

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA

Professora Doutora Edila Vianna da Silva
(UFF / ABRAFIL)

RESUMO

Expõem-se, neste artigo, algumas ponderações de linguistas que discutem o tratamento dado à diversidade linguística em sala de aula. Esses estudiosos comprovam a heterogeneidade sistemática do português falado no Brasil em função de condicionadores sociais e intralinguísticos e, especialmente, os sociolinguistas procuram desmitificar noções arraigadas no espaço escolar que contêm implicações no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de Português. Sociolinguística.

LANGUAGE DIVERSITY AND PORTUGUESE TEACHING: SOME PROPOSALS

ABSTRACT

This article presents some reflections by linguists who discuss the treatment given to linguistic diversity in the Portuguese classroom. These scholars prove the systematic heterogeneity of the Portuguese spoken in Brazil due to social and intralinguistic factors and, especially, sociolinguists researchers seek to demystify notions consolidated in the school environment which have implications for the development of the student's linguistic competence.

Keywords: Linguistic variation. Portuguese Teaching. Sociolinguistics.

Um dos aspectos mais complexos e preocupantes do trabalho docente, sempre trazidos à discussão, quando se abordam as estratégias para o ensino de português, configura-se no tratamento da diversidade linguística em sala de aula.

Com o objetivo de refletir sobre a questão, expõem-se, neste artigo, algumas ponderações de linguistas que se debruçaram sobre o tema, especialmente os sociolinguistas, que procuram desmitificar noções arraigadas no espaço escolar e que contêm implicações no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

A primeira reflexão é que fatores de natureza cultural e sociolinguística revelam-se nos textos uma vez que tornam o que se diz ou se escreve uma forma de contato que concretiza a comunicação entre dois sujeitos. Consequentemente, na comunicação, o que “vale para a interação por meio da palavra não é o que estamos pensando, mas o que o nosso interlocutor entende em função dos sinais que produzimos” (AZEREDO, 2007. p. 8-9)

Ensinar a língua é justamente ensinar a operar com esses sinais para que se possam construir textos eficientes – orais ou escritos – e compreender os textos dos demais interlocutores. Pode-se afirmar que essa é uma convicção generalizada, inquestionável. As dissensões iniciam-se, no entanto, quando se trazem à discussão os métodos que levarão à realização dessa meta bem como os princípios teóricos que os sustentam.

Nesse contexto, a sociolinguística traz inúmeras contribuições ao debate, ao demonstrar que todas as línguas são sistemas normatizados e, portanto, válidas, do ponto de vista científico, ou, dizendo de outro modo, não há superioridade ou inferioridade intrínsecas nas variedades de uma língua. O que existe é um conjunto de atitudes e sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (CALVET, 2002, p. 65), dando origem a preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como ou as “prestigiadas” ou as “de menor prestígio” – que devem ser evitadas.

Um dos questionamentos mais frequentes nesse âmbito refere-se ao conteúdo do ensino de língua materna para propiciar aos alunos a aquisição da competência linguística: que conteúdos devem ser enfatizados? Deve-se abandonar a metalinguagem? Qual deve ser a atitude do professor frente à variedade linguística? Ignorar o saber linguístico anterior aos que se iniciam na escola e suas diferenças culturais? São muitas preocupações que apresentam como questões fundamentais a conscientização sobre a diversidade que existe em qualquer língua e o conhecimento dessa variabilidade no que concerne à realidade linguística brasileira.

Fala-se muito sobre o desenvolvimento da “competência linguística”, como finalidade do ensino de português como língua materna, mas a que noções exatamente a expressão remete?

Para alguns linguistas gerativistas, ela identificaria o saber gramatical, o domínio do código linguístico, tais como o conhecimento das normas de concordância ou de regência, por exemplo. Com base em tal entendimento, caberia à escola transmitir as normas gramaticais e, assim, os alunos estariam aptos a ler e escrever adequadamente. Este é, no entanto, um conceito reducionista, pois restringe o ensino da língua ao ensino de gramática.

Hymes (1995), amplia o conceito chomskiano, afirmando que a competência linguística deve incluir os aspectos contextuais e socioculturais da comunicação. Nessa perspectiva, a competência comunicativa está relacionada a certos critérios que indicam *quando falar* – ou *não falar* –, *de que falar*, *com quem falar*, *onde* e *de que forma*, significando que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados. O domínio dessa capacidade é a real função do ensino/aprendizagem de Português.

Para atingir essa finalidade, o professor deve ser orientado quanto à multifacetada diversidade linguística brasileira, conhecimento que os estudos sociolinguísticos sobre o português do Brasil pode fornecer-lhe, embora não esteja ocorrendo na sala de aula a repercussão desejável desses estudos.

É do conhecimento geral que, apesar da divulgação de trabalhos de pesquisadores brasileiros que permitem traçar um quadro de diferentes variedades do português falado e escrito no Brasil, o ensino de língua materna, em grande parte das escolas, não se pauta na reflexão sobre a realidade linguística brasileira, na qual convivem diferentes normas e variedades regionais, sociais e estilísticas.

A partir do princípio fundamental de que uma língua é um conjunto de variedades e a variação e a mudança são inerentes a todas elas, essas pesquisas comprovam a heterogeneidade sistemática do português falado no Brasil em função de condicionadores sociais e intralinguísticos.

As causas de variação, conforme destaca Alkmin (2003), podem estar relacionados a diversos fatores, pois dentro da mesma comunidade, as pessoas de sexo, origem geográfica, nível de escolaridade e idades diferentes, falam de maneiras distintas. A pluralidade evidenciada nas diferentes formas de expressão pode revelar objetivos comunicativos distintos e, principalmente, a própria diversidade cultural dos grupos, a partir da formação histórica das localidades.

O Brasil, como é do conhecimento geral, caracteriza-se pela má distribuição de renda, pela injusta distribuição de bens culturais, entre os quais, citamos com Bortoni-Ricardo (2005), as formas valorizadas de falar. Destina-se maior prestígio às variantes que mais se aproximam da norma padrão da língua e, mesmo no espaço escolar, desprezam-se muitas vezes as formas trazidas pelos alunos, representantes de realidades diversas e pouco prestigiadas da complexa sociedade brasileira.

Entre os estudos que confirmam a afirmação, investigações em sala de aula, realizadas com base nos preceitos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) têm revelado grave inadequação na abordagem

da questão da heterogeneidade linguística e constatado situações em que se chega mesmo a negar o fenômeno da variação. Essa distorção prejudica o processo de educação linguística dos alunos brasileiros, que deve partir da variedade trazida pelo aluno, de modo a levá-lo a ampliar sua competência, tornando-se também usuário das variedades prestigiadas da língua portuguesa.

A sociolinguística não se restringe a discussões de natureza teórica, embora sejam de grande valor para a fixação dos conceitos sobre os quais se assenta. Tanto é que tem apresentado à comunidade acadêmica e aos docentes de português a descrição de fatos variáveis nos níveis fonético, morfossintático e discursivo-pragmático do português para subsidiar o ensino de português com base no uso real do idioma.

Pode-se estabelecer a década de 70 como o início, nos centros de pesquisa brasileiros, da formação de significativos acervos de língua falada e escrita, base de inúmeros artigos, monografias, dissertações de Mestrado e teses, que procuravam traçar um perfil do português falado no País. Essa pesquisa consistente, em especial a de natureza sociolinguística, trouxe ao conhecimento da comunidade científica o diagnóstico sobre inúmeros fatos linguísticos em variação, tanto nas variedades ditas cultas, que não são homogêneas, conforme se comprovou, entre outros, com os estudos do Projeto NURC, quanto nas variedades não cultas – ou não prestigiadas – da língua. Outrossim, linguistas brasileiros preocupados com a relevância social do ensino da língua materna, voltaram-se para as questões pedagógicas, considerando-as uma questão de “responsabilidade social”, caso do grande cientista da linguagem Aryon Rodrigues (1966, p. 4-15).

Apesar de admitir-se que o conhecimento da realidade linguística brasileira avançou bastante e que se criaram – e adotaram – novas orientações pedagógicas em virtude desse conhecimento, o Brasil ressentia-se ainda da falta uma política pedagógica para o ensino da língua materna que tenha em vista a transformação social. Ou numa abordagem mais prática, partir dos usos linguísticos reais dos estudantes, para atingir o objetivo principal do ensino de Português, qual seja, o acesso à cultura letrada e, dessa forma, propiciar a todos o instrumental necessário para viver em sociedade.

Professores conscientizados dos fatores da variação podem fazer da aula de português o momento para expor seus alunos a situações variadas de comunicação, nas quais os discentes tomarão conhecimento de textos que configurem diversos estilos linguísticos. Poderão também desenvolver um trabalho que tenha os textos dos alunos como base, caso em que, ao se deparar com um fato em variação na língua, o professor poderá explicá-lo e demonstrar a situação adequada ao emprego de cada uma das variantes da regra.

Para ilustrar esse ponto de vista, de forma prática, retirem-se exemplos de dois fatos em variação na língua em uso comuns hoje na fala de muitos brasileiros, jovens e adultos (SILVA; ANGELIM, 2006, p. 69-79).

- a) “As crianças chamavam ele de palhacinho.
b) Guilherme, você não quer que eu apresento o programa?”

Frente às estruturas transcritas, o professor poderá comentar que em a) o emprego do pronome nominativo em função complementar é hoje comum, na linguagem coloquial, em estilos distensos, mas que, na escrita formal, se deve empregar o clítico *o*; em b) que os falantes de algumas variedades estão substituindo o subjuntivo presente pelo indicativo presente, mas se o verbo não expressa um fato certo, real, é o subjuntivo que deve ser empregado, especialmente, na modalidade escrita da língua.

Dessa maneira, o professor não estará rejeitando as formas trazidas pelos alunos, mas tornando-os conscientes dos múltiplos recursos funcionais postos à disposição dos falantes para sua expressão. Sua atitude positiva em face da variação não só é um incentivo ao aluno, mas também lhe permite perceber que a língua escrita amplia a capacidade de revelar significados e de comunicá-los aos outros indivíduos.

Sobre o tema, Ataliba de Castilho, no artigo sempre atual, *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa* (1978, p. 13-20), ao comentar a evolução das atitudes linguísticas, em fases históricas mais recentes do ensino de português, atesta que houve um momento da política linguística muito simplificadora, em que “se identificava uma determinada variante diacrônica ou geográfica como o melhor português” e daí partia-se para o processo de ensino/aprendizagem da variedade em questão. Seguiu-se a esta fase uma visão igualmente simplista do *importante é comunicar-se*, a fase do *vale tudo*, “posição demagógica e igualmente inoperante” (palavras do autor). No momento, a política linguística volta-se para a valorização da variedade que o aluno traz, como símbolo de sua identidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, o aluno deve ser conscientizado da variabilidade linguística, correlacionada com as situações a que corresponde, a fim de que se evitem preconceitos e que o educando prepare-se para uma eventual mudança de ambiente linguístico.

Além do Professor Ataliba – e de muitos outros linguistas consagrados – que se ocupam com a questão do ensino do português, destacam-se por sua contribuição efetiva para responder às indagações dos professores de língua materna, na direção do ensino de português como fator de transformação

social, a linguista e educadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Em obra dirigida, especialmente aos docentes, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta reflexões pertinentes sobre a prática na sala de aula de língua portuguesa e oferece instrumental adequado para a observação dos fatos de variação em sala. Oferece, ainda, os instrumentos de análise para lidar com as regras das variedades linguísticas estigmatizadas por meio da proposta de atividades de reflexão dos professores com seus alunos.

Um dos temas enfatizados pela Autora é a necessidade de fazer ver aos docentes que, da perspectiva estritamente linguística, a noção de *erro* não existe e que os chamados *erros* cometidos por nossos alunos explicam-se no próprio sistema e no processo de evolução da língua. Se não, como explicar que de Norte a Sul do País milhões de falantes “erram” nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos, como, por exemplo, na pronúncia da lateral palatal “lh” como semivogal anterior “y”, em *trabaio*, *foia* e no apagamento da marca de plural no núcleo e no qualificador do sintagma nominal em “*as blusa amarela?*”

Reconhecer a existência das diferenças e respeitá-las não significa, no entanto, na opinião de Bortoni-Ricardo, ignorar a existência das regras linguísticas prestigiadas, uma vez que é função da escola aprimorar e diversificar a competência comunicativa do aluno. Em outros termos, cabe à escola ampliar a mobilidade linguística do estudante, garantindo-lhe um amplo trânsito pela heterogeneidade linguística em que vive (FARACO, 2008, p. 165). De modo objetivo, é incumbência da escola, então, desenvolver os recursos comunicativos dos educandos, não só os gramaticais, mas também o acervo vocabular e as estratégias retórico-discursivas características dos inúmeros gêneros textuais empregados nas práticas de comunicação social.

Necessário se faz evidenciar, quanto ao trabalho com a gramática, que não se trata de discutir características léxico-gramaticais isoladas, por sua inutilidade em ampliar a capacidade discursiva, mas associar essa ação às práticas socioculturais da escrita, à prática das atividades de letramento.

Uma proposta que hoje predomina no ensino e que parece ser a forma ideal de associar a bagagem linguística do aluno à aquisição de múltiplas possibilidades de expressão é ter os gêneros textuais como ponto de partida do trabalho de leitura e produção textual. Não se trata, porém, de memorizar teorias sobre os gêneros textuais ou apenas descrever as estruturas dos diversos gêneros, mas elaborar textos que configurem gêneros efetivamente incorporados à prática escolar. Analisar e promover a produção de textos pela sequência gradativa dos gêneros mais frequentes entre os usuários, conforma faixa etária e/ou as funções que eles desempenham na sociedade, torna o ensino

da língua mais prazeroso e efetivo. O aluno, ao produzir textos que integrem o seu cotidiano, sentirá como de utilidade imediata o desenvolvimento do seu desempenho linguístico.

A noção de texto aqui empregada pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita e não exclusivamente a artigos de opinião e outros gêneros, de natureza predominantemente argumentativa, comuns no fazer de sala de aula, muitas vezes sem uma finalidade prática que o justifique, salvo uma preparação para provas e concursos.

Para isso, é necessário que atividades variadas sejam propostas aos alunos para evidenciar os mecanismos de construção linguística, característicos dos diferentes modos de organização do discurso, como o exercício do vocabulário de forma criativa e dinâmica, a associação da classe e função dos vocábulos na frase, a ampliação das frases por meio dos processos de coordenação e subordinação. O aluno, dessa forma, poderá aprimorar-se no uso dos mecanismos linguísticos que já domina na sua linguagem cotidiana, bem como ampliar o seu acervo com aquisição de outros da língua culta (PEREIRA et alii, 2006, p. 29).

Grandes auxiliares dos docentes nessa tarefa são os livros didáticos. As coleções preferidas pelos docentes das escolas públicas, de acordo com o PNLD no entanto, abordam a questão da variação linguística nem sempre como um tema contínuo, que perpassasse as obras, mas como um conteúdo estanque, isolado e não lhe atribuem o tratamento adequado. (OLIVEIRA, 2014). A análise detalhada e criteriosa empreendida pela pesquisadora citada nas cinco coleções de preferência dos professores das escolas brasileiras, revelou também que, em nenhuma das obras, houve a preocupação de despertar os educandos para as questões sociais, origem da valorização de determinados dialetos e da estigmatização de outros.

Conceito importante na prática escolar, por influenciar o comportamento do professor face ao desempenho linguístico de seus alunos e, portanto, o processo de ensino/aprendizagem, é o de *norma*. A par da polissemia do termo, pode-se a ele atribuir duas concepções gerais. A primeira representa um modelo para um grupo de usuários da língua: é a norma abstrata, subjetiva; a segunda diz respeito ao uso concreto, àquele de preferência em determinadas comunidades de fala. A norma idealizada apresenta um perfil normativo, seria a norma preconizada pelos compêndios gramaticais. Na segunda acepção, a norma corresponde ao conjunto de usos linguísticos costumeiros, preferenciais de uma comunidade. Se essa comunidade tem prestígio social, sua variedade será considerada a *norma culta*.

No que diz respeito à questão da escolha de uma norma para basear seu

trabalho, para que obtenha sucesso, o professor deverá dominar um contínuo de *normas*, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, 2005), vai de um estilo *mais monitorado* para um *menos monitorado* (contínuo de monitoração estilística); do *mais rural* para o *mais urbano* (continuo de urbanização) e do *mais oral* ao *mais escrito* (contínuo de oralidade – letramento). Isso porque com a ampliação da oferta de vagas por todo o Brasil, chegaram à escola alunos de classes sociais não privilegiadas, com suas respectivas variedades linguísticas igualmente desprestigiadas. Conhecendo os *contínuos*, o docente poderá traçar o perfil das variedades de seus alunos e, assim, orientá-los no emprego de outras variedades adequadas ao gênero e à situação de comunicação em que seus textos serão utilizados.

Um outro fator de variação, ligado à noção de norma e que deve estar presente nas preocupações dos docentes de língua portuguesa é a modalidade de língua utilizada. Por suas próprias finalidades, há grande diferença entre a fala e a escrita. Para exemplificar, a fala praticada por indivíduos com alta escolaridade difere da escrita praticada por esses mesmos indivíduos (MARTINS; VIEIRA, 2014). Dados do projeto NURC constataam essa realidade, que a muitos estudiosos até hoje surpreende.

A norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora. (FARACO, 2008, p.46)

O professor deve estar consciente da diferença entre as modalidades para não exigir de seu aluno um desempenho linguístico característico da modalidade escrita em um texto oral. Além disso, deve entender que não há apenas uma norma culta; que ela é realizada diversamente em diferentes regiões do Brasil e mesmo entre diferentes gerações de falantes.

Os temas aqui discutidos fazem parte da questão maior, qual seja, o sugestão de propostas didático-pedagógicas para as aulas de português. Considera-se que o professor consciente da diversidade linguística com que lida em sala de aula e que domine seus temas conexos, como o conceito de norma, variação, modalidades linguísticas, será capaz de criar estratégias linguísticas adequadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade na área da linguagem.

É oportuno, quanto à questão, salientar a necessidade de divulgação das pesquisas linguísticas, em especial as de natureza sociolinguística, entre

os docentes para que a partir delas possam aprimorar suas práticas com fundamento em trabalhos empíricos realizados com rigor teórico.

Pode parecer ao leitor que ao insistir no caráter variável da língua, preconiza-se um desprezo às normas gramaticais. Não é verdade. Os linguistas defendem que o ensino proporcione aos discentes o acesso às variedades cultas, não como substituição às variedades que os identificam, mas como ampliação de sua competência. O problema é estabelecer que variedades são essas ...

É válida e necessária a busca de alternativas pedagógicas para sensibilizar os alunos para a variação e seus significados sociais e culturais, mas simultaneamente é preciso realizar pesquisas que ampliem o conhecimento da realidade linguística do país e que sirvam de base a discussões sobre uma política linguística que projete critérios para o desenvolvimento das atividades de ensino, especialmente, de língua portuguesa. Urgente também se faz, em virtude do insucesso da escola, cada vez mais flagrante, uma necessária revisão nos programas relativos à tarefa escolar de levar os alunos a desenvolverem sua competência de comunicação tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Como palavras finais deste artigo e que servem como resumo das ideias aqui veiculadas, oferece-se à reflexão do leitor a mensagem de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002, p. 51), sempre atual em suas ponderações, na proposta de uma pedagogia da variação:

... essa nova pedagogia conscientizadora linguística e de respeito de fato à diversidade dialetal brasileira, respeito no sentido de, no processo de ensino de língua materna, trabalhar com as variedades em convívio, em nível de igualdade e interesse, sabendo explicá-las, sem escamotear para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas, é um caminho fundamental.

Referências Bibliográficas

ALKMIN, Tania. Sociolinguística. (2003). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez. p. 21-47. v.1.

AZEREDO, José Carlos de (2007). *Ensino de português: fundamentos, percursos e caminhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

_____. (2005). *Nós cheguem na escola, e agora?* São Paulo: Parábola.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica* (2002). São

Paulo: Parábola.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça (2015). A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo, Parábola. p. 31- 51.

FARACO, Carlos Alberto. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.

HYMES, D. (1995). Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). (2014). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto.

OLIVEIRA, Gabriela B. (2014). *Variação linguística na sala de aula: encontros e desencontros*. Niterói: Dissertação de Mestrado em Letras (UFF).

PADILHA, Emanuele Coimbra. *Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências*. Disponível em:

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14182/14182_4.PDF>. Acesso em: 14 mar.2019.

PEREIRA, Cilene da Cunha *et alii* (2006). Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; SANTOS, Leonor W. (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (1966). Tarefas da linguística no Brasil. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 1 (1), p. 4-15.

SILVA, Edila; ANGELIM, Regina (2006). O ensino de língua portuguesa: da heterogeneidade linguística à prática em sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; SANTOS, Leonor W. (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2002). *Contradições no ensino de português*. 5. ed. São Paulo: Contexto.