

LÍNGUA E NORMA *VERSUS* VARIAÇÃO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA BREVE DISCUSSÃO LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL

Flavio Biasutti Valadares*

Resumo: O artigo apresenta alguns aspectos relativos à noção de língua e norma em contraponto às noções de variação e diversidade linguística. Na introdução, expõe parte do que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias citam como uma nova postura em relação à abordagem da língua nas escolas; desenvolve-se discutindo acerca de variedades da língua e sua relação com o ensino de língua materna, além de questões sobre diversidade linguística e postura dos PCN's relativa ao ensino de língua materna; conclui que cabe à escola desmistificar a equivocada ideia de unidade e reconhecer a imensa diversidade linguística do português no Brasil.

Palavras-chave: Língua. Norma. Variação linguística. PCN's.

Abstract: The article presents some aspects related to the notion of language and standard in counterpoint to variation and linguistic diversity notion. The introduction exposes part of what the Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias mention as a new posture relating the approach of the language at schools; it develops discussing about the variety of the language and its relation with the native language, furthermore questions about linguistic diversity and PCN's posture related to the teaching of the native language; it concludes that is up to the school to demystify the wrong idea of unity and to acknowledge the immense linguistic diversity of portuguese in Brazil.

Keywords: Language. Standard. Linguistic variation. PCN's.

Introdução

A relação entre linguagem e sociedade, conforme Alkmin (2001), nem sempre foi assumida como determinante, mas encontra-se diretamente ligada à determinação do objeto de estudo da Linguística. A autora completa essa consideração explicitando que, embora se admita que a relação linguagem-sociedade seja evidente por si só, é possível privilegiar uma determinada óptica.

Nesse sentido, o conceito de língua vem passando por várias alterações à medida que os estudos na área da linguagem vão se desenvolvendo. Desde Saussure, no Curso de Linguística Geral, quando o conceito de língua era visto como produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir

* Mestre em Letras em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Rio de Janeiro. Brasil. flaviusvaladares@hotmail.com

o exercício dessa faculdade nos indivíduos; até os dias atuais, em que o conceito de língua está relacionado à interação e à prática social dos indivíduos inseridos historicamente.

Desse modo, é relevante observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN's, 2000) vêm tentando implementar uma nova postura em relação à abordagem de língua portuguesa nas escolas, quando colocam no documento oficial diretrizes que levam a uma reflexão da língua na perspectiva sociointeracionista, ou seja, a noção de que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Entretanto, há de se entender que a língua sempre funcionou historicamente como instrumento de poder, ao normatizar as relações sociais. Nos próprios PCN's, isso também aparece, ainda que de modo menos intenso que na gramática normativa, por exemplo, quando o documento, na página 7, coloca que “a maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social”.

Nessa perspectiva, conforme Lucchesi (2006), os distintos sistemas de avaliação social de variantes linguísticas foram o fundamento da visão de uma realidade linguística brasileira polarizada, com uma oposição entre uma norma linguística culta e uma norma linguística popular, ou vernácula. O autor ainda ressalta que essa distinção é pertinente tanto para a atual configuração estrutural da realidade linguística do país quanto para o processo sociolinguístico da sua formação histórica.

A partir dessa noção de norma, é possível discutir alguns aspectos que direcionam o uso da língua como facilitador/dificultador das relações de inclusão/exclusão, uma vez que a manifestação de usos não prestigiados em alguns grupos sociais gera um rechaçamento a esses usuários, levando a língua a ser responsável pela propagação de preconceitos linguísticos que terão ação direta na manutenção do preconceito social, e a escola vem funcionando como um dos principais veículos para isso.

Discussão

Tradicionalmente, conforme Bezerra (2010), o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, quando se

impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também analítica, quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções.

Mollica e Braga (2005) explicitam que, até o ingresso na escola, o falante nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua, isto é, sem a ação da educação formal, o falante tende a manter tão somente o padrão vernacular, de modo que deixá-lo de fora do processo de sistematização dos saberes letrados pode excluí-lo socialmente, alijando-o e condenando-o a permanecer estagnado na escala social.

Nesse aspecto, há de se considerar, nas palavras de Simka (2003), também a propagação do discurso escolar unitário de língua que advoga a concepção de uma homogeneidade linguística, espelhada pela existência — e reconhecimento sistematizado — de uma língua legítima, a culta. Nesse ponto, subjaz uma ideologia de negação à heterogeneidade no plano linguístico, o que conseqüentemente gera um equivocado entendimento de que não exista a heterogeneidade no plano social.

Gnerre (1985) aponta que uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Além disso, o autor coloca que a diferença entre a variedade dita “cultura” ou “padrão” é fortemente marcada devido a vários fatores, entre os quais o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como legitimadores da tradição cultural e da identidade nacional.

É relevante destacar o papel da Gramática Tradicional, também denominada gramática culta, prescritiva ou normativa. Ela apresenta, segundo Travaglia (2003), argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Isso denota uma relação de poder que norteia as relações sociais, incluindo-se aí sobremaneira a influência da escola nesse processo.

Travaglia (2003) explica que a natureza estética da gramática tradicional está relacionada às formas e usos que são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso. Sobre a natureza elitista ou aristocrática, o autor coloca que o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares.

Para a natureza política da gramática tradicional, Travaglia (2003) expõe que os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina

ou vinda de épocas remotas da língua. Na natureza comunicacional, os critérios referem-se ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão, exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão.

Por fim, a natureza histórica da gramática tradicional cujo critério para excluir formas e usos da norma culta, frequentemente, é a tradição. Esse é um critério bastante problemático em sua aplicação, conforme Travaglia (2003), pois pode levar a exigências absurdas, uma vez que não há nada de objetivo que permita definir quando ele se aplica e quando ele não se aplica.

Castilho (1998) afirma que existe uma forte estratificação social, que gera a diferença social e, por conseguinte, a linguística. É quando, na visão do autor, as gramáticas registram que certos usos são da linguagem popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas no sentido de uma espécie de condenação. O motivo para proscurever formas como, por exemplo, “muié”, “trabaió”, “fumu” (= fomos) é tão-somente, ainda segundo o linguista, por serem formas usadas pelo “povo”, em uma clara oposição à elite – quase sempre econômica, política e cultural – da mesma sociedade.

Dessa maneira, de acordo com Simka (2003), o fracasso do ensino de língua portuguesa, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso linguístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito se prende à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, considera-se uma das características universais das línguas naturais sua diversidade, isto é, a heterogeneidade é imanente à língua, sendo seus usos controlados por fatores estruturais e sociais. Nesse aspecto, o Português Brasileiro está permanentemente sujeito (como todo sistema linguístico) à atuação de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade: as forças centrífugas e as centrípetas.

Conforme Travaglia (2003), as forças centrífugas levam os elementos da língua a se afastar de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções novas, é um movimento ininterrupto: qualquer língua viva está sempre em processo de mudança, mesmo que isso seja imperceptível para os seus falantes, muito embora sejam eles mesmos os responsáveis pela mudança. Já as forças centrípetas agem sobre a língua no sentido de que a “puxam” para o centro, refreiam-na, tentam conter seu impulso de mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais, e a escola é a principal delas nesse processo.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que existe sempre um conjunto de variações da língua em circulação no meio social, isto é, a diversidade linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos. Alkmin (2001) afirma que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive.

A autora ainda expõe que sociedade e língua são grandezas de ordem distinta, tendo organizações estruturais diversas, ou seja, a língua se organiza em unidades distintas, que são em número finito, combináveis e hierarquizadas, o que não se observa na organização social. Benveniste (1989) salienta que algumas propriedades aproximam língua e sociedade: são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens. O linguista salienta ainda que a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade.

Alkmin (2001) assevera que língua e variação são inseparáveis, sendo a Sociolinguística um campo de estudo que encara a diversidade linguística como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. A autora também observa que qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

Outro aspecto relevante diz respeito aos fatores extralinguísticos influentes no modo de falar do indivíduo que envolvem distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas. Para Preti (2000), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. O autor apresenta as variedades da língua dispostas em sincrônicas, cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal, compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos, sócio-culturais e estilísticos; e as variedades diacrônicas, que compreendem aquelas dispostas em vários planos de uma só tradição histórica.

Preti (2000) observa que o indivíduo não apenas sabe falar, mas também sabe como os outros falam, gerando o problema, dentre outros, de saber até que ponto o conhecimento linguístico, expresso na fala do indivíduo, revelaria de fato o seu nível de linguagem, visto que o falante, além dos signos linguísticos habituais (vocabulário ativo), conhece outra forma que não utiliza, mas que são usados por outro, como locutores nesses atos de fala em que ele, como receptor, reconhece-os e os compreende.

A variação geográfica ou diatópica caracteriza-se, de acordo com Preti (2000), por ocorrerem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades lingüísticas,

sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. Ainda, de acordo com Preti (2000), suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo geralmente compreendida e aceita, contribui para o nivelamento das diferenças regionais.

Para a variação social ou diastrática, Preti (2000) expõe que ela ocorre num plano vertical, dentro da linguagem de uma comunidade específica e pode ser influenciada por fatores diretamente ligados ao falante ou à situação ou a ambos simultaneamente. Idade, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside são alguns dos fatores que podem ser relacionados na variação social.

Também, é digno de nota salientar que as formas em variação, segundo Mollica e Braga (2005), projetam-se num *continuum* em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. Em geral, por exemplo, agentes como a escolarização alta, o contato com a escrita, os meios de comunicação de massa, o nível sócio-econômico alto, a origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita da variedade *standard*.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o universo de falantes do português brasileiro é, via de regra, sociolinguisticamente heterogêneo, composto por indivíduos de classe social e de nível sócio-cultural diferenciados. Por isso, as diferentes variedades *standard* e não *standard* podem apresentar-se mais ou menos marcadas e, em geral, distribuídas num *continuum*.

Scherre (1999) cita que a focalização dos aspectos variáveis do português conduziu à apreensão de interdependências de todas as naturezas: (1) entre os componentes linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical); (2) entre estes e outros componentes da linguagem (discursivo e pragmático) e, ainda, (3) entre os componentes linguísticos e os aspectos não-linguísticos (social, cognitivo e interacional), que envolvem o complexo fenômeno linguagem.

Luft (1985) ressalta que todo falante nativo compreende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deveria construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala. Isso implica que o professor de língua portuguesa, além de respeitar a variedade linguística utilizada pelos alunos, deva refletir sobre as relações existentes entre as diversas variedades, inclusive a padrão, que não deve deixar de ser apresentada aos alunos.

Possenti (1996) observa que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua materna têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua. Essas colocações de Possenti são importantes, visto que conduzem a uma reflexão ainda mais ampla no sentido do que a escola deva ter como objetivo no ensino de língua materna, pois achar que os alunos são incapazes de fazer o uso do português padrão seria subestimar a sua capacidade; por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização à norma padrão seria discriminatório e hierarquizador, demonstraria o desconhecimento da diversidade linguística brasileira.

Bagno (2001) advoga em favor de que, no que respeita à língua, as sociedades todas se veem confrontadas a uma tensão permanente entre dois polos: norma-padrão e variedades linguísticas, unificação normatizadora e variação dialetal, língua materna e língua nacional, falante nativo e falante-cidadão, língua do Estado e estado da língua. A solução dessa tensão, nas palavras de Bagno, exige a democratização da sociedade.

Considerando esses aspectos, é relevante analisar alguns pontos do que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN's) preconizam como tratamento que deve ser dado à abordagem da linguagem na escola e do desenvolvimento de competências e habilidades na língua portuguesa. Na página 17, o documento aponta que “o estudo da língua portuguesa deve ser feito numa perspectiva de tratá-la como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seus usos sociais”. Isso vem demonstrar que os PCN's preveem que a linguagem é interação e é social, sendo por isso necessária uma visão, por parte dos docentes, que supere a simples aplicação de normas gramaticais.

O documento coloca, na página 20, que

a linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação. (PCN's, 2000, p. 20)

Aqui, tem-se nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na Língua Portuguesa a flagrante intenção oficial de se abonar as variedades da língua. Todavia, o que se verifica na prática escolar diária são práticas desabonadoras, em direção à exclusão sociolinguística, pela escola, daqueles que não têm o domínio da língua culta.

Na página 21, é exposto que:

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. (PCN's, 2000, p. 21)

Infere-se que os PCN's, conforme colocado na introdução deste artigo, apresentam uma concepção sociointeracionista de linguagem. Entretanto, a própria seleção de material didático a ser utilizado pelas escolas não contempla essa postura. Além disso, cumpre evidenciar que as aulas de língua portuguesa estão bem distantes de serem ministradas de modo contextualizado, com participação efetiva de todos os interlocutores.

É importante considerar que o documento explicita que, na gênese da linguagem verbal, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural, porém não fica clara a posição institucional em relação às práticas linguísticas com base interacional que permeariam as ações da escola, ou seja, em tese, as variedades são respeitadas, as propostas de uma visão sociointeracional de linguagem estão presentes, mas na prática isso ainda não ocorre no ambiente escolar.

Em outro ponto, na página 22, os PCN's indicam que:

a escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (PCN's, 2000, p. 22)

O documento posiciona-se de modo paradoxal, uma vez que vem contemplando a noção de língua como interação e de valorização das variedades e, ainda assim, na página 24, coloca como uma das competências e habilidades que se deve “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, ou seja, a escola objetiva algo que ela mesma admite não ser capaz de contemplar.

Deve ser destacado, também, que a postura tanto da escola quanto do professor de língua portuguesa, em sua grande maioria, ainda está distante da proposta encontrada nos

PCN's, mesmo que em alguns pontos, como exposto neste artigo, o documento pareça contraditório em seus postulados ou propostas. Diante disso, identifica-se, por um lado, uma postura ainda bastante conservadora da escola, fruto de uma herança histórica de manutenção do *status quo*; e, por outro, um professor que não está devidamente preparado e orientado no sentido de promover uma mudança na perspectiva de ensino de língua portuguesa, principalmente na perspectiva dos PCN's.

Considerações finais

Acredita-se que uma mudança na perspectiva de ensino de língua portuguesa possa iniciar alguma mudança na perspectiva socioeducacional a fim de que a escola consiga alterar seus paradigmas e tornar-se mais inclusiva, levando ao aluno a condição necessária para o pleno exercício da cidadania. Nesse aspecto, é fundamental enxergar que as diferentes normas linguísticas existem e provocam, sim, a manutenção dos preconceitos sociolinguísticos, que evidentemente geram uma exclusão imensa da maioria pela própria escola.

Dessa maneira, as diferenças sociais verificadas na sociedade precisam de uma ação muito além de uma política linguística institucional. A escola precisa entender, nas palavras de Camacho (2001), em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada. Nesse aspecto, a escola parece ignorar as variedades, prestigiando a norma culta, delegando ao professor o papel de “caçar” erros gramaticais.

É evidente que desconsiderar as variedades que o aluno traz de sua comunidade não deve ser feito pela escola, assim como impor a norma culta como única possibilidade. Todavia, conforme Possenti (1996), a busca pelo respeito às variedades dos falantes que chegam à escola em conjunto com o ensino da norma culta configura-se como a melhor possibilidade para o ensino de língua materna e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural.

Assim, considera-se que a ideologia que perpassa essas práticas linguísticas de exclusão socioeducacional só vai alterar seu campo de ação caso a escola, forte veiculadora dessa ideologia, também altere, significadamente, sua atuação em relação à abordagem da linguagem. Portanto, cabe principalmente à escola desmistificar a equivocada ideia de unidade do português no Brasil e, assim, reconhecer a imensa diversidade linguística do país, facilitando o ensino da norma culta e o reconhecimento das variedades da nossa língua em sala de aula.

Referências

- ALKMIN, T. Sociolinguística – Parte I. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, M. *Norma linguística*. São Paulo, Loyola, 2001.
- BENVENISTE, È. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Edusp, 1989.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CAMACHO, R. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LUCCHESI, D. *Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro*. Revista da ABRALIN, v. 5, 2006.
- LUFT, C. P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp, 2000.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- SCHERRE, M. M. P. Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de *poodle*. In HORA, D.; CHRISTIANO, E. (orgs.). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa, Idéia, 1999.
- SIMKA, S. O paradigma ideológico de não saber português. *Revista Domínios da linguagem III*, 2003.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.