

NOVE TESES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A
VALORIZAÇÃO DA FALA NO ENSINO DE LÍNGUA
A PROPÓSITO DOS “PARÂMETROS CURRICULARES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU MENOR”**

Luíz Antônio Marcuschi**

RESUMO: De caráter essencialmente programático, este ensaio apresenta nove teses que visam a oferecer subsídios para um debate sobre os critérios norteadores do ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau. Foge à normatividade e sugere maior atenção para com os fatos da língua falada, considerando em especial a questão da variação lingüística. Norteia o ensaio a idéia de que o ensino deve dar-se na norma padrão da língua, mas não deve ensinar a norma oral culta. Central é a tese de que a escola deve ocupar-se com o ensino da escrita, mas não tem por que se descuidar da oralidade. Abre um debate sobre a questão da orientação a ser dada ao ensino de língua materna e mostra-se cético quanto à possibilidade de um ensino sem atenção para as peculiaridades de cada contexto de uso da língua.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua; língua falada; variação lingüística; políticas de ensino.

MOTIVAÇÃO

Todos nós sabemos que o ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau ainda continua problemático sob vários aspectos. E este parece ser o único ponto de vista consensual entre os diversos estudiosos do assunto, pois até mesmo na análise do que seja problemático há divergências. Apesar disso, a situação não é desesperadora e já dispomos de conhecimentos teóricos que permitem identificar as linhas básicas des-

* Este texto teve várias versões e foi originalmente produzido no início de 1996 para um Simpósio realizado na UFPE pela UNDIME, que congregava os Secretários Municipais de Ensino.

** Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

se tipo de ensino. É a esses princípios que pretendo me dedicar neste momento. Não se trata de uma exposição detalhada do que se deve fazer, e sim de uma espécie de sugestão do que deveria ser minimamente considerado para se ter sucesso no ensino da Língua Portuguesa.

Estas reflexões vêm a propósito do documento preliminar produzido no final do ano de 1995 por uma equipe de especialistas sob encomenda do MEC e que leva por título *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*¹. Em muitos aspectos o documento acerta e se afigura promissor. Neste caso não inova e segue de perto o que já fora produzido e proposto quase uma década antes por outro documento similar sob o título *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa* (1986)², encomendado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel e soberanamente ignorado pela nova comissão, que por sinal ignorou tudo o que existe na área.³ O documento de 1986 era mais teórico e por vezes descia a detalhes que diziam respeito ao ensino de 3º Grau, sendo, portanto, mais abrangente. No geral, tratava-se de um estudo mais fundamentado e com maior consciência de seu público. Se o documento de 1995 acerta em vários aspectos, erra em outros. Sobretudo se equivooca de público ao não saber identificar seu interlocutor com clareza. É vago em certos temas e detalhista em outros. Não é homogêneo e deve ser refeito para um aproveitamento mais promissor. Seu defeito maior é a idéia de que pode impor um tipo de análise, diagnóstico e remédio uniformemente aceitável na vasta imensidão deste imenso país.

1 Tive acesso a uma versão preliminar do documento, elaborada pela seguinte equipe: Kátia Lomba Bräkling; Rosaura A. Soligo e Telma Weisz. Colaborou como assessora: Irene A. Machado e como consultores: Ana Teberosky; César Coll; Délia Lerner de Zurino e Lúcia Lins Browne Rego. O documento saiu em novembro de 1995 e tem 74 páginas incluindo uma bibliografia.

2 Este documento foi elaborado por encomenda do MEC pela seguinte Comissão Nacional: Alagar Renault (Presidente); Antônio Houaiss; Celso Cunha; Celso Luft; Fábio Lucas; João Wanderley Geraldi; Magda Becker Soares; Nelly Medeiros de Carvalho; Raymundo Jurandy Wangham. O relatório conclusivo saiu em janeiro de 1986 e tem 32 páginas. É sobretudo um documento político. A maioria de suas teses são ainda atuais e pouca coisa foi efetivamente transformada em algo concreto na prática.

3 Costaria de registrar este fato com a observação de que a comissão instaurada pelo MEC para redigir os *Parâmetros Curriculares* agiu de maneira sobranceira ignorando documentos, experiências, profissionais da área e tudo o mais. Isto é lamentável, pois o risco de errar nesse caso é grande.

Nesta exposição, tentarei apresentar e comentar alguns dos princípios que me parecem fornecer as linhas mestras para uma possível consideração na revisão do documento elaborado pela equipe constituída pelo MEC em 1995. Não vou me referir pontualmente ao documento item por item, já que a exposição se tornaria enfadonha e exigiria o cotejo com o original.

Ressalto que vários dos princípios aqui defendidos coincidem parcialmente com os propostos pelos redatores daquele documento, tais como: valorização da fala, atenção para o fenômeno textual-discursivo, diminuição da abordagem gramatical estritamente metalingüística e maior dedicação às atividades de compreensão, exercitando a atividade crítica e a criatividade do aluno. Diverge no entanto na dosagem e na forma de conceber esses aspectos, seja do ponto de vista da prática ou da teoria.

Os princípios gerais são neste ensaio formulados como **teses** sempre acompanhadas de breves observações e por vezes de forma repetida, mas em nova dimensão ou perspectiva. O termo “tese” vem utilizado em dois sentidos: por um lado, mantém o sentido tradicional de assertiva básica a ser defendida com postulados teóricos e, por outro, também é uma proposta programática sugerindo formas de ação. A ambigüidade no uso do termo corresponde à complexidade do tema.

1. A LÍNGUA NÃO É UM SISTEMA AUTÔNOMO NEM SE ESGOTA NO CÓDIGO LINGÜÍSTICO

Esta tese afirma a necessidade de se ter uma correta noção de língua. Pois dessa concepção vai depender toda a perspectiva do ensino a ser adotada. Uma tal concepção falta ao documento produzido pelos consultores do MEC. A relevância de uma concepção de língua explícita revela-se especialmente na confecção dos exercícios escolares. Veja-se a miséria dos exercícios de compreensão na maioria de nossos manuais escolares⁴, bem como o tratamento do vocabulário de um modo geral. Tudo se dá

como se a língua fosse apenas um código para transmissão de informações explicitamente codificadas.

De uma maneira geral, os manuais escolares concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais com função informativa, totalmente transparente, semanticamente autônomo, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais com funções instrumentais. A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, mutável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte do sentido.

Portanto, a língua é uma *atividade constitutiva*⁴ com a qual podemos construir sentidos; é uma *atividade cognitiva* pela qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *atividade social* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes e apresenta características essencialmente dialógicas. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos tanto na forma oral como escrita. Permite a polissemia (a pluralidade de significações), pode levar ao mal-entendido (pois as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto), mas deveria conduzir ao entendimento e para este fim deve ser trabalhada.

Na realidade, a língua, por ser um aspecto tão central na vida humana e, em certo sentido, um dos fatores da organização social, não pode ser vista apenas como um instrumento ou uma tecnologia. Nos seus dois modos de uso – oralidade e escrita –, a língua é uma prática social que

4 Quanto a isto, remeto a dois trabalhos meus Marcuschi (1996a e 1996b).

5 Várias das idéias aqui defendidas a respeito da noção de língua podem ser melhor observadas nos trabalhos de C. Franchi (1977); também S. Possenti (1988).

contribui para constituir, transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos. Nossa história está crucialmente ligada a fenômenos de fala e escrita. Há, pois, aspectos sócio-cognitivos e aspectos históricos relevantes a serem considerados na própria concepção de língua em sentido amplo.

Com esta conceituação de língua, podemos facilmente notar que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto que produzimos (oralmente ou por escrito). Assim, é claro que o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Isto quer dizer que os textos escritos ou falados são sempre contextualizados e se distribuem ao longo de uma série de gêneros textuais que foram surgindo durante a história da própria humanidade.

2. A ESCOLA TEM A MISSÃO DE ENSINAR A ESCRITA PADRÃO

Hoje parece pacífica a tese de que a escola tem como missão básica nos primeiros anos de escolarização formal o ensino da língua escrita padrão. Não sei se isso é bom ou mau, mas é assim. Problemática continua a noção do padrão ou “norma padrão”. Indubitável é o fato de a escrita ter invadido de tal maneira o cotidiano da vida contemporânea e com tanta intensidade que já não é mais possível ignorá-la. Contudo, não podemos imaginar que o cidadão que não domina a escrita seja um cidadão de segunda categoria. É provável que ele assim seja tratado e assim se comporte. Mas isto não passa de um equívoco, porque o ser humano é um “*ser que fala*” e não um “*ser que escreve*”. De qualquer modo, o grau de alfabetização de um povo é tido hoje, pela UNESCO e por outros organismos internacionais, como um indicador de desenvolvimento. Podemos discordar disso sob o ponto de vista político pelas implicações ideológicas, dominação e preconceito social envolvidos, mas na prática tudo se comporta dentro desta lógica.

Quanto ao tipo de escrita que a escola deve ensinar, parece não restar dúvida, pois só temos um tipo de escrita que padrão e todas as

demais formas são variantes com efeitos especiais. As escritas regionais que dão origem à literatura regional, folhetos de cordel, músicas regionalistas, textos populares etc., manifestações culturais valiosas, devem ser preservadas e trabalhadas em sala de aula. Contudo, para o uso no dia a dia, certamente, o mais aconselhável será ainda o ensino da escrita padrão. Tudo dependerá de como isto é feito e não do fato de se ensinar a escrita padrão. O equívoco de nossos manuais de ensino da Língua Portuguesa não está na adoção da escrita padrão, mas na adoção de um ensino padrão fundado em regras e normas gramaticais descoladas da realidade. Os alunos não desistem da escola porque têm de aprender a língua escrita padrão, mas porque este aprendizado é mal feito e equivocando. O problema não é a língua padrão, mas o mau padrão de ensino e a má qualidade dos manuais utilizados nesse ensino.⁶

Quando se fala em língua padrão arripam-se muitas pessoas imaginando que se trata de uma visão elitista, homogênea, com a eliminação de todas as demais variantes. Não se trata disso. É inegável que a escrita padrão tem uma variedade de formas manifestas na multiplicidade dos gêneros textuais que ocorrem no dia a dia. Uma carta pessoal, por exemplo, é diferente de uma carta comercial sob muitos aspectos; uma notícia de jornal difere de um artigo científico; um texto jurídico é diferente de um poema; um bilhete e um comunicado oficial do governo são muito diversos. Mas todos estes gêneros textuais têm uma forma típica (um padrão) de serem realizados. Basta observar os textos que temos pela frente todos os dias. Portanto, padrão não equivale a monoliticidade ou a algum tipo de amarra. Neste caso teríamos que jogar fora boa parte de nossa melhor literatura que abriu novos caminhos na relação com a forma padrão da língua. Contudo, é bom lembrar que nossos alunos não são ainda escritores, nem é essa a missão básica da escola, pois ela não está aí para formar os gênios da literatura brasileira, mas cidadãos minimamente ca-

6 Suponho ser uma grande ilusão imaginar que um **bom manual didático** (seja lá o que for isso) resolva o problema. Mais razoável seria investir na boa formação do profissional (o professor) já que ali reside o grande problema do ensino.

pazes de se expressarem por escrito quando necessário. O resto será um esforço pessoal no qual a escola vai ter pouca influência.

Se me fosse solicitado um exemplo de linguagem padrão, não hesitaria em apontar a escrita jornalística como o melhor exemplar da variedade escrita padrão no Brasil de hoje. Neste particular, sinto-me bem na honrosa companhia de Mário Perini (1995)⁷ que defende a mesma posição. O jornal é um excelente manual de ensino de língua pela pluralidade de gêneros textuais, atualidade, vivacidade e suprarregionalidade, entre outras virtudes.

Uma observação final quanto à tese aqui proposta, é a de que não se pode ver a escrita como uma simples tecnologia ou forma de representação ao lado da fala. Trata-se de algo mais do que uma simples tecnologia, pois a escrita influenciou de forma marcante a própria maneira de organizar a vida social e cultural dos povos após a invenção do alfabeto pelos gregos. Por outro lado, não mais do 15 a 20% das mais de 10.000 línguas faladas hoje em dia no mundo possuem uma escrita própria com literatura e ensino formal. Esta é uma observação que permite relativizar a tese aqui defendida colocando-a no seu devido lugar!

3. NÃO SE PODE IGNORAR QUE A CRIANÇA JÁ SABE FALAR QUANDO ENTRA NA ESCOLA

Se em relação à língua materna, a escola tem como missão central o ensino da escrita, isso não é razão suficiente para ignorar que a criança já sabe falar⁸. Contudo, não é missão da escola ensinar a fala, pois é um fato inegável que a criança já adquiriu e domina a língua com alto grau de

7 A propósito, lembra Perini (1995:26), que "existe uma linguagem padrão utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos), linguagem esta que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil. Assim, seria difícil distinguir lingüisticamente o editorial de um jornal de Curitiba de um de Cuaiabá ou São Luís. Igualmente, a linguagem de um livro técnico ou didático publicado em Recife não se distingue da de um livro publicado em São Paulo ou Porto Alegre; os regionalismos não penetram tais textos. Pode-se concluir que existe um português padrão altamente uniforme no país."

proficiência antes de entrar na escola⁹. Este é um motivo mais do que suficiente para considerar esse conhecimento como pertinente no tratamento da língua em sala de aula. Portanto, no afã de cumprir à risca sua missão básica, a escola não pode ignorar sistematicamente que a criança fala quando inicia seu estudo formal da língua. Seria um excelente início se a escola desse mais atenção para a língua falada como ponto de partida e tomasse a escrita como o ponto de chegada. Respeitar a fala do aluno é ter sensibilidade para sua realidade, para seu mundo e para seus conhecimentos lingüísticos. Não importa o dialeto (ou a variedade de língua) que a criança traz de casa, pois todos os dialetos são igualmente bons para os fins comunicativos a que se destinam.

Ainda não temos, no Brasil, estudos suficientes nem propostas muito claras de como deve ser tratada a oralidade no ensino de língua.¹⁰ Uma atividade importante é sensibilizar o aluno para a sua própria fala a fim de fazer ver que ele já sabe muito de sua língua e deve aproveitar ao máximo esse conhecimento quando se expressar na escrita. De início, sabemos que a fala vai influenciar a escrita, mas depois ocorrerá inevitavelmente o contrário. Aliás, não convém esquecer que a escrita funciona, em todas as sociedades ditas “letradas”, em grande parte como uma fonte de normatividade para a fala, e é em geral um ponto de partida para a formação de uma imagem normativa da fala¹¹. Contudo, a fala cuidada não será fruto direto e exclusivo de um ensino especial sobre o assunto, mas uma decorrência da habilidade na escrita. É interessante considerar que a

8 Não devemos esquecer que aqui se trata do ensino de língua materna e não de alguma língua estrangeira. Pois neste caso, a prática vem privilegiando o ensino da língua falada na sua modalidade culta. Os textos escritos são usados no ensino de língua estrangeira, mas a ênfase está na fala.

9 A fala é aprendida pela criança em seu ambiente natural em casa e nunca é ensinada na escola. A língua é uma das tantas coisas que aprendemos na vida sem que ninguém nos ensine. Talvez seja a coisa mais complexa que aprendemos, dada sua imansa complexidade até hoje ainda não desvendada.

10 Em estudo recente por mim realizado sobre a presença da abordagem da língua falada em livros didáticos de português (Marcuschi, 1997), mostrei que essas obras quase não se ocupam da língua oral e nas raras vezes que o fazem, fazem-no de maneira equivocada.

11 Observações interessantes e proveitosas a este respeito podem ser vistas nos textos de Dino Preti (1997), Diana P. de Barros (1997) e Beth Brüt (1997).

oralidade não se deixa prender por inteiro na escrita e tem recursos expressivos próprios. Não há, por exemplo, uma maneira de integrar, na escrita, os fenômenos da prosódia, pois a pontuação é apenas um pequeno avanço na representação gráfica de aspectos nucleares da entoação¹².

Além de respeitar a fala, é bom fazer ver que existem muitas formas de falar, seja do ponto de vista da variedade dialetal, da variedade socioletal ou então variedade de registros, sem deixar de lado a questão dos usos contextualmente variados, tal como a variação de gêneros textuais e de estilos que vão do mais informal nas conversas espontâneas com amigos em horas de descontração ou no dia a dia em geral, até o mais formal como é o caso de uma conferência acadêmica ou um encontro em situação cerimoniosa. A fala varia de acordo com os contextos de uso e as situações, os falantes, os objetivos, as relações interpessoais etc. Também varia de acordo com as profissões e as classes sociais. Postular a uniformidade lingüística no desempenho oral é ignorar fatos óbvios a qualquer observador atento, mesmo que não seja um cientista da linguagem. Não há como evitar a variação, seja dentro ou fora da sala de aula.

4. TODOS OS DIALETOS/VARIEDADES SÃO IGUALMENTE RESPEITÁVEIS, MAS O ENSINO DEVE DAR-SE PREFERENCIALMENTE NO DIALETO/VARIEDADE PADRÃO

Certamente, esta tese é polêmica e precisa ser muito bem entendida. Veja-se que sua formulação diz que se deve ensinar no dialeto/ variedade padrão, e não ensinar o dialeto/variedade padrão. Quanto a isso, seria demagogia e populismo afirmar que a escola deve usar algum dialeto não

12 Observo que a prosódia constitui-se de vários parâmetros acústicos entre os quais encontramos: altura, intensidade, duração, pausa, velocidade da fala que constituem sub-sistemas específicos, tais como, **acento**, **rítmo** e **entoação**. Somente parte do acento e da entoação tem uma representação diacrítica na escrita. As próprias letras do alfabeto não são uma representação fonética da fala e sim, no máximo, morfo-fonêmica.

padrão da Língua Portuguesa só para respeitar o aluno e seu nível. Afinal de contas, o aluno vai à escola para ampliar seus conhecimentos, inclusive o conhecimento lingüístico. Mais complicado do que adotar o dialeto padrão para ensinar, é definir o que seja e em que consiste esse dialeto padrão.

Não se tem uma noção clara, uma norma explicitada com precisão (tal como para a escrita) em relação à fala, pois o que vigora é uma imagem que pode ser até mesmo variável, como lembra Barros (1997). Talvez fosse preferido utilizar outro termo no lugar de “dialeto padrão”, por exemplo, a expressão “norma oral culta”, mas este também não é menos complexo nem melhor definido. Ninguém se expressa o tempo todo em tal nível de linguagem, pois todos os falantes variam, em especial os falantes ditos cultos, como muito bem mostrou Preti (1997).

Para melhor encaminhar a discussão a respeito dessa questão, parece relevante a consideração de que toda criança fala bem a língua que fala, já que, saber falar uma língua é o mesmo que saber a língua e sua gramática. Portanto, não se trata de melhorar a língua falada pelo aluno, pois ele não está doente. Seria totalmente equivocado mandar ao fonoaudiólogo o menino que diz /*framengo*/ ao invés de dizer /*flamengo*/. Nem sempre o aluno fala na variedade lingüística tida como “língua culta” ou “dialeto padrão”. A rigor, não vai mal algum nisso. Em contrapartida, também não vai mal algum em a escola dedicar-se ao ensino usando a variedade de língua mais prestigiosa, desde que o professor a domine. Isso não constitui desrespeito algum ao dialeto do aluno, nem uma recusa de outras variedades, mas uma maneira de valorizar a língua e, em consequência, valorizar o aluno. O mínimo que pode ocorrer ao aluno é que ele aprenda a variar em seus usos lingüísticos.

Lembro aqui com certa melancolia o que disse um certo sociolingüista brasileiro na década de 60, quando afirmava, em debate promovido sobre a existência ou não de uma suposta “língua brasileira”, que a “drástica” redução morfológica das formas verbais a apenas duas, “corto” e “corta”,

por exemplo, no caso do verbo “cortar” no presente do indicativo, por parte do povo sem instrução, que revelaria, no entender desse cientista, um “psiquismo rudimentar”. Trata-se, sem dúvida, de uma flagrante falácia predicativa, ao atribuir ao psiquismo do falante propriedades da língua.

O correto é respeitar a fala do aluno e ao mesmo tempo fazê-lo saber que há uma fala diferente da sua. Esta fala não deve ser imposta de cima para baixo, mas sim mostrada como um tipo de desempenho que pode ser apreendido, mesmo que não seja para ser usado em casa ou em outras situações cotidianas. É com esta fala padrão (ou fala culta) que o aluno vai entender e ser entendido nas mais diversas circunstâncias em que se encontrar fora de seu grupo. Não se trata de corrigir o aluno na sua fala, mas de valorizá-la e mostrar-lhe outra diferente. Não se trata de levar o aluno a adotar um novo dialeto, mas de fazer com que conheça o outro dialeto além do seu. Trata-se de possibilitar-lhe conhecimentos que seu ambiente natural não lhe fornece e que em certas situações poderão ser cruciais.

Fique claro que quando o aluno diz “*nós vai*”, “*tu viu*”, “*os menino*”, “*a gente vamos*”, “*cabeu*”, “*pra mim fazer*”, “*vi ele ontem*”, “*não obedeço tu*”, “*vamo pro cinema?*” etc., não deve ser incentivado a prosseguir na produção dessas formas, mas é bom que e se conscientize de que não está mutilando a língua, mas produzindo uma fala numa outra variedade. Certamente, o aluno nunca vai dizer “*o meninos*” nem “*meninos o*”, o que significa que ele domina a regra básica da língua. Isto não se confunde com a forma padrão que é outro aspecto do problema. O erro identificado na fala é fruto do ponto de vista em que nos colocamos para avaliar: geralmente esse ponto de vista é o da gramática da escrita que forma uma imagem normativa que avalia e discrimina, supondo uma “norma explícita” (Barros, 1997) para a fala, sem nomeá-la. Suponho que se não houvesse a língua escrita, não teríamos a noção de erro que temos hoje. Portanto, o erro produzido na língua falada, tal como é visto

na escola, é fruto de uma perspectiva sugerida pela imagem normativa gerada a partir da escrita e não um fato real da fala.

Não obstante isso, a questão continua polêmica. Sensato seria sugerir para a escola a não-imposição da imagem normativa de uma suposta fala padrão como única a ser seguida no dia a dia. Contudo, em paralelo, seria também sensato sugerir que a escola trabalhasse com a fala na fala padrão ou “registro monitorado” tal como tem proposto Stella Maris Bortoni, já que o aluno tem direito ao contato com esse conhecimento. Se saber uma língua não é o mesmo que dominar um conjunto de regras gramaticais, mas saber comunicar-se eficazmente para os objetivos que se tem em mente, isto pode ser feito com eficácia em qualquer dialeto. O problema, no entanto, é outro: nem todas as variedades de língua têm o mesmo prestígio social.

5. A LÍNGUA É HETEROGÊNEA, MULTIFORME E MUTÁVEL

De acordo com os conhecimentos que hoje possuímos a respeito do uso das mais diversas línguas faladas no mundo, sabemos que nenhuma delas se manteve sempre a mesma ao longo de sua história. A uniformidade e estaticidade lingüística é um mito e não se pode imaginar que uma língua sempre tenha sido assim como é hoje. Uma língua é fruto de uma longa história, em geral ditada por razões tanto externas como internas. Basta uma breve olhada pela história da Língua Portuguesa desde sua origem no Latim Vulgar até hoje. Numa língua há coisas que entram em desuso e se tornam arcaicas, pois uma palavra, uma construção etc. pode dar lugar a outra: trata-se de uma mudança. Nem por isso, o que deixou de ser usado deve ser jogado fora. A história é um patrimônio e deve ser estudada com cuidado para se entender melhor o presente, inclusive o presente lingüístico. Portanto, é razoável que a escola dê maior atenção aos fatos históricos da língua. Veja-se que a ortografia, por exemplo, que tanto

prezamos, nem sempre foi assim como é hoje. Basta dar uma olhada em textos de algumas décadas passadas. Não é necessário ir tão longe no tempo para constatar como se escrevia de forma tão diversa do que se faz hoje em dia.

Diante disso, a escola deve levar em conta a variação e admitir a convivência de formas diversas dentro dos usos lingüísticos, fazendo disso nem objeto de observação. Não se trata de admitir, por exemplo, várias grafias da mesma palavra. Neste caso a situação é impositiva e a ortografia não é uma questão de gosto nem de estilo, mas uma imposição. O certo é que a cada momento histórico temos uma forma correta de grafar as palavras. O mesmo ocorre com os usos sintáticos, por exemplo a mudança de preposições para certos verbos. Não há por que conservar usos a que ninguém mais obedece. Veja-se, por exemplo, o *Dicionário Gramatical de Verbos* coordenado por Francisco da Silva Borba (1990) que nos dá uma idéia bastante clara da variação das regências hoje em dia na Língua Portuguesa no Brasil. Muitos verbos perderam suas preposições (p. ex., “*visar*” sem a preposição *a*) e outros adquiriram (p. ex., “*implicar em*”) ou mudaram (p. ex., “*chegar em*” e “*chegar a*”). Nada resolve ser contra uma tal tendência, pois a preservação de uma imagem normativa ou o “purismo”, como mostra Leite (1987), é uma força preservadora em ação na história da língua e não consegue estancar sua contraparte, isto é, a força renovadora da fala. A língua viva, aquela que é falada e escrita, é uma espécie de força bruta que não se aprisiona em diques gramaticais ou em normas. Para a língua não valem decretos. A língua não cria fósseis, lembra E. I. Havelock (1995).

6. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA CONDUZ A MUDANÇAS E PERMITE A VIGÊNCIA DE VÁRIAS NORMAS AO MESMO TEMPO

Assim como nem todas as pessoas têm o mesmo gosto, as mesmas idéias e crenças ou pertencem ao mesmo partido, nem todos falam do mesmo modo. Não há razão para que todos devam falar do mesmo modo. Por isso a tese de que a escola deve ensinar na norma padrão é apenas uma

uma orientação geral em função da formação lingüística do aluno; uma orientação útil para haver um mínimo de padronização. De resto, é bom ressaltar aqui que as expressões *norma padrão*, *língua padrão*, *língua culta* e outras do gênero são vagas e essas noções estão hoje em debate, como lembram os trabalhos organizados por Preti (Org.) 1997. Parece que a expressão “oral culto” designa algo que se aproxima da imagem que fazemos da norma gramatical da escrita, mas não há consenso quanto ao assunto. Justamente por isso não vale a pena insistir no ensino da norma falada padrão ou culta, como já disse acima, mas sim usar algo que se aproxime da idéia ou intuição da norma padrão para exercer o ensino.

O que temos pela frente é sempre a diversidade e a variação lingüística. Esta é uma variação diferente da variação apenas histórica. Trata-se do conjunto de dialetos ou normas vigentes ao mesmo tempo. Pois assim como os falantes não são iguais e variam quanto ao sexo, idade, formação, classe social, profissão, conhecimentos etc., também as línguas variam como uma contraparte da variação social. Pessoas do mesmo grupo ou da mesma região tendem a falar da mesma forma, mas pessoas de regiões ou grupos sociais diversos tendem a variar a fala na relação de uns com os outros. As tendências e as razões dessa variação são muitas e não vamos esclarecê-las aqui. Basta lembrar que isso pode e deve ser considerado pela escola.

Convém, no entanto, distinguir entre variação social (que resulta nas variantes sociolingüísticas baseadas na realidade dos usuários da língua) e variação regional (que resulta nos dialetos ou falares regionais com base na distribuição de ordem preponderantemente geográfica). Assim, um nordestino fala diferente de um carioca ou de um sulista por razões regionais, mas um carioca da classe alta fala diferente de um carioca da favela por razões sociais. São muitas e variadas as formas de discriminação que podem resultar dessas variações. Todas deveriam ser evitadas. Não há razão alguma para que o sotaque do carioca ou do paulista tenha um privilégio maior do que o sotaque do nordestino ou sulista.

Neste aspecto da tese da variedade lingüística, deveríamos considerar um fato importante em nosso país. Nós não somos um país de uma língua só. Temos uma língua oficial que se chama Língua Portuguesa, mas há pelo menos outras 130 línguas indígenas faladas aqui e que já estão no Brasil há mais tempo do que o próprio Português. Nossa língua oficial é apenas uma das línguas faladas no país. Certamente, a mais falada, mas nem por isso a melhor. Pois todas as línguas são igualmente complexas e aptas para expressar tudo aquilo que os falantes querem ou precisam dizer. Assim é com todas as línguas, de maneira que rotular uma língua como “língua primitiva” é no mínimo uma maneria muito primitiva de rotular uma língua.

7. O USO DA LÍNGUA SE DÁ NO DISCURSO REALIZADO EM TEXTOS

Esta tese tem a ver com uma série de aspectos importantes nem sempre considerados. Trata-se do pressuposto de que a língua é usada em contextos reais, em textos e não em unidades isoladas. Não saímos por aí dizendo frases soltas, nem jogando palavras pelos cantos e muito menos soltando sons isolados como se declamásemos o alfabeto. Se o uso da língua sempre se dá na produção de textos em contextos, o seu ensino também deve seguir essa mesma perspectiva. Seu trabalho deveria dar-se na análise da produção discursiva.

Não é isso, porém, o que se nota numa observação mais acurada dos manuais de ensino de língua. Ali, muitas vezes, e sobretudo no caso das primeiras séries, verifica-se a presença de “textos” sem nexo algum. São seqüências de frases soltas ou justapostas que as próprias crianças jamais produzem naquela ordem e daquela forma. Pois os alunos, quando chegam à escola, não só sabem falar bem como também sabem produzir seus textos oralmente com eficiência.

A questão de trabalhar os fatos lingüísticos em contextos discursivos leva a exercícios totalmente diversos daqueles vistos em obras didáticas hoje em uso. O ensino do vocabulário, o trabalho com as normas gramaticais, o tratamento da compreensão de texto etc., seriam completamente diferentes se seguissemos essa tese à risca. O aluno precisa aprender como organizar os textos na língua escrita. Precisa saber como preencher formulários do dia a dia, precisa saber fazer uma carta, compreender um documento, uma bula de remédio, a instrução para o funcionamento de um aparelho, saber interpretar o contrato que vai assinar e assim por diante. Sim, pois ele vai crescer e ser um cidadão. Também precisa cultivar seu gosto literário e apreender a avaliar e valorizar a cultura literária. Estes tipos de produção discursiva e compreensão textual são ignorados pela escola que se perde em textos totalmente irrelevantes para a vida diária.

8. A APRENDIZAGEM DE NORMAS E REGRAS GRAMATICAIIS NÃO É PRIORITÁRIA

Em consonância com a sétima tese, parece perfeitamente razoável postular que o ensino da Língua Portuguesa tem muito a ganhar ao se concentrar em atividades como a produção de textos (escrever, reescrever, resumir etc.) e a leitura de textos (exercícios de compreensão, reprodução, resumo, parafraseamento etc.). Ou então debates sobre os textos, produção de outros textos com base em textos-fontes e transformações de um texto em outro ou de textos falados em escritos. Há muitas maneiras de trabalhar textos, seja tomando-os em seu todo, em suas partes ou em detalhes específicos.

Não parece produtor nem é aconselhável ficar ensinando a metalinguagem gramatical ou regras da gramática, na medida em que isto não estiver vinculado a alguma necessidade específica da produção discursiva.¹³ Em primeiro lugar, porque a criança já sabe como se diz tal

13 Teses semelhantes, mas com argumentos um pouco diversos são defendidas por Sírio Possenti (1996) em seu precioso "*Por que (não) ensinar gramática na escola*". Também João Wanderley Gerladi (1996) postula posições semelhantes a estas, que denota que já se configura um pensamento mais geral sobre a questão.

ou qual coisa. Só não conhece os nomes (a metalinguagem) desses fenômenos, mas também não é tão importante assim aprendê-los. Claro que se pode dar as regras da formação de textos ou regras que mostram como se dá a conjugação dos verbos, a formação de novas palavras, a construção de grupos nominais e suas concordâncias, bem como o uso dos pronomes, das preposições ou das conjunções e dos conectivos lógicos. Mas não é necessário fazer análises refinadas da língua, que a nada conduzem além de massacrarem os alunos.

Não estou postulando que se deva abolir a gramática do ensino de língua. Ela deve continuar e tem seu lugar, mas pode ser realizada de forma diversa de como vem ocorrendo. Deve ser um ensino mais contextualizado e menos terminológico. É um consenso, hoje, que a gramática ensinada na forma como vem sendo feito na maioria dos manuais não passa de algo inútil. Melhor será dedicar o tempo a temas e atividades mais inteligentes e proveitosos. Por exemplo, ler um bom livro e comentá-lo. Produzir textos e verificar em que aspectos eles podem ser melhorados. Escrever uma carta ao amigo, aprender a preencher um formulário, fazer um bilhete, compreender um anúncio, redigir um telegrama, entender uma notícia de jornal, e outras habilidades deste tipo, tão úteis no dia a dia. Certamente, não se deve descuidar em momento algum da formação estética, o que significa que se deve ter grande atenção para a produção literária também no 1º Grau.

9. EM SUMA: NÃO SE “ENSINA” A LÍNGUA. ENSINAM-SE USOS DA LÍNGUA

Esta tese é radical na sua formulação, mas decorre de todas as demais. Ela apenas lembra que quando o aluno chega à escola, seja ele uma criança de 6 ou 7 anos, ou um adolescente de 14-15 anos ou um adulto, já sabe sua língua e a usa com proficiência. A escola não vai ensinar-lhe novamente a língua que ele já aprendeu em casa. Ela apenas mostrará

novas formas de uso da língua. Vai dar uma série de suportes úteis ao aluno. Sob este aspecto as aulas de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, não são a mesma coisa que as aulas de matemática ou história. Quase nunca aprendemos matemática ou história em casa quando pequenos, mas sempre aprendemos, desde a mais tenra idade, a língua que falamos.

Portanto, é de se indagar o que é que resta a um professor de Português ensinar ao aluno que já sabe muito bem falar sua língua. Certamente, resta-lhe ensinar a escrita e com isto, propiciar novas formas de desempenho lingüístico. Creio que entre as coisas que se pode ensinar estão também os fatos literários. Coisa que nossos livros de 1^a à 4^a série ignoram. E aí cabe indagar: por que a escola primária não trabalha mais com a literatura? Por que não trabalha mais com textos do dia a dia? Por que não submete os alunos a ouvirem e analisarem as produções lingüísticas das mais diversas regiões?

A sétima tese já dava conta do fato de que o aprendizado mediante textos seria o melhor caminho. E como observação final, lembro que esse aprendizado também pode dar-se numa relação interdisciplinar; pois parece correto afirmar que o uso da língua não se restringe às aulas de Língua Portuguesa em sala de aula, mas extrapola para todas as demais disciplinas. Em certo sentido, o professor de Matemática, Ciências Sociais, Geografia, História etc., é também um professor de Língua Portuguesa. Aliás, alguns dos maiores problemas encontrados na aprendizagem da Matemática, já está provado, são problemas lingüísticos e não matemáticos.

* * *

Em conclusão, dois aspectos poderiam ser ressaltados para iniciar a discussão e os debates. Em primeiro lugar, a língua é fator de identidade, seja do indivíduo, de um grupo ou de um povo. É o patrimônio mais importante de um povo por que contribui para a formação de sua cultura e sua história. Isto situa a discussão sobre o ensino de língua num contexto

muito mais abrangente que o da simples análise do uso do código ou da construção de discursos e textos. Em segundo lugar, a língua é também fator de dominação, discriminação e disseminação do preconceito. Por isso, deve ser tratada com cuidado para não se tornar um instrumento de opressão desde os primeiros anos escolares. Este aspecto sugere uma discussão mais geral sobre o papel da língua na construção da cognição social e na valorização de todas as manifestações culturais de um povo.

ABSTRACT: Essentially programmatic, this essay presents nine theses that seek to offer foundations for a debate on the basic criteria for teaching the Portuguese language at the primary level. Leaving aside normativity, it suggests that more attention be given to oral language, with emphasis on the question of linguistic variation. Underlying the essay is the idea that teaching should be done in the standard language, but that the this standard should not be taught. The thesis that the school should teach the written language, but should not neglect orality is of central importance. The essay opens a debate on the question of the orientation to be given to the teaching of the maternal language and is skeptical with regard to the possibility of teaching it without paying attention to the peculiarities of each context of language use.

KEYWORDS: language teaching; oral language; linguistic variation; teaching policies

BIBLIOGRAFIA

- BORBA, Francisco da Silva (Coordenador) (1990) *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil*. São Paulo, Editora da UNESP.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de (1997) "A propósito do conceito de discurso oral culto: definições e imagens". In: PRETI, Dino (Org.) (1997), pp. 29-44.
- BRAIT, Beth (1997) "Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral". In: PRETI, Dino (Org.) 1997, pp. 45-62.
- FRANCHI, Carlos (1977) "Linguagem: atividade constitutiva", *Almanaque*, 5(1977):9-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua*.

GERALDI, João Wanderley (1996) *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas, Mercado das letras.

HAVELOCK Eric (1995) *A Revolução da Escrita na Grécia e Suas Conseqüências Culturais*. São Paulo e Rio de Janeiro, UNESP/ Paz e Terra, 1995. (tradução do original inglês de 1982).

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1996a) "Exercícios de compreensão ou cópiação nos exercícios dos manuais de ensino de língua", *Em Aberto – Livro Didático e Qualidade de Ensino*, ano 16, nº 69, 1966:64-82, Brasília, MEC/INEP.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1996b) "O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto". In: *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia, Depto. De Estudos Lingüísticos e Literários – Faculdade de Letras, UFC, 1996, pp. 38-71.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997) "Concepção de Língua falada nos manuais de português de 1º e 2º Graus: Uma visão crítica". Conferência pronunciada na 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, a convite da APLL, Belo Horizonte, julho de 1997. Mimeo, 49 pp.

POSSENTI, Sírio (1988) *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes.

POSSENTI, Sírio (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado das Letras.

PRETI, Dino (Org.). (1997). *O Discurso Oral Culto*. São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH/USP. (PROJETOS PARALELOS. V. 2).

PRETI, Dino (1997). "A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais". In: PRETI (Org.) 1997, pp. 17-28.