

Ensino de língua materna e educação bidialetal no Brasil

Duas áreas e um mesmo problema?

Êmerson de Pietri¹

RESUMO: O presente trabalho pretende observar como autores interessados na questão do ensino de língua portuguesa no Brasil e como as propostas curriculares de ensino de língua portuguesa, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consideram a questão da heterogeneidade lingüística do país, tanto em seu caráter multilíngüe quanto multidialetal, e quais as implicações dessas considerações para o modelo de escola ou objetivos educacionais por eles propostos. Observa-se, ainda, uma proposta de educação bidialetal, comparando seus objetivos com os objetivos das propostas curriculares acima mencionadas a fim de observar suas semelhanças e diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Língua materna; educação bidialetal; ensino.

ÁREA: Educação.

¹ Doutor em Lingüística Aplicada, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Contato: pietri@usp.br.

INTRODUÇÃO

Analisar não apenas as concepções de língua presentes nos trabalhos dos autores aqui citados, mas também a relação entre essas concepções e os objetivos educacionais mais amplos, geralmente concebidos a partir de um projeto sócio-político-cultural é a intenção do presente estudo.

Essas propostas chegam a considerar a pluralidade cultural e étnica do país, por exemplo, mas ao tratar da língua e do ensino de língua, propõem o ensino da variedade padrão como a possibilidade de integrar o cidadão à sociedade, além de considerar as diferenças lingüísticas como diferenças mínimas que o conhecimento do sentido de algumas expressões regionais, somado ao respeito por elas, é já o bastante para solucionar algum possível problema que venha dessas diferenças.

Desse modo, se o senso comum concebe o ensino de língua como o ensino de uma variedade padrão fundamentado (e fundamentada) numa gramática normativa dessa língua, de um modo geral as propostas de ensino elaboradas a partir da década de 80, ou autores que discutem a questão do ensino de língua materna e/ou do preconceito lingüístico, também têm em comum o fato de considerarem que o objetivo da escola é levar o aluno a adquirir essa variedade: inovam as últimas, portanto, ao proporem sempre o respeito à variedade de menor prestígio do aluno.

Esse respeito, ao não mais calar a voz do aluno na escola, é possível levá-lo, gradualmente e sem traumas, ao domínio da norma padrão da língua, permitindo que ele participe mais amplamente da sociedade em que vive. Segundo essas propostas, antes de possuir a norma padrão, à pessoa está vedada a possibilidade de participação mais ampla na sociedade, isto é, o indivíduo e sua variedade lingüística estão à margem da sociedade em que se encontram e o ensino é visto, então, como a possibilidade de integração.

Uma última questão necessária: tanto os trabalhos que tratam da questão do ensino de língua materna como os trabalhos que tratam da questão do ensino bidialetal apresentam, como ponto de partida de suas considerações, a dificuldade de comunicação interdialeletal entre a língua privilegiada pela escola, o português padrão, e a língua que a criança traz de casa, caso seja uma variedade distante do padrão. O presente trabalho finaliza tentando mostrar essa aproximação entre os pressupostos que se têm colocado para o ensino de língua materna e os pressupostos das propostas de ensino bidialetal.

A referida aproximação mostra a necessidade de se observar qual importância que exerce nos estudos sobre ensino de língua a crença em uma origem comum a todos os dialetos: a língua portuguesa, que os une, portanto, e os guarda sob uma noção onipresente, a noção de língua materna. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, é sob a unificação que a noção de língua materna oferece que se constroem as discriminações e as exclusões: apenas quem domine a língua materna em suas características comuns e gerais, isto é, em sua coincidência com o que, nesse caso, é o português padrão tal como ensinado pela escola, teria o direito da plena participação social na democracia brasileira.

1 A PLURALIDADE CULTURAL E AS PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para tratar da *pluralidade cultural* os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reservam um de seus volumes dedicados aos chamados temas transversais. Em seu texto, a diversidade cultural é abordada em relação à desigualdade social e à discriminação, principalmente a racial. São postos em destaque e criticados inclusive os "mitos" que veiculam a imagem de um país homogêneo, sem diferenças, em que prevalece a idéia de uma "democracia racial".

A justificativa para a eleição desse tema para constituir um tema transversal, isto é, para a abordagem de uma "questão social urgente", é a de que o Brasil desconhece a si mesmo em sua composição populacional heterogênea, o que faz prevalecer vários estereótipos.

O texto chama a atenção para os ganhos já obtidos nas constituições quanto à discriminação racial, hoje considerada crime, ou ainda com os "mecanismos de proteção e promoção de identidades étnicas, como a garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais, assim como o apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais." (PCNs¹, 1998, p. 22). Chama a atenção para o fato de os povos indígenas terem garantidos seus direitos de estabelecerem seus processos pedagógicos próprios.

O objetivo da escola é considerado, então, o de "mudar as mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias", o que tradicionalmente não tem acontecido:

Freqüentemente, contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura. Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, "mito da democracia racial", a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas. Assim, o educador está sujeito a uma escolha inevitável — ainda que inconsciente — quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (PCNs, 1998, p. 22).

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir da constatação de que o país é constituído pela heterogeneidade, à escola se atribui o papel social de disseminar o respeito pelo diverso, pelo plural.

Porém, a crítica que se faz à escola por ter sido tradicionalmente o espaço representante e legitimador de uma determinada cultura, ao levar em conta fatores regionais, étnicos ou raciais, desconsidera a língua, a diversidade lingüística, e o espaço destinado a essa diversidade na escola, tradicionalmente e hoje, também como um lugar de discriminação em que o papel da escola tem sido o da consolidação de um determinado preconceito, o preconceito lingüístico.

Nos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 46) a diversidade lingüística chega a ser mencionada em relação ao multilingüismo ou ao bilingüismo e às diferenças regionais existentes em diferentes regiões do país:

(...) nas vivências de escolas indígenas, escolas de regiões de fronteiras geopolíticas do Brasil, escolas vinculadas a grupos étnicos, existentes em particular em grandes centros urbanos, regionalismos existentes na fala cotidiana de tantas escolas espalhadas pelo País.

A diversidade lingüística é considerada, entretanto, ou sempre restrita a determinada região (é uma variedade restrita a um determinado espaço geográfico) ou como um pequeno desvio da Língua do País (também restrito a determinada região), desvio que se apresenta na *fala* cotidiana de tantas escolas.

É sempre tomada como referencial para considerar a variedade a existência da homogeneidade lingüística: há a língua portuguesa em todo o território e, nesse território, pequenos espaços em que essa língua convive com outras ou em que se imprime uma pequena característica regional a ela. Não há referência à importância dos diferentes dialetos para a identidade das comunidades em que se encontram, importância considerada apenas nos casos de bi ou multilingüismo. Quanto aos dialetos, a

língua portuguesa é a força unificadora e, portanto, a identidade étnica supra-cultural, supra-regional, supra-dialetal:

Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais (PCNs, 1998, p. 78).

Destaca-se, na passagem acima, o já referido ideal homogeneizante da língua portuguesa. Encontramos aí a concepção de língua materna como produto de caracterização social, tal como exposto por Wald (1989). Segundo o autor, a noção de língua materna remete, intuitivamente, à identidade lingüística do falante e à comunidade lingüística cujos membros têm essa identidade em comum. Isso leva a aceitar a idéia da unidade da língua e colocar entre parênteses a diversidade de suas manifestações. Esta colocação entre parênteses, segundo Wald, não apaga a diversidade, que, aliás, não se deixa esquecer. Ela nos obriga a enfrentar e interpretar a variação conhecendo e formando categorias de falantes e entre falantes de uma mesma língua materna. Considerar as representações da língua materna leva a considerar as representações da diversidade lingüística assim como os meios e os obstáculos de sua subordinação a um princípio unitário.

O termo neutro, não marcado das oposições, que é o pólo materno, representa aqui o estado original, indiferenciado, disponível a qualquer categorização da própria língua do falante dos falares funcionalizados (PCNs, 1998, p. 96).

Os falares funcionalizados se definem não somente em relação à, mas também *na* língua materna: as línguas funcionais se

originam dela. É o que permite referir a língua da escola como língua materna, por exemplo.

Em resumo, se a língua materna, enquanto termo neutro e não-marcado, será claramente diferenciada dos fatores funcionalizados, ela será, no entanto, e ao mesmo tempo, o conceito geral do campo onde esta categorização intervém: termo não-marcado em face do termo marcado, e o princípio mesmo de sua unidade. (PCNs, 1998, p. 97)

O texto dos PCNs coloca um duplo problema. O primeiro se refere ao fato de, considerando que a noção de língua materna remete à identidade lingüística do falante, a identidade das etnias indígenas e das colônias de imigrantes são consideradas em situação de subordinação à unidade cultural do país representada pela língua portuguesa — nesse sentido, a língua materna de todas as outras línguas maternas.

O segundo problema se refere ao fato de que, mesmo se esquecermos que as línguas minoritárias são línguas maternas dos grupos a que pertencem e considerarmos a língua portuguesa como a língua materna do país, consideração fundamentada na função integradora da língua portuguesa, o ensino da língua portuguesa, tal qual defendido pelos Parâmetros Curriculares, parece operar uma inversão do sentido da democratização que resultaria de políticas lingüísticas com esse objetivo, ao considerarem o termo marcado como impossibilidade de integração à unidade do termo não-marcado, a língua materna:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs, LP, Intro, v. 2, p. 23)

Ou seja, a cidadania não é garantida por políticas lingüísticas de respeito e convivência entre as diversas variedades lingüísticas, mas através do acesso aos saberes lingüísticos privilegiados socialmente. Nessa proposta de democratização sequer é questionada a função social e política discriminatória que possui a padronização de uma das variedades lingüísticas e dos aspectos normativos que a mantém e legitimam.

Uma vez que a diversidade social e lingüística é apagada e o monolingüismo, naturalizado, parece haver uma justificativa para que não haja questionamento sobre questões várias, por exemplo, a variedade lingüística a ser meio de instrução. Aceita-se como natural que seja o português padrão e nem se cogita na tomada da variedade lingüística familiar ao aluno como ponto de partida. (Ver no entanto, os trabalhos de Magda Soares, na área de educação, e Stella Maris Bortoni, na sociolingüística educacional.) Aceita-se como natural que todos os alunos compartilhem de uma mesma e única cultura. No entanto, os alunos podem pertencer a grupos culturais diversos, de tradição oral, que são invisibilizados de forma homogeneizante. Por exemplo, usa-se o termo “negros” para fazer referência às comunidades de descendentes africanos, mas há aí grupos culturais distintos. (Ver César, 1995, p. 135-166). (As línguas ancestrais dessas comunidades estão hoje circunscritas principalmente, mas não somente, ao espaço ritual religioso). (CAVALCANTI, s/d)

É ainda segundo esse viés de democratização que outros problemas em relação ao ensino de língua portuguesa surgem nessa proposta. Por exemplo, afirma-se que a escola deve viabilizar ao aluno o acesso aos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Ao que parece, desconsideram-se os textos que o aluno produz e interpreta o tempo todo em seu meio social, talvez por não serem considerados sociais no sentido de não serem produzidos em esferas públicas privilegiadas. Essa postura contradiz tudo o que é afirmado nesses mesmos documentos em relação a aproximar escola e comunidade.

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma

discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (GNERRE, 1985, p. 18)

O mesmo questionamento pode ser realizado em relação ao que é dito sobre "que fala cabe à escola ensinar". Como é afirmado no texto dos Parâmetros:

(...) A questão não é de correção, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCNs, 1998, p. 32).

Ainda que se afirme que o importante é produzir o efeito pretendido, na seqüência do referido texto percebe-se que o mais importante não é o efeito, mas a *adequação*, isto é, não a forma, mas a formalidade:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

A escola, segundo essa proposta, reitera a ordem vigente em lugar de questionar e desmistificar as meras formalidades lingüísticas e sociais e suas funções discriminatórias. O objetivo do ensino ainda parece ser visto como o de levar o que é considerado "civilização" aonde ela não existe.

Ao que parece, é essa concepção formal que está dirigindo as propostas de ensino dos PCNs, direcionando, inclusive, a apropriação realizada de alguns conceitos com que seu texto trabalha, os quais perdem, desse modo, a potencialidade crítica e criativa para se observar os fatos que surgem das diferenças lingüísticas em sua relação com o ensino de língua na escola.

2 O DIFÍCIL RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

Freeman (1998, p. 3) analisa os motivos do sucesso de um programa educacional alternativo fundamentado num *modelo de enriquecimento*, isto é, "aquele que encoraja o desenvolvimento das linguagens minoritárias, em níveis individuais e coletivos, o pluralismo cultural na escola e na comunidade e uma sociedade nacional integrada baseada na autonomia de grupos culturais".

Nesse modelo, em que as aulas são oferecidas nas duas línguas alvo (p. ex.: espanhol e inglês, como no caso analisado pela pesquisadora numa escola dos Estados Unidos), em proporções determinadas de acordo com o contexto escolar, a língua minoritária é valorizada ao ser considerada para a instrução tão legítima quanto a língua majoritária, o que eleva seu *status* tanto para os estudantes que possuem a linguagem minoritária quanto para os estudantes que possuem a majoritária.

O sucesso da escola estava em ter conseguido romper com o ensino tradicional que considerava a diversidade lingüística e cultural um "problema", que pressionava os estudantes pertencentes às minorias lingüísticas a se tornarem monolíngües no inglês padrão, a se comportar de acordo com as normas de interação e interpretação da classe-média branca para assim participar da escola e da sociedade.

O sucesso do programa estava em substituir a impossibilidade de comunicação a que as diferenças lingüísticas e culturais podem levar pela concepção de que as diferenças lingüísticas e culturais dos estudantes podem ser vistas como

recursos a serem desenvolvidos. O programa, antes de querer levar os alunos de língua espanhola a adquirirem o inglês padrão, requer que todos os estudantes se tornem bilíngües e biletados em espanhol e em inglês, e que produzam expectativas, tolerem e respeitem as diversas maneiras de interagir (Freeman, 1998, p. 27).

O trabalho de Freeman demonstra a necessidade de um programa de ensino de língua que leve em consideração as diferenças lingüísticas e culturais, não com o objetivo de apagá-las, mas de percebê-las como possibilidades de novos recursos a serem compartilhados.

Porém, no caso de um país supostamente monolíngüe, esse trabalho se torna mais difícil na medida em que há um apagamento das diferenças em favor da crença em um ideal homogeneizante, como relata Bortoni (1984, p. 29):

Argumentei, ao início, que os problemas de comunicação são agravados pelo fato de a sociedade não ter consciência deles. A tradição cultural brasileira confunde os conceitos de monolingüismo e de homogeneidade lingüística, que guardam entre si uma relação de implicação unidirecional: o segundo pressupõe o primeiro, mas a recíproca não é verdadeira. O mito da inteligibilidade tem conseqüências perversas pois oculta, num limbo de temas não discutidos, os problemas lingüísticos que afligem os falantes das variedades desprestigiadas. E um problema não reconhecido como tal não pode, naturalmente, despertar o interesse da comunidade para sua solução.

Em outro momento, Bortoni (s/d) chama a atenção para o fato de que, no Brasil, as noções de dialeto ou de variação dialetal não tem qualquer realidade psicológica uma vez que as pessoas associam a variação à idéia de erro gramatical. Essa associação dificulta a implementação de um currículo bidialetal fundamentado no modelo de enriquecimento, pois o preconceito lingüístico é um fator de impedimento para a convivência de diferentes dialetos. Além disso, outro fator para a dificuldade da implementação do modelo de enriquecimento em situações dialetais é a ausência da

consciência das funções psicossociais das diferenças lingüísticas. Por esse motivo, não haveria outra possibilidade de educação bidialetal que não a que seguisse o modelo assimilatório, aquele que substituiu gradativamente o código do grupo minoritário pelo código do grupo hegemônico. A proposta da autora para superar esse impasse é o respeito pela cultura e linguagem do aluno e a ampliação da competência lingüística que traz consigo:

Diante deste quadro pode-se, simplesmente, descartar a viabilidade de uma educação bidialetal, mas se pode, alternativamente, levar em conta as peculiaridades que cercam o contato de dialetos em determinada macro ou micro comunidade e planejar uma educação bidialetal que aproveite da educação bilíngüe aquilo que for pertinente, mas que, tanto nos seus objetivos quanto na sua operacionalização, adapte-se às características sociolingüísticas – e principalmente psicossociais – da situação de contato dialetal. Numa proposta assim, desloca-se o eixo prioritário da filosofia da educação bilíngüe, que é a questão da preservação do código minoritário, para dois outros aspectos que são igualmente importantes: a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (p. 07).

Não vemos nessa tentativa, entretanto, a resolução inequívoca do impasse anterior, qual seja, levar o aluno ao código hegemônico sem que com isso seu dialeto de origem sofra assimilação. Mantém-se sua auto-estima e amplia-se sua competência lingüística, mas, como o objetivo desse cuidado é ainda o de levá-lo gradualmente ao domínio da variedade padrão, corre-se o risco da assimilação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que possuem em comum as propostas oficiais e a proposta de educação bidialetal de Bortoni (s/d) é a consideração

de que o sentido do ensino de língua é sempre determinado por uma força externalizadora: a função da escola é levar o aluno de sua comunidade para a participação na sociedade mais ampla, como se a comunidade de origem não fosse uma das partes constituintes dessa sociedade. Não percebemos o sentido contrário, qual seja, a assimilação da escola pela comunidade em função das necessidades e interesses dessa comunidade. Ambas as propostas têm um viés padronizador, característico das práticas normativas para a garantia da unidade lingüística de uma nação. A proposta bidialetal, porém, representa um avanço no sentido de admitir que há, inevitavelmente, conseqüências prejudiciais para o aluno em relação à perda dos valores que traz para a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. In Sociolingüística e ensino do vernáculo. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 78/79, 1984.

_____. "Educação Bidialetal: o que é? É possível?"
Mimeo: [s.n.], s/d.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. Mimeo: [s.n.], s/d.

FREEMAN, R. D. **Bilingual Education and Social Change**. [s.l.]: Multilingual Matters LTD, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Introdução). Brasília: MEC, 1997. v. 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. v. 2

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental): Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

Wald, P. Língua Materna: produto de categorização social. In: VERMES, G. & Boutet, J. (orgs) **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

