

## A LÍNGUA FALADA E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Luiz Antônio Marcuschi (Depto. de Letras, UFPE-1996)

### Ponto de partida

Desde a época do Império até meados do século XX, predominavam, no ensino de língua, os modelos da boa escrita sedimentados em Seletas ou Antologias com excertos de obras literárias ou textos tidos como “clássicos”. Dos anos 60 para cá, foram entrando, aos poucos, na escola, textos da imprensa diária. Atualmente, já é possível encontrar até mesmo manuais que incentivam o estudo da língua falada em sala de aula. Hoje, já é quase um consenso entre os estudiosos, a tese de que a fala tem um lugar importante no ensino de língua. Continuam, porém, escassos os recursos teóricos e metodológicos existentes em língua portuguesa para um tratamento sistemático da questão.

No breve apanhado que se segue, serão dadas algumas sugestões sobre esse tema, fundamentando a viabilidade de trabalhar com a oralidade no ensino de língua materna. Não será este mais do que um traçado muito geral do que foi exposto nas três aulas do minicurso que este texto visa a reproduzir.<sup>1</sup>

Antes de qualquer dúvida, esclareço que não vejo inconveniente algum no fato de a escola adotar o **dialeto padrão**<sup>2</sup> para o ensino da escrita, já que é perfeitamente possível ensinar a escrita no dialeto padrão a um aluno que não o fala. Neste sentido, a imposição da **escrita no dialeto padrão** a um aluno que domina o dialeto padrão falado não tem as mesmas conseqüências em relação ao seu meio que a exigência da **fala no dialeto padrão** por um aluno que não o domina, tal como observa Trudgill (1975). Contudo, os indivíduos podem, em casos específicos, por exemplo, em suas cartas pessoais ou em bilhetes, usar uma escrita num dialeto não-padrão, de modo que **a escrita no dialeto padrão não deve ser imposta em todas as circunstâncias com o mesmo grau de exigência**. Mas não há como fugir de escrever os textos acadêmicos, a correspondência oficial, os textos legais e a própria imprensa diária dentro da norma escrita padrão.

Além disso, admito que todos os dialetos são igualmente bons para os fins comunicativos a que se destinam, como lembra Trudgill (1975:27), mas nem todos eles podem ser dialeto padrão. Quanto a isso, podemos dizer, ainda com Trudgill (p.13), que as línguas não são homogêneas, de modo que “a heterogeneidade lingüística em comunidades monolíngües parece ser universal”. Em certo sentido, é possível sustentar que a heterogeneidade aqui verificada é a “contraparte lingüística da diversidade social”. Assim como não há sociedade homogênea ou uniforme, por menor que seja, também não há língua uniforme e homogênea. As línguas variam e mudam porque são dinâmicas e porque não são determinadas de modo rígido.

Diante disso, cabe à escola tomar algumas decisões que tornem suas atividades menos burocráticas e menos dominadoras; mais coerentes e mais produtivas. Entre essas decisões acham-se provavelmente aquelas que dizem respeito à amplitude do tratamento dos fenômenos lingüísticos. Delineia-se, assim, uma nova perspectiva em que a oralidade é de algum modo “descoberta” como pertinente e relevante no ensino de língua. Com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna e partindo de uma série de evidências tanto teóricas como empíricas,

---

<sup>1</sup> Este texto não passa de uma apresentação resumida de alguns dos pontos tratados no minicurso sobre “*O tratamento da língua falada no ensino de Português*” ministrado durante o **6º Congresso de Língua Portuguesa** realizado na PUC-SP, de 1 a 3 de maio de 1996. Será publicado nas atas do Congresso.

<sup>2</sup> Oportunamente, serão feitas algumas observações sobre a noção de **dialeto padrão**. Esta variante de língua é definida como sendo a fala culta que serve de norma e goza de maior prestígio social e validade suprarregional, base para o ensino formal. No fundo, a língua padrão é uma abstração e representa o ideal de homogeneidade lingüística.

admitirei aqui algumas premissas gerais como pontos de partida. Suponho que sejam suficientemente consensuais para não gerar distorções graves no conjunto da exposição. São elas:

1. **A língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas.**
2. **Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única.**
3. **Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna.**
4. **O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas.**

A seguir, nada mais será feito do que analisar alguns dos aspectos envolvidos nessas premissas. De um modo geral, temos aqui uma noção de língua, uma noção da atividade da escola, uma noção das habilidades do aluno e uma noção do uso lingüístico. Tenta-se, com isso, cobrir quatro aspectos básicos no trato da língua em uso. Hoje, discute-se já uma outra dupla de habilidades: **ver** e **representar**, muito úteis para entender tudo o que nos vem pela televisão, internet e assemelhados.<sup>3</sup>

### **A Língua é Heterogênea**

Uma das tendências mais comuns na Lingüística do séc. XX, até recentemente, foi centrar-se no estudo do **código**, isto é, na análise de propriedades imanentes da língua. Assim, surgiram os conhecidos níveis de análise lingüística, tais como, o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Ainda continua um tanto obscuro, nessa perspectiva, estabelecer uma “ponte” clara de união ou processamento integrado dessas subunidades num todo.

Nas últimas décadas, com os estudos levados a efeito pelos teóricos do texto, do discurso e da conversação, que observam a língua em uso a partir de suas **condições de produção e recepção**, deu-se uma guinada na tendência “oficial. As teorias que privilegiavam o código como objeto de análise e viam a língua como um sistema de regras estruturado e determinado, não tinham condição de se fazer indagações relevantes sobre uma série de aspectos como, por exemplo, a relação fala e escrita. Também não tinham como explicar os diversos efeitos de sentido que um texto pode produzir em condições de uso diferenciadas. Enfim, a centração do estudo no código não podia enfrentar a variação em qualquer aspecto que se manifestasse, seja nas formas lingüísticas ou na significação.

A premissa enunciada em **(1)** postula que a língua é **heterogênea e variável**, ou seja, não parte de uma visão monolítica de seu objeto de estudo. A concepção subjacente a essa premissa contempla pelo menos três aspectos:

**a)** a língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, pré-existente e exterior ao falante, mas sim uma forma de representação simbólica geralmente opaca, não-transparente e indeterminada sintática e semanticamente, mas não desestruturada (cf. Franchi, 1977 e Possenti, 1988).

**b)** A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações de uso.

---

<sup>3</sup> Este é um assunto fascinante e deverá merecer reflexões mais acuradas no futuro. Observei que a habilidade de *ver* é essencial se queremos que nossos alunos entendam bem o que ocorre nos *telecursos*, por exemplo. Quanto ao *representar*, ainda estamos longe de saber como tratar a gestualidade que só agora começa a ser sistematicamente explorada nas investigações sobre a interação verbal.

c) A língua é um fato social, histórico, desenvolvida de acordo com as práticas sociais e, como tal, obedece a convenções de uso.

Destas posições decorre que a determinação do sentido não é uma imposição de formas e sim um efeito das condições de uso (contexto, situação de produção), seleção de formas (estruturas sintáticas, registro), representações mentais (condições cognitivas) e outros fatores. O entendimento mútuo é possível não porque o sistema lingüístico sustenta a significação, mas porque identificamos condições de interpretação como parte de nossas próprias práticas sociais. Entre estas condições podemos situar até mesmo a significação dicionarizada das palavras, embora isto não seja garantia de muita coisa.

O mais importante neste contexto teórico é o fato de podermos postular que os usuários de uma língua têm a ver, **primariamente**, com textos e discursos quando interagem entre si e não com estruturas gramaticais ou itens lexicais. Certamente, os elementos lingüísticos, sejam eles estruturas morfosintáticas ou itens lexicais, serão em qualquer circunstância de uso da língua cruciais, mas igualmente certo é que a análise não se esgota ali. Aliás, ali não se atinge sequer o sentido pretendido, pois este não se acha “enfiado” nas formas como se elas fossem suportes unívocos.

Com esta concepção de língua, pretendo deslocar o interesse do código lingüístico para o **uso da língua** ou, numa formulação mais comum, para a análise de textos e discursos. Isso tornará possível observar o que fazem os falantes de uma língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua. Também permitirá trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um **contínuo de variações**. Com relação ao ensino, a posição aqui defendida conduzirá ao desenvolvimento de **competências discursivas funcionalmente adequadas**, sendo que neste caso a **competência comunicativa** enquanto domínio de formas passa a ser um sub-conjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada em função de uma fundamentação possível num quadro teórico não tão intuitivo como se imaginava.

### **A escola deve ocupar-se também da fala**

Quanto à premissa (2), parece consensual, hoje, que a escola se dedique preferencialmente ao ensino da escrita (cf. Kato, 1987:7). Pois o aluno vai à escola não para aprender a falar e sim para adquirir a escrita. Além disso, a escrita ocupa um papel central na vida das sociedades ditas “letradas”. Contudo, seria inadequado ignorar o nível de conhecimento lingüístico dos aprendizes no início da escolarização. Já no período pré-escolar a criança tem sua visão da língua e uma representação escrita da língua falada, como demonstram os estudos de Psicolingüística realizados nesse campo.<sup>4</sup> Este aspecto leva a considerar a influência que a fala exerce sobre a escrita no início da escolarização e permite tratar de modo mais sistemático boa parte das questões envolvidas. Pois o convívio com o mundo do letramento que envolve quase todas as atividades da vida diária vai forçosamente elaborando na criança um sistema de representação da escrita e da língua em geral.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Lembro aqui os trabalhos publicados na coletânea **A Concepção da Escrita pela Criança**, organizada por Mary Kato (1988). Alguns dos estudos tentam mostrar, com base em pesquisas de campo, que a criança, na fase de alfabetização, não procede simplesmente numa representação ingênua da fala na escrita, mas teoriza a respeito da escrita.

<sup>5</sup> É uma experiência corriqueira de todos nós a constatação de que mesmo pessoas analfabetas têm em muitos casos um elevado grau de letramento informalmente adquirido por força de seu convívio social. Essas pessoas distinguem marcas de produtos, “lêem” nomes de ruas, de localidades, sabem escrever os números e assim por diante. Isto atesta a relevância da escrita, mesmo no caso de um domínio tão frugal e informal. Neste sentido podemos falar em níveis de letramento variados e não simplesmente em alfabetizados e analfabetos, como se isso traduzisse a realidade.

Não obstante isso, a aprendizagem formal da escrita continua essencial. Goodman & Goodman (1980:259) observam que assim como se espera que a maior parte da língua falada desenvolva-se fora da escola, também se espera que o desenvolvimento da escrita se dê na escola sob o controle do professor. Cautelosos, contudo, os autores se declaram "convencidos de que o erro mais grave em muitos programas instrucionais tem sido ignorar ou subestimar a competência lingüística e a capacidade da criança aprender a ler." Parece, pois, consensual a suposição de que os conhecimentos lingüísticos da criança são relevantes para o ensino formal da língua na escola.

Em relação a esse aspecto é significativa a observação de Mattoso Câmara Jr. (1969:10-11) que, após lembrar que ainda não existiam, em língua portuguesa, estudos de lingüística descritiva para a fala, asseverava:

"Em verdade, as relações entre a fala e a grafia precisam de tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem delimitação explícita, que se impunha, para uma e para a outra."

Concordando que é a língua escrita que "a escola tem de ensinar em primeira mão", uma vez que o aluno "já vem falando com eficiência e propriedade", devendo porém aprender quase que integralmente a modalidade escrita padrão, que do ponto de vista sociológico "se sobrepõe inelutavelmente à língua oral", Mattoso Câmara argumenta que isto representa uma inversão. Pois "a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta" (1969:11). Para Mattoso Câmara, só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isto representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.

Mais recentemente, assim se expressa Castilho (1990:110) quanto à afirmação de que a escola não deveria ocupar-se da língua falada, já que a criança chega à escola falando sua língua:

" Ora, a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno 'mais próximo' do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações (...). Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada."

Gostaria de enfatizar essa posição de Castilho, reforçando a idéia de considerar o tratamento da oralidade em sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento de um modo geral (cf. Koch, 1992).

Um outro aspecto central na justificativa do tratamento da oralidade é a estreita relação entre o desenvolvimento da fala e a aquisição da escrita em sociedades como a nossa. Observando mais de perto a situação, nota-se que assim como a língua é adquirida com o próprio processo de socialização, a escrita vai sendo adquirida também ao longo desse processo e não simplesmente na atividade formal da escola. Veja-se que mesmo crianças de famílias sem grande contato com a escrita estão num constante contato com "eventos de letramento" (cf. Heath, 1983). A aquisição da língua e da escrita se dão concomitantemente com o próprio processo de socialização.

### **O ensino da escrita torna o aluno bimodal**

A premissa (3), ou seja, "*quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na própria língua materna*", lembra que a aprendizagem da escrita, mediante um programa formal de ensino, pode tornar o aluno **bimodal** na medida em que ele mantém a variante adquirida em casa e passa a usar

a nova ensinada na escola no caso da escrita.<sup>6</sup> Assim, em sentido amplo, quando se postula que a aprendizagem da escrita torna o aluno bimodal, supõe-se que esse aprendizado seja o da escrita no dialeto padrão, sem contudo identificar a escrita com o padrão da língua. Isso porque como temos fala padrão e não-padrão, também podemos ter escrita padrão e não-padrão, pelo menos nos casos de cartas pessoais, bilhetes, avisos etc., em que não se exige uma produção textual rigorosamente padrão. E também, num outro sentido, temos a literatura regional que se expressa por escrito em formas não consagradas pela gramática.

Como há um conjunto de variantes em contraposição neste caso, indo desde a fala em casa, passando pela fala na escola e chegando à escrita, a questão é complexa. Não há razões para que a escola sufoque sistematicamente a variante dialetal não-padrão que o aprendiz (de certas camadas sociais) traz de casa. Essa atitude seria contraproducente ao se considerar que a criança passa a maior parte do tempo em seu meio social ligada à família. Obrigar a criança a abdicar de sua variante lingüística falada familiar e só utilizar aquela adotada pela escola por ser uma variante dita **culta** e representar o **padrão lingüístico** seria, entre outras coisas, uma forma de violentar os direitos lingüísticos da criança.

De certo modo, há uma diferença não desprezível entre as crianças da classe média e das camadas populares na relação com a escrita. A classe média se acha mais orientada para o uso continuado e sistemático da escrita, iniciado já na pré-escola e sustentado pelas práticas domésticas no uso de todo tipo de material impresso, até mesmo nas historinhas na hora de dormir ou em brincadeiras e horas de lazer durante o dia. Já nas camadas populares, a orientação para a escrita inicia formalmente mais tarde com a escolarização, e não tem a mesma continuidade no restante das atividades familiares.

Seguindo a sugestão de Trudgill (1975), lembro que é bom não confundir o dialeto padrão numa língua com a própria língua. Já que todas as línguas são heterogêneas, como foi largamente lembrado por Milroy (1992), por menor que seja o número de seus falantes, sempre haverá uma diversidade de dialetos em qualquer língua. Como nem todos eles podem ser padrão, vários deles serão não-padrão. No entanto, todos os dialetos têm sua norma, o que significa que também não devemos confundir norma com padrão. A decisão de ensinar só o padrão ou levar em conta apenas o padrão é tomada com base em critérios que geralmente não obedecem a princípios lingüísticos e sim políticos, sociais e econômicos. Portanto, o dialeto padrão de uma língua é um dos tantos dialetos e não a língua como tal.

Já que a escola representa em boa medida uma fotografia social do meio em que se situa e reproduz as diversidades ali existentes, não é fácil decidir qual a variante lingüística a ser seguida. Contudo, mesmo não sendo o grupo de alunos homogêneo sob esse aspecto, o ensino em si deve ser feito **na** norma padrão. Não parece incorreto que se postule, também em princípio, que a escola cultive de modo sistemático a variante padrão culta da língua para a escrita e saliente o dialeto padrão falado,

---

<sup>6</sup> Uso aqui o termo “*bimodal*” que em certo sentido se equivale com o termo “*bidialetal*” que já foi usado em 1975 por Trudgill quando analisava as relações entre os dialetos padrão e não-padrão e os códigos restrito/elaborado tal como os concebia Bernstein (1971)(cf. Marcuschi, 1975). Nesta linha, o termo “bidialetal” vem sendo usado também por Stella Maris Bortoni (UNB) (cf. Bortoni, 1992) que trata da “educação bidialetal” tendo em vista as questões da variação lingüística e os problemas que isso acarreta ao ensino de língua materna. Magda Becker Soares (1986) usa a noção de ensino bidialetal em outra acepção e sugere que a escola mantenha o dialeto do aluno e ensine o de prestígio. No presente trabalho, o termo “bidialetal” não será usado, mas substituído por **bimodal** no sentido proposto por esses autores. Aqui tomo “bimodalidade” para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em “dialeto”, mas num sentido um tanto impróprio, como obervou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua.

desde que não o imponha como obrigatório e absoluto. Deve-se, pelo menos de início, considerar a possibilidade de convívio de um conjunto de variantes.

Ao tratar dessa questão, Trudgill (1975:65) pergunta-se qual a atitude a ser tomada pelo professor em sala de aula no caso do aluno não dominar o dialeto padrão, e aponta três perspectivas:

- (a) **eliminação do dialeto não-padrão**
- (b) **adoção do bidialetalismo**
- (c) **valorização das diferenças dialetais**

(a) A **eliminação dos dialetos não-padrão** é a atitude mais antiga e mais comum. Trata de erradicar um suposto uso "incorreto" da língua. Esta posição carece de todo e qualquer fundamento lingüístico e baseia-se em atitudes avaliativas equivocadas. Deve ser enfaticamente evitada. Aliás, quanto à noção de "**erro**" seria útil não esquecer que certas formas de escrever na língua portuguesa não são "**erros**" e sim variações em relação às formas padrão consideradas para comparação ou "**correção**".<sup>7</sup>

(b) A segunda via, que postula a **adoção do bidialetalismo**, tem recebido atenção de lingüistas e educadores que consideram tanto a variante padrão como as outras variantes dialetais como adequadas, boas e corretas. Seria a atitude de fazer o aluno adquirir uma nova variante e poder expressar-se nela quando necessário. Não se trata de erradicar o dialeto não-padrão, mas de propor outro ao seu lado. Como frisei acima, esta perspectiva seria viável para a escrita, mas no caso da fala parece pouco provável de ser atingida.

(c) A terceira via prevê a **valorização das diferenças dialetais**. Mais do que a mudança de dialeto, esta perspectiva sugere uma **mudança de atitudes** diante dos dialetos e visa à erradicação do preconceito contra as variantes não-padrão e superação da discriminação. É evidente, como lembra Trudgill, que esta posição tem um componente utópico na medida em que sempre haverá um dialeto padrão de mais prestígio que funcionará como medida de avaliação e valoração dos demais. Contudo, a longo prazo, é a via mais adequada e produtiva, já que leva a **formar uma mentalidade predisposta à superação da discriminação e do preconceito**. Ela é indubitavelmente superior à primeira via que postulava a erradicação das diferenças dialetais. Para Trudgill (1975:70), esta terceira via é a que deve ser encorajada por ser a mais promissora e porque leva à autoconfiança lingüística.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Quanto a isso vale a pena conferir Trudgill (1975:82) que mostra uma série de exemplos para o Inglês, que poderíamos aplicar ao Português (o caso da dupla negação é um deles). Veja-se que há lógica nos usos e consistência nas regras das variantes dialetais não-padrão. No Rio Grande do Sul (e em vários outros Estados) é costume usar o pronome oblíquo de primeira pessoa **mim** como sujeito de oração e dizer: "**Ele pediu pra mim fazer o trabalho.**" Por certo o dialeto padrão culto aconselha: "**Ele pediu para eu fazer o trabalho.**" Em Pernambuco, todos os que usam a variante local dizem: "**Ceguei de quatro horas.**", quando sabemos que a variante padrão pediria: "**Ceguei às quatro horas.**" Hoje há mais pessoas dizendo "**tu viu**" do que "**tu viste**", "**assistir o filme**" do que "**assistir ao filme**" e quase ninguém mais sabe que se diz "**visar a um objetivo**" e não "**visar um objetivo**". A maioria dessas formas não aparecem na escrita e são específicas da fala. No entanto, podem ocorrer com facilidade na escrita de um aluno no Primeiro/Segundo Grau e o Professor deveria ter condições de identificar a presença de uma variante diferente nesse caso. Trudgill (1975:39) observa que a questão da "boa" ou "má" linguagem coloca-se como um fenômeno de prestígio e não em razão de alguma virtude intrínseca da língua. Veja-se o caso do Inglês "**did**" que a maioria dos ingleses (em qualquer dialeto) dizem "**I done**". Diante disto, pergunta-se Trudgill: "Se '**I done it**' é um 'equivoco', não é um tanto estranho que quase todos cometam exatamente o mesmo equivoco?"(p.39) Ou então esta observação do mesmo autor: quando grande parte da população inglesa omite o **h** aspirado em início de palavras como "**hammer**", dizendo "**ammer**", pode-se imaginar que, já que a escrita é posterior à fala, trata-se, no caso, de uma forma inadequada de representar aquela palavra na forma escrita e não o contrário. A rigor, isso é uma prova de que não pronunciamos **letras** mas **sons** (pp.41-42).

<sup>8</sup> Esta questão será retomada adiante, mas desde logo gostaria de frisar que a atitude mais interessante parece ser a que contempla as **semelhanças** e não apenas as diferenças. Suponho que entre os diversos dialetos, assim como na relação

A situação ideal, lembra Trudgill (1975:71), aconselharia fundir as duas perspectivas **(b)** e **(c)**, contudo, como o bidialetalismo na fala postula o dialeto padrão como o mais correto, acha-se contaminado por um equívoco, já que isto não existe. Além disso, não é certo que o dialeto padrão é mais expressivo que os demais, pois pode-se dizer tudo em qualquer dialeto. Também é inconsistente a idéia de que a fala padrão é mais lógica e melhor compreendida, já que o emprego das demais variantes não conduz a um maior número de equívocos na compreensão que o uso da fala padrão. Resta, pois, esclarecer em que medida o incentivo ao bidialetalismo faria sentido.

O termo **bidialetalismo** no contexto aqui levantado refere-se, fundamentalmente, às modalidades de uso **língua falada** e **língua escrita**, que denominei **bimodalidade**, já que a fala enquanto modalidade de uso da língua é um dialeto diverso daquele da escrita.<sup>9</sup> E isto, não apenas nem principalmente por ser uma outra forma de representação da língua. Em suma, a tese central neste ponto defende que a fala e a escrita não representam dois dialetos diversos da língua, mas **dois modos**. Certamente, o nível de variedade na escrita será menor que na fala, podendo-se esperar que na escola convivam vários dialetos (ou socioletos, ou varianates) falados em contrapartida a um único modo escrito (padrão).

Em trabalho recente, propondo uma "educação bidialetal", Bortoni (1992:58) não se mostra muito confiante quanto ao sucesso do empreendimento bidialetal, se isto visar ao ensino de um dialeto escolar na suposição da manutenção do dialeto familiar. No nosso caso, lembra a autora, isto implica problemas de ordem conceitual representados pela mentalidade desenvolvida no Brasil quanto ao "Português errado" identificado com a língua falada, e problemas de ordem social que fazem com que se despreze um indivíduo que não domina o Português culto. Não é necessário ir à escola para perceber a presença do preconceito lingüístico. Basta ouvir o povo falando sobre a linguagem e os usos lingüísticos. Assim, temos que concordar com Bortoni quando afirma que "para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variante) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção do erro gramatical." Tudo indica que as noções dos brasileiros a respeito de sua língua situam-se na convicção de que o Português falado no Brasil é um só, ou seja, a unidade lingüística insinua e arraiga a convicção de homogeneidade lingüística. Contudo, não é segredo algum a diferença que vai entre **unidade** lingüística e **homogeneidade** lingüística.

Quando se fala em **unidade lingüística** tem-se em mente sobretudo a língua (portuguesa, por exemplo) oficial do país e não a unicidade de falares. Pois neste caso temos uma indiscutível **heterogeneidade** tal como comprovam os diversos Atlas Lingüísticos já desenvolvidos ou em andamento no Brasil. O uso da língua não é e nunca será homogêneo.

Os exemplos trazidos por Bortoni (1992) são ilustrativos da situação bidialetal vivida pelo próprio professor em sala de aula. Quando o professor lê a lição para os alunos, comporta-se na variante padrão ditada pela escrita, ao passo que quando explica a lição espontaneamente ou se dirige aos alunos para fazer alguma observação disciplinar, desempenha-se em seu dialeto não-padrão (tomando-se por exemplo os professores da zona rural). Isto revela uma distinção clara entre "estilo

---

fala e escrita há mais semelhanças do que diferenças. Como estamos acostumados a identificar diferenças, pouco nos dedicamos às semelhanças. É possível aventar a hipótese de que a tendência à análise da diferença representa muito mais uma atitude do investigador do que uma tendência dos fenômenos relevantes.

<sup>9</sup> Para efeitos deste trabalho, tomarei como orientação mais geral a noção de **modalidades de uso** para referir dois tipos de manifestação ou representação de usos lingüísticos chamados **FALA** e **ESCRITA**. Por outro lado, usarei a noção de **variantes de uso** para referir a heterogeneidade ou variação empiricamente evidenciada no interior de cada uma das duas modalidades de uso como as variações na relação entre as duas modalidades de uso. Será possível dizer, portanto, que há um **continuum de heterogeneidades** ao se referir às múltiplas variações.

monitorado” (dialeto padrão) e “estilo não monitorado” (cf. Bortoni, 1992) em ação e convivência por parte do professor. É muito cedo para se ter uma opinião a respeito deste tipo de pedagogia no ensino de língua, além de não ser clara a abrangência do fenômeno. Contudo, parece que a convivência de diversas variantes lingüísticas dentro de uma mesma sala de aula **não** é um problema real para o ensino e o aprendizado de língua.

Ainda em relação à consideração do conhecimento lingüístico do educando, Castilho (1990:111) posiciona-se pela valorização do dialeto da criança, ressaltando que "a norma culta é o alvo final do ensino da Língua Portuguesa, mas nem sempre deve ser o ponto inicial, e o professor deverá considerar os meios para iniciar seus alunos nesta sorte de 'bilingüismo interno' ". De mesma posição é também Eglê Franchi (1984), lembrada por Castilho, quando ela recomenda esforços do professor para sensibilizar os alunos para os fenômenos da variação lingüística e o "prestígio social relativo" do dialeto padrão culto em relação a outros. Já nos anos vinte Bloomfield desenvolvia detalhada argumentação lingüística destinada a mostrar como as variantes dialetais de uma língua e suas diferenças em relação à escrita padrão são formas concorrentes, sendo inadequado caracterizar uma delas como a forma correta e outra como a incorreta.<sup>10</sup>

### **O uso da língua se dá em textos contextualizados**

Relativamente à premissa (4), sugere-se que a escola tenha presente o fato de que a língua é usada em textos empiricamente realizados e em contextos sócio-históricos, não sendo conveniente insistir no ensino de elementos isolados, tais como a frase, as palavras ou os sons. A contextualização é um fenômeno que se acha na base da própria concepção de língua aqui adotada e não depende das condições de uso da língua em si. Toda língua só funciona em situações de uso contextualizado.

Neste caso, a própria gramática deveria ser tratada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas. Essa consideração conduz ao tratamento do uso da língua como **competência comunicativa**<sup>11</sup> (que envolve várias competências ao mesmo tempo) e propõe que se parta de noções básicas da organização da interação como contexto primário do uso lingüístico cotidiano posteriormente estendido para as demais formas de comunicação. A conversação é a forma textual prototípica da fala, mas a língua falada não deve ser confundida com a conversação, pois existe tanto a produção oral monologada como a produção escrita na forma de diálogo.

Trata-se, pois, de trabalhar integradamente as várias atividades no uso língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Este aspecto tem a ver com o tratamento dado à língua, principalmente nos exercícios propostos aos alunos em sala de aula. Parece coerente e correto não considerar os exercícios escolares como um mero complemento do ensino, mas a verdadeira forma de exercer o ensino. Daí a necessidade de uma proposta cuidadosa.

Se fôssemos completar as posições levantadas por Trudgill, teríamos, provavelmente, uma quarta via bastante adequada e que poderia adicionar-se à terceira apontada. Chamá-la-ei aqui de **perspectiva da similaridade**. Em geral, estamos atentos para as diferenças, mas parece que há também semelhanças relevantes entre os dialetos. E são provavelmente essas semelhanças que permitem o trânsito lingüístico sem problemas. Estas posições permitem tratar três temas centrais

---

<sup>10</sup> Labov (1972) também traz interessantes estudos sobre a questão ao tratar da lógica do inglês dos negros nos Estados Unidos. Esse aspecto foi bastante trabalhado na Sociolingüística de um modo geral e ainda será por nós visto em detalhe no capítulo sobre a variação lingüística.

<sup>11</sup> Neste estudo, tomo a **competência comunicativa** como a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso, o que não é o mesmo que as tradicionais atividades de codificação e decodificação, tal como se imaginava numa teoria da comunicação de tipo estruturalista.

não muito trabalhados pela escola que insiste na sua missão quase exclusiva de ensino da escrita. Estes temas são:

- **organização dialógica da fala**
- **características lingüísticas da produção oral**
- **relações entre a língua falada e língua escrita**

Há autores que consideram a escrita como veículo por excelência da cultura, do pensamento e do raciocínio abstrato, ao passo que a fala seria mais concreta e apta para o saber intuitivo e prático ou transmissão da experiência. Não é difícil imaginar as muitas consequências políticas e ideológicas frutos dessa caracterização, até mesmo com alguns argumentos em favor da alfabetização. É bem verdade que a sociedade contemporânea dita "civilizada" seria impensável sem a escrita, o que impõe uma reflexão a respeito das complexas relações entre a **primazia cronológica da fala** e a **relevância cultural da escrita** no contexto do desenvolvimento cultural dos povos, tal como observa Stubbs (1986). Contudo, segundo acertadamente afirma Street (1984), a escrita não tem alguma qualidade inerente automática que a torne especial ou lhe confira um **status** diferenciado. Observações úteis neste sentido podem ser colhidas em Cook-Gumperz (1991) quando a autora trata da questão da "construção social da alfabetização"<sup>12</sup> e aponta para o importante e urgente tema de uma adequada política educacional também no que tange ao aprendizado da língua. Fique claro, portanto, que fala e escrita não são concorrentes, mas complementares.

Com o objetivo de evitar possíveis confusões no uso dos termos "**alfabetização**", "**letramento**" e "**iletrado**", seria útil ter em mente que eles não significam a mesma coisa (cf. nota 12). Em estudo levado a efeito sobre a capacidade de adultos não alfabetizados, Tfouni (1988) sugere uma distinção entre esses termos propondo que se tome o termo **alfabetização** para designar a prática formal e institucional de aquisição da escrita para dominar a cultura. Essa prática é levada a efeito pela escola. E que o termo **letramento** (uma tradução do termo inglês **literacy**) seja usado para indicar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita em relação à situação etnográfica no grupo em que a escrita ocorre ou pretende ser introduzida. Assim, o letramento ocupar-se-ia com questões como (cf. Tfouni, 1988:17):

- "- Quais mudanças psicossociais ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais ágrafos que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades "iletradas"?
- Como se comportam grupos ágrafos cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?"

Quanto ao termo **iletrado**, Tfouni (1988) lembra que ele não equivale a **não-alfabetizado**, já que nas sociedades que dominam a escrita, temos uma diversidade de estágios de letramento não obstante ocorrer o analfabetismo. O analfabeto domina uma série de técnicas que em si derivam de formas cognitivas desenvolvidas a partir da escrita. Isto faz com que se possa tomar letramento e alfabetização como paralelos e até concomitantes, mas ao mesmo tempo distintos, abrangendo fenômenos diversificados. Além disso, nas sociedades com escrita, letrado e iletrado não constituem pólos dicotômicos e sim dois extremos de um contínuo, que vão de um mínimo a um máximo.

A escrita é tanto uma forma de **domínio da realidade** no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de **dominação social** enquanto propriedade de poucos e

---

<sup>12</sup> O termo "**alfabetização**" não é o mais indicado como tradução do inglês "**literacy**", cujo correspondente em Português seria "**letramento**" ou então "**literacia**" como propõe Francisco Gomes de Matos (comunicação pessoal). Neste trabalho usarei os termos "**letramento**" e "**alfabetização**" como sinônimos em certos momentos, mas farei uma distinção entre ambos quando necessário.

imposição de um saber oficial subordinador. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem desse instrumento, mas não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio da escrita, e sim grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos. A escrita é um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens. Vantagens essas, como lembra Tfouni (1988:121), nem sempre desejáveis, sobretudo quando a escrita sobrevém como forma de dominação ou imposição de esquemas culturais e valores alienígenas, etnocêntricos, aglutinadores e até mesmo alienantes. É importante que não se negue o direito à existência do saber popular em nome do avanço tecnológico e que o conhecimento prático tenha condições de sobreviver para garantir a própria sobrevivência dos que o possuem. A racionalidade não é um patrimônio exclusivo dos alfabetizados assim como o senso prático não é a única forma cognitiva peculiar dos analfabetos. Vale, por isso mesmo, procurar estabelecer tanto uma relação entre o contínuo representado pela fala e escrita, como sugerir uma valorização maior da fala no sistema formal de alfabetização, tendo em vista sobretudo a insuperável interdependência entre ambas.

### Fontes de Referência

- BERNSTEIN, Basil. 1971. **Class, Codes and Control**. Vol. 1. London, Routledge & Kegan Paul.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1927. Literate and Illiterate Speech. **American Speech**, 10: 432-439.
- BORTONI, Stella maris. 1992. Educação Bidialetal - O que é? É possível?. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. 7(1992): 54-65.
- CASTILHO, Ataliba de. 1990. Português falado e ensino da gramática. **Letras de Hoje**, 25 (1) :103-136.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (ed.). 1991. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FRANCHI, Carlos. 1977. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**, 5: 9-27
- FRANCHI, Eglê. 1984. **E as Crianças Eram Difíceis ... A Redação na Escola**. São Paulo, Martins Fontes,.
- HEATH, 1983. **Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.
- KATO, Mary. 1987. **No Mundo da Escrita**. São Paulo, Ática.
- KATO, Mary. (org.) .1988. **A Concepção da Escrita pela Criança**. Campinas, Pontes.
- KOCH, Ingedore Villaça. 1992. **A Inter-Ação pela Linguagem**. São Paulo, Contexto.
- LABOV, William. 1972. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1975. **Linguagem e Classes Sociais**. Porto Alegre, Movimento.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1986. **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática.
- MATTOSO CÂMARA Jr. , Joaquim. 1969. **Problemas de Lingüística Descritiva**. Petrópolis, Vozes.
- MILROY, James. 1992. **Linguistic Variation and Change. On the Historical Sociolinguistics of English**. Oxford, Basil Blackwell.
- POSSENTI, Sírio. 1988. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes
- SOARES , Magda Becker. 1986. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo, Ática.
- STREET, Brian V. 1984. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press.
- STUBBS, Michael. 1980. **Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing**. London, Routledge & Kegan Paul.
- STUBBS, Michael. 1986. **Educational Linguistics**. Oxford, Basil Blackwell.
- TFOUNI, Leda Verdiani. 1988. **Adultos Não Alfabetizados: O avesso do Averso**. São Paulo, Pontes.
- TRUDGILL, Peter. 1975. **Accent, Dialect and The School**. London, Edward Arnold.