

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE COMO TRATAR A VARIAÇÃO<sup>1</sup>

*Mary Francisca do Careno*

Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Federal de Alagoas

Programa de Pós Graduação em Letras

Universidade Estadual Paulista

O ensino de língua portuguesa no Brasil passa já há tempos por uma crise profunda, deixando antever que a luz do final do túnel ainda está difícil de ser vista. A questão pode ter explicações históricas, políticas e culturais.

i. Razões históricas por ser de senso comum que o sistema educacional no Brasil, desde a sua implantação, volta-se sempre para o dado quantitativo, i.e., tanto para a divulgação da porcentagem de indivíduos “alfabetizados” anualmente; quanto para apregoar o número cada vez maior de alunos que “passam” - no sentido literal da palavra - de uma série para a posterior. A quem convive diariamente com os problemas educacionais fica a sensação de que há por trás da divulgação desses dados muito menos um interesse em investir na formação cultural dos envolvidos no processo e muito mais uma tentativa de se escamotear a realidade.

ii. Razões políticas, pois, apesar de se constatar que o índice de analfabetismo no país cresce de maneira assustadora, as informações estatísticas são apresentadas de maneira que nem sempre esse fato fica muito claro. Se não, vejamos. Os dados relatados pelo Anuário Estatístico do Brasil-1996 revelam que nos últimos censos demográficos o número de analfabetos não diminuiu, crescendo muito pouco, a saber,

---

<sup>1</sup> Este trabalho resulta de uma comunicação apresentada em mesa-redonda durante o II Encontro de Ciências Humanas, realizado em Maceió/AL, no período de 08 a 11 de setembro de 1998.

de 18.146.977, em 1970, para 18.716.977, em 1980, e depois, em 1991, para 19.233.239 pessoas.

Se levarmos em conta que a população consultada aumentou mais de 50% nesse período (era de 93.139.037 (1970), 119.002.706 (1980) e passou em 1991 para 146.825.475), deveríamos imaginar que o número de analfabetos deveria diminuir na mesma proporção. Ainda há mais um agravante: o número de pessoas que nada declaram se sabem ou não ler e escrever é muito grande: mais de 30% da população envolvida no levantamento do IBGE constam como “sem declaração” a respeito do assunto. Nesse censo de 1991, restaram mais de 50 milhões de pessoas (exatos 50.988.535) que deixaram de revelar o grau de aquisição e de compreensão de linguagem em que se encontram! Pelas recentes notícias veiculadas pela imprensa televisiva e jornalística, principalmente durante o período eleitoral de 1998, a maioria absoluta da população brasileira está incluída no percentual de analfabetos e pode-se afirmar que a situação no país apresenta-se bastante caótica.

Embora o discurso em favor da educação popular não seja recente – Soares (1989:8) afirma que “já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino”. Com os dados de hoje, porém, parece que o governo, ao longo do tempo, tem se tornado surdo aos reclamos dos estudiosos em educação e também parece que tem insistido em vedar os olhos para a questão e, afinal, em não elaborar e pôr em prática – o grifo é nosso – um plano de ação para que este problema terrível seja erradicado. Principalmente, para as regiões onde o índice de analfabetismo é mais acentuado.

iii. Razões culturais pela não-observância ou mesmo desconhecimento pelos agentes de educação, há décadas, dos outros usos de língua que não seja a modalidade padrão. Embora essa tendência de se cultuar a língua padrão seja um legado da cultura greco-românica desde o século V a.C., as pesquisas elaboradas por sociolinguistas americanos, europeus e muitos brasileiros têm mostrado que essa noção já

deveria ter sido erradicada da mentalidade dos professores de língua. Essas pesquisas sociolingüísticas, sobretudo a respeito da língua falada, têm fornecido subsídios para uma prática docente mais eficiente e menos frustrante. Segundo Moura (1997:9-10), constata-se que "os resultados dessas pesquisas, ou o aproveitamento dos seus resultados para a aplicação ao ensino, parece que ainda não chegaram às salas de aula das escolas de 1º e 2º graus."

O presente trabalho tenciona colocar algumas reflexões sobre a questão de língua padrão *versus* variação lingüística e mostrar algumas atividades de ensino de língua que os professores poderiam aproveitar para mediatizarem, por um lado, seu compromisso com o sistema escolar, enquanto profissionais da educação e, por outro lado, o compromisso com seus alunos no sentido de lhes proporcionar informações novas mas, ao mesmo tempo, não descaracterizar seu padrão lingüístico. O professor, nessa concepção de ensino, deve tanto descrever o sistema da língua como também os seus usos diários, revelando ao aluno as relações entre sociedade, escola e linguagem, "tentando apontar a importante contribuição que essa articulação e integração pode trazer para a compreensão do caráter-político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola, e para a fundamentação de uma prática de ensino competente, na educação das camadas populares." (SOARES, 1989:7).

Outro objetivo é poder contribuir para o debate sobre questões que considero fundamentais: que tipo de português e de dados históricos se ensinam e/ou se deveriam ensinar para as camadas populares e para as regiões rurais?. Em que situação de desvantagem se encontram os falantes de dialetos estigmatizados no processo de ensino/aprendizagem? Quais as regras que governam as diglossias apresentadas nas comunidades e, reconhecidamente, promovem a assimilação lingüística? Num país em que a língua padrão está relacionada à classe de prestígio e não ao contexto histórico-geográfico-social, urge uma política de ensino de língua compatível com os aspectos de cada região. Como Bakhtin (1986:80-1) já afirmou, "a nova concepção de se estudar a língua não exclui de seu campo de investigação o aspecto formal, estrutural da

linguagem; apenas o situa na sua integralidade histórica e social".

Assim, este trabalho se articula em três partes específicas. Primeiramente, tece comentários a respeito do sistema de ensino no Brasil que se move cambiante entre as tímidas propostas governamentais qualitativas e/ou quantitativas, mas encontra sempre obstáculos ao se deparar com as inúmeras variáveis sociais e lingüísticas da clientela escolar. A seguir, apresenta algumas experiências, reflexões e propostas de lingüistas sobre como tratar a variação intensa que surge em exposições escolares orais e escritas. Finalmente, esboça algumas notas conclusivas.

Magda Soares (1989), analisando o problema da crise no ensino de língua portuguesa, reconhece a escola como sua maior responsável. Outros lingüistas levantam questões várias que também incidem sobre essa crise, tornando-a mais profunda. (Consultar, por exemplo, Ilari (1986: 7-16)<sup>2</sup>, Nosella, (1981)<sup>3</sup>). A escola, apontada como uma das maiores responsáveis, tendo que desempenhar o papel primordial de ensinar a língua escrita, se esquece que a escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e continuam sendo usuários de uma determinada modalidade lingüística. Além disso, segundo Haquira Osakabe (apud Brito, 1984:116) "mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de

---

<sup>2</sup> Ilari assinala várias concepções sobre a aplicação de teorias lingüísticas ao ensino do português que dão margem a distorções e equívocos. Desviam-se da real situação da crise na escola e colocam a lingüística como a grande vilã dos problemas do ensino. Dentre outras questões, o autor afirma que a lingüística tem sido responsabilizada pelas condições lastimáveis do ensino de língua materna- o que é uma inverdade- e, muitas vezes, desconhecendo seus métodos criteriosos de análise, acusam-na de justificar qualquer afirmação estapafúrdia sobre os fatos da língua.

<sup>3</sup> Para Nosella, os professores não fazem uma análise crítica do livro didático, introjetando idéias preconceituosas e mesmo erradas na aprendizagem das crianças, ajudando a tornar a crise do ensino ainda mais acentuada.

camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam”.

Essas questões a respeito das línguas falada e escrita estão sempre diretamente ligadas às concepções gregas sobre a linguagem que ainda permeiam o universo escolar. Atuais especulações acerca da linguagem e dos problemas suscitados pelas investigações lingüísticas colocam os gregos como iniciadores, na Europa, dos estudos a que se pode chamar de ciência lingüística no seu sentido mais amplo. Estudando a própria linguagem no plano estético (estilo) e no plano filosófico (adequação da linguagem ao pensamento), os filósofos gregos, apesar de não se poder deixar de reconhecer o valor significativo de diversas descrições de fatos gramaticais, estabeleceram alguns princípios que permanecem até hoje, interferem no ensino-aprendizagem e colocam em discussão a própria escola e sua forma de interpretar, ensinar e fazer cobrança sobre aspectos da língua.

Alguns desses princípios são:

- o conceito do que é certo e do que é errado em termos gramaticais;
- a preocupação com uma única modalidade lingüística: a língua padrão;
- a preferência pela expressão escrita; o esquecimento da língua atualmente em curso, impondo uma norma que é geralmente a dos grandes escritores de outras épocas;
- a insistência em se ensinar fatos isolados da língua sem direcioná-los a situações concretas de interação social, levando a uma distorção reducionista, promovida pelo aluno e patrocinada sobremaneira pela escola. A intenção sempre é a de confinar a língua portuguesa à sala de aula, como uma disciplina a mais do currículo, desvinculada de suas necessidades reais de comunicação.

## O CONCEITO DO CERTO-ERRADO

O professor deve saber que certo-errado é um conceito relativo. Camacho (1978:33-34) fornece exemplos simples,

mas bastante interessantes para entendermos essa afirmação. Ele considera que soaria muito estranho alguém dizer algo como:

(1) "*Venho respeitosamente solicitar-lhe que vá pro diabo*"

uma vez que há evidente mistura de estilos.

Um aluno, por exemplo, não utiliza as mesmas expressões quando está com um amigo e quando está diante de uma alta autoridade do governo; quando está no pátio da escola e diante de um gerente geral da indústria na qual quer se empregar.

Franchi (1993:56) apresenta as seguintes situações como esdrúxulas:

O que pensaria o Prefeito, se você lhe dissesse:

(2) "*Oi, cara, a escola lá do (bairro) Jacintinho tá precisando dum coisa, os taco derruba a gente, chove dentro.*"

Do mesmo modo, imagine agora que você chegando em casa, dissesse a sua mãe:

(3) "*Preciso que meu uniforme esteja deslumbrantemente limpo, minha bolsa impecavelmente arrumada. A senhora poderia fazer o especial obséquo de me providenciar tudo para amanhã?*" (p.57).

A dedução é lógica: para cada situação uma modalidade de fala.

Se tivermos em mente que nós nos servimos de normas e subnormas diferenciadas a todo momento em que nos defrontamos com situações e/ou interlocutores variados, perceberemos que conforme se diversificam as circunstâncias em que se processa a atividade verbal, o falante procura adequar suas formas de expressão às finalidades específicas da situação de fala.

Esses comentários acima nos deixam duas questões importantes: i) não podemos nos esquecer que a comunidade lingüística nos impõe uma norma e dela devemos nos servir se quisermos ser entendidos e entendermos outros membros. Normalmente, somente uma dessas normas é a privilegiada,

considerada como de prestígio e levada a se constituir a norma padrão ou variedade culta, patrimônio da classe de maior prestígio e poder. Essa norma é a ensinada na escola, ou seja, o português padrão do Brasil. ii) o sistema educacional deve considerar sempre o tipo de clientela recebida pela escola:

- para os alunos provenientes das classes mais favorecidas da sociedade, a escola vai apenas sistematizar a norma;
- para os alunos originários de zonas periféricas ou de zonas rurais, ela se constitui uma nova língua, tão grande é o seu distanciamento da variedade exigida na escola que é o português vernáculo do Brasil.

Constata-se que se, por um lado, a escola se democratizou, aceitando todo tipo de aluno, e abraçando a tese de que a 'escola é para todos' ; por outro lado, ela não reviu as suas metas, o seu discurso continua o mesmo de cinquenta anos atrás, e ela nem sempre se prontificou a reestruturar o sistema escolar e os cursos de formação de professores.<sup>4</sup>

Essas questões são fundamentais para que o processo de reformas e de mudanças no ensino esteja coerente com o discurso democrático que a escola tem e com o trabalho que deveria ser feito com a clientela que hoje a escola recebe. Esse contingente de indivíduos chega com uma modalidade de língua tão diferente da que a escola oferece que se pode concluir que ensinar língua padrão para essa parcela da população é como ensinar uma língua estrangeira, tantos e tão profundamente diferenciados são os dois sistemas.

Algumas propostas lingüísticas bastante pertinentes têm surgido nos últimos quinze anos, para procurar encontrar uma forma de amenizar a "angústia" dos professores em sala de aula, quando se deparam com redações, cujos exemplos se seguem.

---

<sup>4</sup> Soares (1989:7) comenta que ao mesmo tempo que se percebe uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem ocorrido a democratização da escola. Para a autora, "nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave defeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo de legitimá-las."

## PROPOSTA 1 – GERALDI (1984)

Geraldi (1984:122-5), procurando suscitar uma reflexão para o problema na escola sobre o redigir e o avaliar, apresenta dois textos de crianças em seu segundo ano de experiência escolar (Texto I). Segundo ele, o autor da primeira parte do texto foi aprovado no ano anterior, e o autor da segunda parte está repetindo a primeira série e foi, portanto, considerado como não-alfabetizado. O autor, diante das duas situações, procura responder a duas questões: O que é redação? O que é texto?

### Texto 1.

I – “A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela.”

II – “Era uma vez um pionho queroia ocabelo

dai um emninopinheto dapasou um

umenino lipo enei pionho aí pasou

um emnino pionheto daí omenino

pegoupionho da amunhér pegoupionho

da todomundosaiogritãdo todomundo pegou

pionho di até sofinho begoupionho.”<sup>5</sup>

O autor da primeira redação, segundo Geraldi (1984:123), simplesmente preenche um esquema que aprendeu, baseando-se em observações ou evocações desarticuladas, i.é., “entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível”. Ele devolve, por escrito, o que a escola lhe disse, da forma como lhe foi passado. O segundo autor, ao contrário, apresenta-se como o sujeito do próprio

<sup>5</sup> Em tradução, segundo Geraldi (1984:123-4), mais condizente com a ortografia oficial, teríamos: “Era uma vez um piolho que roía o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho.”

discurso; usa a modalidade escrita para contar uma história, ainda não aprendeu o jogo da escola.

Embora a leitura do segundo trecho esteja prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, o aluno se coloca como autor de um texto e não escreve uma mera redação como o primeiro. O essencial a perceber é que o professor deve a qualquer custo procurar não destruir o direito do aluno a dizer a sua palavra, pois, segundo Geraldini (op. cit., p.124), é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isso inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.

## PROPOSTA 2 – CARENO (1997)

Texto transcrito de uma gravação feita pela autora no Vale do Ribeira, região sudoeste do estado de São Paulo, durante pesquisa em comunidades negras rurais – (in Careno, 1997:110-111).

### Texto 2.

"- ... tem um... homi aí do ((tosse))... da vend' ali que... ((canto de uma galinha)) num sei si é verdadi deli ô (sei não) diz que um saci bateu neli...

- [É?]

- bateu ((ri)) ali pertu du campu ((todos riem)) eli perdeu u rádiu... é:... eli perdeu u relógiu tamém qu' eli tava cu eli... daí eli mandô::... mandô uma mulher ali rezá (responso)... demorô bastanti dia pareceu o:... o relógiu deli... u saci chegô assim... de' um:... puntapé neli... jogô eli nu chão... depois dá um... um murre no saci ((ri)) a errô acertô na bananera... dismaiô... ((todos riem)) nessa hora... ficô tudu: amurticidu lá demorô:... eli chamô u saci pra dá uma luta... é... demorô bastanti tempu i depois saiu de lá... i fo' imbora... eli convidô u irmão deli...

- [ E como que era o saci?]

- diz qui era pretu... tinha só uma perna... tinh' um gorru... tinh' um gorru... diz qui feiu pra caramba... u beju deli era feiu... ((rindo)) eu vi... u irmão tamém del' incontrô cu um qu' eli ia indu daqui... condu chegô lá na... lá na (caminha) ca (manguera) qui tem lá na frenti... aí eli viu esse... esse saci aí eli pegô falô assim "Antonhu u qui cê tá fazendu aí ?" mai num er' Antonhu er' u saci... diz qui er' u

saci... diz qui dava cada socu neli... derrubô eli... feis eli pulá por cima da laranja né Carlus ?... (a laranja qui tem lá)... mai AMASSÔ mai tem uma amassadera lá dipois tinh' uma ponti assim... aí eli começô a gritá a mulher deli... a mulher deli veiu... veiu mai eli já tav' imbaxu pertu duma ponti... tudu amassadu... aí a mulher deli curvidô mais uma mulher pa vim... pa vim vê... vieru co lampião... mais u saci já tinha... já tinha idu imbora... mais eli num güentô í andandu pa casa deli... porque surrô eli bem surradu

- [Mas por que o saci bate tanto nas pessoas?]

- é porque... elis num acreditam i ficam abusandu"

(Ivaporunduva- fita 21-dois adolescentes)

Partindo do pressuposto de que a maioria dos alunos, se transcritas as suas falas, expressam-se deste modo, proponho que se faça um levantamento dos fenômenos lingüísticos variáveis do trecho gravado e transcrito, de acordo com a noção de níveis de descrição lingüística, proposta por André Martinet (1975: 10-12). A partir desse levantamento, o professor terá em mãos um diagnóstico de como se comunicam seus alunos e poderá, assim, traçar seus objetivos e elaborar seu planejamento junto à classe com as atividades e os exercícios gramaticais especificamente escolhidos para poderem sanar os "problemas".

### PROPOSTA 3

Note, pelos trechos abaixo, como o aluno, posicionando-se como falante nativo, dá-se conta de que, ao utilizar a linguagem oral e a linguagem escrita, serve-se de estratégias diferenciadas. Faça-o perceber isso!

#### Texto 3.1.

1. "Bom, primeiro resolvi fazer Medicina porque eu estava na Biologia,
2. né? acho que foi assim, né? A mamãe falou que tinha bastante campo
3. científico, e tal, pesquisa... aí eu fiquei interessada. E a Engenharia
4. de Alimentos era um campo assim ainda em desenvolvimento, e eu
5. estava a fim de ver como era, né? Eu não gostei. Eu descobri

6. *descobri que não gostava de química. Aí, eu resolvi fazer Computação*
7. *porque Computação é o que eu gosto mesmo e tem ainda mais*
8. *campo”*

(Gravação de fala de aluna, transcrita no jornal Folha de S. Paulo, 24/06/85, p.16)

### Texto 3.2.

1. *“Pela primeira vez optei por Medicina por mera acomodação, pois*
2. *já estava no curso de Biologia no colégio. Antes de optar pela*
3. *segunda vez ( já que na primeira eu não havia entrado) ouvi falar de*
4. *um curso novo na UNICAMP, um curso interdisciplinar, que daria*
5. *margem à pesquisa e eu me interessei. Mas não gostei do curso e*
6. *resolvi desistir. Na terceira vez, então, optei pelo curso de Física,*
7. *que na UNICAMP oferece mais opção para se fazer matérias de*
8. *outros cursos; e Física seria uma opção definitiva. Decidi, afinal,*
9. *cursar Ciências da Computação 8 a partir do ano que vem.”*

(Redação feita pela mesma aluna, que falou o texto anterior sobre o mesmo assunto)

(Extraído de “Leitor: de Analisador a Reconstrutor”, texto publicado pelo Departamento de Bibliotecas Públicas da Secretaria Municipal de Cultura, 1983, e reproduzido na Folha de São Paulo, 24/06/85, p.16)

Percebe-se, na reprodução dos textos anteriores, que os problemas surgidos decorrem, principalmente, da interferência de aspectos de oralidade sobre a escrita. Para o ensino, é importante o conhecimento das características da oralidade devido a sua interferência nas redações dos alunos. A distinção entre o oral e escrito leva a reconsiderar a aprendizagem do português. Trata-se, na verdade, de aprender duas línguas com características distintas.

Em língua portuguesa, segundo Lemle (1987), os aspectos da oralidade, tradicionalmente negligenciados pelos

gramáticos (que, na melhor das hipóteses os apontavam como transgressões da norma escrita) não receberam ainda um tratamento global inspirado nos princípios da lingüística estrutural e, fundamentalmente, em levantamentos estatísticos. Por isso, é importante o professor ter conhecimentos da realidade oral da língua que ensina; acaso não lhe cabe, em todos os estágios da escolaridade, emendar pronúncias defeituosas, orientar a leitura dos alunos, conduzi-los a uma pronúncia correta do português? Logo, é importante saber que:

- i) o código oral precede o escrito, sendo esse secundário em relação àquele;
- ii) o código escrito muda muito mais lentamente que o oral;
- iii) a apreensão de dados lingüísticos é muito mais fácil através da escrita, pelo caráter de permanência;
- iv) num mesmo nível, as línguas falada e escrita não têm as mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos recursos “expressivos”;
- v) não há correspondência estrita entre o número de fonemas e o número de grafemas.

Continuando a insistir em suscitar uma reflexão para o problema na escola sobre o redigir e o avaliar, apresento outras duas propostas, formuladas por lingüistas brasileiros para servirem como parâmetros para os professores em sala de aula.

#### 4. PROPOSTAS DE POERSCH (1986) E DE FRANCHI (1993)

Poersch e Franchi sugerem, para detectar a causa desses desvios lingüísticos, que o professor faça *exercícios de contraste* que consiste em confrontar as estruturas lingüísticas da norma culta com as estruturas lingüísticas de outra variedade, principalmente do linguajar popular aprendido e utilizado pelos alunos. Esta análise, segundo Poersch,

além de descobrir a origem dos erros, também munirá o professor de um instrumento de previsão de possíveis desvios. (O Professor) deverá estar atento a esta realidade na confecção de materiais de treinamento e de remediação apropriados.

Após verificar o nível de aprendizagem dos alunos através de uma redação que serviu como diagnóstico para o seu trabalho com a classe, Franchi teceu algumas considerações que considero fundamentais para uma tomada de decisão sobre a atuação do professor em sala de aula.

i) as redações das crianças se constroem segundo modelos estereotipados de narrativas “infantis”, repetindo os esquemas das estorinhas contadas pelos adultos ou dos livros infantis;

ii) as crianças não “inventam” as estórias nem relatam episódios de sua vidinha real; recorrem outra vez ao fabulário tradicional ou a estórias lidas em livros de séries anteriores;

iii) as crianças não dominam a pontuação; mais do que isso constroem os seus períodos com seqüências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por “e” ou ligados por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como “ai”, “então”;

iv) as crianças refletem em seu texto características de seu próprio dialeto, seja no uso dos pronomes, seja na concordância, seja na ortografia. E, finalmente

v) aqueles alunos precisavam ganhar de novo confiança em si mesmos e, para valorizarem-se, deveriam começar por valorizar a sua própria linguagem, reconquistá-la, voltar ao seu exercício pleno como expressão de si mesmos e meio de interagir com os outros, inclusive com a professora;

vi) deveria evitar impor a linguagem culta e as convenções da escrita como algo que substituísse necessariamente a linguagem própria das crianças e própria de sua classe social;

vii) era preciso levá-los a dominar certas convenções para que o texto escrito fizesse sentido para as crianças mesmas, vinculando a atividade escrita a uma necessidade de expressão pessoal e a uma necessidade de adquirir instrumentos de interação social e não torná-la um atarefa escolar ou um exercício alienante.

Pode-se perceber que há muito trabalho para o professor ao adotar esse critério de comparar o que é

enunciado pelo aluno e o modelo de linguagem que a escola exige que seja ensinado. De modo superficial e de início, o professor percebe problemas fonéticos, de interferência da oralidade sobre a linguagem escrita. Segundo os autores citados, deve-se oferecer aos alunos outras maneiras de se esboçar a mesma idéia com uma estrutura mais elaborada.

Além das propostas de Franchi e Poersch, e para concluir essas considerações, apresento uma outra que complementa as demais. É feita por Lemle (1987), ao expor as tarefas do alfabetizador (entendendo-se alfabetização como um processo constante que se prolonga por todas as etapas da vida). A autora afirma (p. 19-21) que o educador, ao ensinar fatos fonológicos, deve ter bem claras as particularidades concernentes às variedades de correspondências entre sons e letras, para poder responder com tranquilidade e coerência a situações tais como quando o aluno pergunta:

*Professor, se eu falo [péis], [matu] etc. porque é errado escrever "péis" e "matu"?*

O professor, no mais das vezes, responde normalmente que "a gente é que fala errado, porque o certo é falar [pês], [mato]. Conforme a autora, todavia, essa é uma "péssima resposta" e continua mais adiante,

aliás é um equívoco lingüístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco lingüístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima lingüística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios.

Em suma: O papel do professor, portanto, é o de registrar e descrever a língua em uso na comunidade, mas também o de ir além dos níveis alcançados de realização da cultura e da linguagem. Não deve ser apenas um mero ensinador de conhecimentos, mas um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Já foi dito acima que, das normas e subnormas existentes na comunidade lingüística, apenas uma será considerada de prestígio e eleita, por razões políticas e econômicas, como a modalidade padrão, imposta pela escola e cobrada em ocasiões que exigem um alto grau de reflexão e de conhecimento de regras gramaticais. Esse tipo lingüístico considera a língua como um sistema bem determinado e uniforme, constituído por elementos que se entrelaçam e são interdependentes. Cada elemento tem o seu valor de acordo com a relação que estabelece com os elementos que o precedem e o seguem na estrutura falada ou escrita.

O ensino de língua portuguesa atualmente está, quase sempre, estritamente associado a essa homogeneidade, descrevendo tão somente os elementos e as relações que compõem a estrutura da língua. Importam as relações que se estabelecem entre elementos dessa estrutura. A interdependência dessas relações formais com aspectos psicológicos e sociais do mundo exterior que interferem sensivelmente na formulação das idéias não são considerados nessa concepção, pois nela o que interessa é a língua estudada por ela mesma.

Talvez o caminho para se procurar entender o problema da variação seria considerar a língua sob dois aspectos. No primeiro, ela seria vista como um sistema estável de regras normativas que serve, sim, a certos fins teóricos e práticos particulares; no segundo, a língua deveria ser encarada como criatividade, nunca desprovida dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

No primeiro caso, a escola asseguraria uma certa estabilidade do sistema lingüístico e o uso dessa modalidade seria direcionado a situações em que se exigiria um alto grau de reflexão, incluindo-se os atos verbais nos quais as informações contidas não seriam de expressão diária, mas resultado de grande elaboração intelectual e de conteúdo rico e complexo - o estilo formal. Há um grau maior de adesão a um conjunto de convenções normativas, aceito como prestigioso pela comunidade lingüística. É a linguagem padrão.

O segundo caso insere-se em uma linha na qual se concentram aspectos de gradação intelectual – um continuum de língua – que se inicia – se tomarmos como referência um semi-círculo – após a linguagem padrão até o menor grau de reflexão às formas lingüísticas do sujeito falante. Corresponde às demais modalidades de língua, excluída a padrão. Essas são importantíssimas tanto quanto a forma padronizada e devem ser oferecidas aos alunos ao longo do ano letivo. Nelas estão contidos todos os atos verbais imediatos, decorrentes do intercâmbio lingüístico do cotidiano dos nossos alunos. É o chamado estilo informal da linguagem.

A questão final do ensino de língua portuguesa não é o de ensinar o certo e apontar o errado, mas substituir esses conceitos por “adequado- inadequado”, pois o compromisso político da aula de português é o de oportunizar o domínio TAMBÉM da variedade padrão. Mas, para isso, não é necessário anular o sujeito do discurso, e, sim, dar a ele a oportunidade de ter acesso a bens sociais e culturais que, embora estejam disponíveis para todos, somente uma parcela da sociedade tem acesso. E esse acesso se dá, de modo bastante efetivo, através do conhecimento da língua padrão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUÁRIO Estatístico do Brasil – 1996. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE. v. 5.
- BAKHTIN, Mickail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. Para uma filosofia marxista da linguagem, p.69-136.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística Geral 1*. Campinas: Pontes, 1976. Os Níveis da Análise Lingüística, p.109-119.
- BRITO, Percival L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 121-5.

- CAMACHO, Roberto.C. A Variação Lingüística. In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa no 2º Grau*. São Paulo /SE/ CENP/UNICAMP, 1978. p. 19-41.
- CARENO, Mary F. do. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.
- DACANAL, José H. *Linguagem, Poder e Ensino de Língua*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- FRANCHI, Eglê. *E as Crianças eram Difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GENOUVRIER, E. & PEYARD, Jean. *Lingüística e Ensino de Português*. Coimbra: Almedina, 1974.
- GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. Escrita, uso da escrita e avaliação, p. 121-5.
- ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LABOV, Willam. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.
- LEMLE, M. Heterogeneidade Dialetal: um apelo à pesquisa. In: LOBATO, L. (Ed.). *Lingüística e Ensino do Vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, (53/54):60-94, abr./set. 1978.
- MARTINET, André. *Elementos de Lingüística Geral*. Lisboa: Livr. Sá da Costa, 1975.
- MOURA, Denilda (Org.). *Variação e Ensino*. Maceió: EDUFAL, 1997. Variação e Ensino, p. 09-28.
- NOSELLA, Maria L. C. D. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- POERSCH, José M. Pode-se Alfabetizar sem Conhecimentos de Lingüística? In: TASCA, M.; POERSCH, J. M.(Orgs.). *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. p. 09-41.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas/SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Rosa V. Mattos e. *Contradições no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1997.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.
- TASCA, Maria; POERSCH, José (Orgs.). *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.