

# LETRAMENTO, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS

Janete S. dos Santos\*

---

**Resumo:** O presente texto, visando contribuir para o trabalho de professores do ensino fundamental e médio, tece uma breve reflexão sobre as implicações do mito do letramento, bem como do trabalho com as variedades lingüísticas, no ensino da língua portuguesa, pautada nas discussões de Marcuschi e Bagno (entre outros) acerca do assunto. Para tanto, discutiremos o conceito de *letramento*, como se constrói o mito, e as dificuldades no ensino causadas pela variação lingüística. O texto não se propõe a oferecer soluções, apenas instiga a busca apontando algumas pistas.

**Palavras-chave:** letramento; variação lingüística; ensino.

---

## 1 LETRAMENTO

O letramento, termo recente em dicionário, vem sendo discutido no Brasil com maior florescência nas duas últimas décadas. Os resultados dessa discussão vêm apontando as restrições quanto ao uso do termo alfabetização, uma vez que essa prática, mesmo podendo se dar também fora da escola, é resultante de ensino sistemático e difere do letramento por estar mais centrada no indivíduo, na sua capacidade individual de ler e escrever, sendo, regra geral, notoriamente resultado de escolarização. O letramento, por sua vez, preocupa-se com o impacto da escrita sobre um grupo social, isto é, com os reflexos sentidos na sociedade.

Street (apud KLEIMAN, 1995) contrapõe dois modelos de concepção de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O modelo autônomo, bem representativo da escola de viés tradicional, além de ver oralidade e escrita como práticas dicotômicas, considera apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido, estando essa forma relacionada a progresso, civilização e mobilidade social (KLEIMAN, 1995). Assim, também, só haveria uma maneira de se aprender como

---

\* Professora assistente de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Tocantins/UFT. Mestre em Lingüística Aplicada.

funciona o sistema de escrita, bem como de usá-la, indiferentemente dos contextos de uso. A escrita é vista comumente como um bem em si mesma, já que, nessa acepção, seria fator preponderante do desenvolvimento cognitivo do sujeito, ou seja, qualquer indivíduo poderia ter o mesmo desempenho na aquisição e no uso deste recurso social independente de seu contexto sócio-cultural, o qual, sabe-se, pode favorecer ou dificultar tal domínio. O modelo ideológico é apontado por Street (ibdem) como a concepção mais reveladora das reais possibilidades das práticas e eventos de letramento, pois implica o reconhecimento de fatores que o condicionam, por estar (o letramento) estritamente ligado às estruturas culturais e dominantes do meio onde ocorre, i.e, é dependente do jogo de forças nas relações sociais, e considera os contextos de uso.

Assim, por exemplo, pessoas de classes sociais diferentes tenderão, também, a ter uma relação com a escrita de maneira diferenciada (com maior desvantagem das classes economicamente menos favorecidas), considerando que essa relação é sempre dependente do contexto em que estas pessoas se inserem. Em outras palavras: quem vive mais imerso no universo da escrita, melhor desempenho poderá revelar; quem vive menos os contextos de leitura/escrita, linguagem letrada de cultura dominante, menor desempenho demonstrará nessas habilidades. No letramento ideológico, consideram-se as necessidades e práticas do uso da escrita dentro do contexto em que se desenvolvem, entendendo-se que a realidade de cada indivíduo determinará sua (maior ou menor) inclusão ou exclusão das possibilidades de usufruto dos bens culturais atrelados à escrita.

Letramento, nas palavras de Marcuschi (2001), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo” (p. 21). Quanto à escolarização, define-a este autor como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita” (p. 22).

Nessa perspectiva, não são considerados apenas os sujeitos alfabetizados, com maior ou menor grau de escolarização, mas também todos aqueles afetados direta ou indiretamente pelo uso que se faz da escrita em seu meio sociocultural,

inclusive os analfabetos, o que não justificaria a existência, nas sociedades modernas, de indivíduos com grau zero de letramento. Um sujeito que vive numa comunidade letrada, mesmo não sendo efetivamente alfabetizado, de alguma forma faz uso da contribuição, positiva ou negativa (GNERRE, 1998), que a escrita impõe em seu meio social. Daí que se admite a existência, sim, de graus de letramento. Como a escola é considerada uma das maiores agências de letramento, quanto maior for a escolarização do indivíduo, maior também poderá ser considerado seu grau de letramento. Todavia, o que vai ratificar seu elevado grau de letramento, será sua capacidade de usar os conhecimentos que envolvam a escrita de modo a facilitar sua vida na sociedade, de usufruir dos benefícios que os resultados da escrita derrama em seu meio social.

O dia-a-dia das sociedades letradas mostra continuamente eventos e práticas de letramento vividos por indivíduos não alfabetizados: quando estes sabem discernir o ônibus apropriado para sua rota, quando manipulam sem dificuldade a moeda corrente, quando, durante a escuta de um texto escrito, interagem com o discurso letrado – a criança que escuta histórias (lidas), por exemplo. Há testemunhos favoráveis de cidadãos letrados e observadores acerca da linguagem de analfabetos que vivem expostos a textos bíblicos. Segundo eles, muitos destes conseguem articular uma linguagem salpicada de termos e construções cultas, decorrente da constante interação com os sermões escritos na língua culta. Mais adiante voltaremos a esta questão, a fim de tentar situar o tema aqui discutido, qual seja: as implicações do mito do letramento e a variação lingüística no ensino-aprendizagem do Português como língua materna.

## 2 O MITO DO LETRAMENTO

O letramento é visto por muitos pesquisadores como um salto excepcional no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, como o passaporte para a ascensão social do indivíduo ou de um grupo social. O letramento (a escrita e seus reflexos) para Vygotsky (apud TFOUNI, 1995, p. 21), “favorece os processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc”.

Scribner e Cole (apud TFOUNI, 1995, p. 26) também partilham desse pensamento, ao defenderem que a “linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem

lógica à linguagem”. De acordo com esse raciocínio, poder-se-ia dizer que os indivíduos ou grupos sociais desprovidos do uso ou da influência da escrita estariam fadados ao atraso não só científico e tecnológico como também a um lastimável atraso mental e de cuja cultura, certamente primitiva, pouco, ou nada, poder-se-ia aproveitar no mundo letrado.

Esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade, é o que se entende como *o mito do letramento*, característico do modelo definido, por Street, como autônomo. Entretanto, Tfouni (1995), em suas pesquisas, procura desmitificar esse imaginário construído em torno do letramento, já que, segundo ela, indivíduos que detinham apenas um grau mínimo de letramento demonstraram raciocínio lógico, capacidade de análise e inferência. Além disso, sabe-se que existem pessoas com elevado grau de escolarização, atestado pelos diplomas que possuem, sem se verem aí garantidas de ascensão social como consequência desse tipo de letramento; mais ainda, muitas dessas pessoas nem sempre conseguem, em determinados contextos, articular satisfatoriamente suas idéias ao manifestá-las através da linguagem verbal: falada ou escrita.

Não obstante às considerações feitas, não se pode negar, como propõe Marcuschi (2001), que, numa sociedade letrada, o indivíduo ou grupo social alienado dessa ferramenta que é a escrita, nas suas diferentes manifestações e reflexos, sofrerá prejuízos por não poder gozar de seus plenos direitos como cidadão, uma vez que os documentos oficiais como a Constituição, os contratos de trabalho, os expedientes de cartório, para citar alguns, todos são escritos e em linguagem culta.

### **3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA**

Lingüistas e estudiosos acerca do ensino-aprendizagem do português como língua materna, tais como Geraldi (1996, 1984), Faraco (1984), Possenti (1996), Terzi (1995), Suassuna (1995), Luft (1985), Lemle (1995), Marcuschi (1997), vêm apontando em suas pesquisas e reflexões algumas contradições e equívocos desse processo. Apesar de todos os esforços de pedagogos e técnicos da área de língua, ainda não se chegou a um consenso e a uma prática eficaz no ensino-

aprendizagem da língua materna. Arrolaremos, a seguir, alguns dos pontos de conflito, segundo os autores, no ensino-aprendizagem do português nas escolas brasileiras, a fim de tentarmos situar o panorama do problema em questão, levantamento e abordagem que, evidentemente, aqui não se esgota:

a) **A dicotomia oralidade X escrita.** Ao mesmo tempo em que se peca por se pretender ser a escrita um registro regular, natural e inequívoco da fala, peca-se por se priorizar a primeira em detrimento da segunda. Escrita e oralidade têm suas peculiaridades que as tornam únicas em suas diferentes modalidades. Por outro lado, fica difícil isolar a primeira num trabalho dissociado da prática primeira da língua, isto é, da fala, da oralidade. Assim, para que se promova um ensino eficaz da língua materna, faz-se necessário demolir a barreira que separa essas duas práticas indissociáveis da língua nas sociedades letradas. Marcuschi (2001) reforça que se parta sempre da oralidade para a escrita, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, visto que o fim maior do ensino de português “é o pleno domínio e uso de ambas as modalidades nos seus diferentes níveis”.

b) **O ensino de leitura X ensino de gramática.** Possenti, Geraldi, Luft e Marcuschi alertam sobre o equívoco que se tem mantido quanto ao que é mais importante: ensinar gramática ou ensinar a ler/escrever? Luft (1985), ao analisar a polissemia no uso do termo gramática, lembra que fazer uso de uma língua, ou de uma modalidade, ou de um nível de língua exige o conhecimento essencial de sua respectiva gramática. E sendo a gramática (viva) o sustentáculo da língua e de suas possibilidades, é estranho a escola não conseguir até hoje levar o aluno a um olhar mais amistoso para com esse ensino. Essas reflexões chamam a atenção para a pouca contextualização do ensino de gramática. Se a gramática pode ser definida como o conjunto de regras que sustenta a prática de uma língua (com suas variedades), como ensinar a ler e a escrever sem discutir a gramática e como ensinar gramática sem ser dentro da prática real, funcional, da língua, quer falada, quer escrita? Parece ser este um dos pontos de conflito entre ensino escolar e uso pragmático da escrita.

**c) O ensino da língua culta X ensino da variedade lingüística.** A prática de pretender favorecer ao aluno o domínio da língua culta sem respeitar a variedade lingüística que este traz e dela partindo, ao invés de aproximar o aluno do nível culto com segurança, pode ter como conseqüência negativa dois resultados: ou o aluno fica bloqueado em sua expressividade, oral e escrita, dentro e fora da escola, ou, tateando, é possível que adquira alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito superficial, posto que este trabalho está estritamente entrelaçado com os outros pontos aqui mapeados. Fica uma constatação para se refletir: assim como o aluno pode sentir vergonha de usar no meio “culto” sua própria variedade lingüística, não fica também à vontade em forçar naquele e em seu meio social um nível de língua que de fato não incorporou. A dificuldade do ensino-aprendizagem de português, em se pretender levar o aluno a incorporar uma outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia, recai sobre as metodologias adotadas. A conclusão mais imediata a que se pode chegar é a de que a escola não tem conseguido propiciar ao aluno situações e atividades, tanto oral quanto escrita, que favoreçam sua familiaridade com a variedade culta-padrão. Marcuschi (2001) apresenta em seu livro sugestões interessantes acerca disso.

**d) Os textos didáticos X textos vivos.** Os textos privilegiados na escola também são outro fator que muito deixa a desejar, para quem busca um nível de letramento que de fato favoreça seu desempenho na sociedade de forma mais ampla. Tanto os textos usados para leitura, bem como os solicitados na produção escrita do aluno, são, na maioria das vezes, textos externos a seu contexto vivencial. Textos vivos, isto é, textos que reflitam de alguma forma a realidade do aluno, até pouco tempo, pouco eram empregados no ensino-aprendizagem de português. A atividade de produção escrita privilegiada na escola pouco propicia ao aluno a expressão de suas verdadeiras intenções comunicativas ou de manifestação de seus conhecimentos de mundo ou mesmo escolar, no processo de construção ou ampliação do saber científico. Daí talvez a apatia do aluno tanto na prática da leitura como da escrita.

#### 4 O MITO DO LETRAMENTO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Os pretensos reflexos, excessivamente positivos, do letramento favorecido pelo ensino-aprendizagem da língua materna parecem estar longe de ser uma realidade. Primeiro, pela negação tácita da coexistência de variedades lingüísticas no idioma, isto é, de dialetos. Estes condicionados por variações extralingüísticas: *geográficas (ou diatópicas)* – diversidade regional; urbano versus rural; centro versus periferia – e *socioculturais (ou diastráticas)* – classe social, profissão, sexo, idade (PRETI, 2000). Segundo, pelo trabalho nas aulas de português voltar-se apenas ou preferencialmente para uma questão do ensino de língua materna, a saber, gramática normativa, com a agravante de se trabalhar com certos conceitos tradicionais equivocados ou pouco explicativos. Isso afrouxa a prioridade que se deveria dar ao trabalho com a produção e recepção de textos nos diferentes contextos de uso, o que, decerto, exigiria reflexão gramatical contextualizada (aplicada ao uso). A favor do mito do letramento está a crença de que a árdua tarefa de se dominar a gramática da língua de maior prestígio social implica um trabalho mental cujo esforço elevaria as potencialidades psíquicas do estudante, fosse qual fosse seu contexto lingüístico vivencial.

Silva (1995) aborda as contradições no ensino de português, enfocando – principalmente por parte da escola que representa o poder dominante – o não-reconhecimento das variedades lingüísticas tanto nos níveis populares como nos níveis cultos de uso da língua, ressaltando que a questão é complexa, uma vez que o domínio e o uso da língua, desta ou daquela variedade, está intimamente ligado a questões políticas e econômicas. Reconhece, porém, a autora, o esforço de seletos professores que se empenham em promover a mudança do quadro tal como vem se apresentando.

Os alunos, via de regra, têm medo das e/ou sentem tédio nas aulas de português, por conta dos conceitos como *certo* e *errado* tão fortemente arraigados ao ensino de língua no Brasil. Nem o professor nem o aluno se perguntam o que é mais ou menos conveniente no uso da língua, mas o que é “certo” ou “errado”. Isso ocorre porque, como enfatiza Possenti (1996), o ensino não se atenta para as formas em uso corrente da língua, quer na modalidade falada, quer na escrita.

A lógica da aceitação é a de que só o gramático tradicional é quem sabe como se deve falar/escrever. E este vai se respaldar, basicamente, nos renomados escritores do passado, preferencialmente na escrita literária, cuja linguagem, em muitos casos, traz formas arcaicas, ultrapassadas para a presente época. Daí o ensino da gramática normativa parecer ensino de uma língua artificial, como bem o define Luft (1985), inalcançável para aqueles de condição social menos favorecida, cuja realidade lingüística está a léguas de distância do que a escola pretende “impor” (com estratégias inadequadas), como também para aqueles de poucas leituras ou para os quais as práticas desse tipo inexistem. Vale dizer que já começam a aparecer gramáticas escolares mais atualizadas, resultado de constantes críticas de lingüistas que insistem na urgência da mudança.

É provável que o procedimento do professor que não se sente capaz e/ou autorizado a analisar a língua sem medo, sem constrangimentos, resulte de reconhecer-se cometendo os mesmos “pecados” ou muitos dos “pecados” dos alunos, o que é compreensível, considerando os possíveis contextos lingüísticos dos quais pode ser proveniente, além de problemas na sua formação como leitor crítico, já que, muitas vezes, nem o hábito de leitura conseguiu desenvolver – não aprendeu a, efetivamente, valorizar tal prática. No tocante à linguagem, assim como qualquer outro usuário, o professor precisa admitir e assumir que sempre será “aluno” frente aos novos saberes. Daí, estar atento, procurando atualizar-se. Frequentemente os estudos lingüísticos lançam um novo olhar sobre o ensino da língua culta, como também um novo matiz quanto à abordagem das variedades.

Vale lembrar aqui que o dialeto usado por muitos professores não é uma questão de má formação acadêmica. A escola no Brasil não surgiu inicialmente para as classes populares. Quem a frequentava, em geral, era a classe dominante. Evidentemente que o próprio professor advinha dessa classe – no Brasil, os primeiros professores foram os padres jesuítas. Logo, a linguagem da escola não estava distante da linguagem de quem a frequentava, tanto docente, quanto discente – a aristocracia da época. Era uma escola da elite para a elite. Com a gratuidade do ensino, a própria classe popular passou (e vem passando), progressivamente, a ministrar as aulas para si mesma, “enfraquecendo” assim o peso e o domínio da rigidez gramatical observada na língua culta. Rigidez não para quem está acostumado a ela, mas para os que deveriam promovê-la sem, contudo, tê-la

incorporado, por não fazer parte de seu contexto de uso. Os meios de comunicação também elevaram o dialeto popular ao expor pessoas oriundas de contextos lingüísticos não cultos, as quais, de súbito, adquirem fama por diversas razões, tais como atores, cantores, artistas de diferentes gêneros, jogadores, integrantes de banda de música, modelos, políticos etc., e, como formadores de opinião, fortalecem o afrouxamento de qualquer padrão lingüístico rígido pretendido pela escola elitista.

## 5 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

É consenso que, em linguagem, o que cientificamente pode ser considerado *erro* são formas ou construções que travam a comunicação, que a impedem, em termos fonético, morfológico, sintático, semântico e/ou pragmáticos, por fugirem à regularidade natural de uso dessa língua dentro da comunidade de falantes, ou seja, conforme cada dialeto (variação no uso da mesma língua). Esclarecendo melhor, por não estarem previstas no sistema da língua. Nesse sentido, pode-se dizer que é frágil a argumentação a favor da existência de uma única linguagem-padrão (norma-culta), entendendo-se que cada variedade, por conta dos fatores extralingüísticos, desdobra-se em subvariedades.

A norma-culta está relacionada à linguagem da classe dominante. Todavia, a classe dominante não é composta por falantes advindos de um único meio nem com a mesma formação. A questão da norma-culta também está relacionada à escrita, visto que a “estabilidade” do sistema de escrita é que anima a descrição do português pelas gramáticas tradicionais (PERINI, 2003), mas, como bem adverte Marcuschi (2001), o uso das modalidades oral e escrita, tanto na classe de maior prestígio (social) como na classe de médio ou na de menor prestígio, não acontece de forma estanque. Numa mesa redonda, por exemplo, conjugam-se linguagem escrita e linguagem falada (oralidade). Marcuschi (ibidem) sugere que o estudo da língua (quer culta, quer não-culta) seja pautado na linguagem da imprensa, pois esta usa uma linguagem mais próxima da realidade, visto congrega leitores, ouvintes e/ou telespectadores de diferentes camadas sociais. Não seria instigante para o aluno estudar o nível que precisa dominar sem a correlação com outros níveis que sabe corrente em seu meio. Isso seria negar a realidade lingüística, ou seja, que a língua compõe-se de um conjunto de variedades.

Segue um exemplo de **erro** em língua portuguesa. Imagine-se que alguém quisesse expressar: EU ESTAVA NA RUA e dissesse (ou escrevesse) “rua mim a em estava”. Aqui, sim, estaria cometendo erro morfossintático, pois, na construção, há *irregularidade, deformação, equívoco* não previsto no sistema da língua, mas que no dia-a-dia não é praticado pelo falante. Na verdade, um estrangeiro ainda não proficiente na língua portuguesa é quem estaria sujeito mais facilmente a deformar as construções.

Apesar de não ter sido este o foco do exemplo, vale lembrar que o uso do MIM como sujeito (quando seguido de verbo no infinitivo) no lugar do EU já é comum em linguagem de uso corrente, inclusive por pessoas de posição social prestigiada na sociedade, como professores universitários, médicos, políticos, profissionais liberais bem sucedidos e artistas famosos, entre outros formadores de opinião. Exemplo: *O diretor da seção pediu pra mim apresentar o relatório imediatamente*. Por outro lado, a construção *Esse trabalho é pra TU fazeres* já soa pesada e/ou desagradável a muitos ouvidos, preferindo o falante dizer *Esse trabalho é pra TI fazer* (vale lembrar que a flexão do infinitivo é uma particularidade da língua portuguesa). Quem está habituado a usar o pronome VOCÊ não enfrenta essa “angústia” imposta pelos gramáticos tradicionais que pouco consideram a dinâmica natural da língua.

Nas regiões Norte e Sul do Brasil, o uso do pronome pessoal TU ainda está muito vivo. Na oralidade, porém, pouco se observa a flexão verbal referente à segunda pessoa do discurso, por ele representada. O que funciona na oralidade da maioria da população é: EU FAÇO, TU FAZ (em vez de fazES), ELE FAZ; EU DISSE, TU DISSE (em vez de disseSTE), ELE DISSE; TU SAI (saiS); TU COME (comeS) etc.. Entretanto, quando usado na escrita-culta, a flexão tradicional ainda é feita, também é observada na oralidade de algumas camadas sociais.

Não se está defendendo aqui que tudo vale, que de qualquer jeito *tabom*, i.e., que no trabalho de ensino-aprendizagem de língua materna não haja princípios normatizadores a serem estudados e aprendidos – uma vez que os conceitos de *certo e errado* estão enraizados no imaginário social, o que procede mormente quando se parte da adequação da linguagem aos contextos de uso – e sim que o ensino de língua materna seria mais interessante e eficaz se pautado numa reflexão sobre as variedades lingüísticas, despojada de preconceitos, a fim de que o estudante perceba esse trabalho como estudo de uma língua não-artificial.

Deveria, outrossim, ser observado que o chamado *erro lingüístico* não é uma questão de falta de inteligência, mas de conhecimento ou desconhecimento da forma mais apropriada (para cada ocasião). Por exemplo, o *índio* que fala mal o português não pode ser considerado *carente de inteligência* tanto quanto não pode ser assim qualificado o *não-índio* que também fala mal uma língua indígena. O mesmo acontece concernente ao conhecimento e ao uso do nível de língua mais prestigiado: não é questão de inteligência, mas, de acesso. Conhecimento lingüístico se adquire ou pelo uso ou pelo ensino sistemático. O primeiro, por ser prático, parece mais eficiente.

Seria mais relevante para o aluno compreender um pouco do porquê de diferentes dialetos (aplicando-se a análise à realidade, num estudo dosado pela clientela a ele exposta), ou como são construídos, o que interfere nos “desvios” de linguagem, e perceber que a escolha da variedade nas diversas esferas da sociedade é resultado dos valores sociais atribuídos aos usuários deste ou daquele dialeto, o que implica, de fundo, segundo Bagno (2000), diferença de poder aquisitivo. Todavia, não se pode esquecer que uma das principais funções da escola é a de dar, aos alunos, acesso à língua de prestígio.

Como exemplo a professor e a aluno do ensino fundamental e/ou médio, segue uma breve análise de um aparente *erro fonético-semântico*, ou seja, “desvio” de linguagem, que gera alteração de vocábulo ou criação de um novo. Em um dado momento, uma emissora de televisão estigmatizou como “burro” e ignorante um cidadão que, entre outras coisas, usou o termo REFRESCAGEM com o sentido de REPESCAGEM. Ressalte-se, entretanto, não ser incomum pessoas de meio não culto fazerem tal emprego. Haveria uma justificativa?

O verbo PESCAR vem do latim *pisicare* e significa *apanhar na água peixe* (que vem do latim *pisce*). O substantivo que nomeia essa prática é PESCA ou PESCARIA. O termo PESCAGEM não é usual do falante brasileiro, talvez por isso nem dicionarizado esteja. O termo REPESCAGEM seria o ato de fazer uma pescagem novamente, mas não é usado no sentido próprio de fazer uma nova “pescagem de peixe”. O termo REPESCAGEM foi vulgarizado pela imprensa (rádio e TV) ao focalizar competições esportivas, com o sentido de dar *mais uma chance*, de dar *uma última oportunidade*, de *fazer uma nova colheita*, e isso sempre com a conotação de alívio por ainda se manter a esperança. Uma hipótese é de que, para tais ouvintes, poder contar-se com mais uma chance, com uma última

oportunidade, é entendido mesmo como um refrigerio (ou como um fresco, na linguagem popular) para quem está a ponto de ser eliminado. Daí se concluir isso: refrescar, aliviar a tensão dos inseridos na disputa. Assim, é compreensível o que ocorreu, ou seja, por conta de uma atrofiada captação do som, entender-se e julgar-se natural que o(s) indivíduo(s) terá(ão) uma nova chance na REFRESCAGEM (REPESCAGEM).

Segundo Coutinho (1976, p. 152-155), a esse processo chama-se analogia fonética. Termos como (p.155) insculpido e encarnado alteraram-se em cuspidado e escarrado. Assim como neste caso, também de repescagem para refrescagem, o sentido não foi alterado. Na alteração fonética do primeiro par, a idéia de identidade permanece; na do segundo, a idéia de alívio por mais uma oportunidade, também. É interessante notar que nem PESCAGEM nem FRESCAGEM se impuseram como usual no português.

Em certas partes do norte do país, quando um recinto ou recipiente está muito cheio, lotado, abarrotado, etc., usa-se, também, a seguinte expressão: o lugar está ATÉ BATER (ao teto) de gente; ou o recipiente está ATÉ BATER (à borda). Por conta da lei do menor esforço, reduziu-se a expressão à forma TÊL-TÊL, ancorada nas sílabas tônicas de aTÊ e de baTER. Logo, no vocabulário popular do nortista, haverá um adjetivo que talvez não conste no acervo vocabular de muitos falares do país. Esse tipo de redução são transformações fonéticas, chamadas metaplasmos, que ocorrem em qualquer língua, em qualquer variedade. *Embora* (em boa hora) é um bom exemplo da lei do menor esforço; *quicá* (quem sabe) é outro termo reduzido que flutua quanto a seu valor social: já foi considerado vulgar, depois passou a culto, agora já é considerado arcaico (culto que caiu em desuso) em linguagem corrente – termos populares também tornam-se obsoletos. Isso é natural em linguagem. Essa tendência independe do nível de língua. As palavras *beijo, feira, queijo, loira, cadeira, couro, ouro* são faladas, respectivamente, como *bêju, fêra, quêju, lôra, cadêra, côru, ôru*, ou seja, eliminam-se as semivogais “i” e “u” e ninguém julga feio. Mas, quando o caboclo fala *nôti* no lugar de *noite*, é logo recriminado, visto que palavras como *açoite* e *noite* não perderam a semivogal na fala da classe de prestígio ou na fala de classe não estigmatizada. O processo (não se entrará em detalhes acerca das razões intralingüísticas que conduzem às mudanças) não seria similar? Parece que, se a mudança é feita na fala da classe de prestígio, sente-se como natural,

normal, pois a classe é bem vista, bem aceita; mas, se feita na fala da classe de menos prestígio, é vista como *erro*. Isso é certo?

A questão aqui é apenas provocar tanto o professor quanto o aluno para uma análise mais interessada sobre os chamados “erros” ou desvios, quer da norma culta, quer da norma de outra variedade, uma vez que toda variedade traz intrínseca sua própria norma. No tocante a isso, a Pragmática, que segundo Fiorin (2003) é a ciência do uso lingüístico e “estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática lingüística” (p.161), orienta que o ensino da língua deve focar os contextos de uso, pois são eles, com todas as suas implicações, que norteiam a preferência por este ou aquele nível de língua, ou por esta ou aquela variedade.

Se proposto como um desafio instigante, analisar a língua, explorar seus recursos e embaraços, pode tornar-se um trabalho menos penoso ou, às vezes, até prazeroso para o aluno, que irá valorizar o saber escolar principalmente quando sentir necessidade de empregá-lo fora da escola. Não se quer dizer com isso que fazer análise lingüística é sempre fácil. Toda tarefa, seja braçal seja cognitiva, tem seu momento de angústia. Porém, uma coisa é despende-se esforço com interesse por ter-se como válido o empenho, outra coisa é não se saber para quê se esforça, para quê se aprende. Perini (2003), na primeira parte de sua obra, faz considerações relevantes sobre a pertinência, ou não, do ensino de determinados conteúdos lingüísticos.

Vale ressaltar que, no Brasil, o padrão culto ou popular da língua está, de acordo com muitos pesquisadores, ainda indefinido. Essa indefinição não é apenas consequência de pesquisas inconclusas, principalmente se for considerado que em toda língua viva coexistirá o jogo de forças entre sua estabilidade e sua instabilidade (FIORIN, 1999): “conflito” das variações. Este fato desautoriza a vigilância inflexível dos patrulheiros da língua: os gramáticos de plantão com seus manuais de macetes para não se “pecar” na hora de falar ou escrever (BAGNO, 2000). E vários fatores concorrem para essa indefinição, os quais, por limitação de espaço, não serão aqui tratados. Não se pode esquecer, porém, que há regularidades previstas para os diferentes contextos de uso da língua, quer na modalidade oral quer na escrita, seja qual for a variedade, que precisam ser observadas e aprendidas por aqueles que pretendem ter seu discurso entendido, aceito, valorizado na sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita, como ferramenta, é (em termos) manejada mais adequadamente pelos membros de uma sociedade letrada. Assim, para que o ensino de português favoreça o uso da escrita (escrita pragmática) pelos membros da comunidade brasileira, diminuindo a exclusão, é necessário não apenas refletir sobre os pontos levantados, mas também que haja mudança na prática escolar, i.e., se a escola não é capaz de (ou a ela não compete) mudar a conjuntura social, que pelo menos mude a conjuntura do trabalho pedagógico, o qual vende a ilusão de que, para o aluno ter acesso à escrita no nível culto da língua, o mais produtivo é priorizar o estudo da gramática normativa (prescritiva), cujo exercício contínuo, acreditam alguns, levaria o aprendiz a um maior desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, redundando isso em sucesso sócio-econômico, independente da conjuntura política, econômica e social em que o aluno está imerso.

Esse é um dos indicativos do quanto o mito do letramento (autônomo) corrobora para as contradições latentes no ensino de português, já que pouco se cogita ou pouco se trabalha o letramento característico do modelo ideológico, o qual implica desenvolver a capacidade de o aluno (ou do indivíduo que se letra fora da escola) processar os diversos textos que circulam na sociedade, dando-se preferência àqueles com os quais mais se defronta, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita, seja quanto à recepção, seja quanto à produção dos mesmos. Daí a sugestão de estudiosos do assunto em se levar para a sala de aula, e de se trabalhar, textos de diferentes tipo e gênero, confrontando-os, diferenciando os níveis de língua empregados em cada especificidade, fazendo, como exercício, a transposição de um nível para outro, de um gênero para o outro, atentando-se para os efeitos de sentido que a pertinência, ou não, do nível de língua usado pode provocar, observando que é o contexto que convoca este ou aquele tipo e gênero de texto, bem como o nível de língua mais apropriado.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COUTINHO, Ismael de L. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística II: elementos de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERALDI, J. W. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.
- LUFT, P. C. **Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003 [1985].
- MARCUSCHI, L. A. A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP: UNICAMP/IEL, n. 30, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PRETI, Dino. **Sociolingüística: os níveis da fala – um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira**. 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SILVA, R. Virgínia. M. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1995.
- SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000 [1995].

Recebido em 02/06/04. Aprovado em 08/10/04.

---

**Title:** Literacy, linguistic variation and the teaching of Portuguese

**Author:** Janete S. dos Santos

**Abstract:** The present paper is intended as a contribution for elementary and high school teachers as it briefly discusses the implications both of the myth of literacy and of the work with linguistic variety in the teaching of the Portuguese language, based on the discussion by Marcuschi and Bagno (among others) on that issue. In order to do so the concept of *literacy* will be discussed, as well as how the myth is built and the difficulties in the teaching caused by linguistic variation. This text does not intend to offer solutions; it just incites one to search by pointing some clues.

**Keywords:** literacy; linguistic variation; teaching.

**Titre:** Alphabétisation, variation linguistique et enseignement du Portugais

**Auteur:** Janete S. dos Santos

**Résumé:** Ce texte, visant contribuer avec le travail des professeurs de l'enseignement fondamental et secondaire, tisse une brève réflexion sur les implications du mythe de l'alphabétisation, tout comme un travail sur les variations linguistiques, dans l'enseignement de la langue portugaise, centrée dans les discussions de Marcuschi et Bagno (parmi d'autres) sur ce sujet. Avec cet objectif, nous discuterons le concept d'*alphabétisation*, aussi bien que la manière dont on construit un mythe, et les difficultés dans l'enseignement provoquées par la variation linguistique. Ce texte n'a pas l'intention d'offrir des solutions, mais d'inciter la recherche tout en signalant quelques pistes.

**Mots-clés:** littéracie; variation linguistique; enseignement.

**Título:** Letradura, variante lingüística y enseñanza del portugués

**Autor:** Janete S. dos Santos

**Resumen:** El objetivo del presente texto es contribuir al trabajo de los profesores de enseñanza primaria y media, con una breve reflexión sobre las implicaciones del mito de la letradura, así como del trabajo con las variantes lingüísticas, en la enseñanza de la lengua portuguesa, con fundamentos en las discusiones, entre otros, de Marcuschi y Bagno acerca del asunto. Por lo que antes se ha dicho, discutiremos el concepto de *letradura*, cómo se construye el mito, y las dificultades en la enseñanza ocasionadas por la variante lingüística. El texto no pretende ofrecer soluciones, sino apuntar algunas huellas para impulsar la investigación.

**Palabras-clave:** letradura; variación lingüística; enseñanza.