

VARIANTES DIATÓPICAS E DIASTRÁTICAS NA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL

Maria do Socorro Silva de ARAGÃO

*Indiferente às diferenças,
o fracasso escolar persistirá.*
Philippe Perrenoud.

Resumo: Este trabalho tenta mostrar que a descrição da língua portuguesa em suas variantes diatópicas e diastráticas, nos vários níveis de análise linguística, desde o fonético-fonológico ao léxico, ao morfossintático e ao semântico, é tarefa das mais importantes e das mais urgentes, para que se tenha um retrato fiel da língua portuguesa falada e escrita em nosso país. Os preconceitos e estigmas que cercam essas variações fazem com que as mesmas sejam consideradas erradas, sem prestígio e, conseqüentemente, evitadas ou mesmo banidas dos livros didáticos e das salas de aula. Isto, se transferido para escolas do ensino Fundamental e Médio, de regiões carentes, com alunos de nível sócio-econômico-cultural menos favorecidos, causa, na maioria das vezes, os chamados “traumas linguísticos”, uma vez que a língua ensinada na escola é como se fosse uma língua estrangeira para o aluno. Discute-se também, as teorias que embasam os ensino-aprendizagem de línguas e as possíveis soluções para os problemas existentes quanto à Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Variação linguística; Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; Preconceito linguístico.

Abstract: This work tries to show that the description of the Portuguese language in its various diatopic and diastratic variations, in the various levels of the linguistic analysis, from the phonetical-phonological to the lexical, from morphosyntactical and to the semantical, is one of the most important and urgent, in order to provide a true picture of the Portuguese language spoken in written in our country. The prejudices and stigmas that surround these variations make them to be considered wrong, with no prestige and therefore, avoided or even banished from the didactical books and from classrooms. This, if transferred to Fundamental and Medium Teaching Schools, from poor regions, with students of lower socio-economic-cultural levels, cause, in the great majority of times, the so called “linguistic traumas”, once the language taught in the school could be considered as a foreign language for the student. It is also discussed the theories that are the basis the teaching/learning of languages and its possible solutions for the existing problems referring the Portuguese Language.

Keywords: Linguistic variation; Teaching/Learning of the portuguese language; Linguistic prejudice.

Introdução

As metodologias de ensino utilizadas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em nosso país e na região nordestina, em particular, não têm levado em consideração, via de regra, as variações linguísticas, quer a nível regional, diatópicas, quer a nível social, diastráticas.

Os preconceitos e estigmas que cercam essas variações fazem com que as mesmas sejam consideradas erradas, sem prestígio e, conseqüentemente, evitadas ou mesmo banidas dos livros didáticos e das salas de aula.

Ora, isto mostra, de forma cabal, a falta de conhecimento dos autores de livros didáticos e da maioria dos professores do ensino Fundamental e Médio sobre a importância das variações linguísticas, em qualquer nível, especialmente nos níveis regional e social, para o ensino-aprendizagem de uma língua.

Sabe-se que a língua é um todo homogêneo, composto de partes heterogêneas que reunidas constituem a estrutura desse todo. O princípio da variedade na unidade é uma realidade que não se pode desconhecer.

Os avançados estudos dialetológicos e sociolinguísticos têm mostrado o quanto o conhecimento dessas variações pode ajudar num maior aprofundamento das análises linguísticas e no melhor conhecimento das línguas.

Assim, a não utilização dessas variações no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa só pode dificultar e ao mesmo tempo atrasar esse ensino.

A tão conhecida “crise do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa” tem muitas causas e conseqüências e enumerá-las se tornaria cansativo para todos nós. Porém é necessário que se mostre alguns exemplos de como parte da “crise” pode ser contornada utilizando-se recursos linguístico-gramaticais que o próprio sistema prevê e permite, para um melhor desempenho dos alunos através de novos métodos e técnicas que os motivem a aprender de modo simples, fácil e eficiente, a variante culta de sua língua materna.

A descrição da língua portuguesa em suas variantes diatópicas e diastráticas, nos vários níveis de análise linguística, desde o fonético-fonológico ao léxico, ao morfossintático e ao semântico, é tarefa das mais importantes e das mais urgentes, para que se tenha um retrato fiel da língua portuguesa falada e escrita em nosso país.

As pesquisas realizadas para a elaboração dos Atlas Linguísticos já publicados no Brasil: Atlas Prévio dos Falares Baianos, Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais, Atlas Linguístico da Paraíba, Atlas Linguístico de Sergipe, Atlas Linguístico de Sergipe II, Atlas Linguístico do Paraná, Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil, Atlas Linguístico Sonoro do Pará, Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul, Atlas Linguístico do Ceará e Atlas Toponímico de origem Indígena do Estado do Tocantins, as Teses, as Dissertações e os artigos e trabalhos outros apresentados em Congressos nacionais e internacionais já nos dão uma ampla visão do que ocorre nesses estados e nessas regiões, em termos linguísticos.

Contudo, muitos dos materiais colhidos nessas pesquisas ainda estão à espera de análise e de divulgação, como também não se tem feito análises comparativas dos fenômenos estudados, sua ocorrência e seu comportamento em estados e regiões diferentes.

Ao estudarmos os falares regionais, especialmente nos estados nordestinos, e ao estabelecermos as discussões sobre Dialetologia e Sociolinguística, surge sempre a questão que diz respeito ao tipo de variação que ocorre, se as variações fonético-lexicais e morfossintáticas por exemplo, são, realmente, regionais, dialetais, em seu sentido específico ou se elas são, também, sociais ou sociolinguísticas.

1. Variação diatópica e variação diastrática: considerações teóricas

Para analisarmos a variação diatópica, no âmbito da dialetologia e da variação diastrática, no âmbito da sociolinguística, é necessário que se defina, rigidamente, ambos os campos de atuação. Assim, a definição de Wardhaugh (1992, p.46) nos parece clara:

Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, a religião e à etnicidade.¹

Mas, ao analisarmos o problema da variação regional em relação à variação social, muitos problemas e muitas dúvidas surgem quanto aos limites de cada tipo de variação. Onde termina uma e onde começa a outra e qual a prevalência de uma sobre a outra, são questões que surgem aos primeiros estudos.

Hudson (1980, p.43) diz que os dialetólogos falam de dialeto social ou socioleto para se referir às diferenças que não sejam regionais, acrescentando que:

Por causa desses fatores, um falante pode mostrar mais similaridades na sua linguagem com pessoas do mesmo grupo social, numa diferente área, do que com pessoas de diferentes grupos sociais na mesma área.²

Para Chambers e Trudgill (1980, p.54), não pode haver dialeto social sem o regional pois todos os falantes têm um background social mas têm, também, uma localização regional. Em suas palavras: “Todos os dialetos são ao mesmo tempo regional e social, uma vez que todos os falantes têm uma experiência social bem como uma localização regional”.³

Se tomarmos a definição de variável linguística dada por Calvet (1997, p. 76) teremos que ela ocorre quando:

[...] duas formas diferentes permitem dizer ‘a mesma coisa’, isto é, quando dois significantes que têm o mesmo significado[...] mas o problema é saber a que função correspondem essas diferentes formas. É aí onde começa a dificuldade[...].⁴

Assim, a forma não terá tanta importância, mas, sim, a função que ela possa exercer, quer linguística quer socialmente. Esta é uma das grandes funções da sociolinguística: analisar o tipo de correlação entre as variantes linguísticas e as categorias sociais dos grupos sociais em observação. Mas, como afirma Calvet (1993, p. 81): “[...]”

¹ WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1992, p. 46. Whereas regional dialects are geographically based, social dialects originate among social groups and depend on a variety of factors, the principal ones apparently being social class, religion, and ethnicity.

² HUDSON, R.A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, p. 43. *Because of these factors, a speaker may show more similarity in his language to people from the same social group in a different area than to people from a different social group in the same area.*

³ CHAMBERS, J. K. et TRUDGILL, A. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, p. 54. *All dialects are both regional and social, since all speakers have a social background as well as a regional location.*

⁴ CALVET, L-J. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1993, p.76. *[...] deux formes différentes permettent de dire ‘la même chose’, c’est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié [...] mais le problème est alors de savoir à quelle fonction correspondent ces différentes formes. Et c’est là que commencent les difficultés [...].*

esta distinção é frágil, uma vez que as atitudes e os sentimentos linguísticos fazem com que as características regionais possam ser percebidas socialmente”.⁵

Porém é importante que possamos fazer a distinção entre a chamada variação intra-linguística: “a que se manifesta no uso e nas estruturas de um mesmo sistema e a variação inter-linguística: a que existe entre os próprios sistemas”. (GARMADI, 1981, p. 26).

Em vez de falar em atitude linguística, como Calvet, Garmadi prefere falar em “afetação funcional”, ou seja, como as atitudes linguísticas e os julgamentos de valores que a elas são associadas, afetam o funcionamento da língua. O autor diz, também, que:

Será cientificamente útil poder dispor de uma terminologia que permita associar a variedade linguística de sua afetação funcional e dos julgamentos de valor que são associados a ela.⁶

Sobre o caso da função, Sankoff, (MORALES, 1993, p. 101) acha que forma e função estão sempre em distribuição complementar e que o problema é o conceito de função.

Para ele, mesmo os falantes cultos usariam as formas consideradas populares ou “incultas” dependendo do contexto e da situação de uso.

Ao tratar das relações entre dialetologia e sociolinguística e, conseqüentemente, de variação diatópica e diastrática, (MORALES, 1993, p.31-32) diz que a sociolinguística deve preocupar-se em como duas possibilidades de realização, não marcadas socialmente pela dialetologia, entram em competição no momento em que uma delas começa a converter-se em símbolo de status. Diz ele que:

O que as regras sociolinguísticas descrevem se explica mediante a análise das atitudes para ambos os fenômenos, as crenças que as fundamentam e outros aspectos mais – o grau de consciência linguística, por exemplo – que rodeiam nosso conhecimento da pressão social sobre o dialeto.⁷

Contudo, esse desenvolvimento da dialetologia e da sociolinguística não tem sido bem aplicado no sentido de valorizar as variantes regionais e sociais, na escola fundamental, por exemplo, fazendo com que essas variações sejam vistas não como algo exótico, diferente, ou “errado”, em alguns casos, mas como parte do todo que constitui nossa língua. É necessário que se entenda o que muito bem frisou William Labov (1972, cap. 5) “*diferença não é deficiência*”.

Pois, como dizem Scarton e Marquardt, (1981, p. 6):

As múltiplas variações observadas no sistema linguístico ocasionadas por fatores vários dão uma idéia, multicolorida da língua, realçando seu

⁵ CALVET, L - J. op. cit p. 81. [...] *cette distinction et fragile, car les attitudes et les sentiments linguistiques font que des caractéristiques regionales peuvent être perçues socialement.*

⁶ GARMADI, J. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1981, p. 29. *Il serai donc scientifiquement utile de pouvoir disposer d'une terminologie permettant de dissocier la variété linguistique de son affectation fonctionnelle et des jugements de valeur qui sont attachés à celle-ci.*

⁷ MORALES, H.L. op. cit. p.31-32. *Lo que las reglas sociolingüísticas describen se explica mediante el análisis de las actitudes hacia ambos fenómenos, de las creencias que las fundamentan y de otros aspectos más - el grado de consciencia lingüística, por ejemplo - que redondean nuestro conocimiento de la presión social sobre el dialecto.*

caráter maleável, diversificado. Tal imagem corresponde a uma realidade evidente e desconhecê-la ou não levá-la em consideração o suficiente, significa ter uma concepção mutilada da língua.

As variações diatópicas ou regionais, especialmente as nordestinas, têm sido bastante utilizadas em novelas e programas humorísticos da televisão, porém, sempre com um sentido conotativo e pejorativo, com exageros que levam esses falares ao ridículo, face à variante padrão ou aos falares do Rio de Janeiro e São Paulo.

A esse falar regional junta-se sempre a variante social demarcadora de pessoas incultas, de sócio-econômico-cultural menos favorecido ou, ainda, de “novos ricos”, que ascenderam socialmente, sem que essa ascensão tenha se dado, também, no nível cultural.

Assim, é necessário que essa tendência de menosprezar as variantes regionais e populares seja detida e isto tem que ser feito a partir de um maior conhecimento linguístico dessas variações por parte de pessoas detentoras de certa influência nos meios de comunicação de massa ou dos professores do ensino Fundamental e Médio, que têm uma faixa bastante forte de atuação na comunidade, através de seus alunos.

Fazemos nossas, aqui, a afirmação da Profa. Miriam Lemle (1978, p. 60) quando diz:

Um dos requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino escolar de língua portuguesa de real utilidade para os aprendizes é uma atitude lúcida diante do fenômeno da heterogeneidade dialetal da parte dos professores, que sem isso ficam sem rumo em sua tarefa de favorecer o desenvolvimento e o disciplinamento da expressão espontânea de seu educando. O caminho para tal lucidez requer duas etapas: a primeira, teórica, é a compreensão dos fatores que determinam a variação dentro de uma mesma língua; a segunda, é o conhecimento dos fatores específicos dessa variação na área em que o professor atua.[...].

Concordamos com Hudson, (1980, p.193) quando fala das desigualdades linguísticas que podem ser vistas como causa e consequência da desigualdade social, já que a língua ajuda a perpetuar essas desigualdades. Vejamos como ele trata do assunto:

A desigualdade linguística pode ser vista não apenas como uma *causa* (naturalmente, ao lado de muitos outros fatores) da desigualdade social, mas também como uma *consequência*, porque a língua é um dos mais importantes fatores mediante os quais a desigualdade se perpetua de geração a geração.

2. O caso do ensino na língua portuguesa

Todos os aspectos até aqui levantados levam-nos a observar que o ensino da língua portuguesa em nosso país vem sofrendo dos mesmos problemas apontados pelos teóricos, que trabalharam com o ensino de língua materna em outros países. Assim, podemos do mesmo modo, dizer que a escola Fundamental e a do ensino Médio em nosso país levam em conta a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e muito pouco da ideologia da diferença cultural. Essas Escolas usam, também, os pressupostos teóricos do

código restrito, do déficit linguístico e muito menos a idéia da diferença e não da deficiência linguística.

Por outro lado, os professores não estão alertados para a aceitação das variedades linguísticas que o aluno conhece e utiliza, por estarem ligadas à sua realidade regional, social e contextual, razão porque o preconceito linguístico aparece e tem se reforçado nas escolas, levando os alunos a também se sentirem diminuídos pessoal e socialmente por conta de sua linguagem.

Quais seriam as soluções? Já há, pelo menos nas Universidades, uma consciência de que a variação linguística deve ser prestigiada na sala de aula e que o chamado dialeto não-padrão tem que ser valorizado no mesmo pé de igualdade com o dialeto-padrão. Mas, nesse caso, teríamos apenas um bidialetalismo, na sala de aula. O que estamos propondo é que não haja somente um bidialetalismo, mas um multidialetalismo na sala de aula, em que sejam aceitas e valorizadas as variantes regionais, as variantes diastráticas, diageracionais, diagenéricas e diafásicas, uma vez que o aluno é oriundo de uma determinada região, pertence a uma classe sócio-econômico-cultural específica, é criança, adolescente ou adulto; é homem ou mulher; e usa a língua em contextos extra-linguísticos os mais variados possíveis. Falando sobre o problema da variação dialetal que o aluno trás para a escola (LEMLE, 1978 p. 62) afirma:

Saber mudar de um dialeto para o outro segundo a ocasião o exija, essa é a meta do educando. O papel do professor é o de tomar consciência das regras tácitas do jogo, e transmiti-las ao educando.

Concordamos com Berruto (1976) quando fala dos códigos alternativos. Ou seja, não usamos, ao falarmos, apenas um código, e a escola deve levar em conta estes diferentes códigos que o aluno utiliza na sala de aulas.

Assim os define Códigos alternativos:

[...] ou seja, vários modos equivalentes e institucionalizados de expressar linguisticamente a própria experiência - utilizados por diferentes grupos da comunidade. A educação escolar deve partir para essa comprovação, que tem, como primeiras implicações: a inaceitabilidade de um juízo de valor sobre um ou outro dos códigos alternativos; a exigência de adequar o ensino da língua a situações concretas manifestadas pelo falante, em lugar de ter como modelo intocável o código da língua oficial ou nacional [...]⁸

De tudo que vimos até agora podemos concluir que, antes de se mudar o ensino de língua em nossas escolas é necessário mudar a estrutura social vigente em nosso país, com disparidades sócio-econômico-culturais que, com o decorrer do tempo têm aumentado o fosso que separa as classes menos favorecidas e, por consequência, menos escolarizadas, daquelas de alto poder econômico e de maior escolaridade.

⁸ BERRUTO, G. op. cit., p. 151. [...] *es decir, varios modos equivalentes e institucionalizados de expresar lingüísticamente la propia experiencia - , utilizados por distintos grupos de la comunidad. La educación escolar debe partir de esta comprobación, que tiene, como primeras implicaciones: la inaceptabilidad de un juicio de valor sobre uno u otro de los códigos alternativos; la exigencia de adecuar la enseñanza de la lengua a las situaciones concretas manifestadas por el hablante, en lugar de tener como modelo intocable el código de la lengua oficial o nacional [...]*.

Muito oportuna é a afirmação de Bittencourt (2003, p. 10) quando diz que “[...] a escola não consegue produzir sozinha a igualdade, quando a sociedade é desigual”.

Mudar mentalidades, abrir novos horizontes, saber respeitar a diversidade cultural e linguística dos alunos é tarefa lenta e demorada, mas que precisa ser iniciada e implantada definitivamente no ensino Fundamental e Médio de nossas escolas, quer públicas, quer privadas, e a universidade tem papel fundamental nessas mudanças, preparando administradores, professores, alunos e principalmente a sociedade para essa nova visão de Escola Transformadora, como muito bem disse Magda Soares.

Concluiríamos com Mollica (1998, p.17), quando diz:

Tomar conhecimento dos usos linguísticos, de suas adequações e inadequações, e desenvolvê-los de forma sistemática constituem as pré-condições fundamentais à aquisição e desenvolvimento de uma língua escrita e falada em toda a sua plenitude.

3. As variações e o ensino da língua portuguesa

O chamado fracasso do ensino do português nas escolas do ensino Fundamental e Médio, em nosso país, vem sendo estudado e discutido há muito tempo, sem, contudo, se chegar a um denominador comum das causas dessas dificuldades encontradas pelos alunos em falar e escrever sua própria língua materna.

Parte-se, nessas análises, de pressupostos e ideologias diferentes e, talvez por isso mesmo, não haja, até agora, quem se atreva a dizer, com segurança, porque os alunos têm tantas dificuldades na aprendizagem da língua materna, em nosso país. Parte-se, por exemplo, da *ideologia do dom*, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso dos alunos não se explicariam pelas falhas da escola, mas dependeriam das características de cada indivíduo, de sua aptidão, inteligência e talento. Outra ideologia é a chamada *ideologia da deficiência cultural* que culpa as desigualdades sociais pelo bom ou mau rendimento do aluno na escola. Neste caso a “*deficiência é cultural*”, a “*carência é cultural*”, a “*privação é cultural*” e os alunos das classes menos cultas, com déficits socioculturais, não teriam condições de, por exemplo, aprender a norma padrão. Por fim, há a *ideologia das diferenças culturais*, que tenta mostrar que não há uma cultura superior às outras. O que há são culturas diferentes. Contudo, um determinado grupo, que detém o poder e a dominação social, impõe sua cultura aos demais grupos e a escola incorpora esses padrões, marginalizando os que são diferentes por terem outra cultura.

As regras gramaticais exigidas pelo dialeto-padrão ensinado nas escolas trazem sempre dificuldades para o estudante e não raras vezes para os professores e outros profissionais liberais, atuantes na comunidade.

Nem sempre essas regras são lógicas ou racionais. Do ponto de vista da economia da linguagem elas quase sempre são redundantes e exigem maior esforço para sua realização.

Isto, se transferido para escolas do ensino Fundamental e Médio, de regiões carentes, com alunos de nível sócio-cultural mais baixo, causa, na maioria das vezes, os chamados “traumas linguísticos”, uma vez que a língua ensinada na escola é como se fosse uma língua estrangeira para o aluno.

Uma das soluções discutidas por Soares (1992, p. 49) é a do bidialetalismo para a transformação, em que a escola levará em conta não apenas o dialeto padrão, mas o não-padrão, trazido para a escola pelas crianças de classes menos favorecidas. A autora propõe,

a partir das discussões das diferentes teorias, uma Escola Transformadora, em que as diferenças sócio-linguístico-culturais dos alunos serão levadas em consideração. Diz ela:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1992, p.73.

Nossas reflexões sobre o assunto baseiam-se, também, em algumas dessas teorias mas, nosso enfoque é o do multidialealismo - para nós multidialealismo é o uso de diferentes variações, ou dialetos - que devem existir na sala de aula. Como se sabe, o aluno é um caldeirão de “dialetos”, no sentido amplo que se dê ao termo dialeto, envolvendo, nessa mistura, os dialetos regionais, diatópicos, os sociais, diastráticos, nesses, os diageracionais, diagenéricos e estilísticos ou diafásicos.

Com toda essa variação que constitui a fala dos alunos, como, por exemplo, a escola privilegiar apenas a linguagem de uma região, um dos registros - o culto ou padrão, no seu aspecto mais formal, ou a linguagem dos adultos? Porque não valorizar as variantes fonéticas dos alunos, sejam elas de caráter dialetal ou sociolinguísticas, sem considerar que elas não são erradas, mas diferentes?

Concordamos com Magda Soares (1986, p. 42) quando ela afirma, por exemplo, que:

[...] a ausência de flexão do número de pessoa na concordância verbal não é um “erro” cometido por “ignorância”, mas, ao contrário, evidencia a existência de uma **regra** aplicada de maneira sistemática e não aleatória; uma regra de **gramática do dialeto popular**. Além disso, não flexionar o verbo em todas as pessoas, como faz o dialeto não-padrão, não é “ilógico”, na verdade, flexão em todas as pessoas é uma redundância.

Um dos princípios básicos da linguística é o de que cada falante é único na sua experiência de linguagem e que, portanto, desenvolve uma gramática própria e única. Contudo, pode-se estabelecer algumas generalizações quanto à forma e tempo em que, por exemplo, uma criança se desenvolve linguisticamente.

Muitas hipóteses têm sido aventadas sobre o assunto, mas o número de pesquisas a esse respeito não nos dá segurança de como o fato acontece.

Uma dessas generalizações diz respeito aos modelos linguísticos que as crianças seguem: diz-se, por exemplo, que o primeiro modelo seguido pela criança é o dos pais, depois vem o dos colegas e por último o dos adultos de modo geral. A idade das crianças em cada uma dessas fases varia de autor para autor. Labov, por exemplo, diz que a 1ª fase corresponde aos 3/4 anos, a seguinte, a dos colegas, vai até os 13 anos e a partir daí a criança se guiará pelo mundo dos adultos, no qual está se inserindo.

Um fato importante apontado pelos sociolinguistas é o chamado “*age-grading*”, ou graduação da idade, encontrada em muitas sociedades, segundo a qual, na fase do modelo dos colegas as crianças usam formas linguísticas que só são usadas nessa fase, mas que permanecem e são transmitidas de geração a geração e que jamais serão usadas pelos adultos.

Alguns pesquisadores dizem que é na fase dos colegas, que são estruturadas as bases da linguagem adulta.

Essas considerações são a respeito da aquisição da linguagem normal das crianças, mas não nos esqueçamos que elas vão construindo um modelo de mundo multidimensional, adaptando-se a todos os tipos de falas ou discursos, inclusive o de seus pais, mesmo que não sigam aquele modelo.

4. As possíveis causas do problema

Muitas são as causas, e os consequentes resultados, apresentados para os problemas do ensino da língua materna de modo geral e da língua portuguesa, no caso em estudo. Estudiosos do assunto apontam muitas causas: a escola, o professor, o método, o aluno, o material, a sociedade. Cada uma dessas causas seria a responsável maior pelo problema? Ou há uma conjugação de causas que culminariam com a chamada “decadência do ensino de língua materna”?

Alguns especialistas na área apontam como causas importantes das dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua-padrão, o preconceito dos professores e o preconceito dos próprios alunos.

4.1. Preconceito dos professores

Podemos identificar várias formas pelas quais os preconceitos do professor podem trazer problemas para o aluno.

Tratando desse assunto Hudson (1980, p. 207) diz que os professores geralmente baseiam suas primeiras impressões sobre os alunos na sua forma de falar, mais do que todas as outras informações que possam ser relevantes.

O professor pode fazer uma avaliação do aluno levando em consideração vários fatores. Mesmo assim, a amostra da fala é predominante na avaliação. Se essa avaliação for negativa prejudicará todos os outros aspectos avaliados.

Bernstein (1971, p. 52) e Dittmar (1976, p.32) mostram que as crianças de classe menos favorecida podem ser julgadas desfavoravelmente em testes de inteligência por não serem capazes de perceber certas diferenças do uso da língua. Mesmo os testes de habilidades, usados na área educacional, põem muita ênfase na linguagem.

Quanto à ênfase ou não que se dê à língua-padrão Giles e Powsland (1975, p. 42) classificam os professores em 2 tipos: a) os que avaliam na base da língua-padrão e b) que dão maior valor à fluência do aluno, o que orienta o julgamento de forma mais confiável.

Em princípio acha-se que o professor que se orienta para a fluência pode fazer julgamentos mais relevantes, mas é fácil ver como os que são orientados pela língua-padrão podem julgar mal a criança e podem prejudicá-la em seu desenvolvimento na escola.

Outro aspecto negativo é aquele em que o professor reforça qualquer prejulgamento negativo que os alunos tenham sobre sua própria fala.

Evidentemente não são todos os professores que têm esse comportamento, mas a grande maioria age assim, mostrando ao aluno que ele não fala a língua-padrão, mas um dialeto ou tem um acento ou sotaque que é imperfeito, na idéia de que o aluno vai se corrigir e melhorar sua fala. Para Hudson (1980), isto reforça a visão negativa que o aluno faz de si mesmo fazendo-o permanecer como está por determinação própria.

Encerrando esse assunto o autor diz que a linguagem da criança está intimamente ligada a seu senso de identidade e ela pode não querer mudar seu dialeto só porque o professor quer.

Tratando desse assunto Berruto (1976) mostra que é papel da sociolinguística alertar os falantes para esse problema, quanto à sua auto-estima e inserção social. Diz ele:

[...] é um grande resultado para o sociolinguista poder ajudar os falantes a se orientar de alguma forma, no ‘horizonte semiológico’, e a ter autoconsciência crítica de sua própria inserção social como Pessoa e não como objeto.⁹

4.2. Preconceitos dos alunos

Todos sabemos que há preconceitos e injustiças na escola. Talvez na pré-escola isto não seja tão forte, mas na adolescência eles existem muito fortemente.

Antes do ensino médio a criança não vê bem a diferença entre sua fala e a do professor, mas a partir desse nível de ensino ela percebe bem as diferenças.

As crianças parecem aprender melhor e mais facilmente, além de prestarem mais atenção quando as informações são dadas em seu dialeto do que em outro. Assim as crianças que usam o mesmo dialeto do professor podem aprender melhor. As crianças acreditam mais na opinião e ensinamentos de pessoas que falam seu dialeto.

Diz Hudson (1980, p. 214) ainda:

Não se sabe muito bem como minimizar este problema, mas é difícil ver como qualquer coisa pode ser alcançada a não ser que os professores tenham um claro entendimento da natureza do preconceito linguístico e sejam sensíveis a seus próprios preconceitos bem como aos de seus alunos.

O autor conclui (1980, p. 219) ao dizer:

O problema para a escola parece ser: 1. Como os professores podem aprender a ver a linguagem da criança de forma mais séria, em termos qualitativos e quantitativos; 2. Se realmente é necessário ensinar na escola a língua-padrão e como se pode explorar a linguagem trazida pelo aluno como base para a aprendizagem sem parecer rejeitar sua cultura própria.

Para ele as diferenças de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à deficiência de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar.

Já Soares (1992, p. 6.) afirma que:

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa, e quer ver

⁹ BERRUTO, G. *La sociolingüística*. México: Editorial Nueva Imagen, 1976, p. 152. [...] es un gran resultado para el socio lingüista lograr ayudar a los hablantes a orientarse, de algún modo, en el “horizonte semiológico”, y a tener autoconciencia crítica de su propia inserción social como personas y non como objetos.

usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Wardhaugh (1992, p. 343) não concorda que o problema seja tão simples e de tão fácil resolução, uma vez que envolve não apenas a linguagem. É muito mais amplo e o estudo da linguagem é apenas um dos fatores que concorrem para o problema da sociedade como um todo e da educação em particular.

5. A variação fonética e o ensino da língua portuguesa

Nesse contexto sócio-linguístico-cultural em que se insere o ensino da língua portuguesa, qual o papel que a fonética pode exercer?

Um dos objetivos e funções da fonética é o ensino de línguas, uma vez que antes de ir à escola, antes de aprender a ler e escrever, o aluno fala, desde a mais tenra idade, sem saber o que é fonética e, muito menos, o que é leitura e escrita. Assim, o professor, especialmente o alfabetizador, deve conhecer as características fonético-fonológicas da língua que está ensinando, para poder buscar as melhores estratégias para o ensino e, principalmente, a “correção” dos chamados desvios, que na realidade não são desvios, que o aluno comete ao falar sua língua. Ele sabe falar a língua, comunica-se muito bem e pode passar a vida inteira se comunicando, tendo uma vida normal, sem saber ler ou escrever. O que ele vai buscar e aprender na escola é a chamada “língua padrão” ou “língua culta”, que deve levar em conta as variações, especialmente as fonéticas do falar do aluno.

Um dos grandes problemas que a criança enfrenta na escola, no caso da alfabetização, é a diferença entre a língua falada e a escrita e é nesse aspecto que o conhecimento da fonética pode ajudar tremendamente ao professor na alfabetização. Saber a diferença entre os grafemas ou letras, os fonemas e os sons é de fundamental importância para que o aluno a partir da alfabetização possa aprender a escrever corretamente.

Saber que o grafema “s” pode representar diferentes sons, como em “sinto”, do verbo sentir, mas também “cinema”, “professor” ou tantos outros sons. Que o grafema “x” pode representar fonemas e sons diferentes como [z] em “exame”, [ks] em “sexo”, [ɫ] em “texto”, e assim por diante.

Como corrigir os alunos quando eles falam “tamém”, em vez de “também”, “gostano”, em vez de “gostando”, “florinha” em vez de “florzinha”, quando tudo isto é resultado não de erro, mas de adaptação fonética, de facilidade de articulação, de linguagem familiar ou relaxada? Isto não é erro e o professor deve estar consciente disto e deve achar as melhores estratégias para “corrigir”, no bom sentido, a fala do aluno, sem humilhá-lo, sem ridicularizá-lo, mas mostrando que na escola ele está aprendendo “uma nova língua”, que é a aceita pela comunidade, que é a que lhe dará *status* social e o ajudará a ascender profissional e socialmente.

O conhecimento dessa relação: fonema, som, grafema é da maior importância, especialmente na alfabetização e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assim, faz-se importante utilizar a linguagem regional/popular do aluno como base para a aprendizagem do dialeto padrão, mostrando-lhe que seu falar, sem ser “errado”, pode coexistir com a língua ensinada na escola, no mesmo pé de igualdade.

Exemplos de linguagem regional/popular falada e utilizada pelos alunos, que podem servir de base para o ensino da língua padrão:

- Aférese do **es** no verbo **estar**: (*ta, tão, tou, tava, tiver, tavam*)
- Apócope do **l** e do **r** final (*sal > sá; senhor > senhô*)
- Aspiração da fricativa **s**: (*mesmo > mermo*)
- Aspiração da lateral **l**: (*volta > vorta*)
- Contração das preposições **de** e **em** com os indefinidos **um** e **uma**: (*dum, num, дума, numa*)
- Contração da preposição **para**, seguida ou não de artigo e dos advérbios **aqui** e **acolá**: (*pra, pro, praqui, pracolá*)
- Contração do **se** e do **me** com a palavra **embora**: (*s'imbora, m'imbora*)
- Contração da preposição **em** mais o artigo definido **a**: *em + a = na*, em vez da contração *a+a = à*
- Contração da preposição **para** com os pronomes pessoais **eu, ele, ela**: (*p'eu, p'ele, p'ela, pra eu, pra ele, pra ela*)
- Ditongação da adversativa **mas**; (*mais*)
- Iotização do **lh** e do **nh**: (*velho > veio; amanhã > amãã*)
- Nasalização do **r** final na forma infinitiva do verbo **vir**: (*vim*)
- Perda da nasalização final: (*comeram, comero*)
- Síncope do **d** no grupo **nd**: (*passando > passano*)
- Síncope do **r** de grupos consonantais: (*alpendre > alpende*)

6. A variação léxico-semântica e o ensino da língua portuguesa

Para se falar de análise léxico-semântica é necessário que se defina o que seja léxico e semântica. Uma das boas definições de léxico é dada por Biderman (1978), que diz:

Léxico é um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. O sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através do tempo.

Já para o aspecto semântico podemos dizer com Greimas (1981) que ele é o “conteúdo total atribuído a um significante”, ou com Pottier (1987) que diz que o semântico é “o conjunto dos traços semânticos pertinentes ou ainda, as significações lexicais e gramaticais”.

O Brasil é tido como um país-continente, com diferenças regionais e socioculturais imensas e, por isso mesmo, a língua portuguesa, em nosso país, apresenta uma diversidade bastante significativa, tanto regional quanto social, especialmente em relação ao léxico.

Essa diversidade muitas vezes é característica de um estado específico, outras vezes se estende para toda uma região, e é nesse aspecto que vamos ver como se comportam algumas palavras que constituem cartas léxicas dos Atlas Lingüísticos da Bahia, Sergipe e Paraíba.

Os itens lexicais aqui estudados poderão mostrar a diversidade de visões de mundo e como cada região elabora lexicalmente esse universo.

Para a análise da variação de itens lexicais utilizamos material dos Atlas Lingüísticos da Bahia, da Paraíba e de Sergipe, por serem Atlas tradicionais e demonstrarem variações diatópicas marcantes desses estados nordestinos.

As cartas escolhidas, em todos os Atlas foram **Arco-Íris**, do campo semântico Astros e Tempo, o item **Tornozelo** do campo semântico Corpo Humano e **Pessoa Sovina**, do campo semântico Convívio e Comportamento Social.

ITEM LEXICAL – ARCO-ÍRIS

PARAÍBA	BAHIA	SERGIPE
ARCO-ÍRIS	ARCO-ÍRIS	ARCO-ÍRIS
arco-celeste	arco-celeste	arco-celeste
olho de boi	olho de boi	olho de boi
-----	arco de boi	arco de boi
-----	arco da velha	arco da velha
-----	arco de velho	arco de velho
arco	arco	arco
-----	arco da aliança	-----
as barras	-----	-----
as torres	-----	-----
sub-dourada	-----	-----
os vieiras	-----	-----
os véus	-----	-----
-----	sete couros	-----
-----	barra de nuvem	-----

ITEM LEXICAL TORNOZELO

PARAÍBA	BAHIA	SERGIPE
TORNOZELO	TORNOZELO	TORNOZELO
rejeito	rejeito	rejeito
junta	junta	junta
mocotó	mocotó	mocotó
junta do pé	-----	-----
osso de São Severino	-----	-----
osso do gostoso	-----	-----
-----	peadouro	-----
-----	mondongo	mondongo
-----	cotovelo	cotovelo
-----	-----	joaninha
-----	-----	tronco
-----	-----	machinho

ITEM LEXICAL SOVINA

PARAÍBA	BAHIA	SERGIPE
SOVINA	SOVINA	SOVINA
agarrado	agarrado	-----
amarrado	amarrado por detrás	-----
arrochado	-----	-----
-----	avarento	avarento
-----	canguinho	canguinho
-----	-----	casquinha
-----	cauíla	-----
chula	-----	-----
-----	cocó	-----
econômico	-----	-----
enforcado	-----	-----
-----	escasso	-----
-----	fameado	-----
fominha	-----	-----
fona	-----	fono
-----	guloso	-----
-----	mão apertada	-----
mesquinho	mesquinho	-----
miserável	-----	-----
morto a fome	morto a fome	morto a fome
morto de fome	-----	-----
-----	pão duro	pão duro
papagaio no arame	-----	-----

-----	pechinheiro	-----
pica fumo	-----	-----
-----	ranheta	-----
rezina	-----	-----
-----	sameado	-----
seguro	seguro	seguro
somítico	somítico	somítico
-----	-----	unha de fome
usurário	usurário	-----
-----	usurável	usurável
-----	usurento	-----
-----	usuroso	-----
-----	velhaco	-----
-----	Vil	-----

O uso de um vocabulário totalmente desvinculado da realidade do aluno, também é um dos grandes problemas dos livros didáticos e dos professores em sala de aula.

A utilização de contos populares, folhetos de cordel, histórias de vida dos alunos e de suas famílias, casos acontecidos na comunidade, narrados pelos alunos com seu vocabulário e suas estruturas linguísticas próprias podem ser utilizados, com resultados bastante promissores, nas salas de aula.

Se o livro didático, editado no sul/sudeste do país, tem um vocabulário não condizente com o universo sócio-linguístico-cultural do aluno, que seja criado material local apropriado, fazendo com que o aluno parta sua aprendizagem do mais particular até atingir o universal; de sua experiência individual; de sua família; de sua comunidade; de sua cidade; de seu estado; de seu país e do mundo.

Considerações finais

Os preconceitos e estigmas que marcam as variantes regionais e populares da língua portuguesa em nosso país, partem de estereótipos estabelecidos a partir da supervalorização da variante culta, relacionada às classes social e culturalmente dominantes e às regiões desenvolvidas do país.

Quebrar esta hegemonia exige dos linguistas e professores de língua portuguesa uma consciência bastante forte da importância e necessidade da manutenção das variantes diatópicas e diastráticas conjuntamente com o registro culto da língua, constituindo o chamado “bidialetalismo” na sala de aula.

Quer fonética, quer lexicalmente, pode-se falar em variantes sócio-dialetais e não apenas em dialetais e sociais, porém se dará maior ênfase a um desses tipos de variação, dependendo da linha de trabalho que se esteja seguindo.

Como se podem ver, os itens lexicais têm semas genéricos, específicos e virtuais, que lhes dão sentidos de astros e tempo (cometa, meteoro, planeta e estrela), mas dá-lhes também, sentidos conotativos e virtuais, como (papa-ceia, rabisca); há, ainda, variações fonéticas como (viração, zelação, velação, izalação). Parece, numa primeira vista, que o grau de escolaridade dos informantes, tem uma relação muito forte com o sentido, especialmente o conotativo, desses itens lexicais.

No caso do arco-íris, o sema mais recorrente e que serve de base para quase todos os itens lexicais é o de forma em arco, das listas coloridas que constituem o arco-íris. Porém, há, também, outras motivações semânticas de alguns itens, como em olho de boi e cu de boi, em que a forma concentrada do início do arco-íris, mostra a semelhança com o olho e o cu do boi.

A riqueza lexical do item *sovina* está sempre ligada ao sema “segurança”, que marca o comportamento das pessoas sovinas (agarrado, amarrado, econômico, seguro, unha de fome). Há semas conotativos no sentido de pessoa mesquinha, miserável, pão duro, morto a fome, ou ainda, de papagaio no arame, pechinheiro, avarento e pica-fumo.

Referências

- AGUILERA, Vanderci A. “O fonema / l /: realização fonética, descrição e sua comparação na fala popular paranaense.” In: *III ENCONTRO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA. Anais*. João Pessoa: UFPB, 1988.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva de. “Variantes regionais e o ensino de 1º grau.” In: *Caderno de Letras*. João Pessoa: (4): 57/77, jul. 1979.
- _____. et al. *O conto popular na Paraíba: um estudo linguístico gramatical*. João Pessoa: UFPB, 1992.
- _____. MENEZES, Cleusa P.B. de. *Atlas linguístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPq, 1984, vol. 1 e 2.
- BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos de neologismo*. São Paulo: Global, 1981.
- _____. “O léxico e a produção da cultura: elementos semânticos.” In: *I ENCONTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DE ASSIS. Anais*. Assis; UNESP, 1993.
- BERNSTEIN, B. “Comunicação verbal, código e socialização.” In: COHN, G. (Org.) *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional, 1971, p.83-104.
- _____. “Estrutura social, linguagem e aprendizagem.” In: PATTO, M.H.S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queroz, 1982, p. 129-51.
- _____. “Uma crítica ao conceito de educação compensatória.” In: BRANDÃO, Z. (Org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 43-57.
- BERRUTO, G. *La sociolingüística*. México: Editorial Nueva Imagen, 1976.
- BIDERMAN, M.T.C. *Teoria linguística* (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- _____. “Léxico, testemunho de uma cultura.” In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA ROMÂNICA, XIX. Anais*. Santiago de Compostela, 4/9/ de setembro, 1989.
- BISOL, L. “Fonética e fonologia na alfabetização.” In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: (17), 32-39, set. 1974.
- BITTENCOURT, Agueda B. “Como será a educação da próxima geração.” In: *Folha* [Sinapse]. Folha de São Paulo, 26 de julho de 2003, p. 10.
- CALVET, Louis-Jean. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1993.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CARDOSO, Suzana A. M. “Atlas linguístico do Brasil – AliB” In: *Projeto*. Salvador: UFBA, 1998.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- DITTMAR, B. *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*. London: Arnold, 1976.
- FERREIRA, Carlota et al. *Atlas linguístico de Sergipe*. Salvador: UFBA - Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

- _____. *Diversidade do português do Brasil - estudos de dialetologia rural e outros*. Salvador: UFBA, 1994.
- GARMADI, J. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1981.
- GILES, H & POWESLAND, P.F. *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press, 1975.
- GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, Cap. 5.
- LEMLE, Miriam. “Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa.” In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: 53/54): 69-94, abr./set. 1978, p. 60.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLLICA, M. C. *A influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- _____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. “Como será a educação da próxima geração.” In: *Caderno Folha [Sinapse]*. Folha de São Paulo, 22 de julho de 2003, p. 11.
- POTTIER, Bernard. *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette, 1987.
- ROSSI, N. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL, 1963.
- SANKOFF, G. “Language use in multilingual societies: some alternative approaches.” In: *Pride and Holmes*, 1972.
- SCARTON, G.; MARQUARDT, Lia L. “O princípio da variação linguística e suas implicações numa política para o idioma.” In: *Boletim do Gabinete Português de Leitura*. Porto Alegre: (24), 21.31, jun, 1981, p. 6.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986, p. 42.
- TASCA, M.; POERSCH, J.M. (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: SAGRA, 1986.
- WARDHAUGH, R. *An Introduction to sociolinguistics*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1992.
- ZÁGARI, Mário Roberto L. et al. *Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.