

**O EMBATE NORMA POPULAR/ NORMA CULTA/ NORMA PADRÃO:
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA
FALANTES DO PORTUGUÊS RURAL AFRO-BRASILEIRO**

Silvana Silva de Farias Araujo - UEFs
siluefs@ig.com.br

Resumo: Discute-se o artificialismo da norma padrão brasileira, estabelecendo-se um contraponto entre esta e as normas, de fato, utilizadas pelos falantes ditos cultos no Brasil, bem como entre as adotadas por falantes de normas populares. Essa discussão é feita com vistas a focar a maneira como se dá o trabalho com a análise linguística na Educação Básica. Defende-se que, apesar de o ensino de gramática sempre ter recebido um destaque no âmbito escolar, os professores, e todo o aparato escolar, a exemplo das orientações presentes em gramáticas normativas e livros didáticos, não realizam um trabalho de reflexão linguística, mas, apenas de prescrição linguística. Não é comum, por exemplo, existir, na escola, a comparação entre normas e variedades do português, algo importantíssimo na relação ensino/aprendizagem de análise linguística. Na elaboração deste artigo, foram utilizadas prescrições gramaticais, textos da imprensa e amostras de fala coletadas em comunidades rurais marcadas etnicamente. Propõe-se que o ensino da norma padrão deva estar presente na escola, mas não de maneira a silenciar outros usos linguísticos presentes num país tão multifacetado como o Brasil, haja vista que a relação ensino/aprendizagem só tende a ser facilitada com esse trabalho comparativo na sala de aula, realizando-se, assim, um trabalho de reflexão linguística e não apenas de memorização de regras, nomenclaturas e prescrições linguísticas.

Palavras-chave: Prescrição gramatical; Reflexão linguística; Ensino de língua Portuguesa.

Introdução

Para iniciar uma discussão acerca do abismo que separa a norma padrão brasileira de outros usos linguísticos existentes no Brasil, é salutar rememorar três obras literárias brasileiras:

“Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

e do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.”

ANDRADE, Oswald de. **Poesias Reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

“VÍCIO NA FALA

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados”

ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

“ [...]

Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém’.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resuma da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Tertão fosse homem. Talvez fosse. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém’.

– Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.”

[...]

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

Os textos acima, bastante conhecidos, são pertinentes para se ilustrar as posições defendidas neste estudo. No poema de Oswald de Andrade, tem-se uma ilustração do quanto que a fala brasileira dita culta está distante do artificialismo existente na prescrição gramatical adotada pela escola e seguida por sujeitos favoráveis à ideologia do “purismo linguístico”. Já o poema *Vício na fala*, também de Oswald, converte-se num convite à reflexão acerca do preconceito que as classes populares sofrem em relação às suas falas, muito distantes da utilizada na cultura letrada, esta normatizada por um padrão elitizante e com padrões lexicais, gramaticais e fonológicos e, até mesmo, ideológicos distintos da norma popular. No trecho do romance *Infância*, de Graciliano Ramos, por sua vez, ratifica-se que a norma padrão veiculada na e pela escola não condiz com o *padrão culto real brasileiro* (CASTILHO, 2002), ou ainda, com a *norma objetiva* do português culto brasileiro (REY, 1972), no que diz respeito às falas das pessoas em contato com o letramento.

Assim, este estudo é iniciado com uma discussão teórica acerca dos conceitos de *norma padrão*, *norma culta* e *norma popular*, trazendo à tona algumas conclusões de pesquisas sociolinguísticas realizadas no Brasil, para, em seguida, discorrer-se acerca de algumas implicações dessas pesquisas no trabalho com gramática no ensino de Língua Portuguesa em salas de nível fundamental e médio da Escola Básica.

Partindo-se do pressuposto de que a prática gramatical sempre ocupou, e ainda ocupa, um grande destaque nas aulas de português - embora o texto esteja mais presente no espaço escolar graças às influências dos avanços da Linguística Textual e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais -, entende-se que discutir o ensino de gramática na escola é essencial e necessário.

Será ressaltado como o conhecimento das diferentes variedades linguísticas utilizadas no Brasil pode auxiliar no trabalho de reflexão e aprendizagem da norma padrão brasileira, esta objetivada pela instituição escolar. O estudo traz ainda dados linguísticos coletados em comunidades rurais marcadas etnicamente, a saber, comunidades remanescentes de africanos, a fim de se ilustrar como usuários dessa variedade linguística poderão ter a relação ensino/aprendizagem facilitada se os professores não ocultarem os usos linguísticos dessas comunidades, mas, ao contrário, partirem desses usos no processo de ensino da norma padrão.

1. Esclarecendo alguns conceitos: Norma padrão, norma culta e norma popular

Geralmente, tecem-se muitas críticas em relação à norma padrão brasileira e, nesse emaranhado de críticas, divulgam-se idéias das mais diversas, algumas condizentes com um bom entendimento da realidade linguística brasileira, e outras trazem alguns equívocos. Entre essas últimas, propaga-se, por exemplo, que a norma padrão brasileira é pautada no português de Portugal, quando, na verdade, o correto seria explicitar que a referida norma foi pautada nos usos de literatos portugueses dos séculos XVI a XIX e de brasileiros cultos do século XIX e início do século XX, dentro de um projeto de branqueamento da população brasileira, negando-se a miscigenação típica em um país com múltiplas culturas e etnias; estando, assim, a escolha da norma padrão de acordo com um projeto da elite brasileira do início daquele século.

(FARACO, 2002 e PAGOTTO, 1998). Deve-se, pois, ter cautela ao se propagar a idéia de que a norma culta brasileira espelha o falar europeu, dado que, em Portugal, como em qualquer local onde uma língua é utilizada, também existe a heterogeneidade linguística e, portanto, nem todas as regras que compreendem a norma padrão são seguidas por todos os portugueses de maneira igual.

Nesse sentido, em relação à norma padrão no Brasil, primeiramente, destaca-se um ponto positivo. Não se pode esquecer, por exemplo, que o fato de neste país existir um multidialetalismo de diversas ordens (social, geográfica, situacional, histórica) a norma padrão cumpre um efeito unificador, neutralizando a variação, propiciando uma maior possibilidade de comunicação entre usuários tão diversos de uma mesma língua. Isso não quer dizer que o padrão linguístico, a norma padrão, deva ser marcado por um artificialismo e tratado como se fosse algo abstrato, distante do existir concreto das línguas, conforme será argumentado adiante neste trabalho.

Entende-se que a norma padrão é mais útil para a escrita, até por questões intrínsecas a esta modalidade da língua, pois, ao contrário do que ocorre na fala, há, na comunicação escrita, uma ausência entre os interlocutores, o que impossibilita que as dúvidas referentes ao uso do código sejam sanadas por meio de perguntas e/ou esclarecimentos entre os interlocutores, bem como por meio de outros elementos extralingüísticos e situacionais, a exemplo de expressões faciais, dêiticas etc. O que entenderia, por exemplo, um baiano se *lesse* num texto a frase “João ligou *no* Paulo e conversou com ele”? O uso na preposição *em* alternando com a preposição *para* é corrente entre pessoas paulistas escolarizadas/cultas, mas não é, via de regra, comum entre pessoas de outras regiões do Brasil, o que acarretaria um estranhamento ou um ruído na comunicação. Assim, cumpre a norma padrão o papel de homogeneizar algo naturalmente heterogêneo, oportunizando uma comunicação facilitada, ajudando a língua a cumprir sua função precípua, a socialização.

Sendo assim, afirma-se que, em face da “homogeneização” que a modalidade escrita da língua impõe, é fácil encontrar em textos escritos estruturas sintáticas que estão em desuso em textos orais, até mesmos nos formais. Nesse sentido, cita-se, por exemplo, a pesquisa de Leite e Ribeiro (2004, p. 06) que, ao investigarem a norma culta objetiva em textos jornalísticos argumentativos do século XX, constataram que não há uma concretização de uma nova *norma culta escrita* nos textos pesquisados. Afirmam as autoras:

Os resultados depreendidos das análises de textos jornalísticos opinativos, assinados e não assinados, das décadas de 60 e de 90 do século XX, como também do texto constitucional de 1988, permitem mostrar que a norma culta decalcada dos padrões de uso do português europeu moderno, a qual se estabelece e se fortalece na segunda metade do século XIX, alicerçada no perfil elitista de construção do estado brasileiro, atravessa, inegavelmente, todo o século XX. Ao contrário do que se supunha sobre a inovação do modelo linguístico nos moldes da Constituição do Império, conserva-se, tanto em textos

jornalísticos argumentativos da década de 60, quanto da década de 90, o modelo linguístico da primeira Constituição da República.

Em âmbito linguístico, nem as políticas democráticas da década de 80 nem a vulgarização do sistema de ensino público nem a democratização dos meios de comunicação superaram o totalitarismo instaurado na década de 60. Além disso, nem a intensificação do contato das camadas médias e altas com dialetos populares rurais nem a chegada de mais de três milhões de imigrantes europeus e asiáticos, em período pós-ditadura, parecem ter possibilitado o afastamento do padrão normativo de matiz europeu nos *corpora* do jornalismo opinativo.

Duarte (2001, p. 02), por sua vez, prega que, timidamente, vai se infiltrando em textos literários e jornalísticos, semiformais e formais, alguns fatos linguísticos variáveis inovadores na modalidade escrita do português:

À medida que novas gerações de escritores e jornalistas vêm surgindo, usos nacionais vão se sobrepondo aos lusitanos num processo que é lento, claro, mas que vai ganhando terreno. Como diz o Professor Bechara (1999, p.567), há fenômenos ainda não aceitos pelos gramáticos “apesar da insistência com que penetram na linguagem das pessoas cultas”.

A autora utiliza-se de alguns exemplos, coletados em jornais e semanários, para corroborar sua observação. São alguns de seus dados:

- (1) “Assista **a** um filme como ele deve **ser assistido** (Anúncio em *VEJA*, 31.05.2000)”
- (2) “Ninguém deu-se ao trabalho de examinar o papel do Tribunal de Contas nesse ou em outros descalabros. Ninguém lembrou-se de juntar o caso à deplorável situação do Judiciário...” (Dines, *JB*, 05.08.2000).

Dado o exposto, afirma-se que, na norma padrão do português escrito brasileiro, ainda se observa uma forte obediência às prescrições gramaticais, ao contrário do que ocorre na modalidade culta do português, isto é, nos usos utilizados oralmente por pessoas cultas. Assim, pode-se até afirmar que a norma padrão é seguida, quase que exclusivamente, na escrita, havendo pouquíssimos casos de implementação de usos não-padrões nessa modalidade de expressão da língua.

Corroborando os resultados de Leite e Ribeiro (2004) e pautando-se em um estudo anterior (ARAÚJO, 2003), considera-se que a realidade linguística brasileira deve ser entendida como um contínuo de normas, dentro do quadro de bipolarização do Português do Brasil (LUCCHESI, 1994, 2001), abrigando as normas populares e as

normas cultas. Ressalta-se que, também, deve-se considerar a existência das modalidades oral e escrita, haja vista que alguns usos inovadores encontrados na modalidade culta oral não são encontrados nas modalidades escrita literária e escrita formal.

Assim, na modalidade oral da língua portuguesa do Brasil, como demonstram os dados do projeto NURC (Projeto Norma Urbana Culta), amplamente coletados em cinco capitais brasileiras, falantes com nível superior completo, em situações de entrevistas, locuções formais ou de diálogos, não seguem à risca as prescrições gramaticais. Os exemplos, a seguir, fictícios, ilustram alguns desses usos:

- (3) "Eu conheço ele muito bem"
- (4) "Eu custo a crer"
- (5) "Me passe o açúcar"
- (6) "Tem muita gente lá fora"
- (7) "A menina que eu gosto é aquela"

Não se pode, entretanto, acreditar que esses usos cultos, desviantes da norma padrão, equiparam-se aos usos populares. Há uma distância enorme, por exemplo, em se ouvir estruturas como as presentes nos enunciados (3) a (7), acima, e se ouvir algo próximo a "nós foi", "ele prantou" ou "vou arribá a bassora". Estes usos são marcados por um forte estigma social, marcado pelo preconceito linguístico, já que são imediatamente associados à classe social baixa, a falantes sem escolarização ou, ainda, a moradores de regiões distantes de grandes centros urbanos, notadamente, de residentes da zona rural. São, portanto, falantes da *norma popular* do português do Brasil. Tais falares, os quais são considerados como típicos da norma popular, serão enfocados nas seções seguintes com maiores detalhes, haja vista que é o foco neste estudo.

Algumas das questões focalizadas são: Como o (a) professor (a) que trabalha em classes com uma grande heterogeneidade linguística e cultural deve realizar os trabalhos em torno do ensino gramatical? Que práticas seriam eficientes a fim de que o trabalho deixasse de ser apenas de prescrição linguística e passasse a ser de reflexão linguística? Como um saber sobre a realidade sociolinguística brasileira pode auxiliar o trabalho docente?

2. A pluralidade linguística em sala de aula

Como se expôs na seção anterior, quando se correlaciona o ensino/aprendizagem de língua portuguesa ao conflito existente entre norma padrão e normas cultas brasileiras, vê-se que existe uma relação ambígua, pois ainda se veicula, na escola, uma norma linguística anacrônica, distante da norma realmente utilizada por falantes cultos brasileiros, causando uma dificuldade até mesmo para alunos que têm contato com a cultura letrada em seus convívios familiares. Assim, se, na passagem de um uso culto na

oralidade para um uso padrão na escrita, há este conflito, o que dizer, então, do confronto entre essas duas normas e os falares populares?

Nesse sentido, como instrumento de análise do português usado no Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) oferece um modelo de três contínuos: um de urbanização, que se estende desde variedades regionais geograficamente isoladas até a variedade urbana que, no processo sócio-histórico, passou por uma estrita padronização; um outro de monitoração estilística, para dar conta dos processos de atenção e planejamento conferidos pelo falante à interação, e um terceiro, de oralidade/letramento. Este último, previsto para acomodar as práticas sociais, que oscilam desde práticas predominantemente orais a práticas predominantemente letradas. Esclarece-se que, neste texto, serão discutidas apenas questões referentes ao primeiro contínuo: o *Contínuo de urbanização*, dado que a análise restringe-se ao ensino de análise gramatical para falantes do português rural afro-brasileiro.

Para Bortoni-Ricardo (2005), no contínuo de urbanização, em uma das pontas dessa linha, situam-se os falares rurais mais isolados; na outra ponta estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita. Afirma a autora que, enquanto os falares rurais ficavam muito isolados devido às dificuldades geográficas de acesso, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola, daí ir se delineando as grandes diferenças entre essas duas variedades do português.

A propósito, no contínuo de urbanização, salienta-se que dentro do que Bortoni-Ricardo (2005) denomina de *falares rurais mais isolados*, destacam-se as comunidades rurais marcadas etnicamente. Fala-se das comunidades rurais formadas por descendentes de africanos, as quais devido a condições sócio-históricas específicas abrigam características linguísticas não comuns a outras comunidades rurais. Nessas comunidades, podem ser vistas, por exemplo, construções com as seguintes peculiaridades¹:

i) Perda ou variação da concordância de gênero

“O meu casa é bonito.”

ii) Perda ou variação na concordância de número

“Os meu irmão são mais velho(s).”

iii) perda ou variação na morfologia verbal flexional

“Nós foi na cidade.”

iv) Perda ou variação de flexões de caso e gênero pronominais

“Ela foi mais eu.”

v) Perda de preposições

“Ilhéus faz muito calor”

- vi) Maior difusão de expressões analíticas indicativas de posse
“ E mantê o ... as família DA GENTE no dia-a dia.”
“(...) se papai DE NÓS, governo, num dé esse dinhêro, nós num come.”

Diante de construções sintáticas tão diferentes das existentes na língua-alvo, o professor que trabalha com alunos falantes dessa variedade do português terá um trabalho a mais no processo de alfabetização e de letramento de seus alunos. Nesse sentido, um destaque especial deve ser dado ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, notadamente no trabalho com a análise sintática. Essas dificuldades inerentes ao trabalho do professor dessas turmas serão abordadas na seção seguinte.

Ressalta-se que os estudos gramaticais avançaram muito com o advento dos ramos da Linguística que enfocam a linguagem enquanto fatos sócio-históricos: a Dialetoлогия e a Sociolinguística. Essas subáreas da ciência da linguagem, por identificarem, analisarem e sistematizarem a heterogeneidade linguística, chamaram atenção para questões referentes ao ensino de línguas, ou melhor, sobre implicações linguísticas no processo ensino/aprendizagem escolar.

Com o rompimento da supremacia da escrita em relação à fala, acompanhado de uma proposta teórico-metodológica de análise dos dados linguísticos, a Sociolinguística, por exemplo, demonstra que existe uma lógica por trás da variação e, principalmente, um enraizamento social nos usos das variantes. Não cabendo mais, portanto, a crença de que há erros linguísticos, *stricto sensu*, havendo, na verdade, preconceitos sociais que recaem sobre a linguagem. Nesse âmbito, surge um inevitável questionamento: Qual deve ser a postura do professor ante a variação linguística?

Muito se tem discutido sobre essa questão do multidialetalismo em sala de aula; é sabido, inclusive, que a diversidade linguística está presente na escola, não apenas na voz do aluno, mas também, na do professor (MATTOS E SILVA, 1995). Algumas tentativas de solucionar tal impasse têm sido feitas, alguns sugerem, por exemplo, a substituição um dialeto por outro, ou seja, erradicar a variação linguística na sala de aula, numa espécie de superação de um *déficit* linguístico, adotando em sala de aula o a norma padrão (BERNSTEIN, 1971). Outros, mais radicais ainda propõem a manutenção da variação, propondo que o uso padrão, presente nos livros didáticos e nas gramáticas normativas, seja substituído por usos não-padrões falados pelos alunos.

Há, também, a proposta do bidialetalismo, que pode ser o funcional ou o bidialetalismo para a transformação. De acordo com o primeiro, espera-se que o aluno aprenda a usar as formas linguísticas aceitas como padrão, a fim de utilizá-las como uma forma de adequar-se a determinadas situações sócio-comunicativas. Já, de acordo com o segundo, esperara-se que, para além de uma adequação, o aluno aprenda a norma padrão para poder ficar numa situação apta a lutar por uma transformação social, podendo lutar por seus direitos à cidadania (cf. SOARES, 1997).

É visível uma semelhança entre as duas formas de ensino com foco no bidialetalismo, sendo que a maior diferença reside no aspecto político e social do bidialetalismo para a transformação. O que é importante frisar é que, em ambas as propostas, o que deve existir é o espaço para a reflexão/ análise linguística em

substituição à simples e danosa prescrição de regras, nomenclaturas e usos linguísticos. A citação seguinte resume bem como deve ser a postura a nortear a prática do professor, principalmente, a do professor de língua materna:

Chegamos agora a um ponto importante. A escola deve respeitar os dialetos entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles devem estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguísticas. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado linguísticos, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. (CAGLIARI, 1996, p.83)

Da citação, presume-se que a comparação de normas e variedades linguísticas deve estar no centro do trabalho de ensino de gramática na escola, expondo que a variação linguística faz parte da natureza constitutiva das línguas, como, aliás, está explicitado no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCNLP, 1997, p. 29)

O professor deve, portanto, adotar a variação em sala de aula, inclusive, salientando que os usuários de uma língua não a usam da mesma forma em diferentes situações e, mais, que isto é que caracteriza um uso consciente e competente da linguagem. A variação é normal e geral nas línguas e não algo existente apenas em variedades rurais, como salienta Bagno (2007), quando menciona a “síndrome do Chico Bento”, que acomete os autores de livros didáticos, ao usarem apenas essa personagem de Maurício de Sousa para exemplificarem a diversidade linguística, ficando implícito, portanto, que só falantes de zonas rurais e não-alfabetizados usam a língua de modo variável.

3. Refletindo sobre o ensino de gramática na escola

Antunes (2003, p. 31-33), ao explicar sobre o ensino de análise linguística, afirma que as principais características da gramática que se estuda na escola são: a descontextualização, a fragmentação, a irrelevância, a excentricidade, a memorização mecânica, a inflexibilidade, a prescrição e o artificialismo. De fato, é sabido que essas são as principais “pragas” no trabalho com o estudo gramatical na escola, na medida em que demonstram que se estuda uma gramática não para aplicar seus conhecimentos na efetivação do uso da língua (na leitura e produção de textos), mas apenas para estudá-la como uma entidade distante do uso, como se os alunos tivessem a obrigação de estudar várias excentricidades linguísticas, como se fossem se tornar gramáticos. Nesse sentido, a citação é pertinente à reflexão acerca do real objetivo de ensino de língua materna:

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos. (GERALDI, 1997, p. 45).

Voltando à realidade dos alunos falantes da variedade rural afro-brasileira, cujos exemplos de usos foram citados na seção 2 deste texto, vê-se que o professor ao trabalhar com a análise linguística terá que explicar para esses alunos noções gramaticais muito elementares, como a flexão de gênero nos substantivos e de caso nos pronomes, assuntos amplamente dominados por alunos usuários de outras variedades do português. Essa afirmação leva a se pensar que os conteúdos de ensino devem ser pensados a partir das necessidades de cada turma. No caso dos alunos do português rural afro-brasileiro, é óbvio que o não-domínio dessas estruturas gramaticais causaria sérias dificuldades na leitura e compreensão de textos, orais, escritos, formais ou informais, de modo que devem ser ensinados aos mesmos.

Com isso, não se defende que se deva ensinar a esses alunos uma gramática com as características apontadas por Antunes (2003, p. 31-33), e comentadas acima. Ao contrário, entende-se que tal ensino possa começar a partir da leitura e análise de textos escritos por pessoas consideradas “cultas” pela sociedade, isto é, aquelas detentoras de nível superior, pois, mesmo que entre elas, não se costuma notar uma observância completa às regras gramaticais, há uma aproximação maior à norma padrão e a eliminação dos traços estigmatizadores presentes na fala rural afro-brasileira. Entende-se, pois, que o professor deva oportunizar a seus alunos o aprendizado do falar culto, como uma forma de poderem concorrer “em pé de igualdade” com os alunos da zona urbana, porém esse aprendizado não pode ser buscado a partir da eliminação das formas

originais de falar dos alunos, pois esses modos de falar têm que estar presentes em sala de aula para servirem de exemplos do hiato entre o que se fala e o que se prescreve.

Como bem afirma Silva (1999, p. 56), “Ensinar uma língua é ensinar ao aluno a desenvolver sua capacidade comunicativa, entendendo esta como a competência do falante de fazer uso da língua em situações de comunicação real. Capacidade de utilização do verbal na dinâmica das relações histórico-sociais”. Compreendendo o ensino da língua dessa maneira, percebe-se que a escola não tem dado muito espaço para se estudar língua na sua relação com o social, o que leva o ensino a uma prática pedagógica conservadora, que não discute o papel da escola em sua inserção num contexto de relações sócio-políticas de uma sociedade de classes. O que temos é um ensino que elege um dialeto de prestígio como a língua legítima e ignora as condições reais de produção de textos.

4. Considerações finais

Foi defendido, neste texto, que, diferentemente dos alunos oriundos de regiões urbanas, e de famílias letradas (cuja variedade de língua é mais próxima da que é ensinada na escola), a maioria dos alunos moradores da zona rural, e, principalmente, dos moradores de comunidades “isoladas” enfrentam uma dificuldade a mais na escola, pois, além de terem que, praticamente, aprenderem uma nova língua, não tem a sua variedade linguística valorizada e, muito menos, colocada como objeto de estudo na sala de aula.

Por sua vez, as dificuldades que esses alunos apresentam em relação às atividades linguísticas são tratadas como se estas ocorressem em função de falta de capacidade, quando, na verdade, tais dificuldades estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil, que tenta trabalhar a língua materna como se fosse algo estático, homogêneo ou, até mesmo, intocável; como, aliás, defendem muitos gramáticos. Na verdade, a língua portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e sócio-históricos.

Nesse sentido, é preciso que o conhecimento que vem sendo acumulado, ao longo de mais de quarenta anos de pesquisa sobre a variação linguística, seja, de fato, socializado entre os professores de Língua Portuguesa, para que estes utilizem tal conhecimento em benefício à facilitação do ensino/aprendizagem de língua materna.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, é sabido que se ensina a norma padrão, como se esta fosse para ser empregada em situações discursivas orais e escritas, sem se fazer ressalvas de que tal norma do português é mais apropriada a situações de escritas formais, sendo a norma culta a utilizada em situações de oralidade informais e, muitas vezes, formais. Essa seria uma boa orientação para se trabalhar com a língua portuguesa na Educação Básica.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Possessivos de terceira pessoa em textos escritos. **Sitientibus**. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n. 29, p. 143-151, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada da língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- Bernstein, Basil. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel (Org.) **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1971. p. 83-104.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CASTILHO, Ataliba de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-36.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Ensino da Língua em Contexto de Mudança. In: **Cadernos do IV Congresso de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 12, p. 01-07, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm>. Acesso em: 06 maio 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, Luciana Paiva de Vilhena; RIBEIRO, Patrícia Ferreira Neves. A norma culta objetiva em textos jornalísticos argumentativos no século XX. In: **Cadernos do VIII Congresso de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, vol. 08, n. 13, p. 01 -10, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno13-06.html>>. Acesso em: 06 maio 2009.
- LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa, v. 12, p. 17-28, 1994.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **DELTA**, São Paulo, v.17, n.1, p. 97-132, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30. ago. 2008.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**. Brasília: 1997.

Aula de Português: tal sujeito, quais linguagens?

UESC
ILHÉUS
BAHIA
BRASIL

19 a 21
MAIO
2008

III Seminário
de Língua Portuguesa
e Ensino

I Colóquio
de Lingüística,
Discurso e
Identidade

- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência: ciência e pureza. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, São Paulo, vol. 2, p. 49-68, 1998.
- REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 115-144.
- SILVA, Francisco Paulo da Silva. **A produção de texto na escola**: um estudo sobre a concepção de textos do professor e procedimentos do ensino. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

¹ Dados coletados em quatro comunidades rurais da Bahia: Sapé (na região do Baixo Sul), Barra e Bananal (na Chapada Diamantina), Cinzento (região sudoeste) e Helvécia (extremo Sul). Todas as comunidades estão diretamente ligadas ao processo de escravização africana no Brasil. Os dados fazem parte do acervo do *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*, sediado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob coordenação do Prof. Dr. Dante Lucchesi.