

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VARIAÇÃO DIALETAL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM TERRA DE MIGRANTES: UMA CONSTATAÇÃO NO PORTAL DA AMAZÔNIA - BRASIL\***

**TEACHERS' FORMATION, DIALECTAL VARIATION AND LITERACY FORMATION IN A LAND OF MIGRANTS: A TRUE REALITY IN THE PORTAL DA AMAZÔNIA - BRAZIL**

Maria do Socorro PESSOA\*\*

**Resumo:** O Ensino de Língua Portuguesa - LP nas séries iniciais deveria considerar as variações lingüísticas como elementos-chave para a eficácia da aprendizagem da escrita. É impensável um curso de Formação de Professores de Alfabetização ou de Ensino de Língua Portuguesa que não tenha como prioridade considerar a diversidade e heterogeneidade lingüística do país. Imaginemos tal heterogeneidade e diversidade sócio-lingüístico-cultural migrando para um mesmo local. É como se todo o país mandasse representantes lingüísticos para construir uma nova sociedade, na qual se inserem as crianças da rede pública de ensino. Os Cursos de Formação de Professores não têm conseguido alcançar soluções para que os professores consigam administrar o ensino da escrita considerando a variedade dialetal da fala, socialmente conflituosa. Isso significa dizer que se termina por ministrar um ensino que considera escrita e fala como homogêneas. Na ponta desse "iceberg" encontramos um

---

\* Texto apresentado no II Congresso de Aquisição da Linguagem, na Escola de Ensino Superior da Guarda - Portugal, em abril de 2007.

\*\* Doutora em Linguística pela UNICAMP. Pós-Doutora pela Universidade de Aveiro. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena.

professor em conflito, insatisfeito com a queixa constante da sociedade: “as crianças e jovens não sabem ler, nem escrever”. As estatísticas mostradas pela mídia confirmam a angústia dos professores. No Estado de Rondônia, conhecido como o Portal da Amazônia, o conflito de professores e alunos estende-se à sociedade, que considera ser a Educação Básica “um ensino fraco”, estabelecendo uma relação de preconceito linguístico, máscara para o preconceito econômico-social quase inevitável entre populações migrantes e imigrantes. A aquisição da linguagem formal da escola, que passa pela aquisição da leitura e da escrita, exige que o professor saiba articular, no mínimo, três variáveis: o aluno migrante, sua variação dialetal e o ensino formal da língua.

**Palavras-Chave:** Aquisição da linguagem. Variação dialetal. Preconceito linguístico. Formação de professores.

**Abstract:** Portuguese Language Teaching - PL in the initial series must consider the linguistic variations as a key element for the learning of writing effectiveness. We cannot think about a Formation Course for Teachers to literacy children or Portuguese Language Teaching without having as priority the diversity and linguistic differences in the country. We can imagine such differences and cultural-linguistic-social diversity going to the same one direction. It is like if all the country sent linguistic representatives to build a new society where the children of the public school are inserted. The formation of teachers' courses has not obtained solutions so that the teachers get to manage the education of writing considering the dialectal variety of speaking, socially in conflict. This means that we tend for having an education that considers written and speaking as a homogeneous process. In the tip of this “iceberg” we find a professor in conflict, unsatisfied with the constant complaint from the society: “children and young do not know to read or how to write”. The statistics shown by media confirm the teachers anguish. In the State of Rondônia, known as the

Portal da Amazônia, the conflict of teachers and students extends to society that considers the Basic Education as “a weak education”, establishing a relation of linguistic preconception, and a mask for the economic-social preconception between migrants and immigrant populations. The acquisition of the formal language at school, that goes to the acquisition of reading and writing, demands that the teacher knows how to articulate, at least, three variable subjects: the migrant student, his/her dialectal variation and the formal language teaching.

**Keywords:** Language acquisition. Dialectal variation. Linguistic preconception. Teachers’ formation.

## INTRODUÇÃO

“...a LM é, então, a casa do ser, lugar de onde se parte e volta, espaço de conforto das palavras, únicas, onde a tradução é impossível porque só existem naquele canto da casa. No discurso do cotidiano, esse sentimento é freqüentemente expresso pela frase: “Só consigo dizer isto na minha LM”. (Profa. Dra. Maria Helena Ançã – DTE - UA. Fevereiro/2007)

Com certeza a afirmação de Ançã (2007) é uma das mais verdadeiras e sensíveis definições de Língua Materna deste início de século XXI, porque não nos deixa dúvidas sobre momentos e situações em que ela é bem aceita. Sendo a Língua Materna o mencionado “espaço de conforto das palavras”, é natural associarmos tal “conforto” aos nossos primeiros cinco anos de vida, exatamente por estarmos abrigados naquele “canto da casa”, com nossos pais, com nossos irmãos, com nossos familiares, enfim. Além desse “conforto” no canto da casa, nossa experiência como educadores nos prova que, ao chegar à escola, a criança já dispõe de um vocabulário de algumas milhares de palavras que utiliza, com sucesso, em interações bastante diversificadas: brinca com seus pares, narra fatos e acontecimentos, reivindica, sugere, interage plenamente com e através da sua língua/linguagem.

E interage de modo natural, porque é assim que aprende sua Língua Materna. Desenvolve-a tão naturalmente quanto aprende a caminhar e a comer com as próprias mãos. Com a mesma naturalidade vai à escola, porém, nesse ambiente começa, muitas vezes, a descobrir que sua língua é feia, “errada”, inconveniente e que precisa mudá-la.

Acreditamos que é nessa “sugestão” de mudança que aportam os grandes problemas para o aprendizado da leitura e da escrita. Em terras de grandes processos migratórios, a suposta mudança é ainda ancorada em muitos preconceitos - religiosos, sócio-econômicos e culturais, de modo geral. A criança filha de migrantes inicia um processo de perda de identidade muitas vezes irreversível, porque é quase sempre colocada frente a situações nas quais o professor insiste em iniciá-la na prática da língua, anulando e, muitas vezes criticando, embora com grande “boa intenção”, todo o conforto linguístico que essa criança julgava deter. Em algumas situações ela inibe-se, sendo mesmo confundida com crianças naturalmente tímidas; e, inevitavelmente, torna-se uma criança com grandes “dificuldades” para a aquisição da leitura e da escrita que a escola tem o dever de ensinar. Já não há a “casa do ser”. A criança agora habita um mundo de muitas linguagens. O interessante é que ela compreende essas outras linguagens, mas a escola não compreende a sua e tenta substituí-la, colaborando em grande escala para a perda da sua identidade.

#### **A FORMAÇÃO E O MATERIAL DE TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**

Nossa experiência como docente e pesquisadora em cursos de Letras e de Pedagogia (que preparam professores para o ensino de Língua Materna) nos apresenta um conflito constante entre formandos desses cursos. Tal conflito localiza-se, pontualmente, na dificuldade que os recém-formados encontram para definir com que material trabalhar no ensino de Língua Materna. Algumas perguntas são mais frequentes e conflitantes, o que nos leva a deduzir que os cursos de Letras e de Pedagogia, no interior do Brasil, especialmente nas regiões de grande processo migratório, precisam (re)definir suas grades curriculares e seus conteúdos de ações didáticas. Essas perguntas são relevantes na medida em que nos delineiam o perfil dos futuros professores de Língua Materna, ao mesmo tempo em que nos alertam para a qualidade de seus cursos de formação. As perguntas são quase sempre as mesmas:

- a) Usar livro didático? Não usar? Qual deles usar, se esta for a opção?
- b) Ensinar língua? Ensinar gramática? Aplicar o que aprendeu em lingüística?
- c) Como corrigir os erros dos alunos? Na verdade, o que é “erro”?
- d) O que fazer com a fala “errada” das crianças? Corrigir, ou não? Quando e como?
- e) Como corrigir a “fala errada” sem ser preconceituoso? Se a fala for corrigida, os alunos escreverão melhor?

Entre tais questionamentos está a angústia e a incerteza do recém-formado quanto à profissão que escolheu, quanto aos sonhos que teve. Assim, não só a auto-estima dos jovens, das crianças e adolescentes vai diminuindo...; também a do professor de Língua Materna conflitua-se com o que a sociedade espera de suas ações didáticas. Na verdade, o recém-formado quase sempre desconhece que a matéria-prima para o seu trabalho será exatamente a diversidade de competências lingüísticas que seus alunos trazem para a escola. E quando tal diversidade está associada a uma também intensa heterogeneidade cultural, como é o caso de populações migrantes, não existirá livro didático capaz de dar conta de estratégias metodológicas suficientemente fortes por si mesmas.

É aí que acreditamos que os cursos de Formação de Professores podem propiciar o exercício de praticar o que dizem na teoria: preparar o professor de Língua Materna para criar/refletir/definir políticas didático-lingüísticas coerentes com as populações de suas salas de aula. Entretanto, muitas vezes a formação do professor de Língua Materna o induz apenas a exercitar a correção da fala, o que consideramos bastante grave, ou a correção ortográfica, indispensável, claro, porém necessária de ser refletida. Se não for refletida, tal correção sobrepõe-se aos objetivos formativos que poderiam orientar o ensino da língua. Para esse fato Ilari e Russo (2006, p. 232) nos chamam a atenção, quando dizem que:

Para muitos de nossos alunos, o que está em jogo não é usar com mais cuidado uma variedade lingüística familiar, ou mesmo perceber a existência de “outra língua” que não lhe é familiar (o aluno sabe mais do que ninguém que essa variedade existe), mas sim estar positivamente motivado para usá-la: para isso, não basta dizer ao aluno que o português culto é a língua da escola,

é preciso fazer com que ele queira usar a língua da escola. E aqui entram problemas como a própria imagem da escola e a fidelidade à língua que o aluno aprendeu vernacularmente, na família e no bairro. O vernáculo (que para muitas pessoas é o português *sub-standard*) é um forte fator de identidade, e seria surpreendente que a criança se dispusesse a trocá-la por outro modo de falar (ou escrever) sem ter profundas motivações para tanto. A criança tem toda uma vida fora da escola (ainda bem que é assim!), e nessa outra vida as formas cultas são tratadas às vezes com uma diacriminação igualmente forte.

Acreditamos que nossos alunos não eliminarão as construções que classificamos como “erradas”, seja de fala ou de escrita, simplesmente com o trabalho bem intencionado do professor. Relembrando o que adotamos com Ançã (2007), já no início deste texto, é preciso que haja, na escola, o mesmo “conforto daquele canto da casa”. Ao se pensar na preocupação do professor em expor nomenclaturas gramaticais e sistematizar “regras” para o bem falar e o bem escrever, é preciso considerar que, na aquisição da linguagem, seja falada ou escrita, há de se levar em conta o ensino/aprendizagem como o lugar do “ser” do qual fala a referida autora. Nesse sentido, acreditamos que o professor de Língua Materna é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria quanto na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Portanto, o processo de aquisição de uma linguagem, seja a classificada como “cultura” ou outra qualquer, há de considerar as experiências desse indivíduo em formação. Afinal, esse indivíduo não é, como já se supôs, uma “folha em branco” que vai à escola para aprender a falar.

Diante disso, entendemos que ser professor de Língua Materna no Brasil significa compreender que a prática da língua traduz-se muitas vezes na capacidade de denunciar os preconceitos linguísticos e fazer com que o ensino/aprendizagem seja um instrumento para uma melhor qualidade de vida do indivíduo. Um professor de Língua Materna, se bem orientado em seu Curso de Formação, há de saber lidar com as cargas ideológicas de alguns programas de ensino das escolas públicas do país, que insistem na crença e na imagem de que a língua portuguesa é “difícil”, “complicada”, “inacessível”. Afinal, de que língua portuguesa estamos falando, senão daquela que é o nosso instrumento de luta cotidiano?

## VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA

Em primeiro lugar precisamos considerar que a variação linguística presente nas salas de aula, especialmente em terras de migrantes, não é só dos alunos. Também o professor é um migrante, com variação própria, com identidade linguística também marcada. Mas, é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão (ou que o professor julga ser “padrão”), que as duas variedades se justapõem em sala de aula. E aí estabelece-se a “lei do mais forte”. Como o professor é considerado o detentor do saber da escola, a variante do aluno é que será considerada como “erro de português”. Esses “erros de português” - expressão aqui empregada entre aspas porque a consideramos altamente preconceituosa - não são mais que diferenças entre variedades da língua. Entretanto, quando preconceitosamente discriminadas, essas diferenças transformam-se em obstáculos muitas vezes intransponíveis para que a criança sintam-se motivada no aprendizado da escrita.

Nossas pesquisas e atuação em curso de Formação de Professores para o ensino/aprendizagem de Língua Materna nos deram alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não-padrão pelos alunos:

a) O professor identifica “erros de leitura”, ou seja, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas como não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, dá o mesmo tratamento para as duas situações.

b) O professor não percebe uso de regras não-padrão, pois, na grande maioria das vezes, a transgressão de tal regra faz parte do repertório dele, professor, o que a torna não perceptível à transgressão de regra-padrão.

c) O professor, para não constranger o aluno, finge não perceber o uso de regras não-padrão.

d) O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo de variante padrão.

Parece-nos que, em qualquer dos casos observados, uma criança em processo de aquisição de escrita não encontrará, em um professor com as características especificadas, grandes motivações para a produção de textos ou para a aquisição prazerosa da escrita. Além das

observações citadas, verificamos que os professores que não identificam as diferenças e também não conscientizam os aprendizes sobre a diversidade e heterogeneidade da língua, nem sempre são leitores assíduos. Mais certo será que também esse professor seja de uma cultura predominantemente oral, cujas regras não-padrão fazem parte do seu repertório, o que o impossibilita de “perceber” determinados eventos de fala de seus alunos. Ora, se o professor não é um grande leitor, se a sua cultura é também de relevante oralidade, supõe-se que o seu Curso de Formação não conseguiu ajudá-lo a transpor barreiras teórico-práticas que o auxiliariam no exercício de sua profissão.

Essa discussão permanecerá circular, caso não decidamos por questionar, seriamente, que fatores envolvem a boa aquisição da leitura e da escrita. A nosso ver, é na formação do docente que devemos concentrar esforços para que tal professor saia de seu curso minimamente informado sobre a diversidade e heterogeneidade lingüístico-cultural que, historicamente, não são, ou não deveriam ser, empecilhos do ensino/aprendizagem, uma vez que é nesse material que repousam os valiosos instrumentos de conscientização do falante, bem como da sua aquisição de outros falares.

Escrever sobre seus meios culturais, sobre sua história de família, já seria um estímulo a qualquer criança que adentra à escola, assim como falar de si e socializar o que de melhor possui: a sua cultura, a sua gente, o seu povo, o seu meio. Escrever sobre sua história de vida e compará-la a outras histórias envolve muito mais que seguir regras de um determinado livro didático, por melhor que este se apresente. O aluno precisa partir de sua cultura, de sua história pessoal para exercitar, aos poucos e criticamente, uma consciência do seu papel no mundo social, no mundo que vai além da sua sociedade familiar. Para isso terá de ser estimulado, valorizado, respeitado. Parece-nos, aqui, que o melhor livro didático, que localizaria toda essa diversidade e heterogeneidade lingüístico cultural, seria o próprio Mapa do Brasil. Localizar-se nesse imenso mapa já seria motivação para o aluno escrever sobre si e sobre o seu papel como brasileiro. Utilizar o Mapa do Brasil como livro didático seria, no mínimo, conscientizar o aluno para o exercício de uma digna cidadania. Simplesmente mostrar erros de escrita é diferente de conscientizar sobre a escrita da língua, conhecer sua história e seu percurso, pois, como sabemos, a escrita é uma criação histórica do desenvolvimento dos homens. A aquisição da escrita não pode ser apenas uma aquisição ortográfica, embora também o seja.

A ortografia – como disciplina, com nomes e regras – surge, não por acaso, entre os gregos, praticamente junto com a idéia de uma sistematização da gramática. Instaura-se, assim, uma tradição gramatical à qual até hoje as escolas brasileiras estão atreladas, tendo como grande modelo de língua a língua escrita literária. Na verdade, desde a sua origem essa gramática procurou estabelecer regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais “bem acabados” usuários, os chamados “grandes escritores”, tanto poetas, quanto prosadores.

A precedência da língua escrita e a seleção de uma determinada variedade como a melhor de uma língua – objetivos da gramática (etimologicamente, “a arte de escrever”) – já estão, explicitamente, entre os filólogos, gramáticos de Alexandria, no século III a.C. (MATTOS; SILVA, 1989) No entanto, a preocupação original com a ortografia, tanto para gregos, como posteriormente para latinos, não estava tanto na grafia correta, mas, sobretudo, na garantia da leitura de determinados textos. Constata-se, por exemplo, uma ausência de regularidade gráfica em textos latinos produzidos depois que obras dedicadas à ortografia já se encontravam disponíveis. Como aponta Desbordes (1995, p.144), “Enquanto escriba e leitor partilharem a mesma língua, a escrita pode ser irregular sem prejuízo. Paradoxo clássico da representação: para quem conhece o objeto representado, não há nenhuma necessidade de uma representação ‘perfeita’, seja qual for a idéia que tivermos dessa perfeição.” Para que se tenha uma idéia do que Desbordes quer dizer, basta que nos dirijamos à transcrição de uma carta escrita no período colonial. Segundo esse mesmo autor,

[...] foi preciso o espírito centralizador e unificador moderno para impor a uniformidade gráfica como uma necessidade: foi somente a partir do século XIX, quando muito, que se pôde obtê-la em diversos países, graças a uma regulamentação rigorosamente aplicada pelos mestres-escolas e pelos corretores de impressoras.” (DESBORDES, 1995, p.145).

Vejamos o caso do português. Surge como língua - ou atesta-se seu surgimento através dos primeiros textos escritos - em torno do final do século XII. No entanto, só passa a ter um funcionamento burocrático, digamos, como língua escrita, após a Idade Média, dado o

papel que o latim ainda detinha (através da igreja, escolas, burocracia, diplomacia, etc). Não foi à toa, portanto, que a primeira gramática do português – *A gramática da língua portuguesa* - só tenha sido escrita em 1536, por Fernão de Oliveira. Seu autor, entretanto, não traz em sua gramática um tratado sobre ortografia, mas sim uma análise bastante detalhada da fonética da língua portuguesa - talvez tentando distingui-la do galego. Datam do século XVI outras duas obras com as primeiras normatizações ortográficas para a língua: *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa* (de Pêro de Magalhães de Gândavo, 1574) e *Ortografia e origem da língua portuguesa* (de Duarte Nunes de Leão, 1576).

Contudo, como vimos acima, é tardia a importância que a ortografia assume. Para o caso do Português do Brasil, talvez se possa afirmar que só passa a ter o estatuto que hoje tem a partir do século XX. José de Alencar, por exemplo, não só era criticado pelo uso que fazia do português brasileiro, como também pela forma como muitas vezes decidia grafar uma determinada palavra em desobediência à norma vigente. A escola também parece ter um papel preponderante nesse processo.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da escola do século anterior, que fora encarregada de missões históricas de suma importância: criar um povo uno, uma nação una, acabando com as diferenças entre os cidadãos considerados como iguais perante a lei. A principal tendência foi equiparar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais perante a lei, a escola deveria contribuir, gerando cidadãos através da homogeneização das crianças, independentemente de suas diferenças iniciais. Os registros históricos nos levam a deduzir que, encarregada de homogeneizar, de igualar, não podia essa escola apreciar as diferenças. A instituição escolar lutou não apenas contra as diferenças lingüísticas, mas também contra as diferenças dialetais da fala, como parte de sua missão, contribuindo assim com a generalização do mito de um único dialeto padrão para que se tivesse acesso à língua escrita, muito embora a consequência disso seja sempre ideológica. Nesse sentido, concordamos com Desbordes (1995, p.145-146), quando nos diz:

A ortografia é um dos critérios que permitem a classificação dos indivíduos; de onde provém, talvez, a paixão que se apodera dos interlocutores à simples evocação da menor “reforma”. Quanto à

racionalidade das regras em questão, é esse um outro problema: mesmo que ela seja, no mínimo, discutível, os usuários não são habilitados a julgá-la. Uma grafia não é considerada correta em relação à seqüência lingüística que representa, mas em relação a uma outra grafia que lhe serve de padrão. A correção da escrita não é a conformidade a uma convenção *legitimada* pela natureza das coisas, mas a uma convenção puramente *legal*, com todos os graus de arbitrariedade que se quiser.

### LINGUAGEM ESCRITA: DIREITO LINGÜÍSTICO, CAMINHO DE CIDADANIA, DE DEMOCRACIA

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento em vigor para a orientação dos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental Brasileiro, cabe ao professor desenvolver atividades em que os alunos produzam o próprio conhecimento, **respeitando os diferentes modos de falar** (grifo nosso). O fato é que se a escola não tomar para si a tarefa de promover a aprendizagem, os procedimentos eficazes tanto da fala como da escrita, em contextos mais formais, não terão efeito algum. Portanto, como explicar e justificar que haja, no grande Brasil, especialmente em regiões mais interioranas, em terras de migrantes, em lugares de maior dificuldade de acesso, cursos de Letras e de Pedagogia que jamais se debruçaram sobre os PCNs para estudá-los criteriosamente? Como aplicar as atividades sugeridas pelos PCNs, se os cursos de Formação de Professores de Língua Materna os relegam e os renegam muitas vezes? Que dizer, então, sobre os estudos a respeito da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, os quais, na maioria das vezes, nem mencionados são em cursos de Pedagogia e/ou de Letras?

Se olharmos, atentamente, para o Art. 30 da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, encontramos mais uma razão para sugerirmos que os cursos de Formação de Professores (re)definam, mais criteriosamente, os embasamentos teóricos para as práticas pedagógicas dos futuros professores de Língua Portuguesa: “A língua e a cultura de cada comunidade lingüística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário”. (Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos - Art. 30).

A aquisição da escrita pode ser, sim, um processo prazeroso de interação lingüística. Não deveria ser o calvário permeado de pre-

conceitos advindos da fala discriminada das crianças e, por extensão, da expressão do grupo social em que ela vive. O que se faz urgente é que os cursos de Letras e Pedagogia, onde quer que estejam situados, assumam a preparação desse fazer. É preciso, sim, que levemos em consideração a relação existente entre a fala e a grafia, para observarmos o nível de influência que a oralidade exerce sobre o domínio da língua escrita considerada padrão, porém, fazendo de tal relação um ponto de partida e não um obstáculo preconceituoso.

Nessa luta pela descoberta das razões que levam ao preconceito lingüístico - o qual consideramos o verdadeiro “corte” da liberdade necessária para aprender a ler e a escrever - verificamos, como já referimos, que os professores que não identificam as diferenças e também não conscientizam os aprendizes sobre a diversidade e heterogeneidade da língua, nem sempre são leitores assíduos. E, por também fazerem parte de uma cultura relevantemente oral, habituaram-se a ter discriminada a sua fala, transferindo tal discriminação para a fala de seus alunos. Mesmo durante o Curso de Formação que frequentaram, esses professores não receberam suficientes conhecimentos lingüísticos para a adoção de outra postura. Acreditamos que, quando o futuro professor, recém-formado, sai com o tipo de questionamento que citamos anteriormente, absolutamente confuso quanto ao que fazer para ensinar a Língua Materna de modo formal, tal curso de formação tolheu a sua possibilidade de educação com evolução profissional, pelo menos do ponto de vista do que seja a Educação Lingüística. Parece-nos que tal curso não levou a sério orientá-lo para o ensino da nossa língua de modo a transformá-la no nosso maior instrumento de luta, como deveria ser para todos os homens. Insistimos em afirmar que o único, verdadeiro e imprescindível instrumento de luta do homem é a sua língua, com sua imensa variedade de linguagens, conhecimento imprescindível a quem deverá construir Políticas Didático-Lingüísticas e Concepções de Linguagem que favoreçam o ensino da leitura e da escrita.

Pessoalmente achamos que é pelo ensino formal da língua, com suas linguagens, que se inicia a compreensão do que seja ler e escrever. Isso porque a relação entre o homem e a sua LM é de tal forma íntima que, quando se avalia a língua de alguém, a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social, também está sendo avaliada. Alkimim (2002) defende essa perspectiva, ao afirmar que

Quando discriminamos alguém pela sua fala, na verdade, rejeitamos o que esse sujeito representa socialmente, isto é, a sua classe social, a sua identidade política, a sua origem geográfica, a sua etnia, a sua crença.(...) Uma boa “formação técnica” de professores e profissionais da língua é base de uma prática social livre de preconceitos. Mas é preciso um pouco mais. É preciso ter claro que a discriminação não é lingüística mas social, e que necessitamos aprender a conviver com a diferença e com a diversidade de usos lingüísticos. O fato de que sociedades como a nossa tenham, em função de razões históricas e políticas, identificado a chamada língua padrão com os usos lingüísticos dos grupos urbanos socialmente superiores não pode justificar o exercício do preconceito e da discriminação lingüística. E aí está o desafio.

Segundo Pessoa (2005), discriminar alguém pela forma como fala a sua língua é ainda mais grave na medida em que a pessoa acaba por se sentir inferior aos outros acreditando naquilo que se prega, ou seja, que a sua fala é errada, deselegante, feia. Assim sendo, o primeiro passo é entender o que é a Língua Materna e qual a sua importância para o indivíduo e para a comunidade que a fala. Sem tal compreensão, acreditamos ser praticamente impossível a construção de Políticas Didático-Lingüísticas e/ou de metodologias que favoreçam o ensino da leitura e da escrita, portanto, que favoreçam a aquisição da linguagem do mundo formal e escolar.

A realização de um estudo que considere migrações e cidadania há de ser no nível sociolingüístico, devendo levar em consideração o fato de que uma das funções da sociolingüística é a de descrever a língua a partir de sua diversidade também como fato social. A língua não é apenas funcional: os processos migratórios são fatos sociais que colocam a língua e as linguagens de seus falantes, com toda a sua heterogeneidade, em um contato que passará a ser a história dessa sociedade. Acreditamos que tal história deveria ser o tema inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante da característica territorial do Brasil, temos linguagens marcadas, como as de gaúchos, cariocas, mineiros, nordestinos, paulistas, entre tantas outras. Tal contato leva a um processo de interação que, em muitos aspectos, passa a ser apenas aparente. Um desses aspectos é o lingüístico. Os próprios meios de comunicação encarregam-se de disseminar, ainda que veladamente muitas vezes,

o preconceito linguístico. Concordamos com Britto (1997, p.188), quando diz que:

... embora existam programações e até propagandas que exibem uma linguagem mais próxima da massa, sempre que há oportunidade vê-se alguém cobrando o “uso correto da fala”, sempre centrado na “doutrina de um português puro, correto, estabelecido a partir de gramáticas tradicionais”, o que denota grande preconceito linguístico expresso num julgar de erros linguísticos baseados em normas gramaticais estáticas, como se as formas da língua estivessem acabadas. A aceitação de um estigma social, das pessoas que submetem-se passivamente à imposição do falar “certo” ou “errado”, alimenta um processo que impede a reflexão criteriosa e a conseqüente mudança do comportamento linguístico.

Considerar os processos migratórios, a heterogeneidade linguístico-cultural e as diversidades sociais já é um grande passo para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem da escrita e da leitura, especialmente no trabalho com crianças e jovens.

Diante das reflexões teóricas explicitadas, sentimos reafirmada a perspectiva da nossa investigação: é preciso que os cursos de Formação para Professores de Língua Portuguesa oportunizem a construção de Políticas Linguísticas que definam a concepção de língua/linguagem que melhor favoreça o ensino dessa língua em comunidades de heterogeneidade e diversidade linguístico-cultural, como a do Estado de Rondônia. Nesse processo, serão investigadas a história de origem dessa língua e a trajetória linguística acontecida no percurso físico do contato de culturas diferentes, fazendo-se de tal ensino um verdadeiro instrumento para o exercício da cidadania em sua plenitude. Acreditamos que quem não sabe ler, quem não sabe escrever, torna-se monolíngue de sua visão de mundo. Talvez seja essa a grande injustiça que não é refletida no ensino da língua como instrumento de luta do homem, no ensino da leitura do mundo e dos livros, no ensino da escrita que registra a história dos povos.

Se o curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa insistisse em estudos da história dos contatos linguísticos, quem sabe submeter-se-ia a uma (re)análise para descobrir a intervenção de políticas linguísticas muitas vezes encobertas. O mesmo vale para incluir, nesses cursos, disciplinas de estudos de sociolinguística, de bilingüismo, da etnografia da comunicação e da sociolinguística in-

terpretativa, que identificam os mecanismos concretos da interação verbal e do uso das línguas e dos dialetos em condições de dominação, mas que poucas vezes interpretam seus dados em termos das forças sociais, das ideologias e da maneira como são exercidos ou violados os direitos lingüísticos dos falantes.

Assumimos a idéia de que violar os direitos lingüísticos é violar os direitos de cidadania. Insistimos que é no Curso Superior de Formação de Professores de Língua Portuguesa que se encontram espaço e momento propícios para as discussões, pesquisas e definições de políticas lingüísticas que visem a ações didáticas produtoras de conhecimentos reais sobre a nossa língua, um dos instrumentos do nosso exercício de cidadania. Com professores de Língua Portuguesa formados nessa perspectiva, da língua como instrumento de luta de seus usuários, poderíamos mesmo confirmar que a língua do falante configura-se como seu instrumento de exercício de cidadania, seu instrumento de interpretação da democracia, um dos seus instrumentos de melhor qualidade de vida no Portal da Amazônia.

#### REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Língua e discriminação. **Jornal do Grupo Tortura Nunca Mais**. Rio de Janeiro. Ano 17. No. 43. Dezembro/2002.
- ANÇÁ, M. H. **Ensinar Português: entre mares e continentes**. Aveiro - Portugal: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro, 1999.
- \_\_\_\_\_. Línguas maternas e língua materna. **UA on line**, 21 de fevereiro de 2007. Disponível em <[www.dte.ua.pt](http://www.dte.ua.pt)>.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1996.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Associação de Leitura do Brasil. Mercado de Letras, 1997.
- DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995.
- ILARI, R.; RUSSO, I. P. **O Português da gente**. São Paulo: Contexto, 1989.
- MATTOS; SILVA., R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editora, 2004.

Formação de professores, variação dialetal e aquisição da linguagem oral...

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos:** novas perspectivas em política lingüística. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/ Editora Mercado de Letras, 2003.

Encaminhado em: 08/07

Aceito em: 02/08