

Gregory R. Guy  
gregory.guy@nyu.edu

Ana M. S. Zilles  
anazil@unisinos.br

## O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolingüística

### Teaching the mother-tongue: a sociolinguistic perspective

**RESUMO** – A educação e a pedagogia adequadas devem se fundar numa apreciação acurada tanto da realidade psicológica da aquisição da linguagem, quanto da realidade social da comunidade em que se situa. Tomando-se práticas pedagógicas observadas nos Estados Unidos e no Brasil, discute-se o fato de que o ensino da língua materna nem sempre leva em conta este princípio, seja por desconsiderar o processo de aquisição da linguagem pela criança, seja por ignorar a variação lingüística pela imposição da língua padrão. Não menos importante, desconsidera-se que o que se chama de padrão é essencialmente a variedade da língua usada pelas classes sociais de alto prestígio e poder social. Embora se apresentem raciocínios históricos e pseudo-lógicos para defender ou justificar o padrão, estes se revelam falsos quando vistos cientificamente. Portanto, as tentativas de ‘ensinar’ as características do padrão costumam fracassar, particularmente quando são baseadas no falso pressuposto da superioridade desta variedade e num entendimento inadequado das diferenças lingüísticas. Tais tentativas resultam em estigmatização e humilhação das crianças que não falam o padrão em casa, e em sua alienação da escola; nisso a escola é cúmplice na manutenção da subordinação social de pessoas de classes humildes. A alternativa proposta é a de levar os alunos a uma apreciação da diversidade lingüística da sociedade e ao reconhecimento do padrão como uma variedade entre outras, apropriada a certas situações e propósitos sociais.

**Palavras-chave:** língua materna, língua padrão, aquisição da linguagem.

**ABSTRACT** – Adequate education and pedagogy should be based on an accurate understanding of the psychological reality of language acquisition and the social reality in which it takes place. Considering some pedagogical practices observed both in the United States and Brazil, we discuss the fact that the teaching of the mother tongue in schools is not always based on this principle. Thus, it ignores both the processes of child language acquisition and the facts of linguistic variation by seeking to impose the standard language. Importantly, the school ignores that what is called the ‘standard’ is essentially the language variety used by the social classes that have high prestige and social power. Although historical and pseudo-logical reasons are presented to justify the standard language, they turn out to be false when seen scientifically. Hence, attempts to ‘teach’ the features of the standard language often fail, particularly when they are based on the false assumption of the superiority of this variety and on an inadequate understanding of linguistic difference. Such attempts result in stigmatization and humiliation of those children who do not speak the standard language at home, and in their alienation from school; in this, the school is an accomplice in maintaining the social subordination of those who belong to lower social classes. The proposed alternative is to teach an appreciation of the linguistic diversity of society and the recognition of the standard as one variety among many, one which is appropriate to certain situations and social purposes.

**Key words:** mother tongue, standard language, language acquisition.

O futuro não nos faz. Nós é que  
nos refazemos na luta pra fazê-lo.  
(Freire, 2000, p. 56)

#### Preâmbulo

Este texto foi produzido a quatro mãos e nele falamos na primeira pessoa do plural, construindo nossa reflexão conjuntamente; por vezes, no entanto, o *nós* cede a voz a um *eu*, quando se trata de relatar experiência vivenciada por um ou por outro dos autores. O leitor

encontrará pistas culturais suficientes para saber quem as vivenciou. Desse modo, conversamos um com o outro dentro do texto, assim como conversamos, juntos, com os leitores. Entendemos que isso só torna explícito o que é sempre o caso: um texto, qualquer texto, é sempre tecido de muitas vozes.

## Ensino da língua materna

Para começar, vale observar que a idéia de *ensinar* a língua materna é, pelo menos inicialmente, um tanto paradoxal. A observação mais básica que podemos fazer sobre a aquisição da linguagem é que a criança<sup>1</sup>, em qualquer ponto do mundo, adquire a língua falada na família e na comunidade em que é criada, e o faz perfeitamente, sem instrução formal, ao participar das atividades sociais que constituem a vida da própria comunidade. *Perfeitamente*, neste caso, quer dizer que a criança aprende a produzir – e a reproduzir também –, na fala dela, todas as estruturas<sup>2</sup>, palavras e pronúncias que encontra no uso dos familiares, das pessoas com quem convive ou que fazem parte do contexto cultural mais amplo. Então, quando uma criança chega na escola, aos seis ou sete anos de idade, e começa a estudar, já sabe falar a língua materna, pelo menos no nível típico duma criança. Portanto, a *professora*<sup>3</sup> não está *ensinando* a língua materna no mesmo sentido em que se ensinam, por exemplo, os conteúdos escolares de matemática. A criança chega na sala de aula com noções rudimentares de matemática, de número, etc., mas não sabe como fazer uma multiplicação: trata-se, neste caso, de compreender as operações envolvidas e de aprender uma técnica, um sistema de regras e de representações, com a ajuda da instrução da professora; como resultado, e dito de modo bem singelo, sai sendo capaz de fazer o que não sabia fazer quando entrou. Mas com a língua é, em certa medida, diferente. A língua é também um sistema (muito complexo) de regras e representações, mas a criança entra na escola já sabendo – pelo menos em boa parte, no que se refere à variedade de língua da sua comunidade – essa complexidade fantástica; mais do que isso, a criança se vale desse complexo de representações diariamente, para se comunicar, para brincar e para muitas outras finalidades.

A criança já sabe, também, na prática, que a língua varia. Um exemplo disso é a brincadeira de faz-de-conta: crianças nascidas e criadas em Uruguiana, na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina, zona de uso exclusivo<sup>4</sup> do pronome *tu* para referência singular ao interlocutor, meus filhos, na fase de pré-escola e início da escolarização, brincavam de *He-man* assim: *Ei, amigo!* (com uma entoação que sugeria suspensão do aqui-agora e instalação da cena em que representavam os papéis dos heróis da TV), *você pode me ajudar? Venha!* Esse emprego de formas não usuais na comunidade, aprendidas da TV e das histórias lidas para eles, atesta não só o conhecimento de que a língua varia, mas também a capacidade de se valer disso de forma muito convincente. Ao lado disso, porque brincavam com os filhos da empregada, no pátio da casa podia se ouvir também, de qualquer das crianças ali reunidas, gritos vitoriosos do tipo *ganhemo!*<sup>5</sup> E havia mais: havia os modos de falar *suplicantes* para o sorvete, *repulsivos* para o remédio amargo, *furiosos* pelo NÃO indesejado ou *lamentosos* pelo brinquedo quebrado; havia as *narrativas* pessoais ou ficcionais (inventadas ou de reconto), as *descrições* infundáveis e detalhadas dos chutes a gol e das manobras de luta, as inevitáveis *brigas* (verbais e corporais); havia os *jogos*, as *rimas*, as *canções* e tantos outros usos em que sua linguagem se desdobrava e se ampliava constantemente. Por certo, essas crianças, não eram exceções: as crianças, em geral, desenvolvem, em maior ou menor grau, essas muitas capacidades ANTES de entrar na escola. Então, o que cabe à professora ensinar?

Há várias respostas a esta pergunta. Um componente óbvio do ensino da língua materna é o processo de alfabetização<sup>6</sup>. As representações escritas da língua são uma invenção da sociedade e guardam, em relação

<sup>1</sup> Há muitas crianças que não adquirem a língua falada na sua comunidade, como as surdas de nascença, ou aquelas com graves danos cerebrais; há também, as que a adquirem precariamente, como as portadoras de Síndrome de Down. Com relação às crianças surdas, tem-se demonstrado que são dotadas de capacidade para a linguagem e que, expostas desde cedo à língua de sinais, adquirem um sistema de comunicação que serve de base para seu desenvolvimento cognitivo e sua socialização. Ao fazê-lo, seguem os modelos no mesmo sentido que as crianças falantes; é interessante lembrar, ainda, que, em sua escolarização, em geral, tornam-se bilíngües ao aprenderem a ler e escrever na língua (verbal) vigente na comunidade.

<sup>2</sup> Ao centrarmos nossa atenção nesses elementos do sistema lingüístico, não estamos pretendendo reduzir a aquisição da linguagem a eles; certamente a criança aprende muitos outros componentes da linguagem num sentido mais amplo: gestos, expressões, posturas, movimentos, etc., em maior ou menor grau culturalmente constituídos.

<sup>3</sup> Dizemos professora nesta parte do texto porque, tipicamente, a educação, nas séries iniciais, tem estado a cargo de mulheres em nossas culturas (a americana e a brasileira). Nem sempre foi assim. No Rio Grande do Sul, nas áreas de colonização alemã, por exemplo, havia professores (homens) ensinando a ler e escrever, a contar e a conhecer o mundo. Essa divisão de papéis é fruto de processos históricos e sociais que envolveram, entre outras coisas, a desvalorização do papel de professor. Sua superação poderia ser muito benéfica para as crianças e para a educação formal em geral. Nesses dois campos, o da educação e o dos papéis sociais de homens e mulheres, ainda temos muito que avançar!

<sup>4</sup> Não se pode deixar de mencionar que o tratamento respeitoso é feito com o Senhor/a Senhora e outros títulos.

<sup>5</sup> Jamais os corrigi explicitamente quanto a isso. De fato e por razões diferentes, eles variavam entre *ganhamos* e *ganhemo*, assim como variavam entre *fazi* e *fiz* ou entre *fisto* e *feito*. Reconhecendo a instabilidade das representações que a criança faz da língua ao adquiri-la e acreditando na força que a leva a adequar-se aos modelos adultos, preferia esperar o curso dos acontecimentos. Quando o problema foi posto, mais tarde, pelas objeções da escola a formas socialmente estigmatizadas como *ganhemo*, expliquei como pude as diferenças dialetais e sociais em jogo. E continuamos conversando sobre tais assuntos pela vida a fora.

<sup>6</sup> Não estamos reduzindo a alfabetização a uma tarefa exclusiva da aula de língua; contudo, é óbvio que essa tarefa é, também, de responsabilidade de quem ensina língua materna.

aos objetos do mundo ou às palavras e frases que representam, uma relação arbitrária que é preciso aprender. Nesse sentido e com base na literatura (psico)lingüística, pode-se fazer uma distinção entre *adquirir* (espontaneamente, por mera exposição) a língua falada, um processo que se dá com base numa capacidade inata resultante da evolução cerebral da espécie humana, e *aprender* a língua escrita, um processo que se desdobra em, pelo menos, dois grandes aspectos: a construção da leitura e da escrita, no sentido psicogenético da alfabetização, e a apropriação das regras (lingüísticas e estilísticas, por exemplo) que regem a variedade escrita.

Considerando estritamente a questão da representação escrita, cada pessoa tem que aprender a ler e a escrever de uma maneira semelhante à da aprendizagem da matemática. A correspondência entre elementos gráficos e os sons da língua, as convenções ortográficas, etc., são construções sociais que cada indivíduo tem que aprender e decorar especificamente, e o ensino disso, obviamente, faz parte da aula de *língua materna*. Mas este é um sistema paralelo à língua falada, não é a língua em si – de modo que deve haver mais do que regras de ortografia e treinamento em caligrafia no horizonte da aula de língua materna.

Um outro componente do que chamamos *ensino* da língua materna é literário e estético: mostramos às crianças os objetos lingüísticos que são valorizados pela sociedade, ou considerados artísticos e significativos. Mandamos os alunos lerem poemas, ensaios, livros e histórias que são parte da herança cultural nacional e, por vezes, universal. Procuramos desenvolver neles uma atitude de abertura para o texto literário, oferecendo-lhes base para descobrir a beleza e o prazer da leitura. Mas isso não tem a ver com o ensino da língua propriamente dita: é, antes, o ensino de e sobre determinados produtos culturais valorizados e legitimados, produzidos, em geral, mediante o uso, em maior ou menor grau, da variedade lingüística prestigiada. É, também, ensino da história da produção cultural e literária consagrada pelas instituições sociais. Nessas aulas, mais do que ensinar o sistema lingüístico da língua em si, muitas vezes estamos ensinando autoritariamente a leitura legitimada dos textos literários.

Finalmente, há um terceiro sentido em que falamos de *ensino* da língua materna, o sentido normativo. Partindo da observação de que há vários jeitos de falar a língua em circulação na comunidade, logo constatamos que nem todos recebem o mesmo valor social. A escola, baseando-se nas forças e nas relações de poder

da comunidade, promove uma das variedades de língua e tenta suprimir as demais<sup>7</sup>.

O ensino normativo é, pelo menos em alguns momentos, ensino de língua propriamente dito, análogo ao ensino de língua estrangeira. O aluno entra não sabendo as peculiaridades estruturais ou léxicas da variedade *padrão*, e a escola tenta ensinar-lhe estes fatos, estes aspectos distintivos do dialeto socialmente valorizado. Neste tipo de ensino seria mais apropriado falar de ensino de um segundo dialeto para quem não fala o dialeto padrão quando entra na escola – apesar de ter dele alguma experiência, seja pelo rádio ou pela televisão, seja pelo contato direto com pessoas de outras classe sociais, seja, por fim, através de representações ou imagens do padrão que circulam nas falas da comunidade.

Esse ensino da variedade padrão, no entanto, é feito com uma metodologia e uma ideologia muito estranhas. A professora costuma fingir que isso que ela quer promover é a única forma certa da língua, e qualquer palavra, pronúncia ou estrutura que esta variedade não admita é tratada como um desvio, um erro, uma falha, burrice, preguiça ou até má vontade ou rebeldia da criança.

Ora, não ensinamos línguas estrangeiras assim, apresentando a língua-alvo como a única língua certa do mundo, nem dizemos que as estruturas e pronúncias das outras línguas são *erros* ou desvios (ainda que ensinemos ou permitamos atitudes positivas ou negativas frente às línguas e culturas, o que constitui uma outra face, nem sempre reconhecida, dos conteúdos que circulam nas salas de aula de línguas estrangeiras). É preciso notar, contudo, que a ideologia do certo é contrariada maciçamente pela experiência diária da criança. Ela sabe que o dialeto que já usa é também usado pelos pais, irmãos, vizinhos e por todas as pessoas que são importantes na vida dela. Aí aparece uma pessoa muito estranha na sala de aula, dizendo que tudo isso, todas essas pessoas, de fato, o mundo inteiro da criança, está errado! Em que sentido a criança vai interpretar isso? Pode muito bem rejeitar essa hipótese, pensar que a professora *não tá com nada* e que a escola é organizada CONTRA ela. Mas pode, também, já chegar na escola domesticada, pronta para engolir e reproduzir – ou logo aprender que, na escola, ou ela se submete<sup>8</sup>, ou ela (finge que) se submete. Em qualquer dos casos – e é óbvio que não esgotamos as possibilidades –, a ideologia do certo e do errado lhe faz mal, especialmente se for acompanhada de forte componente proscritivo (que visa a banir as

<sup>7</sup> A promoção de uma variedade como modelo, como norma, liga-se ao que se convencionou chamar de ensino prescritivo e independe, pelo menos em tese, do que se conhece como ensino proscritivo, este sim, pelo esforço em banir autoritariamente as formas condenadas, constitui uma violência sem justificativa. Travaglia (1996, p. 38-40) cita e esclarece bem essas distinções.

<sup>8</sup> Cleci Maraschin (1995), em sua tese de doutorado, mostra como as crianças, ao longo da primeira série do ensino fundamental, aprendem a não mais se valer de sua capacidade de inventar e descobrir. Se no início do ano muitas inventavam sua própria maneira de grafar as palavras, ao final do ano elas se recusavam a fazê-lo e a tomar iniciativas de descoberta, respondendo simplesmente a professora não ensinou. E se a pesquisadora insistisse, a criança diria algo como não sei.

formas) e de atitudes depreciativas para com os falantes das variedades socialmente desprestigiadas.

Outro modo, típico da escola brasileira, de reatizar o ensino normativo é centrar a aula de língua num pseudoensino de regras gramaticais explícitas, de nomenclatura e classificação de fatos lingüísticos, que os alunos devem memorizar sem, muitas vezes, entender, e depois *aplicar* nos exercícios da lição. Este tipo de abordagem é extremamente nocivo por ser altamente excludente: nele a variedade padrão é cobrada sem ser de fato ensinada, privilegiando os que já a conhecem pelas experiências fora da escola; assim, nele só podem se sair bem aqueles que aprendem o padrão APESAR da escola.

A nossa abordagem a essas questões é baseada nas descobertas e teorias da sociolingüística, que é a área da lingüística que pesquisa, entre outros aspectos, a estrutura social da linguagem: dialetos, diversidade lingüística, variação e mudança, contato lingüístico, adaptação do falante aos ouvintes, etc. Do ponto de vista desta ciência, vários elementos das práticas comuns no ensino da língua materna, em vários países, são não só absurdos (porque baseados numa visão mítica da situação lingüística, e não na realidade), mas também ativamente destrutivos, produzindo efeitos negativos na criança e na comunidade em geral. Neste artigo, queremos pôr em destaque alguns elementos da realidade sociolingüística que são relevantes à questão do ensino da língua materna. Inicialmente, caracterizamos nossa visão da diversidade lingüística; a seguir, abordamos a controvertida questão da língua padrão para, então, discutir o impacto pedagógico e social do ensino do padrão; para encerrar, propomos algumas alternativas para subsidiar a reflexão dos professores de língua e dos educadores de forma mais ampla.

### A diversidade sociolingüística

Uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade lingüística. Este é um ponto básico nas pesquisas e teorias sociolingüísticas e, em princípio, não precisamos de nenhuma pesquisa acadêmica formal para reparar na existência desta diversidade. Ela é evidente pela experiência de todo mundo; entretanto, em muitas sociedades, como é o caso da sociedade brasileira, a representação sociocultural da língua de certo modo oblitera essa percepção, fazendo crer que a *língua de verdade* não varia – ou, numa exacerbação idealizada, faz crer que a língua não deveria variar.

No plano do real, no âmbito mais geral, existem muitas línguas diferentes no mundo. O mesmo ocorre no Brasil – ainda que a ideologia do Brasil como nação tenha tornado essa diversidade quase invisível. Temos línguas indígenas, línguas de imigrantes europeus e asiáticos, resquícios de línguas africanas, além, é claro, do *nosso* português. Mas o que identificamos como uma língua

distinta de outras línguas – português, francês, chinês, etc. – não é uma entidade homogênea; de fato, cada *língua* tem muitas variedades, muita diversidade interna. Existem os dialetos nacionais: o português do Brasil é diferente do português de Portugal, por exemplo; dentro das nações, existem ainda diferenças dialetais regionais: o falar carioca é claramente diferente do falar gaúcho ou paulista. Dentro das comunidades – nas urbanas mais do que nas rurais – existem diferenças entre as várias faixas da população: entre pessoas de várias classes sociais ou níveis de renda e de escolaridade, entre grupos étnicos, entre faixas etárias, entre homens e mulheres.

É óbvio que reconhecemos essas diferenças, porque somos capazes de identificar tais traços sociais em outras pessoas só de ouvir elas falarem. Ao atender o telefone ou ao ouvir alguém desconhecido falando na rua, já formamos uma impressão do sexo, da idade (criança, adulto ou velho), da classe social, etc. Fazemos isso através de nossa experiência com as características distintivas associadas a esses grupos. Cada um de nós sabe como soam e falam as mulheres em comparação com os homens, como falam as crianças em comparação com os adultos, como falam as pessoas humildes da comunidade em comparação com o jeito de falar dos poderosos. Para além dos subgrupos sociais, reconhecemos que também os indivíduos têm características distintivas: podemos reconhecer a voz de cada pessoa que conhecemos, e pesquisadores especializados em fonética conseguem identificar traços idiossincráticos na voz de cada indivíduo capazes de distinguir qualquer falante dos demais. Isso pode ser observado no uso freqüente do testemunho do especialista em fonética em processos legais relacionados com a falsificação de fitas gravadas. Por fim, reconhecemos que um mesmo indivíduo não fala sempre do mesmo jeito: variamos de um momento para o outro, adaptando elementos do uso à situação social, aos fins da nossa conversa, ao tópico tratado, às reações dos ouvintes, aos papéis de cada um dos participantes na interação, etc. Usamos um vocabulário mais polido e estruturas que se aproximam mais do padrão quando falamos em contextos formais (como os religiosos ou os acadêmicos), ou quando queremos mostrar respeito ou deferência ao ouvinte; usamos gírias e pronúncias mais coloquiais quando estamos batendo papo com os amigos.

A conclusão dessas observações é que a variação lingüística está presente em todos os aspectos da linguagem e tem que ser lembrada em conexão com qualquer programa de ensino de línguas. Esta é a realidade lingüística que faz parte da experiência de todo falante, e não adianta fingir que a língua é homogênea quando estamos na sala de aula com os alunos. Um ensino de língua ao mesmo tempo realista e sofisticado aceitaria este fato e o usaria como recurso pedagógico. Um ensino de língua sensível às diferenças socioculturais, dentre as quais se inclui a variação lingüística, procuraria, a nosso ver, trabalhar

abertamente com essas questões. Retomaremos este ponto na última seção deste artigo, destinada à discussão de algumas alternativas educacionais. Desde já, contudo, queremos pôr em destaque, a este respeito, as propostas que vêm sendo discutidas por sociolinguístas como Bortoni (1996) e Bagno (1999 e 2001), entre outros.

### O dialeto padrão

O sentido normativo do ensino da língua materna que mencionamos acima é ligado, em princípio, à *seleção*, nessa grande riqueza de variedades lingüísticas existentes, de uma<sup>9</sup> como sendo o *padrão*. Tal seleção acontece nas sociedades em geral, não só no Brasil: existem os conceitos de *bom francês*, *bom inglês* e *bom chinês* tanto quanto o de *bom português*. Mas não se trata somente de selecionar uma variedade existente e consagrá-la. Particularmente no caso do Brasil, como demonstra Faraco (2002), a seleção se estabeleceu no século XIX e foi a de uma variedade idealizada, em certa medida fabricada para ser o padrão e para representar a nação<sup>10</sup>.

Geralmente, essa seleção (ou instituição) é acompanhada de tentativas de justificação, no sentido de atribuir ao padrão valores *inerentes* especiais, dizendo que tais estruturas lingüísticas são, por um motivo ou outro, melhores, mais corretas ou mais elegantes, do que as alternativas que existem nas variedades não padrões. No entanto, em termos científicos, devemos reconhecer que os *padrões* lingüísticos no mundo são lingüisticamente arbitrários; mais, ainda, devemos reconhecer, agora que contamos com descrições de muitas línguas, que o que é considerado *certo* em uma língua, pode ser considerado errado em outra. Um exemplo disso é o fato de que, em português, o padrão exige concordância de número redundante no sintagma nominal, com todos os termos marcados: *meus bons amigos*; já em inglês, o padrão exige uma só marca, no substantivo, na última posição: *my good friends*.

O fato óbvio que resulta da pesquisa sociolingüística sobre este tema é que o padrão existe – e é o padrão – por motivos históricos e sociais, e não resulta de alguma propriedade inerente das estruturas específicas que nele existam. A situação mais comum no mundo, dita de modo

bem simplificado, é a seguinte: o padrão é, em maior ou menor grau, o dialeto<sup>11</sup> social da classe dominante (ainda que nem todos os que dela fazem parte o utilizem ou que o façam de modo homogêneo). O fato é que os que têm poder social costumam usar esse poder para construir um mundo favorável a eles, conforme suas preferências e vantagens. O lado lingüístico dessa tendência é que os grupos dominantes estabelecem as características e as atitudes lingüísticas *deles* como sendo a norma para a sociedade inteira; a variante que eles consideram *boa* é promovida pelas instituições da sociedade: escrita em materiais publicados, falada em ocasiões públicas formais e usada como a base do ensino em aulas de língua materna.

Como dissemos, então, os padrões geralmente têm seus defensores; de fato, é comum encontrar uma ideologia – e até uma indústria! – para justificar por que o padrão é bom e para *explicar* seus elementos arbitrários. Raramente se diz, nessas defesas, o verdadeiro motivo dessa valorização: que essa variedade é considerada padrão porque assim falam – ou procuram falar, seria mais exato dizer – os poderosos e prestigiosos da sociedade. Bem contrário a isso, essas defesas em favor do padrão apresentam motivos ostensivamente racionais. Consideraremos alguns deles a seguir.

Uma base comumente invocada como justificativa para o caráter de *correção* atribuído ao padrão é a história: é mais correto falar assim porque essa forma é mais semelhante àquela usada no passado<sup>12</sup>. Nessa linha é que se justifica, por exemplo, no Brasil, o ensino da mesóclise, ou de pronomes arcaicos como *vós*, etc. No entanto, vemos que esta justificativa não se sustenta quando observamos com mais cuidado os fatos. Qualquer inspeção dos usos da linguagem mostra que todas as línguas sempre estão mudando, o tempo todo. Esta é a natureza da linguagem; como parte da dinâmica das forças sociais, ela muda enquanto há mudanças sociais, ou seja, *sempre!* Não há nenhum motivo científico para dizer que as estruturas e palavras usadas numa época são melhores ou piores do que aquelas usadas em outro momento. Se fosse justificado dizer que a forma mais antiga é melhor, a conclusão lógica seria que o português atual é um desvio super-inadequado do latim, que por sua vez era uma forma ultradegenerada do indo-europeu do quinto milênio a.C. Fosse isso válido, a pergunta óbvia seria a seguinte: Como é que a gente ainda consegue se

<sup>9</sup> Falando desse modo, pode parecer que é possível delimitar com clareza e para sempre o que faz e o que não faz parte do padrão. Não é assim. Não há estaticidade nem fronteira definida. Há, antes, um constante fluxo, um constante dinamismo. Os movimentos da história se encarregam de retirar palavras e estruturas do que numa época é tomado como padrão e de lhe incorporar outras. Há, então, um fascinante hibridismo sobre o qual ainda precisamos nos debruçar para podermos esclarecer como a questão da variação e da mudança lingüística ocorre.

<sup>10</sup> Chauí (2000) faz uma análise muito interessante das representações envolvidas na construção da idéia de nação no Brasil. Vale conferir.

<sup>11</sup> Essa descrição representa, especialmente no Brasil, uma simplificação que não podemos deixar de reconhecer. Na realidade, o que temos na instância do padrão é um desdobramento entre a norma culta e a norma cultuada, como explica Carlos Alberto Faraco (2002).

<sup>12</sup> É preciso dizer que somos a favor do ensino das formas antigas da língua – mas sob uma outra perspectiva, completamente diversa. A nosso ver, essas formas devem ser ensinadas no trabalho de leitura dos textos (literários, mas não só) e no trabalho de reflexão sobre o dinamismo da mudança lingüística permanentemente em curso. Comparar as formas do passado com as formas atuais abre, a nosso ver, espaço para a discussão e para a compreensão da variação. O que não se pode aceitar é que se ensine as formas do passado como se fossem a língua!

comunicar e interagir? Estes vários milênios de mudanças degenerativas deveriam ter destruído completamente a linguagem humana! Ora, isso é ridículo; é evidente que as línguas modernas funcionam tão bem atualmente quanto o latim, por exemplo, no tempo do Império Romano.

Consideremos um exemplo concreto. O latim tinha um método sintático de expressar a adição (entendida, semanticamente, como uma *conjunção*), colocando o morfema *que* como clítico apenso ao segundo elemento do conjunto: assim, a sigla que aparecia nos estandartes romanos, *SPQR*, significava *Senatus populusque romanorum*, ou seja *senado e povo de Roma*. O português atual coloca a palavra *e* entre os dois elementos da conjunção para indicar a mesma coisa. Popularmente, usa-se, também, a palavra *mais*: *o senado mais o povo de Roma*. Algum dos métodos é melhor? Se o latim é melhor, como é que entendemos as expressões de conjunção em português? Não devíamos andar confusos o tempo todo? Não devíamos montar então um Projeto de Lei para obrigar todo brasileiro a dizer *fulano beltranoque* quando querem dizer *fulano e beltrano*? E esse Projeto de Lei devia proibir, de inhapa, o *fulano mais beltrano* por se afastar do padrão cultuado? As respostas são óbvias, não são?

Por outro lado, se a estrutura do português atual é melhor, como é que os romanos, portadores de uma língua deficiente ou pior neste ponto, conseguiram construir um Império que dominou o mundo durante séculos? A conclusão evidente é que nenhum dos dois é *melhor* ou é o *certo*. A mudança lingüística não *piora* a língua. A diferença, por sua vez, não é um mal, é apenas (e fundamentalmente) diferente! Por isso, a história não oferece um critério objetivo para escolher uma variedade dentre várias da língua moderna, e quando é citada para justificar por que uma forma é *certa* e outra *errada*, é mera camuflagem, que obscurece a verdade de que tais preferências são uma convenção social a serviço das relações de poder.

Ligada à história, uma outra justificativa para a preferência por formas arcaicas como sendo o *padrão* é, em vários países, a religião; trata-se, neste caso, de prestigiar as formas lingüísticas usadas nos textos religiosos importantes. Nos países árabes, o *padrão* em muitos contextos é o chamado árabe clássico, a versão da língua em que foi escrito o Alcorão, há 14 séculos. No mesmo sentido, o latim como língua do rito católico manteve grande prestígio no mundo cristão

durante quase dois milênios, e o hebraico dos textos bíblicos ainda tem alto *status* como critério para o *certo* não só entre os israelenses, mas também entre os judeus de outras regiões que estudam/aprendem essa língua. Mesmo assim, em todos esses casos, as variedades faladas continuaram mudando, e a versão atual das respectivas línguas é bem diferente da versão antiga presente nos textos religiosos. Nestas culturas, portanto, a preferência pela forma antiga é questão de fé, e não de critérios lingüísticos objetivos.

Uma outra forma de justificar o padrão é o uso de argumentos chamados *lógicos*. Mas acontece que, inspecionando a tal lógica, descobrimos que é ou falsa ou inaplicável à linguagem. Consideraremos aqui um exemplo do inglês. Esperamos que o leitor brasileiro perceba o quanto um exemplo de uma outra língua pode ter a vantagem de permitir isolar a estrutura lingüística alvo e, assim, revelar certas faces da questão com objetividade.

No inglês padrão internacional, a estrutura de negação favorecida é a de usar um só elemento negativo por oração negativa. Portanto, orações contendo *quantificadores* ou *advérbios* passíveis de serem negados, mantêm-nos na forma positiva quando é usado o advérbio de negação *not* (ou *-n't*) na oração. É o que se observa nos exemplos (1a) e (2a).

1a. *John does not know anything.* ('*João não sabe alguma coisa*')<sup>13</sup>

2a. *Mary doesn't ever visit me.* ('*Maria não me visita sempre*')

No entanto, em todos os países onde se fala inglês, existem variedades não padrões em que a regra de negação é diferente; o mais comum é que estas variedades tenham uma regra de *concordância negativa*: os quantificadores e advérbios negáveis na oração são negados *também*. Nestes casos, as orações acima seriam como (1b) e (2b).

1b. *John doesn't know nothing.* (*João não sabe nada*)

2b. *Mary doesn't never visit me.* (*Maria não me visita nunca*)

Este aspecto do padrão inglês é amplamente ensinado nas aulas de língua materna nas escolas norte-americanas, e, ao mesmo tempo, a estrutura não-padrão é fortemente estigmatizada. Quando eu era estudante, na Filadélfia, recebi uma explicação sobre isso da professora de inglês no então ginásio, a *Miss Kelly*<sup>14</sup>. Ela disse que a forma padrão é lógica, e a não

<sup>13</sup> O que apresentamos entre aspas simples dentro dos parênteses é uma glosa palavra por palavra da forma em inglês. Na sequência do texto, trataremos brevemente da negação em português.

<sup>14</sup> Miss Kelly teria como glosa Srta. Kelly, o que seria uma tradução estranha, porque esse tipo de referência ou de tratamento não é usual no Brasil. Kelly era o sobrenome da professora em questão, e a menção segue o que é usual nos EUA: os alunos se referem e tratam seus professores e professoras desse modo, com título e sobrenome. Vale acrescentar que, neste caso, há uma interessante coincidência: Miss Kelly é também um nome genérico para falar de uma professora indeterminada. Pensamos em usar, em português, o Dona + nome próprio ou Tia + o nome próprio. Nenhum nos pareceu adequado porque, não sabendo o primeiro nome de Miss Kelly, teríamos que inventar-lhe um ou dar ao leitor brasileiro a impressão de este ser seu primeiro nome; de qualquer modo, perderíamos a associação com a referência genérica. Claro, poderíamos simplesmente e adequadamente dizer Profª. Kelly, mas se o fizéssemos sem estas observações, perderíamos a chance de chamar a atenção para as diferenças culturais e lingüísticas em jogo. Tema, aliás, que mereceria novo enfoque (histórico, retórico e sociolingüístico) nas aulas de língua materna, muito para além daquela famosa lista de formas de tratamento hierarquizada que se costuma mandar decorar. Vale conferir, a respeito, o instigante artigo de Garcez (1991). Daqui pra diante, ficamos, então, com Profª. Kelly.

padrão é autocontraditória. O argumento era o seguinte. Numa oração como (1b), o sentido lógico dos elementos negativos é *Não é o caso que João sabe nada*; portanto, concluímos que *sim, João sabe alguma coisa*. As duas negações se cancelam, se anulam, deixando um sentido positivo. Semelhantemente, em (2b), o sentido lógico é que *não é o caso que Maria nunca me visita*. Isto quer dizer que *ela às vezes me visita*. Então, em inglês, se a pessoa quer dizer que *Maria nunca visita*, não pode dizer (2b), tem que dizer (2a)<sup>15</sup>.

Bem, quando a Profa. Kelly apresentou este argumento a nós, seus alunos, adolescentes sem erudição na lingüística e na lógica, ela nos impressionou muito, e concluímos que o padrão tinha razão; portanto, aqueles de nós que não falavam assim, especialmente os negros, falantes do AAVE (*Afro-American Vernacular English*, que traduzimos por inglês popular afro-americano), que constituíam 90% da turma, estavam falando errado. Mas ainda assim havia um elemento misterioso nisso: Como é que todas as pessoas que usavam negações múltiplas nunca se confundiam? E como é que a mensagem de orações como (1b) e (2b) NUNCA era entendida como positiva na comunidade afro-americana, e nem nas outras comunidades de falantes de variedades não padrões que usavam (e usam, apesar do ensino!) tal estrutura?

Atualmente, como lingüistas, vemos o erro no argumento da Profa. Kelly. Sabemos que há uma disciplina intelectual em que a interpretação dela dos negativos é válida: na lógica formal, (NOT (NOT x)) quer dizer simplesmente (x). Mas isso não é necessariamente uma regra da linguagem natural humana. De fato, estruturas como (1b) e (2b) refletem a presença duma regra de concordância negativa, que, como qualquer regra de concordância, distribui, redundantemente, um traço morfológico ou gramatical sobre várias palavras, sem indicar que há cópias múltiplas daquele traço presentes na mensagem. Não ficamos confusos quando uma pessoa faz concordância de número e pessoa entre sujeito e verbo. Numa oração como *Eles falam português*, não vem nenhuma professora dizendo *a marca do plural em 'eles' e a marca do plural em 'falam' se cancelam, produzindo uma oração singular; melhor seria dizer ou 'eles fala' ou 'ele falam' para comunicar a mensagem*. Portanto, o que de fato acontece é que, no inglês padrão, simplesmente não há uma regra de concordância negativa, enquanto nos dialetos não padrões tal regra existe. Nenhum destes é superior, logicamente, aos outros. A escolha de uma forma ou de outra como *padrão* é arbitrária, do ponto de vista lingüístico e lógico (considerando a lógica da concordância, e não a lógica formal).

Outra evidência disso pode ser vista comparando várias línguas padrões. No português e no espanhol, a concordância negativa faz parte, em certa medida, do padrão. A tradução portuguesa que demos de (2a) não é aceitável como tal; de fato, soaria estranha e seria interpretada como uma forma pouco usual de dizer que *João sabe muita coisa*, ou seja, o *alguma* é que estaria sendo negado. Se os argumentos da Profa. Kelly fossem certos, deveríamos concluir que todo brasileiro anda se confundindo cada vez que produz orações com negações múltiplas como *não sabe nada, não vem nunca, não come não*. Mas esta conclusão é ridícula; a conclusão correta é que este argumento pseudológico não se aplica *in totum* às línguas naturais.

Um contra-exemplo aos argumentos da Profa. Kelly, que infelizmente nunca nos ocorreu nas aulas do ginásio, é o caso de orações com TRÊS negações. Se o argumento *lógico* dela fosse certo, e a proibição de negação dupla no inglês padrão fosse devida à lógica, três elementos negativos na mesma oração deveriam ser aceitáveis, como no exemplo (3).

(3) *Robert doesn't never know nothing.*

Pela lógica daquela professora, isso quer dizer *Não é o caso que o Roberto nunca sabe nada*. A parcela interna disso é *Roberto nunca sabe nada*, que, com as duas negações se anulando, seria interpretada como *Roberto sabe alguma coisa*. Aí, juntando a terceira negação, teríamos a interpretação *Não é o caso que Roberto sabe alguma coisa*, que é equivalente à interpretação de *Robert doesn't know anything*, com uma negação só!

Então, o exemplo (3) seria aceitável para a Profa. Kelly? NÃO! Estas estruturas eram até mais estigmatizadas por ela do que as com dupla negação. Quanto mais concordância negativa, mais ela reagia. A conclusão é que a avaliação negativa desta estrutura no âmbito da língua padrão, promovida pela professora, era baseada, concretamente, em motivos sociais, não em motivos lógicos; mas era justificada (e representada) como lógica. Na verdade, a concordância negativa era tratada como *errada* porque era usada predominantemente pelas pessoas humildes; se fosse usada por gente fina, imaginamos que as *Miss Kelly* da sociedade seriam capazes de adivinhar logo uma outra explicação para justificá-la. Evidentemente, esse tipo de ensino não favorece nem mesmo o desenvolvimento do raciocínio dos alunos; muito menos o seu desenvolvimento lingüístico. Mais grave do que isso, esse tipo de ensino afasta o aluno da aula de língua; ele passa, muitas vezes, a detestá-la, o que é, convenhamos, o último sentimento que um *professor professor-mesmo* gostaria que seus alunos tivessem em relação à sua matéria.

<sup>15</sup> No Brasil, essa lógica também circula, não só nas salas de aula, mas nas redações de jornal e em muitas outras rodas. Segundo essa lógica, seria preferível dizer, numa sintaxe sujeito-objeto-verbo avessa à tendência da sintaxe brasileira, *ele nada sabe do que ele não sabe nada*. Um tanto pernóstico, né?

Um terceiro tipo de justificativa para o padrão que também se encontra muito é a ortografia. A língua escrita tem grande prestígio em sociedades letradas, e muita gente a confunde com a língua verdadeira. No entanto, temos que reconhecer que, de certo modo, a língua escrita é uma espécie de anexo à língua *em si*, que é a língua falada. Em princípio, as coisas escritas são, num sentido bem estrito, meras representações<sup>16</sup> da língua propriamente dita, que existe, de fato, nas mentes e nas bocas dos falantes. As evidências disso são abundantes em muitas esferas. Primeiro, houve muitos milênios no desenvolvimento humano em que nossos antepassados tinham linguagem sem escrita. De fato, ainda existem no mundo, até hoje, línguas que não têm (orto)grafia<sup>17</sup>. A escrita é uma tecnologia que foi inventada para facilitar a manutenção da informação (o registro) nas civilizações da antiguidade. Dentre os materiais escritos mais antigos estão as placas de argila em escrita cuneiforme da Mesopotâmia, datadas do 3º milênio a.C. Tais registros se encontram em abundância nas escavações arqueológicas do Oriente Médio. Na grande maioria, são registros tributários, com anotações de coisas como *no distrito tal, no ano tal do rei Fulano, foram pagos tributos de 30 barris de trigo, 20 ovelhas e 15 barris de vinho*. Outras comprovações da primazia da língua falada sobre a escrita são encontradas na aquisição e na mudança lingüística. Toda criança aprende a falar antes e sem ler e escrever. Se a língua escrita é a língua verdadeira, o que é que as crianças estão aprendendo e usando antes da alfabetização?

Além disso, na mudança lingüística, é sempre a língua falada que muda primeiro, e a língua escrita segue atrás, muitas vezes preservando representações de pronúncias arcaicas durante séculos depois de estas desaparecerem da língua falada. Por exemplo, a ortografia <gh> em inglês (em palavras como *through, though, cough*) representa uma consoante fricativa velar que existiu no inglês arcaico, mas desapareceu antes do século XV. Nesse sentido, a ortografia inglesa pode até parecer absurda<sup>18</sup> por representar um som desaparecido há 600 anos. No entanto, qualquer sistema ortográfico tem ou terá casos assim. O português não fica atrás, também tem

suas próprias antiguidades: *coser x cozer; paço x passo*. Isso mostra que é só na sua origem que podemos pensar a escrita (em particular as escritas silábicas e alfabéticas) como representação da fala; de fato, a escrita tem seu próprio curso, constitui um sistema semiótico autônomo e, portanto, bastante independente da fala. Mesmo assim, para os fins da presente argumentação, é importante lembrar sempre que a mudança lingüística, quando ocorre, ocorre antes na fala.

Assim, dada a primazia da língua falada, não se justifica tratar um dialeto como melhor do que os outros, ou como *certo*, simplesmente porque está mais próximo da língua escrita! A língua escrita é uma convenção social cuja existência se baseia, inicialmente, numa tentativa de representar a língua falada (uma de suas variedades em particular). Portanto, podemos talvez avaliar a língua escrita como sendo mais ou menos adequada a esta tarefa, mais ou menos aproximada aos dialetos falados, mas não há nenhum motivo para reificar esta forma derivada, revirar o mundo de ponta-cabeça e julgar a fala por ser ou não próxima à escrita. Isso seria semelhante a criticar a cara do modelo do artista por não se aproximar adequadamente do retrato! Como vimos para o caso citado do inglês, a ortografia das línguas é, em certos aspectos, arcaica; nestes casos, os dialetos mais próximos à língua escrita são todos dialetos mortos, de épocas históricas prévias. A tentativa de preservar estas formas antigas como modelo de boa linguagem para a atualidade é uma tentativa de impedir ou de acabar com a mudança lingüística e vai ter o mesmo sucesso que teve o Rei Canute<sup>19</sup> quando mandou a maré parar de subir e ficou com os pés molhados.

Então, o que resta para a defesa do padrão? O último argumento é que esta variedade reflete o uso (escrito?) dos bem educados, dos bons autores, enfim, da gente culta<sup>20</sup> da sociedade. Nisso, os defensores têm razão, pelo menos, aparentemente. A identificação da variedade a ser elevada acima das outras e celebrada como o padrão é baseada, como dissemos, na posição social dos falantes deste dialeto. Os poderosos e respeitados, os usuários da língua que têm prestígio e

<sup>16</sup> Não estamos entrando na questão das propriedades dos textos escritos, do trabalho social de cada texto, da constituição dos gêneros, nem do papel inovador e adensador da escrita sobre as formas de pensar e de constituir o conhecimento; falamos aqui apenas da possibilidade de grafar o que é, primordialmente, oral e produzido face à face: os enunciados das línguas.

<sup>17</sup> É o caso da maioria das línguas indígenas brasileiras. Entre aquelas para as quais vem sendo estabelecida uma grafia está o kaingáng. É interessante registrar que há variedades dialetais de kaingáng de acordo com as tribos ou regiões em que é falado. Também é interessante ver, no relato de alunos de um curso de formação de professores de kaingáng oferecido na UNIJUI, a emergência do desejo de uniformidade e de estabilidade na escrita como passo para o estabelecimento de uma ortografia (Oliveira e Oliveira, 1996).

<sup>18</sup> Não podemos aqui tratar das razões históricas, econômicas e sociais para a manutenção conservadora dos sistemas de escrita. No entanto, NÃO estamos defendendo nenhuma reforma ortográfica. A arbitrariedade da escrita, do que se representa e não se representa, é inevitável; por isso, não há como obter uma correspondência ideal entre o falado e o escrito. Arbitrário por arbitrário, fiquemos com o que é histórico.

<sup>19</sup> Canute (994?-1035) era dinamarquês, mas foi rei da Inglaterra de 1017-35, da Dinamarca de 1018-35 e da Noruega de 1028-35.

<sup>20</sup> Obviamente, o conceito de culto é problemático. Se culto é o que tem cultura, todos os que vivem em sociedade o são, tomando o sentido antropológico de cultura. Nossa referência aqui reproduz o julgamento prevalente em nossa sociedade sobre um certo tipo de cultura como tendo mais valor e mais prestígio. No caso do Brasil, a cultura branca, ocidental, letrada, acadêmica, etc.



influência social, assumem o privilégio de definir a *boa* língua, a língua *certa*. Devemos pensar, então, que o jeito de falarem (e de escreverem) é *intrinsecamente* melhor do que os outros? A resposta é, obviamente, não! Mas a questão tem outras faces, de natureza política ou estética. Talvez todos tenham pessoas que julgam alvo de admiração, as quais queiram emular e até imitar, e pensam que estes admiráveis fazem coisas melhores. Mas na área da linguagem, é de duvidar que este deva ser um julgamento coletivo, que chegue a ser formalizado e imposto na escola e na vida social de modo uniforme.

Ademais, é preciso perguntar se o texto escrito e, em particular, o texto literário pode ser tomado como modelo para todo e qualquer uso da linguagem, para a conversa cotidiana ou para os diversos eventos escolares: exposição oral, realização de exercícios em grupo, brincadeiras no recreio, jogos nas aulas de educação física, etc. E mesmo que a resposta fosse sim (o que absolutamente não faz sentido para nós), qual ou quais autores seriam os modelos? Eça ou Machado de Assis? Guimarães Rosa ou Nelson Rodrigues? A questão, claro, está simplificada, mas propositadamente. Somos mais favoráveis a que na escola circulem todos os tipos de textos, não só os literários; e que se reconheça que na escrita também existe variabilidade.

Fica claro, assim, que as razões para o estabelecimento de uma variedade padrão são sociais, históricas e políticas, e como tais devem ser tratadas na escola, se os professores desejarem falar a verdade para seus alunos e, também, se permitirem que a realidade dinâmica e complexa das línguas entre em suas salas de aula.

Por fim, uma observação ainda precisa ser feita. Toda e qualquer variedade de língua ou dialeto segue sua norma, no sentido de um conjunto de regras, em geral, tácitas, que os falantes seguem ou vão dinamicamente e de comum acordo mudando. Já a norma chamada padrão difere da norma de cada variedade no sentido de apoiar-se num conjunto de procedimentos de fixação e de instrumentos de legitimação que constituem o processo de padronização: confecção de dicionários e gramáticas; aprovação de leis e decretos fixando as formas corretas, especialmente na ortografia; instituição de órgãos consultivos e de fiscalização; legitimação pela literatura escrita, pela mídia e pelos concursos públicos. A adesão às regras que constituem a norma do grupo é um gesto simbólico através do qual cada falante deixa claro para o outro *quem* ele é. A adesão ou submissão ao padrão é também um gesto simbólico, mas seu conteúdo é diferente: é um gesto que, entre outras coisas, deixa claro quem é que manda na sociedade.

## As conseqüências do ensino do padrão

Do exposto na seção anterior, concluímos que o padrão não tem valores intrínsecos que o distingam das outras variedades na comunidade. Mas ainda assim, não seria justificável, por motivos sociais, preferir uma variedade sobre as outras? Não permitimos a cada pessoa escolher seu próprio código de leis; não permitimos a cada motorista decidir onde vai andar no carro, em qual lado da estrada, ou mesmo fora das estradas. Então, não é uma boa idéia ter um código lingüístico em comum para todo mundo, justamente como um código de leis e um sistema de circulação de veículos?

Essas proposições podem parecer razoáveis, mas devemos reconhecer que a linguagem, como meio de expressão tanto privada quanto pública, é um pouco diferente desses outros sistemas padronizados que temos na sociedade. Aceitamos as leis que proíbem, para todo mundo, o roubo e o assalto, mas normalmente não consideramos aceitável que uma lei exija que todo mundo ande do mesmo jeito, use as mesmas roupas, ou acorde à mesma hora. O paralelo lingüístico disso é óbvio: um uso lingüístico é efetivamente *proibido* quando uma pessoa se afasta tanto do uso da comunidade que não é mais entendida. Nesse sentido, podemos dizer que a prática da comunidade, sim, impõe limites: se quisermos garantir o entendimento dos nossos enunciados, somos obrigados a nos conformar<sup>21</sup> às estruturas sintáticas e às pronúncias que nosso interlocutor conhece. A *pena* por violar esta *lei* – que denominamos *norma* – é haver falha na comunicação, não haver entendimento. Mas é interessante notar que, desde que o enunciado seja inteligível, a *lei* das necessidades comunicativas ainda permite grande diversidade, e não exige conformidade total. As tentativas de ir além desta norma simples, que se auto-constrói nas práticas sociais dos falantes, podem produzir resultados muito negativos.

Vamos considerar umas das conseqüências de usar a aula de língua materna como um lugar para impor o padrão. Um problema muito óbvio que aparece, quando a fala da criança tem certas diferenças em relação ao padrão que a escola quer impor, diz respeito ao sistema fonológico dos dois dialetos. Os psicolingüistas e os foneticistas já documentaram muito bem a tendência segundo a qual a pessoa percebe, na audição, sons lingüísticos *intermediários* entre dois fonemas da sua língua como pertencentes a um ou outro destes fonemas, e não como *alguma coisa intermediária*. Faz, portanto, um tipo de tradução mental automática dos sons que foram efetivamente falados, enquadrando-os no sistema de categorias de fonemas que usa; as diferenças sonoras absolutas são,

<sup>21</sup> É oportuno chamar atenção aqui ao fato de que conformar-se pressupõe ajuste, uso flexível, que obviamente pressupõe variação. Qualquer pessoa que viva em sociedade sabe disso, ainda que, entre nós, no Brasil, poucas têm reconhecido que seja assim quando se fala sobre língua. Ao que parece, temos um grande obstáculo exatamente aí – os discursos sobre a língua, ou seja, as representações que circulam na sociedade e que impedem de ver a realidade, como os mitos sobre a língua, na análise de Bagno (1999).

assim, suprimidas ou ignoradas. Esta tendência se chama, na literatura lingüística, *percepção categorial*.

A situação natural mais comum em que podemos observar as conseqüências da percepção categorial é quando ouvimos uma língua estrangeira. Quando esta segunda língua tem um contraste fonológico que não existe na primeira língua do ouvinte, é muito difícil para ele ouvir e reproduzir esta distinção. Por exemplo, o inglês tem um contraste entre as vogais /i/ (alta, anterior, tensa, na classificação tradicional) e /I/ (alta, anterior, não-tensa). Já os falantes de português não fazem esta distinção entre tenso e não-tenso neste ponto de articulação, e a língua portuguesa não tem tal contraste. O que acontece quando um brasileiro aprende inglês, então? Tem dificuldades de ouvir e pronunciar a diferença entre palavras como *ship* e *sheep*, *hit* e *heat*. Estas palavras têm vogais que ficam na mesma categoria no português e, portanto, são ouvidas como pertencendo a uma só categoria.

Esta percepção é uma função automática do dispositivo da linguagem humana; é provável que tenha um motivo evolutivo muito forte: facilita muito a comunicação. Considerando cada palavra que a gente ouve e todas as pequenas diferenças fonéticas que existem entre um falante e outro, ou entre uma pronúncia de uma certa palavra por fulano e uma outra pronúncia da mesma palavra pela mesma pessoa, imaginem a dificuldade se, ao percebermos estas diferenças, ficássemos (sempre) tentando decidir a importância lingüística de cada uma<sup>22</sup>. Ficaríamos em dúvida se a pessoa falou *fiz*, *fez* ou *faz*, cada vez que a vogal não fosse foneticamente idêntica (isto é, todas as vezes!). Mas qual o resultado disso na sala de aula, quando existirem diferenças fonêmicas entre o falar da criança e o padrão?

Na aula da já mencionada Profa. Kelly, nós, os alunos dela, tivemos exatamente esta experiência. Os nossos colegas negros, falantes do AAVE, não faziam distinção fonêmica entre os vogais /I/ e /E/ em contexto pré-nasal. Portanto, palavras como *pin* e *pen* eram pronunciadas do mesmo modo (com /I/). Esta característica é típica do AAVE, e também dos dialetos de vastas populações brancas de uma grande área dos Estados Unidos, inclusive de quase todo o sul do país. Mas o dialeto padrão, baseado nos dialetos dos brancos do norte, especialmente da região dialetal chamada *the midlands*, oriundo, historicamente, do dialeto da Filadélfia, faz tal distinção. A Profa. Kelly, fiel ao padrão até a morte, se dedicava a ensinar os meus colegas negros a fazer a distinção. Então, eles e os outros estudantes da turma sofremos horas e horas de tortura durante dois anos de exercícios em que ela mandava que dissessem *pin* e depois *pen*, *tin* e *ten*, etc. Como era de esperar, eles sempre falhavam. Aí ela mandava repetir. O lingüista, que sabe como funciona a percepção categorial, pode imaginar como foi a experiência subjetiva dos meus colegas. Eles devem ter OUVIDO algo assim:

Profa. Kelly: fala *pin*!

Aluno: *pin*

Profa. Kelly: agora fala *pin*!<sup>23</sup>

Aluno: *pin*

Profa. Kelly: NÃO, você disse errado. Eu mandei falar *pin*, mas você disse *pin*<sup>24</sup>.

E assim por diante. Os alunos não *ouviam* as distinções que a Profa. Kelly fazia; para eles, o exercício consistia em repetir sempre a mesma coisa, sem nunca chegar ao ponto – um exercício absurdo, ineficaz mesmo, porque não entendiam o que a professora esperava deles. Pois bem, qual seria a conclusão dos alunos nesta tortura? Provavelmente que a professora era de uma espécie estranha de gente que fazia coisas arbitrarias e absurdas. Aprenderam a distinção? Provavelmente não. Na vida deles, a pronúncia que usavam era a pronúncia usada por todos os parentes e pela grande maioria dos vizinhos e amigos. Não existia apoio na experiência diária, fora do contato com Profa. Kelly, para esta distinção, nem com os outros professores da escola, dos quais a metade era também de negros, ou brancos do sul do país. E qual seria o problema comunicativo? Teoricamente, seria possível que uma vez um deles pedisse uma caneta (*pen*) e recebesse do ouvinte um alfinete (*pin*), mas há poucas palavras diferenciadas unicamente por esta distinção fonética, e, no caso de *pin/pen*, a norma deles era a de chamar estes objetos *stickpin* (alfinete) e *inkpin* (caneta de tinta), eliminando qualquer confusão.

Mas um outro resultado, bem claro, dessas sessões de tortura lingüística era o de indicar aos alunos negros que o dialeto deles não era aceitável na escola. Era uma estigmatização fortíssima, cujos efeitos sutilmente foram se espalhando no indivíduo e na raça. De fato, servia como uma forma de racismo legitimado. Quem não falava como ela queria, era burro. De acordo com este raciocínio, como todos os alunos negros e todos os parentes e amigos deles não falavam como ela queria, toda a comunidade negra era burra.

O mesmo silogismo parece estar ativo nas escolas brasileiras. Mesmo que o currículo exija concordância categórica, pronúncia de /t/ final e emprego de formas arcaicas, ou em desuso na fala brasileira, como a mesóclise, o pronome *cujo*, os pronomes clíticos acusativos *o/a*; *os/as*, etc., os estudantes não acabam falando assim. (Quanto a estes últimos itens, seria um resultado ridículo usá-los na fala, porque, de modo geral, ninguém no Brasil usa!) O resultado, portanto, não é o de mudar a variedade da língua portuguesa usada pelo povo brasileiro, e sim o de estigmatizar esta variedade como sendo, em algum sentido misterioso, inadequada, incorreta, feia, inculta, e assim por diante, com vários adjetivos pejorativos. Isso é tão disseminado que chega a existir até uma impressão popular generalizada de que quase nenhum

<sup>22</sup> É claro que prestar atenção ao valor social ou contextual dessas diferenças faz parte da nossa capacidade de usar a linguagem. Estamos aqui tratando de um nível mais básico da questão, o de entender ou não as formas lingüísticas ditas pelo nosso interlocutor.

<sup>23</sup> A professora estava dizendo *pen* (com /E/), mas o aluno estava ouvindo *pin* (com /I/).

<sup>24</sup> A professora disse: “Eu mandei falar *pen*, mas você disse *pin*”.

brasileiro fala *certo* o português! Qual o valor de uma política pedagógica que ensina a criança, autoritariamente, que um elemento da identidade dela, especialmente um elemento tão fundamental da vida como a linguagem, é mau e feio? Houve épocas e lugares no mundo em que as escolas e outras instituições públicas ensinavam atitudes desse tipo em relação a pessoas com pele escura, ou crentes de uma religião desfavorecida pelo estado. Por exemplo, a Alemanha nazista codificava nas leis, nas escolas e na propaganda oficial a inferioridade de judeus, ciganos e negros frente aos arianos. Nos Estados Unidos do início do século XIX, as leis e a ideologia pública afirmavam a inferioridade dos negros face aos brancos. Se, atualmente, casos desse tipo são considerados violação dos direitos humanos, por que permitimos que isso continue sendo praticado em relação à linguagem?

Esta idéia de que muitos brasileiros (ou quase todos!) não falam o português certo merece um pouco mais de atenção. Como pode ser interpretada? Imaginem se mudássemos o rótulo, substituindo *português certo* por, digamos, *chinês*: a generalização seria *muito pouco brasileiro fala chinês*. Neste caso, a generalização seria verdadeira, seria uma mera descrição da realidade. Num sentido, talvez seja verdade dizer que poucos brasileiros falam o *português certo*, porque o *português certo* é definido como uma variedade dominada por poucas pessoas neste país. O problema, então, está no conteúdo avaliativo da frase *português certo*. É óbvio que a grande maioria dos brasileiros fala alguma variedade da língua historicamente denominada *português*. Adotando o ponto de vista da sociolinguística, aceitamos que o Brasil, como todas as sociedades, tem muita variação linguística e também muitas variedades das línguas aqui presentes. Então a coisa estranha com a idéia de que pouco brasileiro fala certo é que se identifica como *certa* uma variedade que paradoxalmente (ou justamente?) não é falada pela maioria do povo. Por que é feita esta identificação? Qual o motivo? Se não tivessem um conteúdo tão negativo para a fala popular, talvez fossem sem importância estas perguntas. Mas chamar uma variedade de *boa* ou de *certa* implica que as outras são *ruins* e *erradas*, o que é uma grande maldade social com resultados nocivos para os indivíduos assim estigmatizados, uma maldade da sociedade como um todo.

### Alternativas

Não é adequado criticar uma política sem sugerir uma alternativa. Quais são as possibilidades de uma abordagem ao ensino da língua materna no Brasil que re-

conheça a realidade sociolinguística e procure respeitar os direitos e o valor dos falantes de variedades não padrões? A resposta depende da relação não só política, mas também linguística entre estas variedades e o padrão. O que se considera hoje como o *padrão* no Brasil é uma mistura de arcaísmos e elementos do português de Portugal com o uso atual dos grupos sociais mais poderosos e prestigiosos no país; esta entidade – o padrão – é também, em certa medida, variável. Há, de fato, graus de aceitabilidade e de estigmatização dentro deste padrão. A mesóclise, por exemplo, é ensinada como *correta*, mas não faz parte do uso dos falantes que têm prestígio, não faz parte da chamada *norma culta*. Sua sobrevivência, ao que parece, se restringe a contextos escritos muito formais e olhe lá<sup>25</sup>. A falta do /r/ final na pronúncia de palavras que são escritas com *r* é formalmente considerada incorreta, mas não é estigmatizada quando acontece nos infinitivos dos verbos de um falante da classe social mais alta. O uso de *a gente* para significar a primeira pessoa do plural não faz parte do padrão da gramática normativa, mas é muitíssimo freqüente na fala informal<sup>26</sup> de todos os brasileiros. Mas há outros elementos da fala popular que são fortemente estigmatizados; normalmente são estes os elementos que distinguem as classes socioeconômicas brasileiras. A falta de concordância verbal de terceira pessoa do plural, por exemplo, raramente se encontra na fala da classe média urbana, nem mesmo na fala informal, embora aconteça com bastante freqüência entre os falantes analfabetos e pobres. Com a falta de concordância nominal a situação é diferente: em certos contextos como a última palavra de um sintagma nominal (*os cara*) e a primeira da construção *tod'os cara*, a falta de concordância nominal acontece muito na fala informal e rápida das classes médias-altas, embora continue sendo fortemente estigmatizada na escola<sup>27</sup> e na gramática normativa e seja evitada quase absolutamente na fala formal dos poderosos e prestigiosos. Frente a esta diversidade de comportamentos, o que seria útil e produtivo numa política pedagógica nas escolas brasileiras?

Uma resposta adequada tem que começar com a realidade linguística brasileira. Convenhamos, é mais do que ridículo manter uma visão monolítica da língua portuguesa, dizendo que há uma única versão certa fixa, para hoje e para sempre, e fantasiar que a escola vai ensinar ela aos alunos. A gente viu que a realidade está longe disso, e inclui diversidade aos montes. As aulas de língua materna, além de alfabetizar e ensinar ortografia, de apresentar a literatura

<sup>25</sup> É preciso lembrar, também, que está ocorrendo a substituição do futuro do presente e do futuro do pretérito simples por formas compostas (cantarei > vou cantar; cantaria > ia cantar). Essa mudança elimina da língua os únicos contextos em que a mesóclise era recomendada, em particular quando o sujeito estava omissa. Note-se, ainda, que a própria possibilidade de omitir o sujeito também está em franca mudança, com o português do Brasil tendendo cada vez mais a ser uma língua de sujeito preenchido.

<sup>26</sup> Supondo, por exemplo, que a situação de entrevista na TV, enquanto fala pública, se revista de certo grau de formalidade, pode-se imediatamente duvidar de que o uso de *a gente* se restrinja à linguagem informal, dada a freqüência com que os entrevistados (sejam médicos, professores universitários, advogados, psicólogos, etc.) empregam essa forma.

<sup>27</sup> A falta de concordância nominal é quase sempre a primeira característica citada pelos professores de português como uma das mais marcantes e negativas da linguagem popular. Eles sempre se referem a ela como erro, nunca como variação.

nacional valorizada, de fomentar o interesse pela criatividade e pela arte – poesia, ficção e teatro, podem procurar ensinar aos alunos coisas muito úteis sobre esta realidade. Adotando a perspectiva do estudante, podem investigar temas como estes: Quais são as variedades usadas por outras pessoas, e por outras camadas sociais? Como é que falam em outras regiões do Brasil, ou em Portugal e Cabo Verde? Qual estilo é usado na escrita? A escrita também varia? De que modo o estilo usado na escrita difere da língua falada? Como é que a gente fala nas diferentes situações sociais? Como é que as pessoas indicam pela linguagem que se sentem felizes ou chateadas ou hostis? Como é que as pessoas usam a linguagem para construir suas relações sociais, para oferecer aos outros uma imagem de si mesmas e, simultaneamente, projetar a imagem que fazem dos seus interlocutores? Em suma, o que estamos dizendo é que, se a escola abandonasse de uma vez por todas o velho, excludente e autoritário compromisso de ensinar gramatiquice<sup>28</sup>, poderia abrir espaço para a reflexão e as práticas pedagógicas do ensino produtivo que realmente contam, tratando das questões que fazem toda a diferença.

A escola deve ensinar o *padrão*, mas como elemento do mundo social brasileiro, sem estigmatizar a variedade da criança. Neste caso, trata-se de ensinar o padrão como um jeito de falar (e escrever) em certos contextos, quando alguém está procurando emprego e precisa impressionar bem, ou quando está escrevendo um relatório, por exemplo. Toda criança já vai reconhecer, de saída, que tem que variar o uso para se adaptar à situação, aos interlocutores e aos motivos. Nas brincadeiras, elas já usam vozes diferentes e estilos diferentes para indicar um papel autoritário, submisso, amigável, hostil, etc. Fazem estas distinções com recursos lingüísticos, entre outros. Estas distinções, já parte da experiência delas, podem ser focalizadas e estendidas para incluir os contextos lingüísticos relevantes à vida adulta; podem ser transformadas em lição sobre a natureza e o contexto de uso de uma variedade favorecida pela sociedade para a comunicação fora da família, da turma e da vizinhança, ou seja, uma variedade *pública e formal*.

A meta desta abordagem é familiarizar a criança e o jovem com a diversidade lingüística da sociedade (brasileira) e permitir que se movimentem efetivamente dentro dela. Por isso, trata-se de fazer com que a criança aprenda a dominar outros estilos e outras variedades sociais além daqueles que ela domina como parte da experiência diária. Neste sentido, tal abordagem talvez tenha mais em comum com o ensino de línguas estrangeiras: não procura identificar o único jeito melhor de falar e enfiar isso na cabeça da criança, apagando as versões prévias. Em vez disso, procura ampliar as capacidades lingüísticas da criança, para que ela possa se comunicar efetivamente com outras pessoas e em outras situações, para que possa agir socialmente *com e na* linguagem. O ensino da língua materna não é uma ocasião para fazer um *download* na memória da criança de um *software* escrito e aprovado

pelos Bill Gates da língua padrão. É visto mais propriamente como um processo freireano (ver a citação abaixo) de conscientização que facilita a descoberta da realidade social pelas crianças e pelos jovens, ajudando-os a se formarem como futuros atores e agentes nesta realidade. Queremos que cada criança e cada jovem diga a sua palavra e aprenda a compreender e a respeitar a palavra do outro. Queremos que as crianças e os jovens brasileiros descubram que são lingüisticamente capazes e se assumam como falantes plenos de uma língua tão boa quanto qualquer outra: o dialeto que chamamos de português do Brasil. Nesse acordar para a questão da língua no Brasil, nada melhor do que ouvir Paulo Freire (2000, p. 40):

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas **com** o mundo e **com** os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar.

## Referências

- BAGNO, M. 1999. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 186 p.
- BAGNO, M. 2001. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola, 182 p.
- BORTONI, S.M. 1996. “Tem a Sociolingüística uma efetiva contribuição a dar à educação?” Comunicação apresentada no I Encontro de Variação Lingüística do Cone Sul, Projeto Varsul, IL/UFRGS, realizado em setembro de 1996. Manuscrito não-publicado.
- CHAUÍ, M. 2000. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 103 p.
- FARACO, C.A. 2002. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, 7: P33-52.
- FARACO, C.A. 2006. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? *Calidoscópico*, 4(1). No prelo.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 136 p.
- GARCEZ, P.M. 1991. English into Brazilian Portuguese: the problems of translating address in literary dialogue. *Ilha do Desterro*, 28:155-165.
- OLIVEIRA, G.M. de e OLIVEIRA, S.M. de. 1996. Formação de Professores: um caso de política lingüística nas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul. Comunicação apresentada no I Encontro de Variação Lingüística do Cone Sul, Projeto Varsul, IL/UFRGS, realizado em setembro de 1996. Manuscrito não-publicado.
- MARASCHIN, C. 1995. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 231 p.
- TRAVAGLIA, L.C. 1996. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. São Paulo, Cortez, 248 p.

<sup>28</sup> Ver o artigo de Carlos Alberto Faraco neste mesmo volume (Faraco, 2006).

Gregory R. Guy

New York University

Ana M. S. Zilles

Unisinos