

Por uma Leitura “Transversal” na Aquisição do Dialeto Padrão

Evelyne Dogliani Madureira

(UFMG)

Introdução

O desenvolvimento dos estudos sociolingüísticos têm tido seus reflexos na prática pedagógica de 1º e 2º graus, que incorpora de diversas maneiras, às vezes paradoxais, as constatações desses estudos. Esses reflexos se observam na inclusão, em livros didáticos, de falares regionais textos com falas do dialeto não-padrão, exercícios de transformação de um registro para o outro. Paralelamente, professores questionam-se sobre problemas não resolvidos tais como o espaço a ser ocupado pelos diversos dialetos na sala de aula e o tipo de erro que deve ser corrigido. Subjacente a esse movimento, permanece a convicção de que à escola cabe promover a aquisição do dialeto-padrão pelo aluno.

1 - Variação lingüística e dialeto-padrão

Tendo o estudo da variação lingüística legitimado os diversos dialetos igualando-os em termos qualitativos, já não se pretende, nos nossos dias, a substituição (1) de um dialeto pelo outro, ou seja, a substituição do dialeto-padrão pelo não-padrão, nas camadas menos favorecidas da sociedade, e sim, uma situação de bidialetalismo.

É esse problema que ocupa SOARES (1986) em *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. A autora distingue o bidialetalismo para a transformação, defendendo que se busque a aquisição desse último. Na perspectiva da autora, o aluno adquire o dialeto-padrão e as instruções de como e onde usá-lo. Mas (e aí está o ponto chave) ele deve adquirir pelo menos como passaporte para determinados contextos do que como arma de luta contra as desigualdades sociais.

Tal proposta é, no mínimo, tentadora. Mas a prática pedagógica corre o risco de obscurecê-la. Explico-me: se, por um lado, treinamos o aluno no uso do dialeto padrão e delineamos os espaço nos quais se deve usá-lo, por

outro, queremos evitar que ele avalie o seu dialeto como desprestigiado. Para tanto, buscamos situar historicamente a origem da língua-padrão de tal modo que o aluno perceba que, do ponto de vista comunicativo, todos os dialetos se equivalem. Entretanto, essas duas atividades (aquisição do dialeto-padrão e historicização de sua origem) caracterizam-se distintamente, no seguinte sentido: a primeira responde a métodos específicos visando à formação de hábitos, uma atitude que podemos caracterizar como irreflexiva. A segunda responde à ação de um mecanismo de racionalização, caracterizando-se como reflexiva. Obter interação entre as duas atividades, de modo a aumentar a produtividade de cada uma delas tem sido o nó da questão. O que a prática tem demonstrado é que a primeira atividade resulta quase inócua, já que o aluno, ao deixar a escola, demonstra pouco domínio das novas estruturas a que foi exposto. Quanto à segunda, por tímidas que são as referências à história do dialeto-padrão e à análise de suas condições de existência, observa-se que a mesma é quase dispensável. O mínimo, nesse aspecto, que os alunos levam da escola, já entraram sabendo: que os valores estabelecidos são do grupo socialmente dominante, sendo a língua um dos instrumentos ideológicos.

Sustentarei à seção 3 que o texto dramaturgico é um bom espaço para a interação dessas duas atividades. Antes, porém, algumas observações relativas à aquisição da linguagem fazem-se necessárias.

2 - A aquisição da linguagem e a aquisição de um novo dialeto

A noção de aquisição de uma língua como resultado de formação de hábitos ocupou a metade do nosso século apoiada nos fundamentos da psicologia comportamentalista. A configuração da língua como sistema estruturado nos dois eixos sintagmático e paradigmático recebe uma prática pedagógica espelhada nos exercícios estruturais que proliferaram nas publicações das décadas de 70 e 80.

A essa configuração de língua como sistema acrescenta-se, posteriormente, a de um sistema de regras, dito finito, responsável pelo conjunto, dito infinito, das frases da língua. A valorização da língua como sistema de regras foi gradativamente pondo em xeque toda prática pedagógica que se pautasse pela concepção de língua como conjunto de hábitos. É assim que foram desaparecendo da prática escolar cópias e memorizações, os

exercícios estruturais; as primeiras, por insípidas e pouco criativas que eram, dizia-se, os últimos pela baixa produtividade que apresentavam – explicava-se. Paralelamente, e, nem sempre, pelas mesmas razões, o espaço para a representação teatral, vai sendo cada vez mais restringido.(2)

Observa-se, assim, um distanciamento crescente entre a concepção de aprendizado de língua materna e a concepção de aprendizado de um segundo dialeto: a repetição, visando à formação de hábitos, permanece como uma das condições necessárias, no primeiro caso; no segundo, ela é praticamente ignorada. Permanece como condição necessária no primeiro caso, sobre o qual, lembremos, temos pouco ou nenhum controle: trata-se de um processo natural. Portanto, se a formação de hábitos evidencia-se nesse processo natural, não é a sua eficácia enquanto metodologia que deve ser questionada de um novo dialeto, mas, sim, o espaço de atuação de tal metodologia.(3)

3 - Dramatização - um espaço para a aquisição do dialeto padrão

A representação teatral é um dos espaços que favorece a aquisição do dialeto padrão, por duas razões: 1º - obriga a memorização (uso do sistema lingüístico) para posterior compreensão do mesmo; 2º - permite, pela variação lingüística que pode evidenciar, uma caracterização dos diversos dialetos, já que os mesmos se realizam na fala de personagens devidamente caracterizados tanto social quanto psicologicamente.

Além disso, o texto teatral permite a memorização dentro da estratégia lúdica do processo de aprendizagem: trata-se de um espaço no qual o aluno se dispõe a aprender determinada fala com o único intuito de bem representar. Se, enquanto falante, diz “nós vai” e, enquanto ator, tiver de dizer “nós vamos”, o aluno memorizará a estrutura sem perder de vista o objetivo de tal atividade, qual seja, representar.

Paralelamente, o ato de representar permite o desenvolvimento da consciência crítica do ato da fala: a representação teatral permite o contato claro e direto com outra forma de representação – a dos nossos papéis sociais que se realiza, entre outras coisas, através do uso de formas lingüísticas diferenciadas. Assim, quando o aluno-ator fala como um “doutor”, ele não perde sua própria referência: ele assim se expressa porque

naquele momento ele representa um “doutor”. Ator e personagem não se confundem, dessa maneira. A manutenção da própria referência é a condição básica para o desenvolvimento da postura crítica ante a aquisição de um novo dialeto. Tratarei desse aspecto na seção que segue.

4 - A leitura transversal e o texto dramático

Aproprio-me, nesta seção, como fiz no título deste texto, de um adjetivo usado por Richard Demarcy em *Éléments d'une sociologie du spectacle*. Ele opõe a leitura transversal do texto teatral a uma leitura horizontal do mesmo. Essa última caracteriza-se como a leitura na qual “o espectador participa do mundo de ilusão que lhe é oferecido, sem nenhum distanciamento crítico”. Contrariamente a essa postura, o espectador pode fazer uma leitura transversal que consiste na indagação constante sobre os elementos constitutivos do texto, “interrompendo incessantemente a continuidade para estabelecer uma leitura em descontinuidade”. O autor reconhece que esse tipo de leitura não é comum e considera que a mesma só se realiza a partir de uma vontade de distinguir as diversas unidades significantes contidas no espetáculo.

A leitura transversal efetua-se por meio de três operações que se realizam ao mesmo tempo, no espectador.

- 1 - reconhecimento dos elementos significantes;
- 2 - leitura desses elementos: isolamento dos sentidos múltiplos através de um relacionamento com a realidade sócio-cultural;
- 3 - ancoragem dos significados verdadeiros: através da combinatória, do reconhecimento de traços de afinidade ou complementaridade entre os diversos significantes que se produzem no desenrolar da representação.

Demarcy relaciona essas três operações às três consciências explicitadas por Roland Barthes em *A Imaginação do Signo*: a simbólica, a paradigmática, e a sintagmática. Ao tratar dessas três consciências, Demarcy sublinha o fato de que a terceira – a sintagmática – privilegiada por alguns estruturalistas “comete erro de propor uma descoberta do sentido essencialmente no seio da obra, na relação do signo com seus vizinhos, e não, na relação do signo/sociedade, portanto fora da obra. O autor considera que as operações de leitura se organizam da seguinte maneira: desencaixamento dos elementos (signos) do sintagma ao qual

pertencem (consciência paradigmática); caracterização desses elementos enquanto signos dentro de uma realidade sócio-cultural (consciência simbólica); e, finalmente, reencaixamento desses elementos com a fixação de certos sentidos (consciência sintagmática). Demarcy sublinha o fato de que, compreendendo-se a leitura como ato constituído dessas três operações que atualizam três consciências distintas – leitura transversal obtém-se o perfil do espectador ativo: “*é que este, graças à extrema lucidez que passa a ter da obra, vê-se senhor dela e não mais o sujeito cativo, iludido, fascinado*”.

Assim como Demarcy demonstra que (numa comparação superficial) o texto teatral é mais sígnico que o texto fílmico, permitindo (e obrigando a) uma leitura em descontinuidade, sugiro que a aquisição do dialeto padrão pelas camadas menos favorecidas da sociedade pode constituir-se em bidialetalismo para a transformação nos termos de SOARES (1986) naquele espaço propício a uma leitura transversal: o texto dramatúrgico.(4)

Notas

- (1) Sabemos que, na prática, a ideologia da substituição ainda permanece.
- (2) É verdade que o momento político vivido pelo Brasil nesse período teve atuação mais decisiva que qualquer teoria relacionada à aquisição da linguagem.
- (3) Cumpre acrescentar que fica a meio caminho dessa postura a concepção relativa ao ensino de segunda língua, cujo processo de aprendizagem é paralelo, em muitos aspectos, ao de um segundo dialeto.
- (4) Subjacente à reflexão aqui apresentada está o pressuposto de que a leitura transversal impede, por sua própria natureza, que o sujeito (aqui visado) se aproprie (em sentido estrito) do dialeto-padrão. (Esta nota, acrescentada ao texto, após a apresentação do mesmo, foi motivada pela pergunta apresentada por um colega, acerca da apropriação da língua pelo sujeito.).

Bibliografia

DEMARCY, R. A leitura transversal. In: GUINSBURG et alii (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

SOARES, M. *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.