

SESSÃO 6 – 31 DE MARÇO

Tema: *Língua e cultura*

Coordenador: Adriano da Gama Kury (LLP/FCRB)

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA
SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Dino Preti

PUC-SP/USP/Projeto NURC/SP

I. Considerações iniciais

Quando se fala em variação lingüística, alguns supõem que se trata de uma novidade trazida pela lingüística moderna. A rigor, perdem-se nos tempos as menções ao problema, embora sob o enfoque literário, estilístico, retórico. Já na antiguidade romana, Horácio dizia, em sua *Arte poética*: “Há uma grande diferença se fala um deus ou um herói; se um velho amadurecido ou um jovem impetuoso na flor da idade; se uma matrona autoritária ou uma ama dedicada; se um mercador errante ou um lavrador de pequeno campo fértil; se um colco ou um assírio; se um homem educado em Tebas ou em Argos” (p. 118-119) Os antigos costumavam distinguir três estilos elementares: o simples, o médio e o sublime. As três obras-primas de Virgílio (as *Bucólicas*, as *Geórgicas* e a *Eneida*) serviam como exemplo para esses três estilos, mostrando a relação que as palavras guardam como reflexo das coisas, dos ambientes, das atividades diversas dos falantes. Havia, pois, vocábulos, por exemplo, que caracterizavam o estilo sublime, próprio para descrever os atos heróicos de guerra, as façanhas de Heitor; havia vocábulos próprios do estilo referente a temas agrícolas, outros a temas pastoris.

Para tratar o assunto a partir de uma época mais recente, eu gostaria de situá-lo desde o surgimento da lingüística moderna, com o *Curso de Lingüística* de Saussure (1916). E daí, referir-me ao novo tratamento que o problema da variedade lingüística passou a ter, com os sociolingüistas americanos, já na segunda metade do século XX e suas conseqüentes contribuições para os estudos de língua, em nosso caso, da Língua Portuguesa, no Brasil.

E, de início, poderíamos propor uma diferença fundamental: primeiramente, a contribuição da Sociolinguística para o linguista, para quem *pesquisa* a língua, com o objetivo de descrevê-la e que, em geral, atua no meio universitário; em segundo lugar, a contribuição para o professor (em especial o professor secundário), isto é, aquele profissional que *ensina* a língua aos estudantes.

É preciso lembrar que as teorias linguísticas, em princípio, não foram necessariamente criadas para servir ao ensino. Elas refletem o trabalho do pesquisador em estudar, compreender o funcionamento da língua, em descrevê-la. Posteriormente, outros profissionais, também pesquisadores, ligados, em geral, ao ensino universitário, poderão, eventualmente, propor sua aplicação aos contextos de ensino.

Assim, a rigor, caberia lembrar um ciclo: a pesquisa e surgimento das teorias; a crítica e discussão nos meios científicos de seus resultados; a divulgação teórica desses resultados e a viabilidade de sua aplicação para o ensino; o treinamento dos profissionais que atuam na escola secundária, por meio de cursos específicos; a aplicação das novas teorias e um levantamento a médio prazo de seus resultados. Esse ciclo lembra bem aquele utilizado na implantação de novos remédios, das drogas que são pesquisadas e testadas, anos a fio, antes de irem para o mercado consumidor.

Quando se estuda a Sociolinguística, disciplina surgida na década de 60 do século XX, a primeira impressão que nos fica, pelo próprio nome, é a de que essa ciência simplesmente associa os fatores sociais à língua. Embora a associação proceda, será preciso lembrar que muito antes do nomes consagrados da Sociolinguística, como o de Labov, já se fazia essa associação. Meillet, entre outros, em seu *Linguistique historique et linguistique générale* (1921) já afirmava: “Por ser a língua um fato social resulta que a Linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.” (apud Calvet, Jean-Louis, 2002: 16). Meillet criticava, então, a postura de Saussure, exposta no *Curso de Lingüística*, publicado em 1916. Segundo Meillet, “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva da realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável.” Saussure propunha a divisão entre uma linguística interna e outra externa. Sua análise se situava num nível sincrônico. Meillet procurava compreender os fatos da língua, referindo-se à diacronia, à história, à mudança social. Enquanto Saussure dizia que a linguística tinha por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma, Meillet buscava a compreensão dos fatos da língua pela referência à história, à diacronia. É certo que Saussure também afirmava que a língua era uma instituição social, mas isso é um princípio geral que nunca se esclareceu suficientemente. Quer dizer, embo-

ra dê um caráter social à língua, passa a uma lingüística da forma, à língua em si mesma e por si mesma, como afirma no final do seu *Curso*: “A língua tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma.” Para Saussure a língua é um fato social, apenas no sentido de que é adquirida pelos falantes no convívio social.

Saussure pretendia “isolar o estudo da língua de tudo que é exterior a ela, o que incluía os pontos de vista da História, da Antropologia, da Etnografia, da Sociologia e da Psicologia, segundo seu modo de ver a lingüística. Em outras palavras, Saussure quis estabelecer a lingüística interna como uma disciplina científica, relegando para segundo plano a lingüística externa, que se ocupa da relação existente entre a língua e a história, as instituições e a estrutura da sociedade. A lingüística externa é vista por ele como algo secundário. O essencial seria, então, estudar os elementos da língua e como eles se relacionam entre si.” (Chagas, Paulo, 2002: 148)

Assim Saussure, que definiu a língua como um fato social, exclui dos objetivos da lingüística o estudo dos elementos de ordem social e propõe a homogeneidade como um princípio básico para a descrição de uma língua. Esse princípio foi a base do Estruturalismo e foi levado aos extremos por Chomsky na teoria gerativista (1965), que delimitou como objeto de sua teoria gerativista “a competência de um falante-ouvinte ideal, membro de uma comunidade lingüística completamente homogênea e possuidor de um conhecimento excelente da língua”. (Monteiro, 2000: 15)

Podemos notar, pois, que, para Saussure, “a língua é o sistema subjacente à atividade da fala, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Da fala se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Lingüística Externa. A lingüística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema formal, a língua. Inaugura-se, assim, a chamada abordagem imanente da língua, que, em termos saussureanos, significa afastar ‘tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao sistema.’” (Alkmim, 2001: 23)

Então, podemos dizer que, no nascimento da lingüística moderna, há um discurso de caráter essencialmente estrutural de Saussure, insistindo na forma da língua e outro, de Meillet, por exemplo, insistindo em sua função social. “E durante quase meio século, esses dois discursos vão-se desenvolver de modo paralelo, sem nunca se encontrar.” (Calvet, op.cit.p.17)

Mas não só Meillet tomou postura crítica às teorias de Saussure. Bakhtin, em 1929, já afirmava: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno

social da *interação verbal* realizada através da *enunção* ou das *enunções*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (Bakhtin, 1929, apud Alkmin, 2001: 25)

Foi na década de 60 que lingüistas americanos começaram a se interessar mais a fundo pelas teorias da variação lingüística, tentando demonstrar que a língua se caracterizava pela heterogeneidade.

Entre as teorias de Saussure e os lingüistas que pensaram em incorporar na análise e descrição da língua os elementos externos, sociais decorreu praticamente meio século. Foi em 1966 que começaram a se intensificar as idéias a propósito das relações entre língua e sociedade e sobre a variação lingüística... Num seminário realizado na Universidade de Los Angeles, promovido por William Bright, 25 pesquisadores reuniram-se, para estudar o caráter variável das línguas e sua relação com as estruturas sociais. Já não se pensava mais na língua como um bloco homogêneo. Para esses primeiros sociolingüistas, a língua era heterogeneidade. Dentre esses pesquisadores, ressalta a figura de William Labov, criador do que hoje se conhece sob o nome de Variacionismo. As relações língua/sociedade passam a ser vistas por meio de questões objetivas: por que as línguas mudam? por que variam? quais os limites dessas variações? que fatores incidem sobre elas? etc.

Assim William Bright propunha três dimensões de que partiriam as variações lingüísticas: a identidade social do emissor (falante), a identidade social do receptor (ouvinte) e as condições da situação de comunicação.

Vemos, pois, a partir daí que a Sociolingüista não se preocuparia apenas (e vagamente) com as relações entre a língua e a sociedade, como já se falara anteriormente. Mas se propunha a explicar a heterogeneidade da língua, como as variações se organizavam, quais eram as regras para essas variações. Para isso se valia fundamentalmente da língua oral, de pesquisas de campo e de dados estatísticos. E uma de suas correntes, o Variacionismo, de Labov, fez seus maiores estudos em nível fonológico.

As relações entre os fatores sociais e a língua passaram a abranger um quadro muito amplo, com pesquisas de ordem muita variada e podemos, então, fazer a distinção, hoje, entre uma macrosociolingüística de uma microsociolingüística.

A macrosociolingüística trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo e envolve questões sociais e políticas. Assim, problemas como o multilinguismo e bilingüismo e suas relações com o desenvolvimento social; as políticas lingüísticas estabelecidas pelos governos dos países; as relações entre o os dialetos sociais e o ensino; o fracasso escolar nas comunidades pobres; o problema das línguas francas, como o inglês.

No Brasil, por exemplo, a invasão de outras línguas (como o francês, no fim do século XIX) e o inglês na época contemporânea, como consequência do maior prestígio social dessas línguas) constitui um tema da macrossociolingüística.

Já a microssociolingüística analisa o efeito dos fatores sociais sobre a língua, as pressões sociais que influenciam as mudanças e as variedades lingüísticas; estuda (com dados estatísticos) as ocorrências lingüísticas que acontecem paralelamente às mudanças sociais e como consequência delas. Ela se ocupa das variações em todos os níveis de língua, inclusive aquelas decorrentes do prestígio social das variantes; do problema da norma padrão e subpadrão; das variantes provenientes da *situação de comunicação* (os *registros* ou *níveis de fala*) ou das características dos grupos sociais (dialetos sociais); da atitude lingüística dos falantes; das variedades lexicais dos grupos restritos (as gírias); etc.

Mais recentemente, em 1973, Eugenio Coseriu em obra que, na edição brasileira de 1979, se denominou *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística* mostrava que “a língua nunca está pronta. Ela é sempre algo por refazer. A cada geração, ou mesmo em cada situação de fala, cada falante recria a língua. Dessa forma, ela está sujeita a alterações nessa recriação. Por outro lado, depende de uma tradição, já que cada falante diz as coisas de determinada maneira, em grande parte porque é daquela maneira que se costuma dizer. Há então um delicado jogo de continuidade e de inovações, estas sempre em menor número.” (Chagas, 2002: 150).

2. A Sociolingüística e o ensino no Brasil

Como diz com propriedade Raquel Salek Fiad (1996:45), a propósito do tema da diversidade lingüística e da necessidade de aplicá-la no ensino secundário, há “uma certa sensação de que já falamos tanto sobre o tema que é hora de parar de falar e pensar um pouco em que resultou todo esse discurso, que já não é novo.”

Num levantamento feito por essa lingüista, observamos que, desde meados da década de 70, diretrizes expostas em documentos oficiais apontam a necessidade de o ensino de língua portuguesa levar em conta as variedades lingüísticas. Da mesma forma, várias coleções didáticas, em suas introduções, incorporam esse discurso, mas nem sempre o realizam de maneira convincente. Em geral, pode-se observar nesses livros a idéia de que a escola precisa definir um padrão de linguagem no ensino, que se deve pautar pela norma culta, mas sem deixar de levar em conta as variações trazidas pela variedade social dos alunos, antes encarando-as como opções, variantes aceitáveis e plenamente recomendáveis, desde que consideradas em função da variedade de *situações de comunicação*.

Historicamente, a opção pelo ensino da norma culta (ou norma padrão) é sempre justificada pela possibilidade que todos os alunos, de todos os níveis sociais, devem ter de acesso à tradição cultural escrita e à variante de maior prestígio social. Isso não significa ignorar as demais variantes, muito menos estigmatizá-las.

O problema maior na prática desse ensino das variantes sempre foram, é óbvio, as classes mais pobres, porque não entendem a linguagem do professor e, conseqüentemente, não aprendem os ensinamentos por ele transmitidos. E, ainda, assimilam o preconceito de que falam “mal” e, por isso, são inferiores.

Alguns sociolinguístas chegaram a pensar num ensino diferenciado para classes sociais diferenciadas, utilizando-se, por exemplo, livros didáticos, com regras de variantes de menor prestígio social. Mas isso seria limitar as oportunidades desses estudantes na sociedade e impedir seu acesso à variante culta, o que acabaria, também, sendo uma forma de estigmatizá-los. Bernstein, por exemplo, propôs para o inglês duas espécies de código: o *elaborado* e o *restrito*. Este seria empregado por qualquer pessoa, mas as crianças da classe média ou alta adquiririam o código elaborado. A diferença entre os códigos poderia ser observada na quantidade de repetições e poucas pausas, no código restrito; enquanto no elaborado se construiria com enunciados sempre novos e constantes pausas. (Cf. Monteiro, 2000: 141)

Bernstein afirmava que, se uma criança quisesse ter êxito na escola, deveria dominar o código elaborado, que seria a linguagem padrão da escola. Para chegar a ele, os alunos deficientes deveriam receber uma educação compensatória, com estímulos culturais que reparassem essas carências. (op.cit. p. 143)

Labov combateu essas idéias, alegando que se deveriam verificar “os obstáculos socioculturais que dificultam a aprendizagem e a incapacidade da escola para resolvê-los.” (Labov, 1984, apud Monteiro, 2000: 144). O problema, pois, seria mais de natureza social do que lingüístico.

Por outro lado, a tentativa de eliminação das variantes consideradas subpadrão poderia ser danosa, como reconhece Trudgill, citado por Monteiro (2000: 145): “A linguagem não é simplesmente um meio de transmitir informações, mas é sobretudo um símbolo de identificação do indivíduo com um determinado grupo social. Sugerir à criança que sua linguagem é inferior é de alguma maneira dizer-lhe que ela e todas as pessoas de seu meio são também inferiores.

A estigmatização que poderia impor-se a alunos com deficiência de formação lingüística, ministrando-lhes apenas a variante culta, acabou gerando a idéia de que a linguagem escrita desses alunos poderia, em suas limitações, ser identificada com a sua língua oral. Daí chegou-se à idéia de que a escola deve-

ria corrigir as influências orais na escrita, considerando esta como a linguagem “correta” e a oral como “errada”, pois sua organização não corresponderia às regras da escrita. Esquecia-se, assim, que a linguagem oral, também, tem a sua gramática e organização, o que foi demonstrado pelas teorias da Análise da Conversação, que surgiram a partir do final da década de 60.

Como mostra Marcuschi (2001), em artigo sobre a oralidade nos livros didáticos, a entrada das variantes subpadrão em livros didáticos (em diálogos transcritos ou citados de obras literárias, jornais etc.) teve por único objetivo comparar sua estrutura e vocabulário com a escrita padrão, no sentido de corrigir os “erros” da variante oral, em geral, de nível popular. Essas experiências acabaram por conduzir a uma falsa concepção de erro lingüístico e a uma separação absoluta entre fala e escrita, hoje considerada por alguns lingüistas, como o próprio Marcuschi, inadmissível, tendo em conta a teoria de um *continuum* lingüístico que demonstraria a menor ou maior incidência de oralidade nos gêneros textuais.

Essas experiências todas reveladas em alguns livros didáticos demonstraram, acima de tudo, uma falta de base lingüística de seus autores, em particular, o desconhecimento da organização da língua oral e da compreensão da teoria das variações lingüísticas e sua ligação com o prestígio social da linguagem.

Sabemos que o próprio Mattoso Câmara Jr. (1969: 10-11) reconhecia a necessidade do conhecimento do funcionamento da língua oral, paralelamente ao da escrita, embora lembrasse que faltavam estudos descritivos da língua falada: “Em verdade, as relações entre a fala e a grafia precisam de um tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem delimitação explícita, que se impunha, para uma e para outra.” Marcuschi (1998, p. 107), comentando a idéia do autor de que “a escrita decorre da fala e é secundária em relação a esta”, afirma: “Para Mattoso Câmara, só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isto representa um dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística, que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.”

Nos dias atuais, a contribuição que começa a ser mais decisiva no ensino é a do conceito de interação verbal como realidade fundamental da língua, já presente nas idéias de Bakhtin (1929), com a contribuição mais recente da teoria da Análise da Conversação, em que se exploram aspectos organizacionais da conversação. Daí tem-se partido para a conceituação de gêneros textuais com sua maior ou menor presença de oralidade, teoria que, ainda, permanece no nível da pesquisa acadêmica.

Numa visão crítica final, pode-se afirmar que a contribuição da Sociolinguística, no Brasil, deu-se muito mais em nível de pesquisa linguística do que em aplicação ao ensino, pela falta de livros didáticos e cursos que orientem os professores e o alunado. Mas, despertou-se a idéia de que se deveriam incorporar os aspectos sociais na descrição da língua; de que se deveria considerar a heterogeneidade uma característica básica em seu estudo; de que o prestígio social das variantes seria uma consequência direta dessa feição heterogênea da língua; de que uma variante culta deveria constituir o padrão do ensino, desde que não se deixassem de considerar as outras variantes e muito menos estigmatizá-las.

Referências bibliográficas

- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Cortez, 2000, v. 1, p. 21-48.
- CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002, v. 1, p. 141-64.
- COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: São Paulo: Presença: EDUSP, 1979.
- FIAD, Raquel Salek. Diversidade e ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade linguística*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 1996, p. 45-68.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 101-20.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-32.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.