oficiais, não constituem “a” diferença capaz de legitimar uma posição de poder.

O exame obrigatório para os concluintes em tradução pode nos fornecer a prova disso. Segundo a professora aqui focalizada, uma das responsáveis pela confecção desse tipo de exame, trata-se de uma prova de “excelência bilíngüe”, portanto é destinado “aos que são realmente bons”. Ela o descreve nos seguintes termos:

É um exame bastante complexo, em que as pessoas têm que demonstrar a formação nas duas línguas e utilizar, em nível de produção, uma ou outra língua conforme o caso, na escrita e na fala. É realmente um exame de bilingüismo. E avaliamos as pessoas em função do modo como se saem. Então contam evidentemente os fatores lingüísticos, mas nós não os identificamos em unidades discretas. A questão não é dividir a coisa em unidades discretas. Avaliar, por exemplo, a gramática. Não é isso que fazemos (...) a pessoa conseguiu desenvolver, na segunda língua, numa outra língua, um estilo original? *Por exemplo, quem vai mais longe, quem vai além do simples domínio de uma língua, quem tem realmente uma marca de originalidade*, se a pessoa vai mais longe que o autor segundo um ponto de vista cognitivo também. De fato, não se trata de forma alguma do mesmo modo de avaliação que se tem no meu curso. (ênfase nossa)<sup>13</sup>

<sup>13</sup> C'est un examen assez complexe, où les gens ont à assimiler de la formation dans les deux langues et à utiliser au niveau de la production l'une ou l'autre langue selon le cas, l'écrit et à l'oral. C'est un examen vraiment de bilinguisme. Et on note les gens en fonction de la façon dont ils s'acquittent de leur tâche. Alors rentre là-dedans évidemment des facteurs linguistiques mais on les identifie pas de façon discrète. L'objet c'est pas de sectionner la chose en unités discrètes. Noter par exemple la grammaire. C'est pas ça qu'on fait. (...) est-ce qu'elle a réussi à développer dans sa langue seconde, dans une autre langue un style original? *Par exemple qui*

Quem diria melhor sobre a incongruência entre o que é ensinado nos cursos de recuperação e o padrão de medida da “qualidade” lingüística e não lingüística que orienta a escala de legitimidade reguladora do acesso dos francófonos canadenses a posições de prestígio?

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous examinons les concepts linguistiques et les moyens pédagogiques mis en jeu dans un cours de rattrapage en français d'une école post-secondaire canadienne, historiquement liée aux mouvements d'affirmation de la francophonie dans le pays et à la formation bilingue. Notre objectif est celui de vérifier comment se produit, dans les pratiques pédagogiques choisies et dans les discours des acteurs, la configuration d'un certain ordre socio-politique qui assigne aux variétés parlées à la province de l'Ontario, où se trouve l'école focalisée, la condition de langue non légitime et aux francophones de la même région la condition d'inaptes au rattrapage linguistique envisagé par le projet institutionnel d'enseignement d'une *langue de qualité*.

**Mots-clés:** Variation linguistique et enseignement de l'écriture; Idéologies linguistiques et enseignement de la langue au Canada français.

---

*va plus loin qui dépasse simplement la simple et bonne maîtrise d'une langue, qui a vraiment une marque d'originalité, est-ce qu'il va plus loin que l'auteur d'après d'un point de vue cognitif aussi. En fait c'est pas du tout le même mode de évaluation de ce qu'on a dans mon cours.*

## Referências bibliográficas

- AUROUX, S. **La logique des idées**. Montréal/Paris: Bellarmin/Vrin, 1993.
- BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. The role of language in european nationalist ideologies. **Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 355-375, 1992.
- BOUTHILLIER, G.; MEYNAUD, J. **Le choc des langues au Québec, 1760-1970**. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1972.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, H.; MARTEL, P. **La qualité de la langue au Québec**. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1995.
- DOR, G. **Anna brailé ène shot (Elle a beaucoup pleuré)**; essai sur le langage parlé des québécois. Outrement, Québec: Lancôt Editeur, 1996.
- ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. **The counselor as gatekeeper**. New York: Academic Press, 1982.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GRAFF, Harvey J. The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTELL, Suzanne *et al.* (Ed.). **Literacy, society, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 61-86.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: The Falmer Press, 1990.
- GUMPERZ, J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HARRIS, S. Pragmatics and power. **Journal of Pragmatics**, n. 23, p. 117-135, 1995.
- HELLER, M. Speech economy and social selection in educational contexts: a Franco-Ontarian case study. **Discourse Processes**, n. 12, p. 377-390, 1989.
- HELLER, M. **Crosswords: language, education and ethnicity in French Ontario**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
- HELLER, M. Language choice, social institutions, and symbolic domination. **Language & Society**, n. 24, p. 373-405, 1995.
- HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. **Linguistics and Education**, n. 8, p. 139-157, 1996.
- HELLER, M.; BARKER, G. Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for franco-ontarian minority schools. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 20-47, 1988.
- HIGONNET, P. The politics of linguistic terrorism and grammatical hegemony during the French Revolution. **Social Theory**, n. 5, p. 41-69, 1980.
- LAFOREST, M. **Etats d'ame, états de langue**; essai sur le français parlé au Québec. Québec: Nuit Blanche Editeur, 1997.
- MERTZ, E. Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms. **Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 325-334, 1992.
- MEY, J. L. Poet and peasant. **Journal of Pragmatics**, n. 11, p. 281-197, 1987.

MOUGEON, R.; HELLER, M. The social and historical context of minority french language education in Ontario. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 7, n. 2 e 3, p. 199-227, 1986.

SIGNORINI, I. Literacy and legitimacy: Unschooled councilmen in legislative sessions. **Journal of Pragmatics**, n. 29, p. 373-391, 1998.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita 'outras cenas de fala'. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: some reflections. **Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 311-323, 1992.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWIGGERS, P. Ideology and the "clarity" of French. In: JOSEPH, J.; TAYLOR, T. (Ed.). **Ideologies of language**. London: Routledge, 1990. p. 112-130.

TOMLINSON, T. An ethnographic study of students' oral performance in the mixed francophone-anglophone university classroom. **The Canadian Journal of Higher Education**, v. XIX, n. 3, p. 53-71, 1989.

TOMLINSON, T. Institutional mandates and face-to-face interaction: the case of Anglophone/Franco-Ontarians relations in a bilingual university setting. **Applied Psycholinguistics Conference**, July 21, 1991.

TOMLINSON, T. The practice of bilingual university education in Ontario: an ethnographic study of students' oral performance in the mixed anglophone-francophone classroom, OISE: University of Toronto, [s/d] (Thèse de doctorat).