A Sociolinguística na formação do professor de língua materna: quebrando o ciclo de exclusão

The influence of sociolinguistics in the formation of the first language teacher: breaking the cycle of exclusion

La sociolingüística en la formación del profesor de la lengua materna: interrumpiendo el ciclo de exclusión

Os preceitos da Sociolinguística, em especial a variacionista, vêm permeando, já há algum tempo, as instruções regulatórias do sistema de ensino brasileiro. Entretanto, são poucos os profissionais realmente preparados para reconhecer e legitimar a diversidade linguística pelas diversidades sócio-culturais e regionais encontradas nas salas de aula de um país tão plural como o Brasil.

The Sociolinguistics framework, especially the Variation & Change approach, is increasingly permeating Brazilian education system policy. However, very few professionals acknowledge and legitimate the linguistic diversity by social, cultural and regional diversities found in classroom.

El abordagem de Sociolinguística, sobre todo la Variacionista, el acercamiento, está penetrando la política de sistema de educación brasileña cada vez más. Sin embargo, los muy pocos profesionales reconocen y legitiman la diversidad lingüística por diversidades sociales, culturales y regionales encontradas en el aula.

Palavras-chave: Sociolinguística, magistério, cursos de Letras, diversidade, inclusão.

Autor:

Prof. Ernani Machado Garrão Neto

Bacharel em Letras (Português/ Literaturas) pela UERJ. Licenciado pela UERJ. Mestre e doutorando em Linguística pela UFRJ.

E-mail: egarrao@ism.com.br

1. Introdução

Neste artigo, discutiremos as contribuições práticas da Sociolinguística à formação do professor de língua materna. Para tanto, foram levantadas algumas questões ligadas ao tema que nos guiarão ao longo deste texto como elementos instigadores. São elas: (a) por que estudar Sociolinguística em um curso de graduação em Letras?; (b) em que medida o estudo da Sociolinguística pode ajudar o professor de língua materna a reconhecer e a legitimar a diversidade linguística, assim como as diversidades regionais e culturais?; e (c) em que medida o estudo da Sociolinguística na graduação em Letras fornecerá instrumentos para que o docente promova inclusão social pela inclusão linguística?

Já há algum tempo, tem-se discutido em nossa sociedade a qualidade do ensino em todos os seus níveis, da alfabetização à formação superior. Assistimos a uma deterioração paulatina do sistema de ensino brasileiro causada sobretudo pela falta de políticas públicas e, por que não dizer, de engajamento social. Há tempos, temos conhecimento, por meio de diagnósticos precisos, feitos pelo próprio governo, das causas do problema, mas talvez não as enfrentemos com a seriedade necessária: é o mesmo que um médico fazer a anamnese de um paciente sem, contudo, saber o que fazer com os dados levantados. E talvez a solução de médio prazo esteja justamente no investimento na formação dos profissionais do ensino, daqueles que serão os condutores da aprendizagem em sala de aula. É imperativo que os futuros educadores estejam preparados para o tamanho do desafio que terão pela frente: é

necessário que estejam cientes da responsabilidade que tomam para si ao optarem pelo magistério em nosso País e da enorme diversidade que encontrarão em sala de aula. Tal diversidade não se resume aos níveis sócio-econômicos, mas permeia também o nível cultural, o regional e o linguístico.

Todos os professores têm de estar preparados para tal desafio, mas ao professor de língua materna deverá ser atribuída uma missão ainda mais árdua: a de promover a inclusão social por meio da facilitação à compreensão linguística. A questão mais urgente a ser pensada no momento é, certamente, a da inclusão social. E como pensar a inclusão social nas aulas de língua materna?

Aos educadores, de modo geral, confere-se a importante missão de promover cidadania, não só facilitando o acesso à informação, mas também desenvolvendo a capacidade de análise crítica do discente. Os docentes de língua materna, entretanto, têm ainda uma missão mais árdua que, se bem-sucedida, terá efeitos em todas as demais disciplinas: a de combater o conservadorismo linguístico da escola, por meio do combate ao preconceito linguístico. Desse modo, o educador também contribuirá para o combate ao preconceito nas demais esferas. Mas em que consiste o conservadorismo linguístico da Escola?

A escola, já a despeito do que prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), acaba, ainda que em alguns casos indiretamente, por conservar alguns mitos, como: "português é muito difícil"; "as pessoas sem instrução falam tudo errado" e "em certas regiões do país, se fala um português mais correto do que em outras". O professor de língua materna que se limita a realimentar estes mitos em sala de aula contribui para a manutenção do conservadorismo linguístico que conduz ao preconceito e à exclusão social. Trata-se de um mecanismo cíclico, que se repete geração após geração: o aluno de hoje será o professor de português de amanhã. Este tenderá a repetir os métodos e conceitos passados a ele durante o período escolar. É necessário quebrar esse ciclo e é justamente nesse ponto que entram os conhecimentos e preceitos da Sociolinguística.

2. Por que estudar Sociolinguística em um curso de graduação em Letras?

À pergunta-título deste tópico se incorporam, naturalmente, as duas outras decorrentes desta, levantadas na introdução deste artigo e aqui revisitadas: em que medida o estudo da Sociolinguística pode ajudar o professor de língua materna a reconhecer e a legitimar a diversidade linguística, assim como as diversidades regionais e culturais?; e em que medida o estudo da Sociolinguística na graduação em Letras fornecerá instrumentos para que o docente promova inclusão social pela inclusão linguística?

Segundo Benveniste (1944) “é na língua e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”. A sociedade agrupa os indivíduos e suas idiossincrasias e é alimentada por um sentimento de coletivo determinado pela língua. É a língua a responsável pelos contatos individuais que compõem a sociedade. Assim, tudo se inicia pelo contato. E mais precisamente pelo contato linguístico.

Não há, certamente, poder mais alto, e todos os poderes do homem sem exceção – pensemos bem – procedem deste. A sociedade não é possível a não ser pela língua; e pela língua também o indivíduo. O despertar da consciência na criança depende, coincide sempre com o aprendizado da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade.

(Émile Benveniste)

Para que os discentes possam de fato desfrutar de modo otimizado (prático e adequado às situações específicas do dia-a-dia) do “poder da linguagem” e para que adquiram, como consequência, poder social, é necessária a incorporação de certas inovações por parte dos docentes. Tais inovações correspondem a um ensino de língua materna baseado na diversidade linguística. E em que ponto o contato do aluno de Letras com a Sociolinguística pode habilitá-lo a reconhecer tais diversidades?

2.1 – Linguagem, indivíduo e sociedade

Nas décadas de 50 e 60, nos EUA, os estudos da língua como manifestação da vida em sociedade tiveram grande impulso, constituindo uma nova disciplina: a Sociolinguística, que surge da interface dos estudos da Sociologia e da Linguística. A Sociolinguística se preocupa com a correlação de traços sociais e traços linguísticos, buscando estudar o que se costuma chamar de *dialetos sociais*: “habitual subvariedade da fala de uma comunidade, restrita por operações de forças sociais a representantes de um grupo étnico, religioso, econômico ou educacional específico” (Preti: 1994). Afinal, uma língua não é uma realidade homogênea e a variabilidade é inerente a qualquer sistema linguístico. O que se costuma chamar de “língua” é, na verdade, um vasto conjunto de variedades que, segundo Preti (1994), “funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua”.

Desde muito cedo, os usuários da língua entram em contato com diferentes registros e ainda com determinadas crenças e atitudes a respeito da língua. Aprendem que existem formas “certas ou erradas”, “bonitas ou feias”. Na Escola, também desde muito cedo, estas crenças e atitudes são desenvolvidas, legitimadas e conservadas, de modo que os falantes de uma língua qualquer vão, paulatinamente, adquirindo uma habilidade natural para perceber, distinguir e valorar formas e subsistemas variantes dentro de seu próprio sistema linguístico. Adquirem, portanto, um saber, sistematizado ou não, a respeito da sua própria língua que lhes permite reconhecer que um determinado falante “não é daqui”, ou “fala

errado”, ou “tem baixo nível cultural”, enfim, um saber que lhes permite estabelecer e assumir determinadas identidades sociais a partir dos diferentes usos linguísticos.

É a partir do aprofundamento desses e outros preceitos da Sociolinguística que o aluno de Letras passa a ter fundamentos para identificar mitos e preconceitos linguísticos e a poder combatê-los com o apoio dos próprios discentes. É pelo reconhecimento da variabilidade do sistema linguístico e pela vinculação desta a variáveis extralinguísticas, como as ligadas aos regionalismos, aos traços socioculturais e à interação social, que o docente será capaz de contribuir para a eliminação do preconceito linguístico e para a inclusão social por meio da otimização da utilização dos registros atrelados às intenções comunicacionais de cada indivíduo.

2.2 – As línguas variam: uma constatação inegável, mas renegada

Desde o início dos estudos relativos à linguagem, a variação linguística era vista como um “defeito”, como algo que deveria ser combatido (Santos, 1996). Daí a preocupação com o estabelecimento de normas e a definição da gramática como “a arte de falar e escrever corretamente” (Câmara, 1972).

A razão para esse tipo de consideração parece residir no fato de que os estudos da linguagem nasceram intrincados com os estudos de lógica. Acreditava-se que a língua refletia fielmente, em sua organização e em seu funcionamento, as leis do raciocínio.

Tal orientação filosófica tem sua origem na Grécia. Se, por um lado, foram os gregos que perceberam primeiramente a variabilidade linguística, na multiplicidade dialetal, por outro, relegaram-na de todo, preocupando-se com a língua nos seus aspectos estéticos (procedimentos de estilo) e filosóficos (adequação da língua ao pensamento).

Também entre os hindus, a questão da variabilidade da língua foi percebida. A constatação de sua existência deve ter motivado as complexas descrições das variedades linguísticas religiosas, especialmente no âmbito da fonologia e morfologia, que culminaram por caracterizar seus estudos no âmbito da linguagem. Importava, nesse contexto, preservar a oralidade ligada ao discurso religioso, ou seja, que os textos sagrados fossem corretamente recitados ou cantados, o que facilitaria ou asseguraria que fossem “ouvidos” pelas divindades. Em outras palavras, procurou-se garantir a invariabilidade da língua através de exaustivas descrições dos aspectos fonéticos do sistema, de maneira que fosse mantida a pronúncia original das palavras.

Durante toda a Idade Média, as concepções de linguagem da Antiguidade Clássica continuaram vigorando: lógica e retórica caminharam junto à gramática.

No século XVIII, descortina-se uma nova tendência: os estudos comparativos. Neste cenário, muitos estudiosos ainda eram sensíveis às influências do pensamento religioso, o qual fundara a crença na existência de uma língua-mãe, a “língua de Adão”. Os primeiros comparatistas tinham como propósito final reconstituir um estado de língua primitiva, o que se faria através da comparação das diversas línguas do mundo, para a apreensão das provas de seu parentesco com o hebreu, imaginada “língua adâmica”.

O uso concreto da língua nas situações de seu emprego é eminentemente heterogêneo e variável. De acordo com a perspectiva da Sociolinguística, os fatores que promovem tal variação podem ser subdivididos em dois grandes grupos: linguísticos e extralinguísticos. Dentre os primeiros, figura o que se costuma chamar de condicionantes, quer fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos ou discursivos. Como fatores extralinguísticos, há o nível de escolaridade, o sexo, a idade, condições sócio-econômicas, particularidades regionais, o contexto de fala e demais fatores sócio-culturais aos quais os usuários da língua se acham relacionados.

2.3 – A variação linguística em sala de aula

Certa vez uma aluna carioca me perguntou: “*Fessô, eu tenho uma amiga de Niterói que costuma dizer que vai à casa da Fulana. Isso tá certo? O certo não é dizermos vou à casa da Fulana?*” A pergunta reflete bem o preconceito linguístico que os usuários de quaisquer línguas têm para com as variantes de menor prestígio em uma sociedade. Sejam apenas variantes regionais ou mesmo as de cunho social, sempre haverá aquelas que irão gozar de maior prestígio em dado meio, seja por causa de sua disseminação pelos meios de comunicação ou mesmo pela tentativa premeditada de nivelamento pelo ensino da gramática prescritiva.

Devolvi a pergunta à aluna e ela me disse que achava que soava mal pronunciar a preposição sem a contração, ou seja, não determinar o substantivo seguinte (Fulana) com o artigo “a”. Então perguntei: “Você fala *poça* (com a vogal *o* com timbre fechado) ou *poça* (com a vogal *o* com timbre aberto)?” E ela, obviamente, respondeu de acordo com a intuição que tinha, optando pela pronúncia com timbre fechado, comum no dialeto carioca. Para essa aluna e para tantos outros, não vale a pronúncia dos paulistas (com timbre aberto) e nem a construção dos niteroienses, sem o determinante. Mas o que isso representa? Representa uma redução de possibilidades que vai contra a natureza das línguas naturais; reflete preconceitos linguísticos que podem estar ligados a outros tipos de preconceito.

Um professor de língua materna não atento pode perpetuar preconceitos, no lugar de combatê-los. Caberá, primordialmente ao professor de língua materna, não só apresentar ao discente mecanismos para que ele possa melhor usufruir da própria língua, mas também apresentá-lo, de forma legítima, às variações regionais e sociais encontradas no Brasil. Desse modo, o ensino da gramática deve estar subjugado a uma ampla percepção, por parte dos alunos, do que vem a ser, de fato, uma língua. Deve-se apresentar a língua como um organismo vivo, que se modifica constantemente justamente pelo uso e que, portanto, não pode ficar alheio aos estudos de gramática.

Mas é o ensino da gramática prescritiva que acaba por prevalecer em sala de aula. Os professores ficam, em sua maioria, “hipnotizados” pela gramática e tendem a repetir o que os seus professores costumavam dizer a eles. Falácias como “português é difícil”, “ninguém sabe gramática se não estudar gramática”, entre outras, são repetidas à exaustão. Quando um aluno pede para ir *no* banheiro, eis que o docente o corrige: “ao banheiro”, “ninguém vai *no* banheiro. Nós vamos *ao* banheiro”. O problema é que o mesmo aluno vai continuar a usar a preposição “em” como regente do verbo “ir” nesses contextos, alheio à correção do professor. E pior, será alvo de brincadeiras dos colegas em sala de aula, pensará duas vezes antes de dizer qualquer coisa na frente do professor e guardará para si a falsa impressão de que português é muito difícil e de que não sabe português.

Como corrigir essas dissonâncias? Cabe ao professor de língua materna ensinar Sociolinguística aos alunos? Tais dissonâncias podem ser corrigidas com base nos conhecimentos da Sociolinguística adquiridos pelo docente durante a formação profissional e, é claro que este não repassará as aulas de sociolinguística aos discentes, mas as utilizará como alicerces de um ensino inovador e verdadeiramente revolucionário, um ensino do português que subordinará os tecnicismos ao uso. E quanto à utilização da gramática normativa? Esta continuará a ter seu destaque nas aulas de língua materna, já que é um eficiente instrumento de unificação e normatização do padrão formal escrito, mas seu ensino precisará ser modalizado e revitalizado, oxigenado, com base nas variações intrínsecas ao idioma e que estão diretamente ligadas a variáveis extralinguísticas de base social e regional.

3. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira

O ensino de Língua Portuguesa prevê a aquisição de estruturas não mais usuais na fala de grande parte dos brasileiros: construções com colocação mesoclítica, uso de construções relativas com cujo e uso do pretérito mais-que-perfeito são apenas alguns exemplos do distanciamento entre o que se ensina e o que, na prática, os usuários da língua utilizam. Desse modo, o ensino da gramática prescritiva se baseia apenas em uma parcela reduzida do que representa o uso efetivo do idioma pela população, restringindo-se à língua escrita culta. A língua falada fica de fora desse processo e, conseqüentemente, também fica de fora das salas de aula a heterogeneidade dialetal brasileira.

Há no português brasileiro a ingênua crença de que falamos uma língua que apresenta unidade linguística inigualável, ou seja, muitos acreditam na falsa idéia de que no Brasil não se falam diferentes dialetos, o que é um grave erro que pode acarretar trágicas conseqüências, principalmente àqueles que não têm acesso à norma culta. Há, portanto, muitas diferenças no que respeita ao português falado no Brasil, e tais diferenças refletem variáveis extralinguísticas importantes de serem consideradas pelos professores de língua materna, justamente em prol da não-repetição da massificação da idéia de uma norma culta invariável, intocável e alheia às gritantes variações existentes no português brasileiro.

Eis alguns exemplos de ambientes fonéticos e sintáticos em que são usadas construções que estão rigorosamente em desacordo com o que o professor de língua materna ensina em sala de aula:

Ambientes fonéticos

- a) anulação da oposição fonética entre /e/ e /i/, e entre /o/ e /u/ em posição pretônica, realizando-se os arquifonemas /I/ e /U/; Ex: “cenoura” (*cinoura*) e “comida” (*cumida*);
- b) tendência a nasalizar a sílaba inicial /i/ por analogia ao prefixo *in*; Ex: “indentidade”;
- c) redução do *en-* inicial em *in-*; Ex: “entrevado” (*intrevado*) “encostar” (*incostar*);
- d) anulação da oposição entre o ditongo /ou/ e /o/ fechado; Ex: “outro” (*otro*);
- e) anulação da oposição entre o ditongo /ei/ e /e/ fechado; Ex: “maneira” (*manera*);
- f) tendência à omissão do *-r* final do infinitivo dos verbos; Ex: “fazer” (*faze*);
- g) tendência à omissão do *-s* final indicador de plural dos nomes;
- h) síncope nas proparoxítonas (*oclos* por *óculos*, por exemplo);
- i) redução dos ditongos crescentes em sílaba final (*anunço* por anúncio, por exemplo);
- j) redução da marca de gerúndio *-nd* para *-n*; *fazendo* (*fazeno*);
- l) desnasalização de nasais finais (*home* por homem, por exemplo);
- m) vocalização das consoantes palatais (*trabaio* por trabalho, por exemplo);
- n) passagem de /l/ a /r/ nos grupos consonânticos (*framengo* por flamengo, por exemplo);
- o) epêntese de vogais em palavras com consoantes mudas, como em “pneu” (*peneu*).

Ambientes sintáticos

- a) a reestruturação do sistema de pronomes-sujeito:

A norma culta prevê três pronomes-sujeito para o singular e outros três para o plural, porém, convivem com este sistema outros sistemas simplificados: para a primeira pessoa *eu* e *nós*, para a segunda pessoa *você* e *vocês* e para a terceira pessoa *ele/ a gente* e *eles*;

b) a concordância:

Convivendo com a variável culta que prevê a marca de concordância indispensável no sintagma nominal (os livros) e no sintagma sujeito/verbo (Eles **fizeram**), subsistem os sistemas simplificados das variedades populares com ausência de marca ("os **livro**" e "**eles fez**"); c) o emprego do pronome "ele" como acusativo e a ausência de objeto pronominal como em:

"**Eu conheço ele**" e "**Eu conheço**" convivendo junto à forma culta "**Eu o conheço**";

d) a perda dos clíticos reflexivo, recíproco e indeterminador do sujeito nos dialetos populares em oposição à norma culta:

Reflexivo:

"Eu machuquei" ao invés de "Eu **me** machuquei";

Recíproco:

"Eles separaram" ao invés de "Eles **se** separaram";

Indeterminador:

"Aqui a gente trabalha muito" ou "Aqui **trabalham** muito"

em vez de: "Aqui **trabalha-se** muito".

e) as estruturas de relativização:

— Relativa padrão: "É um assunto de que não quero tomar conhecimento."

— Relativa não-padrão com pronome cópia: "É um assunto que não quero tomar conhecimento dele."

— Relativa cortadora: "É um assunto que não quero tomar conhecimento".

f) contração da preposição anterior com o artigo que determina um sujeito de infinitivo. Ex: "Chegou a hora de a onça beber água" e "chegou a hora da onça beber água".

4. Considerações finais

Voltemos às perguntas levantadas no início deste capítulo: (a) por que estudar Sociolinguística em um curso de graduação em Letras?; (b) em que medida o estudo da Sociolinguística pode ajudar o professor de língua materna a reconhecer e a legitimar a diversidade linguística, assim como as diversidades regionais e culturais?; e (c) em que medida o estudo da Sociolinguística na graduação em Letras fornecerá instrumentos para que o docente promova inclusão social pela inclusão linguística?

A pergunta exposta em "a" certamente se interliga às demais, uma vez que a motivação para o estudo da Sociolinguística em um curso de graduação em Letras é a de reconhecer e legitimar a diversidade linguística, o que se configurará certamente como um passo na direção da inclusão social. Ao estudar a Sociolinguística o futuro professor de português passa a ter nas mãos um importante instrumento de combate ao preconceito linguístico e de ampliação da visão de alcance da língua nos planos regional e social.

Com a visão da Sociolinguística, o docente reconhecerá como legítimos os dialetos do português brasileiro e reconhecerá a língua como instrumento de interação social, que deve servir à comunicação e não como instrumento de dominação e de imposição de valores. Trata-se de banir as considerações que reduzem toda questão linguística aos rótulos "certo" e "errado". Fazer com que o aluno saiba pensar a própria língua e reconhecer nela as diferenças refletidas do povo que a utiliza é um longo caminho, mas que se deve começar a percorrer logo, do contrário, continuaremos a ver, nas escolas, a repetição do processo cíclico de dominação e de marginalização linguística idêntico ao já enxergado nas demais esferas sociais.

Não há dúvidas acerca dos benefícios que a Sociolinguística pode trazer ao profissional de Letras e, conseqüentemente, aos alunos inseridos no sistema nacional de ensino. O que falta é "pôr a mão na massa".

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENDONÇA, Marina Célia. *Língua e ensino: políticas de fechamento*. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à Linguística 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- RORIGUES, Aryon Dall'Igna. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Artigo enviado em 02/06/2004, aceito em 19/06/2004.