

CARDOSO, Daniela. (2004). Não se preocupemo co jeito que falemo: considerações acerca das concepções de linguagem e consciência lingüística envolvidas no processo ensino/aprendizagem da língua. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 2, n. 2. [www.revelhp.cjb.net]

**NÃO SE PREOCUPEMO CO JEITO QUE FALEMO: CONSIDERAÇÕES ACERCA
DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA
ENVOLVIDAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Daniela Cardoso¹

danicardoso96@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste estudo, procuramos explicações para a questão do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. A discussão se pauta pelo fato de que a tarefa do professor de língua portuguesa é tornar seu aluno um bom leitor e um produtor textual. Em outras palavras, é a tarefa de ensinar a ler e escrever. Não é difícil constatar que a escola não vem realizando essa tarefa de forma satisfatória. Já são inúmeros trabalhos que relatam os problemas de aprendizagem ou de ensino da língua materna no Brasil. São exemplos de autores com trabalhos nesse tema: Bagno, Geraldi, Fiorin, Bechara (todos fazem parte das referências bibliográficas deste trabalho).

A constatação das confusas práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa já data de bastante tempo. O professor Olmar Guterres da Silveira afirma

Há os que se circunscrevem à análise sintática; há os que se isolam dentro da prática da leitura e redação, alheios a qualquer sistematização gramatical; há os que tudo reduzem a regras codificadas; há os que ignoram este o aquele

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

aspecto, enfim, há de tudo, menos o consenso geral do que seja o ensino da língua, nos diversos graus. (SILVEIRA apud ANDRADE, 1998, p. 66)²

Além dessa confusão teórica, assistimos, na realidade das escolas, ao processo de “normatização” da língua e à não-aceitação das variedades lingüísticas não-padrão. Esse é, em nosso entendimento, o fator mais grave no processo de ensino. A falta de respeito com que é tratada a variedade lingüística de um grande setor social, impõe aos alunos pertencentes a tal setor o silêncio. Sem participar das discussões e das argumentações, não há uso efetivo da linguagem em contexto escolar. E como podem participar se são levados a envergonhar-se de sua variedade lingüística? Estudos na área de Lingüística Textual comprovam que sem processos de interação lingüística não há aprendizado real, ou seja, aquele que capacita o aluno para intervir socialmente, para produzir textos coesos, para ler e interpretar textos.

Da observação da realidade do ensino de Língua Portuguesa nos surgiu a questão: o aparente caos do ensino de língua materna estaria ligado a práticas inseguras por parte da grande maioria dos professores? E esta insegurança teria como base um vazio teórico? Estes quesitos implicam a hipótese de que a prática diferenciada de ensino indicada em vários manuais, inclusive nos PCNs, não é aplicada por existir um desconhecimento teórico dos elementos envolvidos numa concepção de linguagem. Afinal o que explicaria os fatos de nós, professores, assistimos atônitos ao relativo fracasso das estratégias de ensino? O que está implícito na preferência da escola pelo ensino da língua padrão? Os alunos falantes da variedade não-padrão dispõem das condições materiais (reais) para atingirem o objetivo que lhes propomos no ensino da língua? Qual é a consciência epilingüística do falante da variedade não-padrão? E, logo, qual é o valor que o falante atribui à sua própria forma de falar e escrever? Quais são as reais implicações dessa consciência, ou da falta dela, no processo ensino/aprendizagem lingüística?

A seguir tentaremos elencar os principais elementos teóricos que podem embasar relações mais seguras com o objeto de estudo e ensino – o fenômeno lingüístico. O objetivo último de tal discussão é o alcance de uma prática pedagógica emancipatória. Os subtítulos representam os tópicos, cujas análises foram feitas com caráter apenas inicial, ou seja, sem aprofundamentos. Além dos aspectos teóricos,

² ANDRADE, Antônio Carlos Siqueira de. Leitura e produção de textos no ensino tradicional. In: VALENTE, André. (Org.). *Língua lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 65-72.

apresentamos um levantamento de dados coletados em entrevistas realizadas com alunos da Escola Estadual 29 de Outubro, localizada no Assentamento 16 de março do município de Pontão – RS. Justificamos a escolha dessa escola no próprio texto.

1. Objeto, conceitos, pressupostos

Ao buscarmos uma compreensão de fenômenos lingüísticos é fundamental esclarecer, antes, a compreensão do próprio objeto de estudo – a linguagem. Essa não é tarefa fácil, haja visto a complexidade do fenômeno. Tentaremos, ao menos, destacar os principais fatores fundamentadores de uma compreensão da linguagem.

Em sua obra *Política*, Aristóteles afirma que somente o homem é um “animal político”, pois somente ele possui a palavra para exprimir juízos de valor, verdades, mentiras, o bom, o ruim (apud CHAUI, 2000, p. 136)³. No mesmo sentido, Chauí (2000, p. 136) afirma que é o fato de poder exprimir e possuir esses valores que torna possível a vida social e política dos seres humanos. Dessa forma, a linguagem pressupõe e, até certo ponto, determina a relação com o outro. Segundo Mussalin, (2001, p. 21)⁴, “a história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua”.

No entanto, tais concepções não estão representadas na compreensão atual da linguagem, ao menos em modo geral. O estatuto científico dos estudos da linguagem e o objeto da Lingüística, tal como a conhecemos hoje, é, em parte, resultado das famosas dicotomias saussurianas, amplamente divulgadas e assumidas no meio acadêmico. Através da distinção *langue/parole*, Saussure (1995, p. 88)⁵ produziu um objeto teórico “abstrato” que exclui os sujeitos e suas marcas espaço-temporais. Para ele, a definição do objeto de estudo da Lingüística não deve levar em conta o trabalho discursivo dos sujeitos nem os processos de significação.

Saussure considera a língua como um fenômeno social apenas enquanto sistema estável de normas lingüísticas. Para este autor, o objeto passível de estudo lingüístico nada tem a ver com uma mediação entre os homens e o mundo. Em oposição a essa teoria, também denominada estruturalista, Florence Carboni afirma que, em decorrência

³ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Atica, 2000.

⁴ MUSSALIN, Fernanda; Bentes, Anna Cristina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

da exclusão do sujeito, os seguidores de Ferdinand Saussure eliminaram a perspectiva dialógica da língua (CARBONI, 2000, p. 224)⁶. Isso porque, ao fazerem essa diferenciação, subtraem a língua da prática social, instância em que ela se manifesta e é produzida. Esta autora lembra:

[...] para um tratamento materialista dos fenômenos lingüísticos, devemos considerar a linguagem como pluralidade de práticas significantes, assim como elas intervêm na história. Há, portanto, uma relação dialética entre a estrutura da língua – da qual não se pode fazer total abstração –, as formações ideológicas – que por sua vez refletem as relações de produção e que estão presentes na estrutura da língua [...] (CARBONI, 2001, p. 39).

Para essa autora, uma contribuição teórica fundamental para compreender a natureza real dos fenômenos lingüísticos foi dada pelo historiador e filólogo Mikhail Bakhtin, salvo engano, o primeiro a disponibilizar um estudo materialista da linguagem de forma aprofundada. Bakhtin percebeu os limites da teoria saussuriana e elaborou uma apreciação teórica questionando-os. Em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, reivindicou *status* verdadeiramente social para a língua. Para ele, as mudanças lingüísticas são determinadas pelas transformações nas relações sociais que, em última instância, são determinadas pelas mudanças nas formações sociais, derivadas, por sua vez, de mudanças na infraestrutura econômica.

Bakhtin denomina a teoria saussuriana de “objetivismo abstrato” e afirma que a escola de Saussure alia-se à escola sociológica de Durkheim, reconhecendo o caráter positivista das elaborações do lingüista suíço (1995, p. 88). De fato, essa é a compreensão imbricada nos métodos de análise lingüística, sobretudo dos gramáticos. A tese central da proposta de Saussure é de que “a língua se opõe à fala como o social ao individual” (BAKHTIN, 1995, p. 87)⁷.

Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo:

1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Boa parte da obra do filólogo russo dedica-se a criticar os pressupostos de Saussure. Para ele, a linguagem constitui um produto transmitido de geração em geração. Lembra, ainda, que a língua transforma-se sob a forma de um processo

⁵ SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

⁶ CARBONI, Florence. *Estruturalismo e linguagem: a negação do homem. Os trabalhos e os dias: ensaios de interpretação marxista*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

evolutivo continuado. Além disso, Bakhtin acrescenta que a criança insere-se na corrente da comunicação verbal e, é através dessa inserção, que despertar sua consciência (1995, p. 127).

Bakhtin afirma igualmente que a consciência materializa-se socialmente após passar pela etapa da objetivação – arte, ciência, linguagem, trabalho etc. Ou seja, a linguagem é a realidade da consciência. Ao contrário dos idealistas, ele defende o caráter social da consciência, mesmo em sua forma primária e confusa, pois ela só existe em seres organizados socialmente em torno de um processo de produção (Ibid., p. 36,37,42).

Outros elementos teóricos que podem ajudar a esclarecer a relação entre consciência e linguagem já haviam sido considerados na obra *Ideologia alemã*, na qual Marx e Engels também afirmam que a linguagem é a realidade material da consciência.

O espírito tem de antemão a maldição de estar “preso” à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem. A linguagem é tão velha como a consciência - a linguagem é a consciência real e prática que existe também para os outros homens [...] (MARX & ENGELS, 1984, p. 33)⁸

Assumir que a linguagem é a realidade da consciência implica, de fato, compreendermos a própria consciência como um fato social. Ainda no primeiro capítulo de *Ideologia alemã*, encontramos a afirmação de que tanto a linguagem quanto a consciência surgem “da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens” (Ibid., p. 34). Sendo produto das relações sociais, a consciência é, desde o seu início, social (Ibid., p. 21-24 e 34).

A questão de como se dá a relação entre o ser humano, a sociedade, a formação da consciência e de qual é o papel da linguagem nesse processo é rediscutida por Fiorin. Este autor traz esse debate para a atualidade e, em linguagem clara e didática, reafirma as idéias filosóficas dos autores que o antecederam neste trabalho. Fiorin afirma que “o homem é produto de relações sociais ativas e inteligentes” e a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. “O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Assim, o autor explica que, como

⁷ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

⁸ MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

materialização da consciência e instrumento de comunicação, a linguagem constitui um fator social, ou seja, que sofre determinações sociais (FIORIN, 2000, p. 35)⁹.

Para compreendermos um pouco melhor essa realidade, vejamos como o ser humano se organiza socialmente, ao longo da história. Para isso, busquemos novamente algumas considerações em Marx e Engels. Para manter-se vivo, o homem tem de satisfazer algumas necessidades primordiais – comer, beber, vestir, morar, entre outras. A partir dessas necessidades, surge o primeiro ato histórico da humanidade: “a produção dos meios para satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX & ENGELS, 1984, p. 31). Ao suprir as necessidades de sobrevivência e de posse dos meios de produção o ser humano faz surgir novas necessidades e segue renovando sua vida dia a dia. (Ibid., p. 32).

Dessa elaboração decorre a máxima de que o ser humano está em relação com o outro desde o início de sua existência. Pode-se dizer que as relações sociais são a razão e a base da comunicação e, portanto, da linguagem. Isso porque esta última é o meio no qual os seres humanos se encontram, se reconhecem e têm de se entenderem uns com os outros para satisfazer suas necessidades. Segundo Kronbauer é na linguagem que se efetiva a interpretação do mundo (KRONBAUER, 2002, p. 273). Também para esse autor, a comunicação é um ato social, no qual se encontram as próprias relações sociais. Por isso, o estudo da comunicação – portanto da linguagem – permite (e ou pressupõe) compreender as relações sociais que nela se exprimem.

Todos os elementos já apresentados nos levam a concluir que o que torna o estudo da língua complexo é, justamente, o fato de ela expressar a consciência e as ideologias (mais adiante esclareceremos as relações signo-ideologia) e, portanto, estar intimamente ligada às relações sociais. Para finalizar essa perspectiva, voltemos à obra de Bakhtin. Nesta, encontramos uma afirmação contundente a respeito da ligação entre a linguagem e as relações sociais, que em última instância são as relações de produção.

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 1976, p. 42).

⁹ FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7^ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Série Princípios.

Assim, numa perspectiva sociolinguística-materialista, estuda-se a língua como produto da atividade humana, sujeito às contingências da vida e da história humanas. Com esse pressuposto, concluímos que, como várias pesquisas já demonstraram, diferentes variedades linguísticas se constroem concomitantemente com diferentes formas de compreender o mundo. Falantes de diferentes setores sociais expõem, através da linguagem, compreensões particulares do mundo. Pela complexidade do fenômeno, vários são os elementos a serem elucidados no estudo da linguagem. Vejamos a seguir alguns deles.

2. AS FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS

O fator ideológico deve ser considerado e estudado, sobretudo por aqueles que desejam compreender os fenômenos linguísticos e/ou ensinar língua materna. Inicialmente lembremos as contribuições de Fiorin. Segundo ele, “a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 2000, p. 32). Fiorin sugere ainda que uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social. Ou seja, o conjunto de representações, de idéias e a compreensão que uma dada classe tem da vida e do mundo revela-se através das formações ideológicas e, portanto, discursivas.

A decorrência das afirmações de Fiorin, apresentadas neste texto, de que o falante forma sua consciência pelos discursos que assimila e passa a verbalizar essa consciência através da linguagem, é de reconhecer que esse falante é, na verdade, um “suporte das formações discursivas” e, portanto, ideológicas e sociais. (Ibid., p.43) A linguagem carrega consigo, em cada signo, uma dada ideologia, um dado valor social.

Abordando o texto *Aprender a dizer a sua palavra*¹⁰, do professor Ernani Maria Fiori, Kronbauer afirma que a compreensão do mundo só se efetiva na linguagem. Ao referir-se ao método de alfabetização proposto por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* este autor lembra que as palavras geradoras surgem carregadas de significado – plenamente ligado com a vida social e cultural do ser: “É como se cada palavra deixasse aparecer o todo da linguagem à qual ela pertence e fizesse vir à tona o todo da visão de mundo que a ela subjaz. (KRONBAUER, 2002, p. 274)

¹⁰ Texto publicado como prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

Para aprofundarmos um pouco mais essa questão, retornemos à leitura de Bakhtin. O autor afirma que a palavra deve ser considerada um “signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 37). É justamente por ser instrumento da consciência que a palavra acompanha toda a criação ideológica. “Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual, ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interno” (Ibid., p. 38).

Segundo Bakhtin, “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. [...] Sem signos não existe ideologia” (Ibid., p. 31). Os objetos não possuem sentido em si, apenas uma função. É através do signo que os objetos podem tornar-se ideológicos ou são dotados de significado. A relação concebida pelo autor é de que a ideologia está imbricada na linguagem. Nas palavras dele, “o domínio do ideológico coincide como o domínio do signo” (Ibid., p. 32).

O signo ideológico não é somente um reflexo ou uma refração da realidade, mas uma parte material dessa realidade. Ou seja, todo fenômeno ideológico tem uma encarnação material seja na palavra – som –, seja no gesto, etc. Constitui, portanto, um fenômeno lingüístico. Nos fatos, assumir o signo ideológico como fragmento material da realidade implica assumir a linguagem, tal como se apresenta na realidade, como objeto “passível de um estudo metodológico e objetivo” (Ibid., p. 33).

É também importante destacarmos o fato de que os seres humanos vivem em sociedades atravessadas por conflitos. Ou seja, o meio real em que o ser humano vive é profundamente contraditório. A partir do momento em que este ser humano toma consciência do real, é que se torna possível o ato de abstração e de representação da realidade (MARX & ENGELS, 1984, p.23). Nos fatos, não saímos por aí carregando objetos em nossa mente, mas tomamos consciência da existência deles e de sua essência e, com isso, os representamos em um ato de consciência pura, trabalhamos sobre conceitos elaborados com base na realidade. “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (Ibid., p.23).

Refletindo sobre essa compreensão da realidade, Bakhtin afirma que a linguagem – o signo lingüístico – se torna arena privilegiada dos conflitos de classe.

Na verdade é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será

mais um instrumento racional e vivo para a sociedade (BAKTHIN, 1995, p. 46).

Referindo-se ao fato de que a estratificação social e a ideologia presentes no signo lingüístico não são, na maioria dos casos, levadas em conta para análises de fenômenos lingüísticos, este autor esclarece que há uma intenção ideológica no fato de posicionar a linguagem em algum lugar fora da sociedade e da luta de classe.

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKTHIN, 1995, p.47).

É importante esclarecermos que, em si, a variação de muitas das unidades que a Lingüística Estruturalista considera parte essencial do sistema da língua – fonemas e morfemas, por exemplo – não tem significado ideológico. A ideologia liga-se ao signo lingüístico e às unidades lingüísticas que lhe são superiores – frase e texto. No entanto, a ideologia encontra-se no prestígio reconhecido a determinadas variantes, geralmente pertencentes à variedade culta da língua. Ainda que se reconheça que a variação se dá em unidades menores, as palavras é que são desprestigiadas, carregando com elas a ideologia presente.

Como veremos, essa “norma” está estreitamente vinculada à escrita e faz parte do repertório da classe dominante. Assim, a desvalorização das variedades não-padrão constitui mais um ato de desvalorização social de seus falantes e das culturas a eles vinculadas.

3. IDENTIDADE LINGÜÍSTICA

Acabamos de verificar que os estudos lingüísticos estão intimamente ligados ao conhecimento de questões sociais e ideológicas, entre as quais encontra-se a consciência epilingüística dos falantes de uma língua. Ao nosso ver, esta última questão, que constitui o principal objeto desse trabalho, só pode ser abordada dentro do contexto mais geral da construção da identidade do sujeito falante, que, por sua vez, está dialeticamente vinculada à linguagem.

Nesse tópico, procuraremos esclarecer o sentimento de pertença (construção de identidade, identificação, resistência, etc.) despertado pela língua – ou a variedade lingüística. Para tanto, é preciso analisar como se configura a constituição dos sujeitos, nos diversos contatos entre diferentes classes e culturas, e como, quando e onde ocorrem práticas de linguagem em contextos de estratificação social.

Uma contribuição para essa discussão foi dada pela professora e pesquisadora Vera R. Veiga França – UFMG, no artigo *Convivência Urbana, Lugar de Fala e Construção Do Sujeito*¹¹, no qual a autora nos remete a uma afirmação de E. Goffmann, segundo a qual:

[...] aprendemos e transitamos entre papéis: o papel de jovem, de homem, de negro, de brasileiro, de empregado. Fazemos isto de forma já mecânica - para manter a ordem social, para conviver, para sobreviver socialmente. (FRANÇA 2002)

Para França, é “através da palavra, da construção de projetos e lugares de fala que os grupos sociais ascedem ao universo das representações – e constroem sua identidade.” Ela segue sua análise afirmando que nos mostramos para os outros, afirmamos quem somos, e até nos reconhecemos nos discursos que proferimos. Nas palavras da autora,

As identidades se constroem discursivamente, isto é: identidades são falas, discursos que dão visibilidade (projetam) a traços de caracterização e de unificação, provocam compartilhamento - e por aí também estabelecem tanto os pares quanto os não iguais. Processos identitários estabelecem tanto as semelhanças e os semelhantes quanto a diferença e os diferentes - o outro. (Ibid.)

dominação é uma característica inerente à estratificação social em que vivemos. No círculo de uma sociedade dividida entre dominados e dominadores, o “outro” não fala, mas é falado pelos discursos identitários que, “ao estabelecer o padrão (quem somos nós), vem exatamente posicioná-lo enquanto ‘outro’ (o ‘outro’ do ‘nós’)” (FRANÇA, 2002).

Antes de seguirmos com as análises da autora, é importante esclarecermos que, no nosso entendimento, os papéis sociais não são aleatórios, mas possuem um sólido vínculo com determinações materiais da realidade. Ou seja, o papel que desempenhamos na sociedade não depende de nossa vontade, mas sim das condições materiais às quais estamos submetidos socialmente.

¹¹ Artigo disponível em [<http://www.ilea.ufrgs.ler.intexto>]. Acesso em: 13 de agosto de 2002.

Retornando às questões investigadas por França, vejamos a análise que esta autora faz a respeito do surgimento de uma rádio numa favela de Belo Horizonte,

[...] a Rádio Favela FM, uma rádio criada em 1981, por moradores da Vila N. Sra. de Fátima, falando "do Aglomerado da Serra para o mundo". Ela entrava no ar à noite, sem concessão, e foi várias vezes lacrada pela polícia. Em 1996, consegue um alvará de funcionamento, concedido pela Prefeitura de Belo Horizonte, passando a ter o seu reconhecimento como entidade cultural. Em 2000, conquista a outorga de rádio educativa (FRANÇA, 2002.).

Segundo a autora, uma rádio de favelados se constitui como um espaço de produção discursiva no qual surge um outro sujeito social. “Nesse espaço o pobre não está sendo falado, ele fala”. Em outras palavras, a conquista da condição de sujeito social é sempre relativa aos outros sujeitos e passa pela linguagem - já que chega até os seres e é por estes decodificado e codificado pela linguagem (KRONBAUER, 2002, p. 273, 275).

É o acesso à palavra que garante visibilidade ao sujeito, permitindo que os outros sujeitos estabeleçam relações de empatia ou não com este, mas, sobretudo, que o reconheçam como sujeito. Assim para França o não-acesso à palavra produz um “apagamento simbólico, um processo de sujeição, não só comunicacional, mas política” (FRANÇA, 2002.).

França afirma, ainda, que as identidades se constroem na intersecção entre os discursos através dos quais nos posicionamos frente às questões que nos cercam no dia-a-dia. E, se é através da fala que nos deixamos conhecer pelos outros, então o ato de nos expressarmos lingüisticamente é nosso efetivo posicionamento enquanto sujeito social. Assim, os espaços de fala (como a Rádio Favela de Belo Horizonte) inscrevem-se no campo dos processos identitários, “do sentimento de pertencimento” a um dado grupo (Ibid.).

Ainda segundo o mesmo artigo, a identidade deve ser entendida como um processo dinâmico que vai se constituindo nas relações sociais, as quais são mediadas e construídas pela linguagem. Essa riqueza da noção de identidade – identidades étnicas e nacionais ou papéis sociais e funções profissionais – em sua relação com a linguagem, deve ser acrescida ainda pela sua dimensão política, o que determina o exame das relações contraditórias, conflitivas como realidade constitutiva das práticas de linguagem.

Para finalizar esse tópico, retomemos as afirmações de Fiorin segundo as quais a “aprendizagem lingüística” cria uma “consciência verbal”, capaz de fazer com que os indivíduos sintam-se membros efetivos de um determinado grupo social. Para esse lingüista “a aprendizagem lingüística está estritamente vinculada à produção de uma identidade ideológica, que é o papel que o indivíduo exerce no interior de uma formação social” (FIORIN, 2000, p. 44). O percurso construído até aqui indica que as relações entre a ideologia, a identidade social, o sentimento de pertença a um grupo ou a busca por uma identidade de mais *status* atravessam todo ato de ensino aprendizagem. O que impossibilita o isolamento de cada uma dessas dimensões.

Para compreendermos os fenômenos lingüísticos que ocorrem em nossa sociedade e que, portanto, estarão presentes na escola, é necessário compreendermos o contexto lingüístico e social brasileiro. Diversos autores já vêm diagnosticando a realidade lingüística do país em materiais amplamente divulgados. Tais materiais pretendem, em geral, convencer sobre a diversidade lingüística e a necessidade de sua real compreensão para o ensino da língua.

4. DIVERSIDADE E UNIDADE LINGÜÍSTICA

O português falado no Brasil apresenta um alto grau de diversidade. Essa variabilidade não é decorrente apenas da história e da grande extensão territorial do país. Ela é, essencialmente, resultado das diferenças sociais, materializadas na língua através da história. Também no Brasil, a educação, sobretudo de qualidade, é privilégio de alguns poucos.

A língua reconhecida, como a norma culta, é aquela que se aproxima da expressão literária da linguagem, empregada pelos jornalistas e escritores. Há uma imensa parcela da população que não tem acesso a essa norma, a não ser num sentido essencialmente passivo: lê e escuta, episodicamente, sem participar efetivamente desse intercâmbio lingüístico. Afirmar a unidade lingüística do Brasil é reconhecer a existência dos *sem língua*. (BAGNO, 1999, p. 16)¹²

Estudos têm comprovado que, comumente, falantes das variedades divergentes do padrão da língua portuguesa têm dificuldade de entender as mensagens enviadas na língua

¹² BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 4^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

padrão. Nos fatos, vivemos no Brasil verdadeira luta lingüística, entre o padrão culto e as variantes populares. Essa luta revela-se de forma privilegiada na escola, pois é ali que, em geral, acontecem os primeiros contatos entre o padrão dito culto e as variedades não-padrão da língua. É em meio a todos esses elementos, que convivem, em última instância, em movimento desigual e combinado, que vai ocorrer a aprendizagem lingüística.

As escolas tentam ensinar a norma padrão como se essa fosse a única língua falada no país, como se fosse a única linguagem verbal possível. Mas, afinal, de onde surgiu a norma? Quem determina o que está “certo ou errado”? O que está na essência do processo de ensino/aprendizagem lingüística? Quais as reais conseqüências da prática de ensino assumida nas escolas atualmente? Os elementos apresentados, neste trabalho, até aqui, podem (ou devem) ser assumidos no trato das questões lingüísticas na escola?

4.1. O critério da norma “cultura”

Vejamos como, de fato, constrói-se uma norma padrão. Segundo Alkmin, as variedades lingüísticas podem ser descritas, sobretudo, a partir de dois parâmetros: variação geográfica (diatópica) e variação social (diastrática). As variações geográficas são facilmente observadas entre os falantes de diferentes regiões do Brasil. A variação social, por sua vez, tem a ver com a identidade e a organização sociocultural da comunidade do falante. Nesta última, as diferenças podem relacionar-se com os seguintes fatores: “a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social.” (ALKMIN, 2001, p. 34-35)¹³ É a partir da variação social que a “padronização lingüística” (criação de uma norma) se constitui.

A coexistência das variedades lingüísticas ocorre em meio a um complexo contexto social, político e econômico. Na realidade, há uma valorização, segundo valores sociais, políticos, econômicos de uma ou outra variedade, que reflete uma hierarquia de grupos sociais (ALKMIN, 2001, p. 35). A língua considerada “padrão” é associada a conteúdos de prestígio e à escrita. Segundo Gnerre, “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores fixados na tradição da escrita.” (GNERRE, 1998, p. 6)

¹³ ALKMIN, Tânia. Sociolingüística – parte I. In: MUSSALI, Fernando; BENTES, Anna Cristina. *Introdução a lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo Cortez, 2001. p. 21-48.

Ainda na opinião de Gnerre, “uma variedade lingüística vale como reflexo do poder e da autoridade que eles [seus falantes] têm nas relações econômicas e sociais.” (Ibid., p. 6) A variedade padrão é socialmente valorizada. É exigida em contextos definidos como “situações formais” de interação. Na definição de tais situações são levados em conta critérios como relação dos interlocutores, assunto a ser tratado etc. Ao contrário do que o senso comum acredita, a variedade padrão não é a língua original ou a língua por excelência, da qual os falantes se apropriam. Outros elementos devem ser considerados (ALKMIN, 2001, p. 35).

Na opinião de Alkmin, a variedade padrão constitui-se, por um lado, a partir da escolha de um dos modos de falar existentes na sociedade, e, por outro, através da fixação de normas que definem essa variedade como a única “correta” e condena as outras. Tais regras, em geral, não respeitam a evolução social ou histórica da língua. Em geral, a variedade padrão coincide com a variedade falada pela classe dominante econômica e politicamente. A padronização representa o ideal de homogeneidade em meio a uma realidade diversificada lingüística e socialmente.

Como já afirmamos anteriormente, a diversidade lingüística corresponde a diversidade do corpo social e representa o conjunto das contradições sociais. Nas palavras de Alkmin: “A variedade alcançada à condição de padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade ‘naturalmente’ superior às demais variedades. Na verdade, a padronização é sempre historicamente definida.” (Ibid., p.41)

A associação de uma variedade lingüística à escrita é resultado indireto de lutas sociais. Quando algum grupo social chega ao poder, seja político seja econômico, a variedade por ele falada chega mais ou menos rapidamente ao *status* de norma ou, ainda, é associada à escrita. “Nas nações da Europa Ocidental a fixação de uma variedade na escrita precedeu em alguns séculos a associação de tal variedade com a tradição gramatical greco-latina” (GNERRE, 1998, p. 8)¹⁴. Para Gnerre, a ligação entre uma variedade e a tradição gramatical é fundamental para a legitimação de uma norma. A legitimação é “o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita” (Ibid., p.8).

Neste sentido, Gnerre explica que existem regras que governam os atos de linguagem. Logo, todos devem falar seguindo tais regras, a saber: “a) quando pode

¹⁴ GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fonte, 1994

falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada.” (Ibid., p. 6). O autor afirma, igualmente, que nem todos os falantes das sociedades complexas têm acesso à variedade culta e menos ainda aos conteúdos referenciais a ela associados.

Uma das principais contradições da tentativa de homogeneização lingüística é o fato de que os falantes aprendem a variedade lingüística a que são expostos no meio em que convivem. Assim a língua (variedade) constitui um elemento de herança cultural. Não há nada intrinsecamente errado com a variedade desprestigiada. O fato que “tenta justificar” o preconceito lingüístico é o valor social de seus falantes. Imaginar a possibilidade de uma homogeneidade lingüística esconde a tentativa de impor a cultura da classe dominante a outros grupos sociais (ALKMIN, 2001, p. 42).

Mais uma vez surgem questionamentos que devem interessar aos educadores. Os falantes da variedade não-padrão da língua têm alguma consciência das diferenças lingüísticas existentes? A consciência da diversidade lingüística pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem (aceitação, resistência, reconhecimento...) da língua? São essas questões que analisaremos a seguir.

4.2. A diversidade da consciência

Para entendermos qual é a consciência lingüística dos falantes da variedade não-padrão da língua e como esta consciência se manifesta, partimos do pressuposto de que a consciência lingüística é apenas uma das dimensões da consciência identitária. Nesse sentido procuramos um *corpus* de análise em que se destacasse o sentimento de pertença e ou identidade social, além de um nível de consciência social. Encontramos no objeto de pesquisa de dissertação de mestrado de Carlos Antonio Bonamigo, um grupo de sujeitos com nível de consciência sócioidentitária particularmente elevado (BONAMIGO, 2001)¹⁵. O autor analisou, periféricamente, em seu trabalho a identidade, sentimentos de pertencimento, entre os membros da Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda, cooperativa do MST.

A partir das informações disponibilizadas por esse trabalho, procuramos saber se seria pertinente afirmar que o nível de consciência especificamente lingüística (epilingüística) dos membros dessa comunidade é tão elevado quanto o de sua

¹⁵ BONAMIGO, Carlos Antonio. *Pra mim foi uma escola*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

consciência social. No entanto, diferentemente do autor, nos interessamos pelas crianças. Nesse sentido, um questionário foi aplicado a alunos, filhos dos agricultores cooperativados no sistema de cooperativas do MST, da Escola Estadual 29 de Outubro, localizada no Assentamento 16 de Março, na cidade de Pontão - RS.

A busca da representação da norma culta em falantes da variedade não-padrão revelou-se uma tarefa de difícil concretização. Justamente porque tivemos que levar em conta tudo aquilo que afirmamos neste trabalho e mais especificamente a relação intrínseca que existe entre a linguagem e a ideologia. Ou seja, os falantes são em primeiro lugar suporte de formações ideológicas e sua real consciência nem sempre aparece no seu discurso.

Apesar de termos conseguido apontamentos interessantes e valiosos com entrevistas semidirigidas, é mister reconhecer que o método de observação-participante, com muita probabilidade, teria nos oferecido melhores resultados. Essencialmente, o que as entrevistas dirigidas permitiram perceber foi o caráter inacabado da consciência da existência de variedades lingüísticas.

Na realidade, para locutores da idade de nossos informantes, entre 8 e 10 anos, não parece haver uma abstração do que significa a variedade padrão da língua e seu contraste com a variedade não-padrão. No entanto, os falantes reconhecem a diversidade lingüística e dão igualmente sinais claros de valorização de alguns elementos ligados à norma culta.

A seguir, apresentamos alguns dos trechos que mais revelam as percepções epilingüísticas dos entrevistados¹⁶. Destacamos, igualmente, os elementos que mais nos chamaram a atenção, sublinhando as expressões ligadas à representação da norma e colocando em *itálico* os discursos ligados à representação da variedade não-padrão.

Loc 1 – É que nem assim, eles falam as palavras mais complicada: falam assim, que nem *a gente fala palavra mais resumida* assim, *não dá muita importância* pro ...

Loc. 1 - ::É existe, tipo, não é grupos, tipo existe uns dois três jeitos de fala. Que nem tem uns que falam:: assim tudo as palavras c::erta e () *e tem os outros que,*

¹⁶ Na transcrição das entrevistas, utilizamos as normas estabelecidas pelo NURC/RS. In: HILGERT, José Gaston. (Org.) A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1997.

que nem nois aqui não falem::o, não se preocupemo co jeito que falemo. E os outro não, se preocupam co jeito de fal:a, o jeito, tudo assim se preocupo co jeito de agi. ()

Os falantes reconhecem as diferenças culturais e lingüísticas, mas não identificam as variedades lingüísticas com posições sócio-econômicas. Os alunos da escola 29 de Outubro importam-se sobretudo com o *espaço de fala*. No entanto, mesmo ali, revelam juízos mais positivos em relação à norma. Essa percepção atravessou todas as falas. Podemos dizer que, para esses informantes, a norma parece estar ligada a atos de elaboração mental, pois afirmam que há os que se preocupam e aqueles que não se preocupam com a forma de falar – que aliás, ao seu ver, seria o caso deles próprios.

Loc. 1 – E::u não (entonação diferente) Eu não acho diferença. Só as veiz por causa que, que nem tem uns assim que falam *errado* daí as outras que falam certo discriminam ele, só porque *ele não tem o linguajar certo* que nem eles. Ma eu acho que como que ninguém é igual isso não faz diferença.

Loc. 1 – Depe::nde... as pessoa. Eu gosto de falá de qualquer jeito. Assim que nem, só que a gente tem que falá de um jeito que a gente se sinta à vontade, não que nem tu tentá fica falando as palavra certa pra dize que é o santinho né. E não quiere também fica falando *as palavra errada pra dize que é aquele que não sabe nada* e essas coisa aí.

Loc. 2 – O sutaque é diferente só que eu acho que as palavras assim acho que é, é igual por causa que só () tem gente que usa assim palavras diferente como mesmo sentido e nós e eu posso usa de outro sentido eu acho que é isso que diferencia, se não se fala igual.

Loc. 2 – Eles falam um pouco... mais dum jeito assim ... como é que eu vô te fala? Eles tem um jeito diferente de fala como se fosse mais sério, m::ais sabe? destacando bem as letras, *nós não, falamo mais simples*. Mas senão é igual.

Nessas falas, aparece igualmente o conceito de ‘certo’ e ‘errado’, demonstrando clara ligação do certo com a forma padrão e do errado com a forma não-padrão. Também o conceito de seriedade em oposição ao jeito mais desleixado de falar. No

entanto, os entrevistados revelam que gostariam de ser respeitados e de aprender de uma forma que não se demonstrasse desdenhosa do seu modo de falar. O fato de dizer de “outro modo” revela a carência de uma mudança nas práticas de ensino.

Em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que há uma identificação da diversidade e uma associação de cada variedade com valores positivos e negativos, há uma resistência à total substituição de uma variedade por outra. Os entrevistados afirmam que, para eles, não há o “bem certo e bem errado”. E revelam o descontentamento com as discriminações e as críticas. É significativa a escolha da palavra “agressivo” usada numa das entrevistas, da qual apresentamos um trecho a seguir:

Loc. 2 – Eu acho que não tem as palavras, a coisa bem certa e bem errada, sabe? Acho que cada um tem seu jeito de fala e () critica ali, acho que ninguém pode critica. *Erra é humano* e mesmo assim nessa linguagem que a pessoa fala os outros podem acha que é errado, mas pra ela é o mais certo possível né.

Loc. 2 – Ah, que Eles, eles tem um jeito, nós temos o nosso né. Cada um tem um jeito e não deveria () ou melhor deveriam ensina então nós, ensina de um jeito que a gente não fique envergonhado de as vez chega lá e não é assim, de fica soletrando pra ti sabe? Tentá explicá, mas de outro modo, não () não agressivo.

Na prática, o que os alunos mais sentem é que precisam reformular suas falas, adequando-as a situações e locais. O que revela a importância de abordagens escolares que contemplem essa necessidade. O mais significativo é que essa compreensão demonstrou ser a razão para que os alunos se interessem pela aprendizagem da norma e, o mais importante, sem passar a desprezar a sua cultura lingüística originária.

Loc. 1 - Que nem as vez a gente tem que falá, fala uma palavra meia difícil os outros ficam gozando da gente por que a gente falô difícil.

Loc. 1 – Eu acho. Que nem de repente tu vai fazê um trabalho assim mais importante, tu não vai ficá escrevendo as coisa () Que nem tem palavras que eu escrevo do m::eu jeito que tem pessoas que não entendem o jeito que eu falo.

Loc. 1 – Que nem eu falo uma palavra assim, como que costuma a fala por aqui assim né, daí tem lá uma professora que é da cidade, não conhece de outro lugar de outro estado acho que não vai conhece essas palavras.

Outro fator relevante que surge na fala dos informantes é que, para eles, o “jeito de falar” parece implicar uma compreensão ou uma não-compreensão do mundo, o que reforça a predisposição para o bilingüismo – o domínio de duas variedades –, na busca de uma leitura do mundo versátil, dinâmica, ágil, competente.

Loc. 2 – Eu acho que o jeito de falar, pelo menos pra nós que moremo aqui é mais fácil de entender do que os outros que falam com palavras mais difíceis, você vê na televisão tu não entende o que eles falam, aí vai vê no dicionário a vez não tem a palavra no dicionário tu fica boiando, você não sabe e aqui o que eles falam é mais fácil de entende.

Há uma preocupação recorrente em ser compreendido, em poder circular com suas falas em diversos meios. Assim, apesar de gostarem do seu jeito de falar, buscam nas aulas de português as condições para se fazer compreender em meio à diversidade lingüística. Nesse ponto podemos lembrar os conteúdos referenciais afirmados por Gnerre:

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações, para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a elas associados. [...] Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos lingüísticos de nível alto. (GNERRE, 1998, p. 21)

Ensino da unidade ou da variedade ?

O ensino de língua ainda não incorporou a diversidade e a dinâmica da sociedade atual. A realidade objetiva, as relações sociais e os conflitos decorrentes da

forma de organização da humanidade influenciam diretamente na forma e no conteúdo da fala humana. As próprias contradições da sociedade não poderiam deixar de se manifestar na materialidade ideológica da consciência – a linguagem. A escola não leva em conta que é em meio ao complexo fenômeno das relações humanas que acontece a aprendizagem lingüística, entendida por Fiorin como a aprendizagem de um discurso.

Para Carboni “a aprendizagem de uma língua consiste precisamente em fazer com que o sinal assuma conteúdo de signo”. A autora traz a explicação Bakhtiniana para o fato: “Na realidade, não pronunciamos ou escutamos apenas palavras, mas sim verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra carrega sempre um conteúdo ou um sentido ideológico ou fenomenológico” (BAKHTIN apud CARBONI, 1997, p. 125).

Ambos, entre outros autores, reconhecem que na aprendizagem lingüística estão imbricadas aprendizagens ideológicas. O signo ideológico confere a uma dada coisa um significado. O signo lingüístico é na verdade a materialidade da ideologia (também da consciência, já que esta é formada por valores). Essas conclusões indicam que, junto com a aprendizagem lingüística, acontece, em última instância, a aprendizagem de uma ideologia.

As contradições são agravadas quando, ao invés de incentivar o uso das habilidades lingüísticas, deixando o aluno expressar-se livremente, para somente depois lhe apresentar a norma culta para sua fala ou escrita, o ensino institucional interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação da criança numa atitude comumente arbitrária e preconceituosa, mesmo quando bem intencionada.

Os falantes são corrigidos como se a língua que falam ou escrevem não fosse a mesma língua portuguesa de todos os brasileiros, mesmo quando expressam, corretamente, formas sintáticas, semânticas e lexicais que são norma no meio social em que vivem. Esse fenômeno é agravado pelo fato de que, não raro, algumas dessas formas, estatisticamente, são mais generalizadas entre os locutores brasileiros do que as formas padrão da norma culta.

Com isso, os representantes da variedade culta – sobretudo os professores –, mais preocupados com uma norma culta virtual, ligada à escrita, do que com a norma culta real, utilizada de fato na mídia, questionam e corrigem expressões correntes no mundo social dos seus alunos, reprimindo, no mesmo ato, idéias, ideologias e formas de ver o mundo imbricadas nessas formas lingüísticas. A tentativa de obrigar os alunos a expressarem-se na língua padrão choca-se com certas concepções de mundo, muitas vezes homogêneas no

mundo social deles, mundo para onde retornam, diariamente, para viver atos fundamentais de sua socialização.

A consequência dessa violência lingüística expressa-se, geralmente, na criação de sentimentos de incompetência e insegurança lingüísticas por parte desses alunos. Em última instância, essa contradição manifesta-se na rejeição do aprendizado da língua portuguesa culta, que resulta em altas taxas de fracasso escolar (BAGNO, 1999, 74).

Segundo Geraldi (1996, p. 63), os alunos pertencentes a classes populares falam, compreendem e interpretam o mundo de uma forma que a escola, durante longo período, não aceitou e continua não aceitando. Os conhecimentos, expostos pelos falantes da variante popular, são freqüentemente desprezados pois a linguagem que veicula esses conhecimentos é vista como materialização de subalternidade social, intelectual e cultural. Assim, o problema da discriminação lingüística, como já afirmamos, está ligado aos conteúdos culturais vinculados à variedade não-padrão da língua. Logo os questionamentos a essa variedade encobrem um questionamento ideológico aos conteúdos por ela veiculados. Assim como o ensino da variedade padrão esconde uma proposta de ‘substituição de conteúdo referencial/ ideológico’.

As concepções estruturalistas, já mencionadas, expressam-se de forma majoritária nas práticas pedagógicas da escola. A diversidade lingüística, sobretudo expressão da desigualdade social, tem sido desconsiderada pelo sistema de ensino. A linguagem exigida na escola – em especial nas aulas de língua portuguesa – corresponde ao modelo lingüístico próprio das classes dominantes e das categorias sociais a elas ligadas. As demais variedades são consideradas mal-formadas, imperfeitas, deturpações da norma culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos fatos, descobrimos que sem levarmos em conta todos os elementos citados anteriormente, é impossível termos uma prática verdadeiramente educativa no ensino de língua portuguesa. Por isso, nesse momento, se faz necessário discutirmos estratégias de ensino que incorporem os elementos teóricos levantados, bem como a realidade lingüística diversificada. Assim, queremos discutir como levar os alunos à utilização consciente da língua e, sobretudo, como fazer isso respeitando a identidade lingüística.

Quando se fala dos usos da língua, se faz referência, não raras vezes, ao sistema descrito na gramática, ignorando que a realidade lingüística está nos diversos tipos de texto que ligam receptor e emissor em situações comunicativas. Produzimos textos para satisfazer determinadas necessidades de comunicação. Textos jurídicos diferem de manuais, gramáticas diferem de textos literários, entre outros.

No entanto, a função máxima da linguagem não se limita a comunicar. A linguagem cumpre papel determinante na inserção social, na efetivação da formação da identidade, na capacidade de abstração, entre outras funções. Assim, não podemos negar que, na complexa realidade social em que vivemos, a codificação e decodificação adequada da língua é fundamental para efetivação de diferentes interpretações do mundo. Nisso consiste a importância do conhecimento da norma lingüística, pois, afinal, em contextos formais e rígidos, dificilmente serão incorporadas formas morfossintáticas, expressões lexicais, etc. desprovidas da tal tradição lingüístico-gramatical. Porém, em situações reais e quotidianas de comunicação, a língua, apesar de continuar obedecendo a normas mínimas de uso gramatical, deve estar sempre pronta a enfrentar situações de uso numa imensidão de textos e contextos comunicativos que requerem agilidade e adaptação para veicular mensagens ou representações de novas realidades.

Atualmente, há uma clara distinção entre a língua como sistema *descrito* e a sua realização discursiva. Daí é que se origina o contraste entre a norma – que orienta alguns usos lingüísticos e condena outros – e a necessidade de uma língua que respeite a identidade social e o sentimento de pertença imbricado no uso coletivo de uma dada variedade lingüística e ainda se adapte ao movimento real das situações de comunicação.

As oscilações lingüísticas a que hoje assistimos em situações reais de comunicação, tanto por parte de falantes ditos cultos quanto por parte de locutores pertencentes às camadas populares refletem a dificuldade de o uso lingüístico seguir ‘orientações’ prescritivas. A realidade lingüística do Brasil sugere que adotemos novas estratégias de análise, e sobretudo de ensino, da língua. O objetivo deverá ser o de preservar a identidade dos setores sociais que mais freqüentemente utilizam a língua não-padrão.

É preciso retirar a capa silenciadora que o sistema, excludente em sua essência, colocou sobre esses setores com o pretexto de preservação lingüística, mas que esconde um objetivo social, o de negar o direito à expressão dos próprios falantes da variedade

não-padrão. Há a necessidade de que esses sujeitos sociais se projetem socialmente, transformem o mundo à sua maneira, humanizando-se nesse processo. Para isso é preciso que assumam o risco de dizer a sua palavra e não a do outro.

A proposta tradicional de ensino da língua reflete a ideologia dominante. Os sujeitos sociais que fazem uso freqüente da norma não padrão são discriminados e essa prática lingüística é relegada a um lugar desprivilegiado, ocasionando o ofuscamento simbólico desses sujeitos sociais – conforme já afirmado pelos autores que apresentamos no decorrer deste trabalho.

O objetivo é de fazer com que os alunos tomem consciência dos problemas lingüísticos, da grande diversidade lingüística e, especialmente, do uso que fazem das variantes. Para isso, em primeiro lugar, é preciso que aceitemos o sujeito social, acolhendo sua fala. Pois o ato de negar o espaço de fala (com posturas preconceituosas) equivale à negação da existência do sujeito social. Com o espaço de projeção social, o próximo passo é conscientizar o aluno das diversas possibilidades de leitura para um texto, das diversas estratégias de coerção lingüística, dos diversos recursos que a língua oferece para que ele tome posições perante a sociedade, e seja capaz de convencer os outros ou ser convencido.

Somente a partir do momento em que o aluno dispuser da capacidade de leitura e de escrita/fala (para todos os contextos) é que será, enfim, detentor das condições de posicionamento social. Ele passará a falar a sua palavra. Assim, a elaboração de uma estratégia de ensino deve levar em conta os elementos apresentados. Geralmente, a linguagem da escola é apresentada como linguagem neutra, modelo ideal, igualando-se às demais formas de inclusão desenvolvidas pelo sistema. Na realidade, o bilingüismo (entre variedades) seria fato necessário para conquistar a real representação dos referenciais ideológicos que circulam dentro do universo lingüístico.

Só produzindo textos, falando, posicionado-se, é que os sujeitos serão projetados socialmente podendo compreender melhor o mundo em que vivem, e talvez, imprimam ao mundo um pouco mais de seus conteúdos culturais/ideológicos. Nesse processo interativo entre a leitura, a interpretação e a produção textual, os elementos gramaticais seriam facilmente reconhecidos, e até certo ponto, incorporados pelo falante, que decidiria quando, onde e como usar seu repertório lingüístico.

O que não podemos é continuar exigindo que os alunos utilizem ‘bem’ um recurso ao qual negamos as reais funções: de comunicação, interpretação do real e posicionamento frente à realidade. Exigir que alguém escreva ou fale o português

‘correto’ sem dar-lhe as reais condições para fazê-lo, é como solicitar que alguém repita os discursos alheios, tal e qual um papagaio, rompendo assim com a função hominizadora que deve permanecer como a principal característica da linguagem. Não há nisso nada de pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBERTON, Cristiane. *O português falado no Rio Grande do Sul: a ordem verbo-sujeito*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.
2. ALKMIN, Tânia. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALI, Fernando; BENTES, Anna Cristina. *Introdução a lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo Cortez, 2001. p. 21-48.
3. ANDRADE, Antônio Carlos Siqueira de. Leitura e produção de textos no ensino tradicional. p.65-72. In: VALENTE, André. (Org.). *Língua lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
4. BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 4^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
5. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7^a ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
6. BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pra mim foi uma escola... o princípio educativo do trabalho cooperativo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.
7. BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
8. CAMACHO, Roberto Gomes. “O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa”. São Paulo: Alfa, 1985.
9. CARBONI, Florence. *Lingüística II*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
 - a. . Marxismo, lingüística história: algumas considerações exploratórias. In: CENTRO DE ESTUDOS MARXISTAS. *Luz e sombras: ensaios de interpretação marxista*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Centro de Estudos Marxistas, 1997. p. 113-129.
 - b. .Estruturalismo e linguagem: a negação do homem. Os trabalhos e os dias: ensaios de interpretação marxista. Passo Fundo: UPF Editora, 2001. P. 33-42
10. CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática 2000.
11. FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.

12. FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2000. Série Princípios.
13. FRANÇA, Vera Veiga. *Convivência urbana: lugar de fala e construção do sujeito*. Disponível em [<http://www.ilea.ufrgs.ler.intexto>]. Acesso em: 13 de agosto de 2002.
14. GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: ensino de militância e divulgação*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1996.
15. GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fonte, 1994
16. HILGERT, José Gaston. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1997.
17. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
18. MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
19. ORLANDI, Eni P. *O que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
20. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.