

VARIAÇÃO DIALETAL E ENSINO INSTITUCIONALIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA *

Ataliba T. de Castilho
UNICAMP

0. Dividimos o presente relatório em três partes: o problema da variação lingüística, o conceito de norma, e o tratamento que o ensino institucionalizado da língua portuguesa tem dado à variação lingüística.

1. É sabido que as línguas variam em razão de condicionamentos situacionais que afetam os falantes, tais como o momento histórico em que se acham, o espaço geográfico, social e temático em que se movem. O conjunto dessas circunstâncias interage sobre os fatores da comunicação e daqui fluem as variantes lingüísticas, matéria complexa que repassaremos nos parágrafos seguintes.

2. Em seu estudo sobre as funções da linguagem, R. Jakobson (1969, 19ss.) menciona os seguintes fatores da comunicação: emissor, receptor, tema, código, canal e mensagem.

Correntes lingüísticas prestigiosas como o Estruturalismo e a Gramática Transformacional têm concentrado seus esforços analíticos no código. M.A.K. Halliday (1974, 98ss.) propõe uma mudança de enfoque mediante a concentração da atenção nos usuários e nos usos da língua. Vale dizer, mediante uma revalorização do emissor, do receptor e da variação lingüística, orientação que poderá humanizar a Lingüística.

3. Seguindo esse estímulo, podia-se considerar o emissor e o receptor como condições fixas para a interação lingüística, por se tratar de sua fonte instauradora. Como condições variáveis, decorrentes da situação do emissor e do receptor em determinadas circunstâncias, teremos o código de que se servem, o canal que selecionam, e os filtros através dos quais fazem fluir sua mensagem.

(*) Texto apresentado no Simpósio sobre *Língua Portuguesa e Sociedade Brasileira*, promovido pela Associação Brasileira de Lingüística no contexto da XXIX Reunião Anual da SBPB (São Paulo, 1977).

Tais filtros cobrem diferentes espaços: o temporal (variantes diacrônicas), o geográfico (variantes horizontais ou dialetos geográficos), o social, subdividido em coletivo (variantes sócio-culturais ou dialetos sociais), intra-individual (variantes de formalismo ou registros), individual (variantes etárias, variantes relativas ao sexo) e, finalmente, o espaço temático, referente aos assuntos versados (donde a linguagem técnica, contraposta à linguagem comum).

Na situação concreta da expressão lingüística, essas variantes podem correlacionar-se de diferentes modos, do que resulta a complexidade dos usos lingüísticos: o canal, sobretudo a língua falada, sofre a interferência da origem geográfica e social dos falantes; origem geográfica e social, por sua vez, já se apresentam imbricados.

4. Em face da extensa gama de modalidades da linguagem, que atitude tomar na situação prática do ensino?

Houve uma fase, infelizmente ainda em vigor em alguns ambientes, em que a visão do fenômeno lingüístico era bastante simplificadora. Dispunham-se em planos diferentes os canais da comunicação, privilegiando-se a língua escrita como fonte do padrão. Identificava-se determinada variante diacrônica ou geográfica com o melhor português. Valorizava-se o registro refletido e se desconsideravam as interferências de uma variante em outra, tudo o que levava a uma visão rígida e preconceituosa da linguagem.

Desse extremo simplificador despencamos para uma visão simplista, valendo ao ensino qualquer modalidade lingüística, pois “tudo comunica”, posição demagógica e igualmente inoperante que se documenta em alguns procedimentos didáticos.

O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde. Esse comportamento implica em “descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino da língua portuguesa” mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente.

Paralelamente à sensibilização mencionada, podia-se descrever as variedades de maior prestígio social, objetivo primeiro do ensino escolar, pois, como acentua E. Genouvrier (1972, 47), “a escola supõe a censura (isto é, o ensino da norma), evidência que escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé”.

Vejamos, pois, o que entender por norma, qual a relação entre esta e a realidade social de nosso alunado, que percepção têm dela

os professores secundários, e qual tem sido a atuação da universidade no preparo desses professores.

5. Há um conceito amplo e um conceito estrito de norma. No primeiro caso, ela é entendida como um fator da coesão social. No segundo, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio.

5.1. Tem-se observado que é próprio da comunidade lingüística corrigir as execuções que representem desvios da norma, como nos casos das analogias próprias da linguagem infantil, do tipo *eu sabo*, por exemplo. Ao censurar esse uso, está o adulto buscando integrar a criança na comunidade amplamente considerada, e não apenas em determinado estrato dessa comunidade. O que o move, portanto, é a pressão social, que unifica os traços culturais para que não se perca a identidade do grupo. E a língua, como traço cultural saliente, é ao mesmo tempo fator da coesão social e alvo das pressões da sociedade, ciosa de preservar sua identidade (Rosenblatt, 1967, 117).

5.2. Num sentido mais estrito, e de maior interesse para o ensino, entendem-se por norma os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre quê se erguem as chamadas “regras do uso bom”. Distinguimos aqui a norma objetiva, a norma subjetiva e a norma prescritiva.

a) Norma objetiva, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de “melhor” em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde.

b) Norma subjetiva, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva, fato que podemos avaliar por meio de testes especiais. Essa atitude corresponde ao que a comunidade lingüística “espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações” (Rodrigues 1968, pág. 43). Naturalmente as atitudes flutuam em razão do nível social dos indivíduos que compõem a comunidade. Os testes de avaliação das atitudes sociais perante a linguagem são mencionados por W. Labov (1970, pág. 50) e têm sido aplicados ao português do Brasil por Brian F. Head (1973 e 1975 a) e Paulino Vandresen (1977).

c) Norma prescritiva: decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva. Por outras palavras, merecem ser ensinados os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição lingüística. É em nome do caráter unificador da norma prescritiva que se pode aceitar sua feição impositiva.

Toda a sua autoridade “decorre das próprias regras sociais”, como acentua Alain Rey (1972, 12).

6. A norma prescritiva não está a salvo do fenômeno da variabilidade lingüística.

Embora a extensão dessa variabilidade em sua intersecção com a norma flutue de comunidade para comunidade, importa reter desde logo que a norma prescritiva não tem unidade.

Na busca da norma brasileira do português nem sempre as coisas têm sido entendidas desse modo. Numa breve avaliação da matéria, tomando por ponto de partida os canais e “filtros” da comunicação mencionados atrás, podemos observar o seguinte:

a) Há uma norma escrita, mais conservadora, distinta da norma oral, mais inovadora.

b) Dado que as aspirações e atitudes mudam com o tempo, parecendo haver uma correlação entre mobilidade social e enfraquecimento da norma, e ao contrário, estagnação social e enrijecimento da norma, é forçoso concluir que a autenticidade e a veracidade da norma radicam no contemporâneo. Com isto, não se devem buscar seus contornos em épocas passadas, e os casos coincidentes apontam apenas para a estabilidade dos setores do sistema a que correspondem, o que é um dado de outra ordem. A busca da autenticação da norma prescritiva em fases passadas da cultura vernácula tem sido por isso mesmo bastante verberada entre nós (Houaiss, 1960, 73; Cunha, 1964, 23).

c) Quanto ao espaço geográfico, considerando-se a extensão territorial do país, bem como seu rápido processo de urbanização, parece justo supor também aqui a ocorrência de uma pluralidade de normas, decorrentes do policentrismo cultural brasileiro. É provável que as diferenças regionais afetem mais de perto a norma oral, e nesta, os níveis fonológico e lexical. Entretanto, são precisamente esses níveis que apresentam os maiores índices de variação, e, portanto, de problemas.

A relação entre norma e espaço geográfico tem sido tratada inadequadamente, bastando lembrar as conclusões do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada (São Paulo, 1937) e as do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro (Salvador, 1957). O pressuposto aí assumido decorre de uma visão européia da norma culta, assimilada à manifestação lingüística de determinada classe social, localizada em determinada região. Tal assimilação justifica-se por fatores históricos próprios daquele continente e estranhos a um país como o nosso: é que a implantação dos estados nacionais na Europa se fez acompanhar de severas medidas de controle lingüístico, dada a diversidade dialetal existente.

Em decorrência de tudo isso, como ensina José Pedro Rona, a fala culta européia é bastante uniforme, nivelada, e coincide com o *ideal de língua* da comunidade, localizando-se fragmentações unicamente na fala popular. Na América, em contrapartida, a fala culta não é uniforme, não coincide com o ideal de língua, e a fragmentação dialetal atinge os dois estratos lingüísticos, o culto e o popular (Rona, 1958, 9). Não foi sem razão que ao ser convidado a estudar a execução do *Proyecto de Estudio del Habla Culta* no Brasil, tivesse Nelson Rossi (1969, 250), proposto que se pesquisassem as *normas cultas* de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Salvador (grifos nossos). Para descrevê-las enquanto normas objetivas, desenvolve-se presentemente no país o “Projeto da Norma Urbana lingüística Culta” (Castilho, 1972-1973, 147-153).

d) Quanto ao espaço social, ele se restringe obviamente à variante culta, mas inclui os dois registros, donde distingüir-se a norma coloquial da norma refletida

7. Correlacionaremos agora a norma prescritiva e a realidade social de nosso alunado, para ver que problemas isso levanta para o ensino.

a) A sociedade nacional não é uniforme, embora persistam alguns fatores de coesão bastante notáveis. Extremam-se as classes, e o processo de estratificação parece ter-se acentuado. Contingentes rurais têm sido incorporados nas comunidades urbanas, e a ascensão mesmo pequena de segmentos baixos da população nas grandes cidades tem alterado a norma objetiva, o que poderá modificar substancialmente os esquemas vigentes em nossa gramática escolar (MEC, 1976).

b) Nos últimos anos expandiu-se extraordinariamente o alunado de primeiro grau, mediante a incorporação de contingentes que até então não ultrapassavam o antigo primário. Um levantamento baseado nos indicadores sociais de Maria Laís Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte (1969), realizado em algumas escolas oficiais do Estado de São Paulo pela Prof.^a Maria Alice de Oliveira Faria (1976), mostrou que 50.7% dos alunos procedem da faixa 2, constituída de pessoas de ocupação de nível inferior de qualificação, numa escala de 5 faixas: 1) baixa inferior, 2) baixa superior, 3) média inferior, 4) média superior, 5) alta. Esse percentual sobe nos ginásios de periferia e reduz-se expressivamente nos colégios particulares. É também essa a classe que apresenta os maiores índices de evasão escolar, motivados entre outras razões pelos inflexíveis processos de anotação da freqüência: perdem o ano os alunos que se afastam para trabalhar em atividade sazonais, numa danosa insensibilidade para com os problemas da classe que ocupa mais da metade dos assentos escolares.

c) Os métodos e materiais didáticos também não mudaram ou mudaram pouco — o que em nada socorre os professores, perplexos ante esse público, e despreparado para ele. Nesse particular, o que mais de pronto choca o observador é o fato de que os livros didáticos são surpreendentemente iguais, a despeito da diversidade dos estabelecimentos quanto ao nível de seus alunos. São edições luxuosas, caras, e “veiculam os valores da nossa cultura acadêmica tradicional de classe média culta”, como assinala a Prof.^a Maria Alice de O. Faria.

Resolver esse problema é o desafio lançado aos lingüistas, aos educadores e às autoridades do ensino. Se insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão lingüístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o “complexo de incompetência lingüística” a que alude Aryon Dall’Igna Rodrigues (1975), enquanto as classes altas seguirão refugiando-se nas instituições particulares, aprofundando o fosso já existente entre esses dois estamentos. Provavelmente a melhor saída será incorporar a heterogeneidade do discipulado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato, e abandonando o critério externo da seriação escolar hoje em uso.

8. Se precisamos conhecer melhor as condições reais do alunado, precisamos também analisar a atitude do professorado secundário em relação aos problemas anteriormente levantados. Essa é uma tarefa constrangedora, dado o abandono e o descaso em que se encontra uma classe outrora tão prestigiada. Com efeito, que exigir de profissionais colhidos em cheio pelos desencontros do ensino no país?

Em todo caso, analisando superficialmente o que pensam os professores em duas cidades do Estado de São Paulo, pudemos constatar as enormes desigualdades que separam uma classe que já foi mais uniforme. Professores egressos de Faculdades particulares, com poucos anos de exercício e sem cursos de especialização, alcançam mal os objetivos de sua função, têm da variação lingüística uma visão parcial e preconceituosa (pois a identificam com um só tipo de variação) e entendem por norma pedagógica o ensino da língua literária dos clássicos ou dos parnasianos, condenados que ficam os modernistas, ou mesmo a vinculam ao português falado em regiões como o Rio de Janeiro, o Maranhão, o Rio Grande do Sul e alguns estados do Nordeste. Ao lado destes, os professores mais antigos e notadamente os que fizeram cursos de especialização mostram-se muito mais sensíveis aos conceitos com que devem operar.

Obviamente essa indagação preliminar tem de ser complementada por outros dados, mas de qualquer forma dá para constatar

certo tradicionalismo nas posições, o que choca frontalmente com o tipo de alunos hoje disponível, que reclama soluções novas.

9. Tudo isso nos leva a considerar as responsabilidades do ensino superior no preparo e contínua atualização dos professores secundários, sempre tão acolhedores a iniciativas desse tipo.

O preparo do magistério é atualmente regido por disposições que antecederam as alterações descritas e que só foram revistas para incluir um ridículo encurtamento curricular, quando o certo seria uma extensão, responsabilizando-se ademais a Universidade pela habilitação dos professores também para as quatro primeiras séries do primeiro grau. É necessário, portanto, rever o currículo mínimo de Letras, trazendo-o para a realidade do ensino e norteando-o mais claramente para a formação do professor.

A atualização do magistério se tem feito de modo descontínuo e ineficaz. Nossos encontros de mestres e cursos de reciclagem são excessivamente programáticos. É de planos que se nutrem nossos congressos e simpósios.

Paralelamente a isso, as pesquisas empreendidas em nossas universidades no geral fogem lamentavelmente da realidade mais próxima, e em nada correspondem à vasta programação exibida em encontros e mesas-redondas. Pior, seguem apegadas às últimas correntes européias e americanas, reduzida a língua nacional à modesta condição de campo para o teste de teorias. Até a velha e condenadíssima gramatiquice ressurge às vezes nesses trabalhos (o que é terrivelmente irônico), voltados que são para aspectos muito secundários do português. Os programas de ensino privilegiam a história da ciência e não a natureza de seu objeto, pelo que os dados empíricos ficam num segundo plano, e nunca se formam verdadeiros conhecedores da língua nacional. Reforça-se a torre de marfim discretamente denunciada por Yonne Leite (1975, pág. 20), isolando-se nossos lingüistas até mesmo da América Latina onde, sob condições muito semelhantes, a pesquisa tem tomado as cores fortes da realidade circunstante (Castilho, 1971).

Que fará o lingüista brasileiro diante de tudo isso, no que resta da década de 70? Continuará embalado em seus sonhos, desfrutando do prestígio que alcançou a Ciência da Linguagem em outros ambientes — prestígio que ele não ajudou a construir, senão escassamente? São algumas das indagações que trago a este simpósio.

Obras Citadas

CASTILHO, Ataliba T. de. 1971. "Perspectivas da lingüística na América Latina e no Brasil". *Suplemento Literário de O Estado de São Paulo*, edições de 29.8.1971, 5.9.1971, 19.9.1971.

- CASTILHO, Ataliba T. de. 1972-1973. "Rumos da dialetologia portuguesa". *Alfa*, 18/19:115-156.
- CUNHA, Celso. 1964. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: São José.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. 1976. "Para uma clientela nova, novas situações pedagógicas". Comunicação a propósito do Projeto de Estudo do Vocabulário Disponível dos Alunos do Primeiro Grau, XVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, Marília.
- GENOUVRIER, E. 1972. "Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français". *Langue Française*, 13, 34-51.
- GUIDI, Maria Lais Mousinho e Sérgio Guerra Duarte. 1969. "Um esquema de caracterização sócio-econômica". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 52, 115:65-81.
- HALLIDAY, M. A. K. 1974. "Os usuários e os usos da língua", in M. A. K. Halliday, Angus McIntosh e Peter Strevens. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- HEAD, Brian F. 1973. "O r' caipira". *Revista de Cultura Vozes* 67:643-649.
- HEAD, Brian F. 1975. "Variação de estilo em linguagem falada". *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado. Campinas.
- HEAD, Brian F. 1975. "Subsídios do Atlas Prévio dos Falares Baianos para o estudo de uma variante controvertida". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1, 1-18. Campinas: UNICAMP.
- HOUAISS, Antonio. 1960. *Sugestões para uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- JAKOBSON, Roman. 1969. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LABOV, William. 1970. "The Study of Language in its Social context". *Studium Generale* 23:30-87.
- LEITE, Yonne. 1975. "Lingüística e antropologia". *Ciência e Cultura* 27(12), 1281-1292.
- MEC. 1976. *Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria MEC 18/76*. Brasília.
- REY, Alain, 1972. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques". *Langue Française* 16, 4-28.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 1968. "Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil". *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 1975. "O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas". *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado. Campinas.
- RONA, José Pedro. 1958. *Alguns aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*. Montevideu: Universidad de la República.
- ROSENBLATT, Angel. 1967. "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América". *El Simposio de Bloomington*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- ROSSI, Nelson. 1969. "El Proyecto de Estudio del Habla Culta y su ejecución en el dominio de la lengua portuguesa". *El Simposio de México*. México: UNAM.
- VANDRESEN, Paulino. 1977. "Indicadores de registro e dialeto social no português do Brasil". Suplemento de *Ciência e Cultura* 29(7), 220.