

A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

META

Apresentar as contribuições teórico-metodológicas da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa como língua materna

OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:

aplicar a noção de heterogeneidade sistemática ao ensino de língua materna, fazendo uso das gramáticas internalizada, descritiva e normativa e considerando a noção de erro na fala e na escrita, com vistas à bidialetalidade funcional

PRÉ-REQUISITOS

Revisão das aulas anteriores, focando a aplicação dos conceitos estudados à realidade da sala de aula



A escola precisa reconhecer as variedades lingüísticas existentes nos estudantes e trabalhar em cima disso.
(Fontes: <http://www.correiodonoeste.com.br>)

INTRODUÇÃO

Desde que a Sociolinguística veio mostrar que a língua é heterogênea, e que comporta formas linguísticas semanticamente equivalentes, isto é, regras variáveis sujeitas a mudanças, os estudiosos, preocupados com o ensino de línguas, vêm defendendo a aplicabilidade dos postulados dessa teoria ao ensino.

Esta unidade aborda, pois, A importância do tratamento da variação no ensino de língua portuguesa e tem como objetivo promover a reflexão sobre as contribuições de ordem teórico-práticas advindas da Sociolinguística que tenham repercussões na formação dos professores de língua materna. No caso do português do Brasil, muitos dos pesquisadores brasileiros vêm mostrando nos seus trabalhos que o professor de língua materna não pode deixar de levar em conta a compreensão da língua enquanto entidade concreta, heterogênea, como tem postulado a sociolinguística.

Não se pode ensinar o português do Brasil para um falante nativo ignorando aquilo que ele já sabe – a sua língua materna –, nem ignorando a diversidade de usos que a cerca. Assim, nesta aula, vamos ver como as noções de erro e de diversidade podem contribuir para minimizar os efeitos do fracasso escolar.



Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma bagagem gramatical considerada, a qual não pode ser ignorada.
(Fontes: <http://blog.cancaonova.com>)

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O FRACASSO ESCOLAR

Na visão da Sociolinguística, o fracasso escolar está diretamente relacionado com a concepção de língua assumida pela escola. As ideologias que tentam explicar o fracasso da escola (SOARES, 2002) sempre estão associadas a uma concepção de língua(gem) e à busca de um culpado pelo problema. Vejamos.

A ideologia do dom concebe a escola como capaz de oferecer “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento delas depende de cada aluno. Assim, não é a escola a responsável pelo fracasso escolar do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem. Por detrás dessa concepção está a ideia de homogeneidade na estrutura linguística.

Já a ideologia da deficiência cultural apregoa que as desigualdades sociais é que seriam as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos; o aluno seria portador de déficits socioculturais, seguindo os pressupostos da teoria da deficiência linguística do sociólogo inglês Basil Bernstein. Os alunos das classes dominadas apresentariam desvantagens – déficits – resultantes de problemas de deficiência cultural. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas que seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Assim, seria função da escola compensar as deficiências do aluno, resultantes de sua carência e privação cultural. A ideologia da deficiência cultural deu origem aos programas educacionais para as crianças das camadas populares, a fim de compensar as falhas de sua socialização no contexto familiar (pré-escola). Também por detrás dessa concepção está a ideia de homogeneidade na estrutura linguística.

As ideologias do dom e da deficiência cultural assumem uma concepção de língua homogênea e colocam a responsabilidade do problema do fracasso escolar no aluno. Quebrando a ideia de homogeneidade linguística, surgem a ideologia das diferenças culturais e a teoria do capital linguístico, que ao mudar a visão de linguagem, também mudam o foco da responsabilidade do problema do fracasso escolar.

A ideologia das diferenças culturais preconiza que a escola é a responsável pelo fracasso escolar, pois trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. Por detrás dessa concepção está a ideia de heterogeneidade na estrutura linguística.

A heterogeneidade linguística apoia-se na ideia de que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. É, portanto, inconcebível afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Há diferenças geográficas e sociais que provocam diferen-

ciação linguística, originando os falares ou dialetos regionais. A diferenciação social também leva a variedades sociais ou socioletos que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, grupo étnico, grupo social e níveis de fala ou registros, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos. As variedades linguísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas, da perspectiva social, uma é mais aceita que as demais: a variedade culta ou de prestígio.

A teoria do capital linguístico apoia-se nos pressupostos do sociólogo Pierre Bourdieu, para o qual, em determinados mercados linguísticos, algumas pessoas falam (ou escrevem) e são respeitadas, acreditadas, apreciadas e obedecidas, pois sua variedade linguística é apreciada e considerada legítima. Já outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor, pois sua variedade linguística não é reconhecida como legítima. A escola, muitas vezes, reforça esta tese, ao contrário do que se esperaria, de que a escola funcionasse como instrumento de superação da marginalidade social.

Assim, o reconhecimento da língua como entidade plural e heterogênea é a chave para entender o fracasso escolar. Todas as variedades linguísticas são sistemas igualmente lógicos, complexos, estruturados, porém quanto menos prestígio têm os seus falantes na escala social, menos valor tem sua variedade linguística. O papel da escola é proporcionar o contato entre as variedades: falantes de variedades não prestigiadas devem aprender a variedade de prestígio, para usá-la nas situações em que ela é requerida. A isto chamamos de bidialetalismo funcional. Em suma: a escola precisa reconhecer a variedade linguística que os seus estudantes trazem e proporcionar a estes o contato com a variedade dita de “prestígio”, e não tentar substituir uma pela outra, prática que ainda se vê na instituição escolar atualmente.

A comparação entre linguagem e roupa ajuda a compreender a ideia de bidialetalismo funcional:

Não é a tarefa de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática ‘errada’ para substituírem pela gramática ‘certa’, e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua (...). A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso da vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam assim estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem-vestir. (LEMLE, 1987, p. 62.)

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Vimos, na seção anterior, que o fracasso escolar está fortemente relacionado com uma visão homogênea de língua que a escola adota. Já vimos, na aula 1, concepções de linguagem, língua e gramática. Agora, vamos ver como estas concepções podem ser aplicadas ao ensino de língua portuguesa.

Primeiramente, devemos refletir sobre como a escola trata a língua portuguesa em seu currículo. No Brasil, a maioria dos estudantes (não devemos esquecer dos falantes de línguas indígenas e de Libras) fala português! E parece que a escola ignora algo que é óbvio, mas que, de tão óbvio, é esquecido: quando chega à escola, o aluno já sabe – e muito bem – falar a sua língua materna. Os conteúdos curriculares muitas vezes parecem ignorar esta “obviedade”, e partem do princípio de que o ensino de gramática é o ensino de língua, como se a língua fosse somente gramática. Ao contrário do que propomos – bidialetalismo funcional –, a escola impõe uma variedade, sobrepujando aquela que os alunos trazem de casa.

Mas, afinal, o que é mesmo gramática? É um “conjunto de regras” (POSSENTI, 1996). Esta parece uma definição bastante simplória, mas podemos fazer um conjunto maior ou menor, mais amplo ou mais restrito, aberto ou fechado, rígido ou maleável.

A gramática normativa/tradicional vê a língua como sistema homogêneo. Fundamenta-se nos estudos gramaticais gregos e no modelo latino e é classicamente definida como “arte de falar e escrever corretamente”. A gramática normativa/tradicional é um conjunto de regras que impõem um modelo ideal de língua que deve ser seguido. Esta é a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Neste tipo de gramática, verifica-se a precedência da língua escrita sobre a falada, assim, só a variedade culta escrita deve ser objeto da gramática. Convém ressaltar que o critério de correção adotado não é linguístico, mas social.

A gramática descritiva vê a língua como sistema heterogêneo. Este tipo de gramática visa a descrição das regras de uma determinada variedade da língua que são seguidas, em um determinado momento no tempo, buscando explicitar qual a estrutura realmente utilizada por um grupo de falantes bem definido, a partir de dados coletados, na fala ou escrita, deste grupo. Não impõe normas ou modelos a serem seguidos, pois parte do princípio de que todos os que falam sabem falar, seguem regras. A gramática descritiva não está preocupada em apontar erros, mas pode verificar, por exemplo, que as variantes são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou pelas mesmas pessoas em situações diferentes (variedades regionais, sociais e situacionais).

A gramática internalizada (ou natural) também parte da concepção de língua como sistema heterogêneo. A gramática internalizada refere-se

ao conhecimento apreendido pelo falante durante a infância, mediante a simples exposição à língua falada. É, pois, um conjunto de regras que o falante domina intuitivamente e faz com que ele seja capaz de produzir naturalmente frases com sentido e reconhecer enunciados como pertencentes à sua língua. É também completa, pois compreende todas as regras de que o falante necessita para comunicar-se em diversas situações, e quanto mais o falante se expõe a diferentes variedades da língua, mais rica torna-se a sua gramática internalizada. As regras que o falante implicitamente domina são variáveis, expressam aspectos do conhecimento linguístico dos falantes.

Será verdade? Então por que precisamos tanto estudar gramática? Há fortes argumentos para a existência de uma gramática internalizada na mente dos falantes. Embora não possamos “abrir a mente de um falante” para verificar se de fato existe esta tal de gramática internalizada, é no limite entre o aceitável e o não aceitável que estão os melhores materiais para ter acesso a supostas propriedades mentais. Por exemplo, uma frase como “A menina caiu” não causa estranhamento a nenhum falante do português; podemos dizer que é uma frase bem formada na língua. Já uma frase como “Caiu menina a” soa estranho, mesmo um falante que nunca tenha passado pela escola e “estudado gramática” percebe que há alguma coisa errada. Esta é uma evidência de que se não precisamos estudar gramática para saber gramática, é porque já possuímos este conhecimento.

Uma versão sobre a aquisição do conhecimento diz que aprendemos por repetição. Ora, crianças em fase de aquisição da língua produzem formas e frases que nunca foram ouvidas antes. Por exemplo, “eu sabo”, “eu cabo”, “eu fazi”; quando as crianças produzem essas formas “erradas” mostram que têm uma gramática implícita – as crianças com as evidências de língua aprendem regras de conjugação verbal e é aplicando essas regras que produzem tais formas.

Assim, ao chegar à escola, a criança não é uma “tabula rasa”: traz consigo uma bagagem gramatical considerável, a qual não pode ser ignorada. Mas, infelizmente, este conhecimento é ignorado pela escola. As aulas de língua portuguesa costumam ser reduzidas a aulas de gramática normativa, que é ensinada como se fosse uma língua estrangeira. Como vimos, a gramática normativa adota um padrão de idealidade pautado na **escrita**. E os problemas só aumentam...

FALA E ESCRITA: O ESTATUTO DO ERRO

Não é o foco desta disciplina promover a discussão entre fala e escrita e suas relações (em outras disciplinas, como Fundamentos Linguísticos da Alfabetização e Fundamentos de Leitura e Escrita, haverá oportunidade para o detalhamento). Entretanto, se o ensino de língua portuguesa é norteado por um ideal de língua escrita, faz-se necessário pontuarmos aspectos rela-

cionados com a diversidade linguística. Ao lidarmos com a relação entre fala e escrita, precisamos ter em mente as condições e uso da linguagem (KATO, 1987). Assim, falamos em aquisição de língua falada (gramática internalizada) e aprendizagem da língua escrita (uma tecnologia).

Fala e escrita devem ser vistas como modalidades contínuas: é equivocado associar a fala à informalidade e a escrita à formalidade, pois podemos observar tanto contextos em que a escrita é informal quanto em que a fala é formal. Por exemplo, um bilhete de recado a um amigo com quem se tem intimidade, ou conversar via MSN, configuram-se como usos mais informais, mais casuais da escrita. É diferente de uma petição de um advogado, ou então uma carta de intenções para emprego, em que a escrita é utilizada em sua variedade mais formal. Do mesmo modo pode-se dizer da fala: um juiz, ao proferir sua sentença, o fará na variedade formal da fala. Já um bate-papo com os amigos, no bar, tomando cerveja, certamente se dará na variedade falada casual, informal.

Por conta desta distinção, as modalidades falada e escrita da língua configuram-se por diferentes condições de produção, apresentando diferenças funcionais facilmente verificáveis:

1. A escrita é menos dependente do contexto situacional. A escrita tem necessidade de trazer o contexto situacional para dentro do texto, por meio de expressões referenciais. Já a fala é essencialmente dêitica: não precisamos contextualizá-la porque ela já está no próprio contexto.
2. A escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso. A fala é como pasta de dente: depois que sai do tubo, colocar de volta é tarefa impossível... A escrita permite revisão, reescrita, reelaboração do texto. Já a fala, em que o planejamento e a realização são simultâneos, não há possibilidade de “apagar” aquilo que foi dito.
3. A escrita está sujeita às convenções prescritivas. Este é o ponto que nos interessa na abordagem sociolinguística: enquanto o “erro” na fala é visto como uma questão de inadequação ao contexto, na escrita, o erro é visto como um “desvio à norma”, pois há um registro do certo e errado consagrado – a gramática normativa. Voltaremos a este ponto na seção a seguir.
4. A escrita é um produto permanente. Diz um provérbio latino “*verba volant scripta manent*”: as palavras voam, escritos ficam.

A escola elegeu uma variedade da língua – a dita norma padrão – como a variedade a ser ensinada. Porém, quando os alunos chegam à escola, já são capazes de falar com muita competência o português, que é a língua materna da maioria dos brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 267-8). Dizemos que a criança tem competência comunicativa e, à medida que cresce, vai ampliando essas habilidades. A tarefa da escola é, então, ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas

comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua falada e, depois, também, por meio da língua escrita. A reflexão sobre a língua que usam torna-se especialmente crucial quando os alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua. É neste momento que nos deparamos com problemas ortográficos. Bortoni-Ricardo (2004) segmenta os problemas ortográficos em duas categorias: aqueles que são reflexos de interferências da pronúncia na produção escrita e aqueles que decorrem simplesmente do caráter arbitrário das convenções ortográficas (pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita).

Os textos a seguir foram retirados da amostra Fala&Escrita do banco de dados do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS.

Texto 1 – aluno do 6º ano

Era feriado do carnaval meu pai foi viaja Eu dice pai eu vou para a picinha viu vai meu filho aí Ele mede 20 reais aí não vou para barají do brito Aí Eu fui tuma banho na Eu fui mais *os menino* Eles pagara tudo Aí voi teí que meus 20 reais Aí Ele dice meu filho foi boa a picinha aí Eu dice foi pai

Texto 2 – aluno do 6º ano

Todas vezes eu saia de casa para ir a escola me batia uma preguiça. Eu ia para a lanHouse saia de casa as seis e meia e chegava meia noite ele perguntava: estudou meu filho Sim mãe estudei quando ela perguntava se tinha deve eu dizia que não tinha eu fiquei *gaseano* durante um mês de aluno ela desconfiou e me transferiu para tarde e ainda em vez em quando eu gaseio nossa que mentira grande eu fiz para a minha mãe.

Não podemos dizer que os autores destes textos não sabem português! Ao comando “conte uma mentira que você contou para alguém”, eles produziram narrativas condizentes com a proposta. Os autores demonstram sua competência comunicativa.

Vejam, primeiramente, problemas ortográficos que são reflexos de interferências da pronúncia. No texto 1, nas palavras viaja e tuma, o autor do texto não escreveu o “r” final. De fato, no português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais. Já no texto 2, em “ir”, o “r” apareceu. É uma regra variável do português: quando falamos, ora suprimimos o /r/ final na nossa pronúncia, ora o realizamos. Tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. No texto 2, vemos que o autor também o suprimiu no substantivo “deve”.

Para ver com mais detalhes o funcionamento variável da regra de apagamento do /r/ final do português, recomendamos a leitura do texto “Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real”, de Callou, Moraes e Leite (1998)

A regra de supressão nos infinitivos dá origem a uma hipercorreção, ou seja, o falante começa a corrigir contextos que não estão errados, mas que são muito semelhantes àqueles em que a regra ocorre. Veja-se por exemplos, nesta faixa:



Arquivo pessoal da autora

O falante da língua, quando suprime um /r/ no infinitivo verbal na escrita, o faz porque na fala ele já não usa mais esta forma. Assim, ao produzir uma forma de 3ª pessoa do singular, com “vê”, imagina que neste contexto também haveria um /r/ que foi igualmente suprimido, e acrescenta este suposto /r/, incorrendo na hipercorreção (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85)

O que o professor deve fazer em relação ao /r/ dos infinitivos? Simplesmente marcar de caneta vermelha o erro e devolver para o aluno? Não! O professor deve promover atividades para levar o aluno a tomar consciência de que, na fala, costumamos suprimir o /r/ final, mas, na escrita, temos de escrevê-lo. O professor poderá chamar a atenção, também, para as variadas realizações desse /r/, nas diversas regiões do Brasil. Em algumas regiões, o /r/ é pronunciado como uma fricativa velar [x]. Em outras, é pronunciado como uma vibrante simples ou tepe [r], e em outras regiões, o /r/ final pode ter realização retroflexa [ʀ]. Você deve ter estudado esta alofonia na disciplina Fonologia da Língua Portuguesa: agora, estamos atribuindo valor social a cada uma das formas.

No texto 1, as palavras barraje e pagara refletem outra tendência da fala: a desnasalização dos segmentos átonos no português. No texto 2, gaseano reflete a tendência à assimilação da nasal em contextos homorgânicos, como na sequência /nd/, em que duas consoantes alveolares sonoras co-ocorrem, e a primeira é assimilada: gazeando > gazeano.

Vejamos, agora, os problemas decorrentes do caráter arbitrário das convenções ortográficas. No texto 1, encontramos a palavra dice. A criança escreveu essa palavra com “c”, como em “doce”. Mas a forma convencional de se escrever “disse” é com duplo “s”: “disse”. Convém salientar que “disse” é uma flexão do verbo dizer: no presente do indicativo, ocorre

alomorfia no radical. O professor vai precisar trabalhar com esse aluno as flexões verbais dos verbos irregulares. O professor deve chamar a atenção para as ocorrências corretas e desenvolver mais exercícios para que o aluno aprenda as palavras que ainda não está escrevendo conforme as convenções. Mas deve lembrar-se de exercitar as palavras sempre situando-as em um contexto, em uma frase ou um texto um pouco maior (jamais em forma de ditado de palavras). Afinal, não podemos negar a competência comunicativa do aluno! No texto 2, o aluno escreve as palavras gaseano e gaseio. Ao contrário do que seria esperado, o aluno não utilizou o grafema correspondente à sibilante vozeada “z”, que está presente na forma dicionarizada da palavra: “gazeio”. O aluno, provavelmente, utilizou a analogia com outro contexto, como, por exemplo, “gasolina”, e grafou com “s” uma palavra que, por convenção, é grafada com “z”. Mais uma vez, as atividades contextualizadas para propiciar ao aluno o contato com as convenções ortográficas fazem-se necessárias.

Em suma, todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas. O erro, na fala das pessoas, deve ser considerado tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte, decorrentes das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que desempenham e das normas e crenças vigentes na comunidade.

A Sociolinguística analisa a variante empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstâncias aquela variante é adequada, considerando-se as normas vigentes. Na fala, o erro é um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Com o advento da Sociolinguística, substituímos a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades (dialetos) ou entre estilos. Assim, um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante no contexto de fala.

Resumindo, a diferença entre a fala e a escrita está no estatuto do erro. Na fala, “gazeano” e “gazeando” não são erros, mas apenas diferenças entre maneiras possíveis e competitivas de se falar: a primeira forma estigmatizada e a segunda prestigiada. O “gazeano” é a forma usual na sua rede de relações sociais e/ou na região de onde provém e se explica pelas regras fonológicas de assimilação. Já na escrita, o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão, porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística (SCLIAR-CABRAL, 2003). Com raras exceções cada palavra tem apenas uma grafia.

CONCLUSÃO

Vimos, nesta aula, com a contribuição da sociolinguística ao ensino de língua materna, que o papel da escola, na verdade, não é o de ensinar uma variedade no lugar de outra, mas o de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade.

“Cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos” (GERALDI, 1996, p 163.)

A escola deve dar prioridade à gramática internalizada que o aluno traz para dentro da sala de aula (seu capital linguístico) e expor o aluno ao maior número possível de experiências linguísticas, priorizando a leitura, a escrita, o debate, a narrativa e todas as outras formas de expressão (permitindo a aquisição da gramática internalizada). A escola deve levar o indivíduo a refletir sobre a língua, a ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e sobre outras formas de expressar-se nessa língua, e que esse saber pode crescer com ele por toda a vida. Esta é uma das formas de começar a transformar a sociedade discriminadora em que vivemos, já que, nela, as variantes linguísticas desempenham papel de profunda e completa significação.

RESUMO

Nesta aula, procuramos promover a reflexão sobre as contribuições de ordem teórico-práticas advindas da Sociolinguística que têm repercussão na formação dos professores de língua materna, principalmente no tocante ao tratamento da variação no ensino de Língua Portuguesa. O professor de língua materna não pode deixar de levar em conta a compreensão da língua enquanto um sistema heterogêneo, como tem postulado a Sociolinguística. Vimos que, para a Sociolinguística, o fracasso escolar está diretamente ligado à concepção de língua assumida pela escola. Conhecemos as ideologias que buscam explicar o fracasso da escola – ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural, ideologia das diferenças culturais, teoria do capital linguístico –, que estão associadas a uma concepção de língua e à busca de um culpado pelo problema. Vimos que o reconhecimento da língua como entidade plural e heterogênea é a chave para entender o fracasso escolar. Então, o papel da escola é propiciar ao estudante o contato entre variedades, ou seja, falantes de variedades não prestigiadas devem aprender a variedade de prestígio, para usá-la nas situações em que ela é requerida; a isto, chamamos de bidialetalismo funcional. Vimos que os conteúdos curriculares das escolas parecem esquecer que o aluno, quando chega à escola, já sabe falar a sua língua materna, isto é, possui sua gramática internalizada. A escola impõe a gramática normativa – que concebe a língua como um sistema homogêneo – na tentativa de substituir a gramática que o estudante traz, ignorando que todos que falam sabem falar, seguem regras. Vimos ainda que a fala e a escrita devem ser vistas como modalidades contínuas e que é equivocado associarmos a fala à informalidade e a escrita à formalidade, pois podemos observar tanto contextos em que a escrita é informal (bilhete) quanto em que a fala é formal (um juiz, ao proferir uma sentença) e vice-versa. Em suma, todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas. O erro, na fala, deve ser considerado tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte, decorrentes das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que desempenham e das normas e crenças vigentes na comunidade.

ATIVIDADES

1. O texto abaixo foi retirado de Bortoni-Ricardo (2006, p. 269-270)

O Paiz

Meu sonho é ser feliz
é conhecê novos lugares
e conhecê o mundo

Meu sonho é ter muintos mais amigos

Meu sonho era que o mundo foce um paraizo
tudo moderno
mais tudo em paiz
cada um no seu lugá

A autora é uma menina de 9 anos, cursando o 4º ano no Distrito Federal.

De acordo com o que estudamos, faça uma análise do texto, identificando os desvios ortográficos decorrentes da influência da fala na escrita e os erros ortográficos decorrentes do caráter arbitrário das convenções. Proponha uma abordagem pedagógica para auxiliar a estudante a desenvolver a sua língua materna.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Abaixo, a análise feita por Bortoni-Ricardo (2006, p. 270-273)

Vamos começar a analisar o texto pelos problemas que resultam de interferência na fala na escrita.

Em “conhecê”, a autora do texto não escreveu o “r” final. De fato, no português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais. Veja que em “ser”, o “r” apareceu. É que essa regra de supressão do /r/ é uma regra variável. Ora suprimimos o /r/ final na nossa pronúncia, ora o realizamos. Tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. No texto, vemos que a autora também o suprimiu no substantivo “lugá”. Ao verificar esses problemas, o professor deve preparar várias atividades com essa aluna de modo a levá-la a tomar consciência de que, na fala, costumamos suprimir o /r/ final, mas, na escrita, temos de escrevê-lo. Para facilitar a conscientização desse fenômeno (perda do /r/ final), o professor poderá chamar a atenção para as variadas realizações desse /r/, nas diversas regiões do Brasil. Em algumas regiões o /r/ é pronunciado na garganta (/r/ velar), como no Rio de Janeiro e em Brasília, por exemplo. Em outras é pronunciado como uma vibrante na ponta da língua (no Paraná, por exemplo) e em certas regiões, no interior do Brasil, com a língua encolhida (/r/ retroflexo).

Outro problema que resulta da interferência da pronúncia na escrita se vê na palavra “muintos”. Em quase todas as regiões do Brasil, pronunciamos assim essa palavra, e as crianças, quando estão

aprendendo a escrever, a reproduzem como a falam. É preciso mostrar-lhes que falamos “muintos”, mas escrevemos “muitos”. Outra pronúncia regional dessa palavra, encontrada em pontos da Região Nordeste, é /muntcho/.

A maior parte dos problemas que verificamos no texto provém do fato de que a criança que o escreveu ainda tem pouco conhecimento das convenções da língua escrita. Essas convenções são arbitrárias. Como já vimos, os gramáticos de cada língua passam muitos anos, às vezes, até mais de um século, definindo as convenções da ortografia. Para nos familiarizarmos com essas convenções, isto é, com a forma convencionalizada de se escrever cada palavra, precisamos ter muito contato com a língua escrita, lendo e escrevendo muito. Quando temos dúvida, vamos a um dicionário.

No texto, vemos ainda que a aluna ainda não sabe escrever “paiz”. Escreveu essa palavra com “z”, como em “raiz”. Mas a forma convencionalizada de se escrever “país” é com a letra “s” ao final, indicando-se o hiato com um acento agudo na segunda vogal do hiato: “país”. O professor vai precisar trabalhar com essa aluna palavras como “país”, “raiz”. Pode mostrar-lhe também que o nome próprio “Luís”, pode ser escrito assim com “s” e acento no “i”, ou assim: “Luiz”.

Também em “paraizo” e “foce”, vemos que a autora do texto precisa familiarizar-se mais com as convenções. A forma verbal “fosse” deverá ser trabalhada juntamente com outras que apresentam o morfema modo-temporal –sse .

Temos aí um convenção ortográfica prevista pela regularidade morfológica (ver, a propósito, Morais, 1999). Observe-se que ela já escreveu corretamente “feliz” e “natureza”. O professor deve chamar a atenção para essas ocorrências corretas e desenvolver mais exercícios para que a aluna aprenda as palavras que ainda não está escrevendo conforme as convenções. Mas deve lembrar-se de exercitar as palavras sempre situando-as em um contexto, em uma frase ou um texto um pouco maior.

[...]

Se para a Sociolinguística não é produtivo – pelo contrário é altamente nefando – o conceito tradicional de erro, por que alguns linguistas (entre os quais me incluo) transitam com facilidade pela metodologia de erros da língua escrita? Neste texto quero argumentar que as modalidades oral e escrita de uma língua, além das conhecidas distinções que mantêm entre si, distinguem-se ainda pelo estatuto do chamado erro. Vejamos. Na fala, como acabamos de argumentar, não enfatizamos erros, enxergando-os apenas como diferenças entre maneiras possíveis e competitivas de se falar: “se ele vinher” e “se ele vier” são duas maneiras de dizer a mesma coisa, a primeira associada

a estigma na ecologia sociolinguística do português do Brasil e a segunda, prestigiada. Ao empregar a primeira dessas variantes fora de um contexto onde ela é comum, o indivíduo não atende a expectativas e sofre como sanção social a pecha de ter cometido um erro. Que decálogo ele transgrediu ao nasalizar a vogal da palavra? O “vinher” é a forma usual na sua rede de relações sociais e/ou na região de onde provém e se explica pelo próprio paradigma morfológico do verbo vir no qual muitas formas (como “vinha”, “venho”, “vínhamos” etc. contêm o segmento nasal. A transgressão é, como já dissemos, um fato social, pois o estigma se lhe advém pela simples ruptura com uma etiqueta linguística.”

PRÓXIMA AULA

Continuando nossa incursão pedagógica, na próxima aula, Contribuições da Sociolinguística para a educação, veremos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



AUTOAVALIAÇÃO

Ao final desta aula, sou capaz de identificar os postulados da Sociolinguística que podem – e devem! – ser aplicados no ensino de língua portuguesa como língua materna? Se, mesmo lendo e relendo a aula, as dúvidas persistem, não devo hesitar em procurar a ajuda da tutoria.



REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p. 267-276.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. **Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real**. DELTA, v. 14, p. 61-72, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEMLE, Miriam. **Heterogeneidade dialetal**: um apelo à pesquisa. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro v. 53, n. 4, p. 60-94, abr./set. 1987.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.