

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ
LETRAS

GIOVANNA ALMEIDA TORRES DE ANDRADE

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS RELAÇÕES DE PODER DA LÍNGUA: O
DIREITO À NORMA-PADRÃO**

Ribeirão Preto

2023

GIOVANNA ALMEIDA TORRES DE ANDRADE

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS RELAÇÕES DE PODER DA LÍNGUA: O
DIREITO À NORMA-PADRÃO**

Trabalho de conclusão de curso de Letras
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciatura.

Orientadora: Dra. Renata Maria Cortez da
Rocha Zaccaro

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

A554e

Andrade, Giovanna Almeida Torres de

O ensino de gramática e as relações de poder da língua: o direito à norma-padrão/
Giovanna Almeida Torres de Andrade - Ribeirão Preto, 2023.

40p.

Trabalho de conclusão do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Dra. Renata Maria Cortez da Rocha Zaccaro

1. Norma-padrão 2. Ensino 3. Língua I. Zaccaro, Renata Maria Cortez da Rocha II.
Título

CDU 81'1

Bibliotecária Responsável: Maria Gabriela Farias Cobianchi CRB⁸ 9914

GIOVANNA ALMEIDA TORRES DE ANDRADE

**O ENSINO DE GRAMÁTICA E AS RELAÇÕES DE PODER DA LÍNGUA: O
DIREITO À NORMA-PADRÃO**

Trabalho de conclusão de curso de Letras do
Centro Universitário Barão de Mauá para
obtenção do título de licenciatura.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dra. Renata Maria Cortez da Rocha Zaccaro
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Elaine Christina Mota
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Flávia Furlan Granato
Universidade Estadual Paulista – Araraquara

Ribeirão Preto

2023

Dedico este trabalho aos meus professores.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos deste Trabalho de Conclusão de curso serão muitos, pois eu não alcançaria o título de Licenciatura sem tantas mãos que auxiliaram a construção. Sendo assim, agradeço a Deus e a toda a espiritualidade por me proporcionar a força, a paciência e a saúde necessárias para traçar o percurso. À minha amada e querida orientadora (de TCC e de vida), Renata Cortez (ou apenas Rê, como eu a chamo), que me deu a mão desde o primeiro dia na graduação, encorajando e mostrando tantos caminhos lindos pelos quais eu poderia percorrer e, por isso, construí uma relação de muito carinho, respeito, amizade e admiração. Assim, é uma honra ter sido orientada por uma professora tão humana, empática e inteligente, com isso, minha gratidão será eterna, levarei e guardarei todos os momentos e ensinamentos no coração.

À minha querida professora Elaine (Elaininha), a professora responsável por ensinar de uma forma amorosa e empática que o professor não sabe mais, só sabe antes e que a educação muda o mundo com passinhos de formiga. Além disso, a professora responsável por proporcionar tantos momentos inesquecíveis durante esses quatro anos. À professora Érika, que auxiliou em muitos momentos, mostrando o quanto a linguística é linda. Ao coordenador do curso de Letras, André Luiz Alselmi, que sempre foi extremamente solícito, ajudando a todos em diversos momentos ao longo do curso. À minha amada professora Lila, que desde o Ensino Médio me conduziu, encorajou, auxiliou e foi fundamental para que eu chegasse à licenciatura. A todos os professores do curso de Letras, que contribuíram para a minha formação e de tantos outros, formando professores críticos e que veem o aluno como um sujeito na sociedade, não como um número. Ao Centro Universitário Barão de Mauá, que disponibiliza todas as ferramentas necessárias para a formação acadêmica, ética, humana e profissional dos estudantes da instituição.

Às minhas amigas Rayssa e Jéssica, que levarei para a vida – pessoas que foram um presente da graduação e que me ajudaram infinitamente em todo o tempo. Às minhas amigas Ana Beatriz e Isabela, parceiras do Diretório Acadêmico, o que rendeu tantas lembranças e tantos eventos. À minha mãe, Claudia, que formou três filhas sozinha, investindo tudo para que eu e minhas irmãs conquistássemos nossos diplomas. Às minhas irmãs Ana Carolina e Amanda, que, desde minha infância, estiveram comigo, prestando apoio e cuidados necessários para que eu chegasse até aqui. À minha Nininha, que fez tudo ser mais leve e feliz, permanecendo ao meu lado ao longo de todo o processo. À minha família do coração, Bernardo, Ana Paula e Rafael, pessoas fundamentais as quais exercem enorme importância e valor sentimental em minha vida. Ao meu pai, a quem agradeço com carinho e memória. Ao meu

amor e minha parceira de vida, Pietra, a pessoa que me fortaleceu e cuidou de mim em cada momento, acolhendo todas as dores, colorindo meus dias, amando todas as minhas versões e proporcionando a vontade para que continuasse e alcançasse os objetivos. Aos meus melhores amigos desde sempre, Julia, Mariana e Caique, os quais caminham há tanto tempo comigo, dando a mão, apoiando e torcendo por mim.

Por fim, às instituições e professores que contribuíram para minha formação pedagógica e, portanto, agradeço à escola pública em que estudei durante o Ensino Fundamental I e II, EMEF Professor Anísio Teixeira; ao Ateneu Barão de Mauá, dedico minha enorme gratidão, já que foram três anos de Ensino Médio que me capacitaram para que chegasse à graduação e, além disso, o Ateneu foi uma das escolas que abriu as portas para que eu fizesse os estágios de observação do curso de Letras. Sendo assim, agradeço às professoras Marta, Vera, todo o corpo docente e funcionários da instituição. Assim, agradeço imensamente ao Liceu Albert Sabin, pois me receberam com muito carinho e permitiram que eu fizesse os estágios de regência, aplicando as aulas planejadas – experiências muito enriquecedoras. Dessa forma, à coordenação, direção, corpo docente e funcionários da instituição dedico tais agradecimentos.

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho analisa o contexto de inserção das camadas populares nas escolas, na década de 1980, considerando que a cultura legitimada pelas instituições de ensino continuou a ser a mesma das classes privilegiadas. Nesse viés, entende-se que a língua foi constituída, historicamente, como um instrumento de poder, pois, por meio dela, ocorre dominação social e linguística, bem como se dá a propagação da violência simbólica pela escola, já que é exigido e valorizado um capital cultural e linguístico diferente daquele que os alunos das camadas populares possuem. Dessa forma, os estudantes são privados de se apropriarem da língua e se distanciam das variedades de prestígio, mantendo a dinâmica social. Sendo assim, nota-se que a escola contribui para a estigmatização de determinadas variedades – uma vez que ensina um modelo que se distancia da língua falada pelos estudantes: o português brasileiro. Uma mudança cultural é necessária para que as camadas populares compreendam que saber a norma-padrão é um direito, a fim de que sejam capazes de participar das relações de poder por trás da língua, assim como é preciso que os educadores ensinem os estudantes a valorizar e utilizar as variedades linguísticas existentes no português brasileiro, adotando uma perspectiva política da língua, contrária ao preconceito linguístico.

Palavras-chave: norma-padrão; ensino; língua; preconceito linguístico; variedades linguísticas.

ABSTRACT

The paper analyzes the context of the inclusion of the lower classes in schools in the 1980s, considering that the culture legitimized by educational institutions continued to be the same as that of the privileged classes. From this perspective, it is understood that language has historically been constituted as an instrument of power, since it is through language that social and linguistic domination occurs, as well as the propagation of symbolic violence by the school, since a different cultural and linguistic capital is demanded and valued from that possessed by students from the lower classes. Hence, students are deprived of appropriating the language and end up distancing themselves from the prestigious varieties, maintaining the social dynamic. As such, the school contributes to the stigmatization of certain varieties - once it teaches a model that is far from the language spoken by the students: Brazilian Portuguese. In this sense, a cultural change is needed so that the lower classes understand that knowing the standard norm is their right, so that they are able to participate in the power relations behind language, just like educators need to teach students to value and use the linguistic varieties that exist in Brazilian Portuguese, adopting a political perspective of language, contrary to linguistic prejudice.

Keywords: standard norm; teaching; language; linguistic prejudice; linguistic varieties.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONCEITOS PRINCIPAIS	15
2.1	Norma-padrão	15
2.2	Norma culta	15
2.3	Variedade e variante	16
2.4	Variação	17
2.5	Vernáculo	17
2.6	Concepções de gramática	18
3	A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CAPITAL CULTURAL, CAPITAL LINGUÍSTICO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA	20
3.1	A transformação dos bens simbólicos	20
3.2	A língua, a cultura e o capital cultural e linguístico	21
3.3	A escola como propagadora da violência simbólica	22
4	ASPECTOS HISTÓRICOS DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS E A ORIGEM DA GRAMÁTICA	24
4.1	O latim vulgar e o latim culto	24
4.2	A romanização na Península Ibérica	25
4.3	A criação da gramática: o que está por trás da estigmatização linguística	25
4.4	Como surgiu o ensino do Português no Brasil	26
5	A NOÇÃO DE ERRO, A ORGANIZAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A VALORIZAÇÃO DAS VARIEDADES	28
5.1	O erro para a linguística e o ensino de Língua Portuguesa	28
5.2	A variação linguística como um fenômeno organizado, a posição social do falante e equívocos em relação à posição da linguística	28
5.3	Os estudos labovianos e a valorização das variedades	30
6	AS INFLUÊNCIAS DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL E AS MUDANÇAS POSSÍVEIS NO ENSINO	32
6.1	A Constituição Federal de 1988 e a educação	32
6.2	As variedades linguísticas no ambiente escolar	32
6.3	A dicotomia: fracasso NA escola X fracasso DA escola	33
6.4	Por que a escola é contra e não a favor dos alunos das classes populares?	34
6.5	O bidialetalismo e a educação linguística	35
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.”

(Magda Soares)

A inquietação em relação à forma pela qual a língua é vista no Brasil, bem como a maneira utilizada para ensinar a gramática nas escolas motivaram o tema deste trabalho. Muitos falantes acreditam na falácia de que não sabem português, acreditam que o falante não domina a própria língua materna – isso ocorre devido à valorização atribuída ao português de Portugal e à desvalorização atribuída ao português brasileiro.

A língua permeia toda a sociedade, já que é por meio dela que os indivíduos se identificam e exercem seus direitos. Com isso, observa-se que há relações de poder por trás da língua e isso constitui um ponto de separação social – ou seja, a posição dos falantes dita o prestígio ou a estigmatização atribuída a cada variedade linguística. Além disso, partindo do pressuposto de que a escola deveria minimizar as desigualdades sociais, possibilitando a emancipação de seus alunos, as próprias instituições de ensino perpetuam o preconceito linguístico ao exigirem o emprego de uma forma de falar – aquela que consideram mais “correta”, por estar de acordo com a norma culta.

Desse modo, a pesquisa busca explicitar a necessidade de que os alunos tenham direito à norma-padrão, pois, assim, a norma deixará de ser restrita às camadas privilegiadas. Para tanto, é preciso compreender como ocorre o ensino de gramática, a fim de que seja possível analisar as outras formas de desenvolver uma consciência linguística que promova a utilização da língua de forma que o estudante possa manter a sua variedade ao aprender as outras. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o contexto histórico de inserção das camadas populares nas escolas, bem como a existência do preconceito linguístico no espaço escolar, para discutir a forma como as relações de poder da língua legitimam as desigualdades sociais. Visando alcançar o objetivo geral, é preciso construir as etapas por meio dos objetivos específicos, que são identificar os desafios relacionados ao acesso à norma-padrão como um direito no contexto escolar a partir do ensino de gramática, assim como reconhecer a necessidade de valorizar e respeitar as diversas variedades linguísticas que se dão nas instituições de educação básica.

Nesse viés, este trabalho utiliza a revisão da literatura como procedimento metodológico, pois ao realizá-la, é possível analisar o contexto histórico de criação da gramática, da Língua Portuguesa como disciplina e da entrada das camadas populares nas

escolas. Dessa forma, é possibilitado ainda que se observe como ocorre a atribuição de estigmatização das variedades linguísticas e a maneira pela qual acontece a dominação por meio da língua. Muitos dos autores abordados partem do ramo da linguística ou de perspectivas políticas e, por isso, contribuem para a pesquisa. Os principais autores selecionados foram Soares (2021), Bagno (2007a), Faraco (2008), Bourdieu (1989), Ilari (1999), Labov (2008), Possenti (2012), Freire (1983), Travaglia (2002), Bechara (2000) e Gnerre (2003).

As obras escolhidas para a revisão da literatura têm relação direta com a temática, já que explicam sobre o contexto histórico pesquisado, o preconceito linguístico, as relações de poder reguladas pela língua, o ensino de gramática nas escolas e ainda as possibilidades para que as desigualdades sociais sejam minimizadas. Dessa forma, as teorias da sociolinguística foram utilizadas para realizar a conceituação de termos fundamentais para a pesquisa, como a diferença entre norma-padrão e norma culta. Para além disso, os autores abordam a questão da educação linguística, a proposta do bidialetalismo e ainda uma abordagem que considere as situações de comunicação.

Dessa maneira, o trabalho em questão apresenta seis seções e as considerações finais. A primeira se preocupa em introduzir o assunto que será abordado ao longo da pesquisa, apresentando a justificativa, os objetivos, o método e os autores abordados. A segunda seção visa explicitar e discutir os conceitos principais que serão empregados em diversos pontos do trabalho ou ainda conceitos que sejam importantes para a linguística. A terceira seção tem o objetivo de explicar a forma pela qual a língua foi transformada em um bem simbólico e suas implicações, assim como analisa a forma pela qual o capital cultural e linguístico das camadas populares e das camadas privilegiadas são abordados pela escola.

Desse modo, a quarta seção busca analisar o contexto histórico por trás da formação do português, bem como os aspectos de origem da gramática e ainda da Língua Portuguesa como disciplina escolar. Já a quinta seção explica e analisa a noção de erro para a linguística, de modo a compreender a variação linguística como um fenômeno organizado, além de apresentar as contribuições dos estudos labovianos em relação à valorização das variedades. A quinta seção ainda explicita os equívocos que são atribuídos à linguística em relação à variação, bem como frisa a percepção que as camadas populares têm da norma-padrão – ou seja, a concepção de que a norma pertence à elite – por isso, salienta-se o papel da escola de provocar uma mudança cultural para que as camadas desprivilegiadas passem a ver o uso da norma-padrão como um direito de todos, não como algo distante, que não as representa e que é pedante, presunçoso ou esnobe.

A sexta seção apresenta e analisa o contexto da década de 1980 e as influências ocorridas a partir da redemocratização do ensino, sugerindo as possíveis mudanças, a partir do bidialetalismo e da educação linguística, para que a escola deixe de propagar o preconceito linguístico e a violência simbólica, visto que as instituições escolares são locais em que as variedades linguísticas convivem a todo momento. Por fim, as considerações finais manifestam o que pôde ser constatado ao final deste trabalho, passando por todo o percurso traçado ao longo desta pesquisa.

2 CONCEITOS PRINCIPAIS

O trabalho em questão adota uma perspectiva política sobre a língua, entendendo-a como um instrumento de poder determinante nas relações sociais. Dessa forma, a análise em relação ao ensino de Língua Portuguesa necessita da compreensão e explicitação de conceitos fundamentais, como norma-padrão, norma culta, variante, variedade, variação e vernáculo, bem como se faz necessário conceituar ainda as diferentes concepções de gramática.

2.1 Norma-padrão

A noção de norma-padrão se dá historicamente, pois segundo Faraco (2008), a partir do século XV, na Europa, houve um movimento para unificar a língua, já que os Estados Centrais começaram a apresentar diversificação linguística. Dessa forma, constituiu-se um padrão a ser utilizado, o que foi legitimado pelas gramáticas. Já no Brasil, a proposta da norma-padrão aparece como uma tentativa de impedir a expansão das variedades do português popular (FARACO, 2008). Então, a língua foi formada por um imaginário social, de modo a empregar um modelo a ser seguido, ou seja, uma ideia inalcançável da forma correta de se falar.

Com isso, a norma-padrão existe para “servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (BAGNO, 2007a, p. 39). Assim, prevaleceu a noção de que a língua deve ser preservada e utilizada a partir do que dita a gramática normativa. Nesse sentido, a norma-padrão não pode, portanto, ser compreendida como língua, já que não condiz com nenhuma variedade linguística. Dessa forma, apesar de o acesso ao que mais se aproxima da norma ter ficado restrito à elite letrada, a questão é que tais falantes utilizam a dita norma culta, não a padrão.

2.2 Norma culta

Inicialmente, é preciso destacar que o conceito de norma culta carrega questões extralinguísticas, pois devido aos processos de formação da língua portuguesa, observa-se que, socialmente, há falas prestigiadas e falas estigmatizadas. Nessa perspectiva, a língua funciona como instrumento de separação de classes sociais e de identificação entre grupos. Dessa maneira, a norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p. 73).

Em razão disso, os falantes que não possuem alto grau de letramento têm suas falas estigmatizadas, enquanto falantes letrados recebem a validação de que a variedade prestigiada é a mais correta. Desse modo, ocorre o equívoco conceitual de que norma-padrão e norma culta são expressões sinônimas, sendo que representam ideias distintas, visto que uma está relacionada às regras e ao padrão inalcançável de língua perfeita e, a outra, consiste na fala e escrita dos falantes letrados. Nesse sentido, há desvios da norma-padrão e ainda assim a norma culta é tomada como forma correta de se falar e escrever devido ao prestígio social que é atribuído a ela. Com isso, nota-se que a elite letrada tem acesso à norma-padrão nas instituições de ensino e, por ocuparem uma posição social privilegiada, utilizam a norma culta para estabelecer dominação linguística sobre os grupos que empregam as variantes estigmatizadas.

2.3 Variedade e Variante

A diversificação linguística no Brasil é enorme e, por isso, inúmeras variedades convivem no mesmo território, uma vez que se toma como variedade “um dos muitos modos de falar uma língua.” (BAGNO, 2007a, p. 47). Ao observar tal definição, deve-se compreender que diversos fatores sociais influenciam tal questão, ou seja, a partir da idade, sexo, grau de escolaridade e classe social, as características da variedade mudam, de modo que os falantes mais letrados carregam historicamente o título de variedades “corretas”, assumindo-a, muitas vezes, como língua.

Em relação às variantes, é fundamental dar enfoque ao prestígio social atribuído a algumas, e o estigma a outras, pois ao adotar que a variedade possui as características linguísticas de um determinado grupo, as variantes são “cada uma das formas diferentes de se dizer a mesma coisa” (BAGNO, 2007a, p. 50), considerando que há inúmeras variantes dentro de uma mesma variedade, uma vez que um elemento linguístico pode ser falado de formas distintas e significar a mesma coisa.

Partindo desse princípio, no contexto educacional, a escola é um dos locais em que a estigmatização é perpetuada, visto que as instituições de ensino exigem a variedade de prestígio social, segregando cada vez mais os alunos que não a utilizam, fazendo com que as camadas populares se distanciem dela e não se apropriem da variedade que possui privilégio (SOARES, 2021). Dessa forma, é preciso que a fala do estudante seja respeitada e legitimada, sem que a escola promova a ideia de que o indivíduo deve abandonar sua maneira de falar, desconsiderando toda a cultura construída pelo falante desde sua origem.

2.4 Variação

A heterogeneidade da língua faz com que não haja um trajeto linear, pois diversas mudanças são realizadas diacronicamente e, com isso, ocorre a variação linguística – em todos os níveis da língua – que de acordo com Bagno (2007a, p. 38), é o processo no qual a língua se encontra “em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade”. Os níveis da língua: lexical, sintático, semântico, fonético, morfológico e estilístico apresentam variação, já que as palavras, as frases, os significados, as pronúncias, as formas sufixais e os discursos, respectivamente, variam a partir de fatores extra e/ou intralinguísticos.

Em contrapartida, os grupos que entendem a língua como um conjunto de normas a serem seguidas e não descritas buscam “protegê-la” da variação linguística. Para tal, assumem que as variedades – principalmente as mais estigmatizadas – corrompem o português e, portanto, devem ser combatidas. Contudo, a sociolinguística atesta que a variação não altera a estrutura da língua, já que o falante reconhece as regras que a compõem. O exemplo a seguir se realiza no nível morfossintático e ilustra que a variação segue regras:

- (a) aquelas casinha amarelinha
- (b) *aquela casinhas amarelinha
- (c) *aquela casinha amarelinhas

Somente a frase (a) ocorre no português brasileiro, enquanto (b) e (c) não ocorrem (por isso, estão assinaladas com um asterisco, símbolo usado pelos linguistas para identificar uma construção improvável ou impossível. (BAGNO, 2007a, p. 41).

Isso posto, pensando na variação e no ensino de língua materna, considera-se aqui que a língua é formada pelas várias formas de falar e, por isso, entende-se que a escola tem papel determinante em relação à maneira pela qual lida com o preconceito linguístico, pois a instituição de ensino passa a alimentar e incentivar esse preconceito, fazendo com que o aluno acredite ser um mau falante da língua.

2.5 Vernáculo

A ideia de vernáculo foi trazida por Labov (2008), autor que a define como um aspecto estilístico da fala no momento em que há mínimo monitoramento – ou seja, pouca atenção ao uso de estilo formal. Nesse sentido, Labov entende que os padrões linguísticos são verificados nesse momento de menor monitoramento, e o vernáculo, portanto, se dá em situações nas quais os falantes utilizam as regras da língua de maneira espontânea, de acordo com o grupo em que estão inseridos. Dessa maneira, o vernáculo permite “identificar quais são as regras que estão deixando de ser usadas, caindo em obsolescência, com probabilidade de

desaparecer da língua num futuro próximo.” (BAGNO, 2007a, p. 52). Com isso, é necessário reafirmar que a variação linguística não é desorganizada, uma vez que o falante emprega as normas necessárias para não cometer agramaticalidade.

Contudo, o vernáculo é entendido pelo senso comum de outro modo, pois o veem como a língua sem alterações, ou seja, como a língua correta, sem termos estrangeiros. Assim, é preciso verificar que os estudos sociolinguísticos compreendem aquilo que é vernacular como o uso da língua com menor monitoramento, permitindo a percepção do que é realmente utilizado pelos falantes. Então, o estudo do vernáculo brasileiro não observa a língua sem alterações, pelo contrário, observa o português brasileiro em variação.

2.6 Concepções de gramática

O ensino de gramática compreende suas diferentes concepções e, a partir daquela adotada pelo professor, os caminhos seguidos serão diferentes, proporcionando ao estudante visões distintas a respeito da gramática e de seu uso. Os tipos de gramática pensados neste trabalho são a normativa, a descritiva e a internalizada, caracterizadas por Possenti (1969, p. 64), respectivamente, como

- 1) conjunto de regras que devem ser seguidas;
- 2) conjunto de regras que são seguidas;
- 3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

Partindo desse princípio, o professor que trabalha por meio da primeira concepção, proporcionará um ensino pautado no uso estrutural da gramática, voltado à norma-padrão, à medida que prescreve regras, desconsiderando que a língua apresenta heterogeneidade. A segunda concepção busca descrever a língua, ou seja, o professor mostrará ao aluno e analisará como a gramática é empregada. Já a terceira concepção de gramática entende que o falante da língua sabe internamente quais formações são agramaticais – impossíveis de serem realizadas. Dessa forma, o professor compreenderá que o aluno domina as regras da gramática, uma vez que é falante da língua e, assim sendo, não produzirá estruturas inexistentes.

Em vista disso, antes de apresentar a norma-padrão ou a norma culta ao aluno, é preciso que a instituição escolar compreenda, valide e respeite a variação e a(s) variante(s) linguística(s) trazida(s) pelos alunos, que carregam na fala as diversas trajetórias, culturas, histórias e identidades, pois

é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina. (POSSENTI, 1996, p. 84-85).

Nesse sentido, deve-se discutir o ensino de gramática, que muitas vezes é tradicional, e foca nas nomenclaturas estabelecidas pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira –, fortalecendo a ideia de que ensinar português é ensinar a norma-padrão apenas (FARACO, 2017). Assim, o ensino da língua não deve estar restrito às regras e nomenclaturas, portanto, precisa ser reflexivo e levar o aluno à emancipação social, formando um falante do português brasileiro que seja capaz de se apropriar dos diversos estilos linguísticos, empregando-os conforme a situação de comunicação (TRAVAGLIA, 2002).

3 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CAPITAL CULTURAL, CAPITAL LINGUÍSTICO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Por trás da língua, a escola como instituição social contribui para a legitimação das desigualdades, o que torna fundamental que a análise do ensino de Língua Portuguesa seja concatenada aos aspectos da estrutura social. Com isso, Bourdieu (2007) desenvolveu conceitos primordiais para que se entenda a forma como as relações capitalistas transformam elementos simbólicos – como a língua – em moeda de troca. Para isso, observam-se os conceitos de capital cultural, capital linguístico e violência simbólica devido à necessidade de utilizar as definições para analisar o que a escola tem feito em relação ao ensino da língua e o porquê.

3.1 A transformação dos bens simbólicos

De acordo com Bourdieu (2007), a produção intelectual e artística está, historicamente, relacionada à corte, à aristocracia e à Igreja, de modo que os bens produzidos servissem e seguissem os preceitos éticos e estéticos das instituições sociais dominantes vigentes. Assim, a partir da estrutura social, os elementos linguísticos, artísticos e culturais em forma material, como livros e obras artísticas ou em forma não material, como os conhecimentos, passaram a funcionar como bens simbólicos – considerando que apenas uma parcela da população os detém, criando relações de força simbólica. (BOURDIEU, 2003). Desse modo, conforme explica o autor, tais bens participam de um mercado, formando uma economia, o que refletiu nas questões linguísticas, já que “todas as interações linguísticas são uma espécie de micromercados que continuam sempre a ser dominados pelas estruturas globais” (BOURDIEU, 2003, p. 131).

Isso posto, entende-se, portanto, que os grupos privilegiados que possuem os bens simbólicos exercem dominação sobre as camadas populares e, no mercado de trocas (BOURDIEU, 2007), a posição social dita aqueles que possuem maior capital cultural e capital linguístico, de modo que a escola valoriza os alunos com maior repertório que advém da elite, provocando a violência simbólica e ampliando as disparidades sociais. É exatamente por tais aspectos que a língua tem de ser analisada como instrumento de poder e deve ser apropriada pelos alunos de camadas populares.

3.2 A língua, a cultura e o capital cultural e linguístico

Segundo Bourdieu (2003), o capital cultural e o capital linguístico estão presentes na estrutura social, de maneira que as instituições de ensino valorizam aquilo que faz parte da cultura erudita e a transforma em cultura legítima – ou seja, alunos que pertencem às classes dominantes estabelecem maior contato com os aspectos culturais elitizados, logo possuem maior capital para ser utilizado no jogo de trocas mercadológico. Desse modo, o aluno proveniente das camadas populares acredita que sua cultura é inferior, já que não se identifica com aquela apresentada pela escola, pois

o sentimento de estar excluído da cultura legítima é a expressão mais sutil da dependência e da vassalagem, pois implica na impossibilidade de excluir o que exclui, única maneira de excluir a exclusão. Qualquer contato reflexivo com o consumo cultural [...] coincide com a descoberta de sua ilegitimidade e, impossibilitados de opor uma contrailegitimidade, [...] os membros das classes desprovidas da cultura legítima, concebem a si mesmos como heréticos (BOURDIEU, 2007, p. 132).

Por isso, uma vez que a escola faz o uso apenas da cultura legitimada socialmente e coloca as demais como culturas “populares”, os indivíduos que estão habituados a uma linguagem diferente, percebem que não fazem parte daquele contexto e acabam marginalizados pela própria instituição de ensino que deveria acolher a diversidade cultural e linguística.

Com isso, o mercado linguístico determina aquilo que tem permissão para ser exprimido pelo falante e aquilo que não deve ser exprimido nas interações sociais, logo a questão está no ponto de reconhecimento daquilo que não deve ser expressado nos espaços interacionais a partir da formação dos grupos e, dessa forma, a dominação é estabelecida (BOURDIEU, 1989). Sendo assim, os alunos que possuem capital linguístico conseguem utilizá-lo como moeda de troca nas dinâmicas sociais e aplicar a língua como instrumento de poder. Desse modo, os estudantes que não detêm capital linguístico são privados de obter maior valor mercadológico à sua forma de falar.

Então, o papel da escola e dos professores no processo de ensino da língua materna é decisivo no modo pelo qual os alunos utilizarão e compreenderão a língua – já que um ensino de língua que visa apenas o estudo de nomenclaturas e regras oportuniza a formação de falantes que não valorizam sua própria fala, logo não proporciona uma reflexão em relação à função da língua e em relação ao preconceito linguístico.

Portanto, o ensino da gramática, em sua dimensão política, tem de considerar as violências simbólicas que foram executadas pelos agentes colonizadores no que diz respeito aos aspectos linguísticos, visto que desde a proibição da língua geral ocorrida no século XVIII,

a escola visou à atribuição de valor à língua de Portugal, desconsiderando a riqueza dos troncos linguísticos indígenas. E, então, dessa forma, a escola promove e faz perdurar, há séculos, a extinção do que é nativo, legitimando o ideal lusitano de língua.

Dessa maneira, a consequência é o afastamento entre a língua que é de fato falada pelos alunos e a língua que é ensinada pelas instituições escolares, provocando a estigmatização de algumas variedades. Além disso, ao manter tal modelo de ensino, os alunos das camadas populares estarão sujeitos a não se apropriarem das variedades de prestígio e a não se familiarizarem com o acesso à norma-padrão, bem como serão impossibilitados de aprenderem a utilização das múltiplas variedades que o Português Brasileiro propicia devido à pluralidade cultural e linguística abarcada pelo país.

3.3 A escola como propagadora da violência simbólica

Nessa perspectiva trazida por Bourdieu (1989), a escola propaga uma violência simbólica, já que exige dos alunos das camadas populares o conhecimento de uma cultura e a utilização de um capital cultural e linguístico que não pertence a tal grupo, visto que as instituições de ensino desvalorizam e não legitimam socialmente o conhecimento das pessoas que não fazem parte das camadas privilegiadas.

Nesse sentido, conforme Bourdieu (1989), a partir das posições sociais ocupadas pelas pessoas que chegam à escola, a comunicação pedagógica utilizada também é uma forma de violência simbólica, já que o estudante que não domina a variedade linguística utilizada naquele ambiente fica segregado dos processos educacionais e, posteriormente, dos processos sociais e, assim, o contexto capitalista realiza e perpetua a manutenção da estrutura de dominação. Com isso, o conceito de violência simbólica, elaborado por Bourdieu, parte do princípio de que a comunicação e o conhecimento são colocados como sistemas simbólicos os quais

cumpram a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Sendo assim, a escola permite que as diferenças entre os alunos sejam acentuadas de modo a torná-las uma ferramenta de preconceito de classe e linguístico, pois a língua falada pelas instituições educacionais e os saberes valorizados correspondem aos que são produzidos e transmitidos internamente pelas camadas privilegiadas (SOARES, 2021). Dessa maneira,

enquanto a escola não legitimar a cultura e a linguagem provenientes das camadas populares, bem como enquanto mantiver a compreensão de que os alunos devem chegar às instituições de ensino dispendo do capital cultural e linguístico que é valorizado pela escola, os abismos sociais não diminuirão.

Assim, é possível constatar que a escola deve ensinar a forma de adquirir os bens simbólicos, a fim de permitir que os indivíduos das camadas populares possam participar das dinâmicas que são impostas pelo sistema vigente, visto que

a língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade. Ela tem um valor simbólico inegável, é moeda de troca, é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir muitos outros. É pretexto para exploração, espoliação, discriminação e até mesmo massacres e genocídios (BAGNO, 2012, p. 75).

Contudo, a escola e as ações pedagógicas devem, primordialmente, realizar esse movimento à medida que dão notoriedade e conferem valor ao que advém das camadas populares, permitindo que não apenas as camadas prestigiadas gozem do direito de utilizar a língua e, para além disso, de apropriar-se dela.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS E A ORIGEM DA GRAMÁTICA

A formação da língua portuguesa se deve a um amplo processo histórico, e os estudos da linguagem permitiram que muitas descobertas fossem feitas. É preciso, portanto, compreender a romanização, pois sabe-se que o latim faz parte do tronco do indo-europeu, formando as línguas românicas, como o português, o espanhol, o italiano e o francês. Ao observar estudos feitos pela linguística histórica, constata-se que o latim passou por inúmeras transformações, envolvendo guerras e invasões as quais perduraram por séculos e influenciaram ativamente a língua.

Além disso, neste capítulo, é feita uma análise em relação à historicidade de criação da gramática a qual passa pelo entendimento de que os estudiosos gregos consultaram e investigaram profundamente o acervo produzido pelos escritores clássicos para descrever as regras que eram utilizadas (POSSENTI, 1996). Desse modo, a elitização da gramática e o ideal de se atingir um molde correto de fala e escrita interferiu, histórica e socialmente, na forma pela qual a língua é compreendida, bem como na maneira pela qual foi – e ainda é – ensinada nas escolas, mantendo, assim, no Brasil, a tentativa de conservar valores gramaticais lusitanos.

4.1 O latim vulgar e o latim culto

As relações de poder que se dão por meio da língua apontam para a estigmatização das variedades e separação dos indivíduos por classe social – então, a língua é colocada de modo a propagar desigualdades. A noção de que a língua apresenta instabilidade e, portanto, está sujeita à alteração, leva à ideia de que a diversidade linguística não é um processo recente. Segundo Ilari (1999), no Império Romano, conviviam variedades linguísticas, como o latim literário, o latim culto e o latim vulgar, sendo que o primeiro era a língua escrita, o segundo era falado pelas pessoas de altas classes sociais, e o terceiro era falado pelos soldados romanos e população em geral.

Apesar do prestígio associado ao latim culto e ao literário, um ponto fundamental a ser destacado é o de que

enquanto o latim literário permanecia relativamente estável como língua da escrita e como a língua falada de todas as situações mais formais, o latim vulgar foi derivando para variedades regionais que, no fim do primeiro milênio, já prefiguravam as atuais línguas românicas. A essas variedades costuma-se chamar “romances”. (ILARI, 1999, p. 62).

Sendo assim, nota-se que não foram as variedades do latim literário e do latim culto que formaram os romances (momentos intermediários das línguas entre o latim e as novas línguas, ou seja, os romances formam a base das línguas latinas atuais), e sim as variedades advindas do latim vulgar – faladas pela classe popular. Desse modo, deve-se salientar que tais variedades eram apenas faladas e, por isso, as mudanças ocorreram, já que se o latim fosse escrito, possivelmente, as alterações não seriam tão grandes. Com isso, os soldados levaram a língua a muitos locais e, ao estabelecerem contato com os dialetos das províncias, diversas modificações ocorreram. Desse modo, o que prevaleceu foi a pluralidade entre os dialetos, confirmando que desde antes de sua formação, o português se vale das variedades populares.

4.2 A romanização na península ibérica

Na vila de Roma, o latim era o dialeto utilizado pela população e, assim o processo de difusão de tal língua está relacionado às invasões realizadas pelo Império Romano e ao contato entre os dialetos das províncias. Conforme Ilari (1999, p. 41), “o Estado romano teve origem no século VIII ou IX a.C. (a tradição fixa em 753 a.C. a fundação de Roma, sua capital)”. Ainda de acordo com Ilari (1999), os romanos passaram a dominar a Península Ibérica e se fixaram nela a partir do momento no qual ganharam a segunda guerra púnica (219-201). Desse modo, a romanização se deu nas províncias da Hispania Citerior (Tarraconense) e da Hispania Ulterior (Baética). Devido à localização, a região da Hispania Citerior desenvolveu maiores mudanças na língua, uma vez que era um local de maior circulação, já a Ulterior – de difícil acesso – apresentava poucas modificações na língua (ILARI, 1999).

Houve ainda a invasão da península ibérica pelos árabes e, depois, reconquista da região pelos cristãos. Com isso, deu-se a delimitação de onde se formaria, por fim, a língua portuguesa – no caso, ao noroeste da península. Assim, até o século XIV, a língua em Portugal e na Galícia foi o galego-português.

4.3 A criação da gramática: o que está por trás da estigmatização linguística

A estigmatização linguística atrelada a determinadas variantes se dá devido às situações históricas vivenciadas pelos povos. Nesse sentido, de acordo com Faraco (2008), as primeiras noções gramaticais foram estudadas por diversas civilizações, como os babilônios - em torno de 2000 a. C. Entretanto, a criação da gramática é atribuída aos gregos e aos romanos, já que as reflexões jurídicas e políticas presentes nos movimentos democráticos e republicanos

levavam os cidadãos à necessidade de “desenvolver o domínio das habilidades de fala no espaço público para sustentar bem seus argumentos e tentar vencer as disputas” (FARACO, 2008, p. 131).

Sendo assim, desde sua origem, os aspectos gramaticais envolviam as dinâmicas da sociedade e as posições ocupadas por aqueles que a estudavam, bem como a função atrelada a ela, ou seja, a conservação de um modelo que deveria ser seguido, de modo que a detenção dos preceitos gramaticais determinava – e ainda determinam – o prestígio social associado às classes que possuem acesso à norma. Com isso, para além dos estudos da estrutura da língua, segundo Faraco (2008), na chamada era cristã, os gregos estudaram a fundo os autores consagrados em períodos passados e, com isso, o acervo presente na biblioteca de Alexandria permitiu que a filologia e a gramática fossem criadas. Percebe-se, portanto, que a gramática advém de uma concepção literária, ou seja, os moldes gramaticais surgiram a partir dos estudos de obras escritas por autores clássicos.

Desse modo, a questão elitista e de estigmatização da língua se dá por meio de um ideal que concebe a norma como língua, além de adotar a produção intelectual como base para o desenvolvimento da gramática. Entretanto, nessa perspectiva da origem gramatical, nota-se ainda outro aspecto o qual causou estranhamento entre os falantes gregos alexandrinos, pois “o grego clássico (que eles encontravam nos textos dos autores consagrados) era diferente do grego que eles falavam” (FARACO, 2008, p. 135). Com isso, é preciso sempre salientar que a gramática nasceu em um berço que pertencia a uma restrita parcela de falantes letrados e permaneceu nos moldes clássicos e, assim, os modelos de escrita foram mais conservados.

4.4 Como surgiu o ensino do Português no Brasil

Pode-se observar que tais questões históricas e sociais ainda influenciam o comportamento dos falantes do português brasileiro e os fazem acreditar na falácia de que o “falar bem” é o mesmo que falar conforme a norma (cult), já que as variedades prestigiadas partem dela. Nesse viés, entende-se que o ensino de gramática contribuiu ainda mais para a estigmatização de algumas variedades devido à forma pela qual a escola aborda o assunto – insistindo em exigir um modelo que muito se distancia da língua falada pelos estudantes, pois não se ensina uma gramática do português brasileiro. Tal distanciamento ocorre, pois “a escola continua a ensinar, no início do século XXI, um estado de língua que, como tal, não existe mais há, pelo menos, 700 anos” (FARACO, 2008, p. 149).

Então, deve-se compreender que o acesso à norma-padrão ainda é um artifício de troca na sociedade em razão do valor que está associado a ela, já que o ideal lusitano de língua permaneceu no Brasil, provocando a noção de correto e incorreto no quesito linguístico. Assim, a elite letrada perpetua a diferenciação social por meio da fala e por meio da escrita, perpetuando que a detenção do conhecimento das normas é propriedade daqueles que fazem parte de determinada classe socioeconômica.

Por isso, para analisar o ensino de língua materna no Brasil do século XXI, é preciso regressar às questões linguísticas que conduzem o país desde a sua colonização e que ainda afetam a forma como a escola trabalha a Língua Portuguesa. Para tanto, deve-se salientar que, mesmo desde a instauração do ensino de Português, as ações pedagógicas já vieram carregadas do que se pode chamar de violência simbólica – termo cunhado por Bourdieu (2007).

Desse modo, conforme Soares (2002), no período do Brasil Colonial, havia três línguas – o português de Portugal, a Língua Geral e o Latim – sendo que a primeira foi trazida pelos colonizadores, a segunda abarcava as línguas indígenas em uma língua comum, e a terceira era aquela utilizada no ensino secundário e superior dos jesuítas. Dessa maneira, a língua geral passou a ser amplamente utilizada, bem como o latim, que era a língua ensinada nas escolas e, então, o Português demorou a se fortalecer como disciplina, por isso, observa-se “quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” (SOARES, 2002, p. 157).

Assim, em meados do século XVIII, Marquês de Pombal realiza uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989) no âmbito linguístico, proibindo a língua geral (SOARES, 2002) – impedindo que a população indígena utilizasse sua própria língua, o que colaborou para o apagamento da cultura dos povos nativos do território brasileiro, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa fosse estabelecido como disciplina escolar. Nesse viés, nota-se que o panorama do ensino de Português no Brasil não começa de maneira gradual e respeitosa, uma vez que a trajetória da disciplina na escola nasce em um contexto de opressão à população indígena e de elitização em relação ao acesso ao ambiente escolar e, conseqüentemente, ao conhecimento que era proporcionado pela escola e, portanto, valorizado socialmente.

5 A NOÇÃO DE ERRO, A ORGANIZAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A VALORIZAÇÃO DAS VARIEDADES

As questões que envolvem o fenômeno da variação linguística recebem, muitas vezes, concepções equivocadas as quais permeiam o senso comum. Algumas delas são a noção de erro, a qual compreende que, para a linguística, qualquer sentença é válida; a outra é a de que a variação linguística se dá de modo desordenado e sem critérios; e, por fim, a concepção de que há variedades incorretas que corrompem a língua. Desse modo, desde a década de 60, William Labov passou a estudar a variação linguística, o que embasou outros autores e ampliou os conceitos e investigações, permitindo a elaboração aprimorada do que viria a ser a sociolinguística no século XXI.

5.1 O erro para a linguística e o ensino de Língua Portuguesa

A noção de certo e errado na língua advém dos desvios em relação às gramáticas, ou seja, aquilo que não está de acordo com a norma-padrão recebe o título de “erro de português”. Sendo assim, a linguística amplia a discussão ao trazer uma outra perspectiva, pois

todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua (BAGNO, 2007b, p.124).

Com isso, é possível compreender que quando o professor de Língua Portuguesa considera que determinadas falas apresentam erro, pode-se adotar que a ação pedagógica de tal docente está ligada ao preconceito linguístico, já que a variedade empregada pelo aluno contém desvios no que diz respeito à norma-padrão – para tanto, faz-se fundamental enfatizar que nenhuma variedade da língua corresponde à norma, logo, conceber que determinadas variedades linguísticas são incorretas e degeneradas promove um ensino da língua que não reflete sobre as amplas possibilidades de uso do português.

5.2 A variação linguística como um fenômeno organizado, a posição social do falante e equívocos em relação à posição da linguística

O fenômeno da variação linguística se dá de modo organizado, logo o falante não produzirá sentenças faladas ou escritas que sejam agramaticais (BAGNO, 2007a) em sua língua materna, visto que ele domina o sistema linguístico à medida que percebe usos possíveis e

impossíveis. Então não é possível dizer que o falante comete erros ao falar sua língua materna, uma vez que um brasileiro não empregaria esta sentença: (*o meninos ontem cheguei) – o asterisco marca a agramaticalidade – uma vez que “é impossível falar sem obedecer regras linguísticas” (BAGNO, 2007a, p. 43). Nesse sentido, nota-se, portanto, que a língua apresenta um sistema repleto de organização e critérios os quais são reconhecidos, utilizados e dominados pelos falantes.

Considerando tais aspectos, ressalta-se que a língua não possui apenas o objetivo de comunicação, bem como os linguistas não acreditam que qualquer enunciado é válido, pois, como visto, consideram o processo de gramaticalidade da estrutura linguística. Por isso, as críticas feitas à linguística são infundadas, partindo do princípio de que os estudiosos da área propõem a visão da língua que é falada, de fato, pelos brasileiros. Nesse viés, considera-se que a língua assume um papel político na esfera social e é responsável pela identidade dos falantes, portanto

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 2021, p. 121-122).

Então, partindo do princípio de que a língua é um instrumento de poder, é necessário analisar a separação social que é realizada por meio da fala – ou melhor, a separação que ocorre a partir de quem fala e do modo como fala. Nesse sentido, os falantes que empregam a norma-padrão são percebidos de maneira diferente daqueles que não a utilizam, logo “uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 2003, p. 6-7). Assim, o que e como é dito tem seu valor alterado a partir da posição ocupada pelo falante, pois as camadas populares foram colocadas em um contexto de estigmatização linguística, já as camadas privilegiadas consideram suas falas legítimas – pois estão mais próximas da norma-padrão.

Com isso, ao perceberem tal diferenciação, as camadas populares rejeitam a norma exatamente por não se identificarem com ela, uma vez que veem como algo que pertence à camada privilegiada. Por isso, é primordial o trabalho da escola de fazer com que os alunos percebam que a norma-padrão pertence a todas as classes sociais e, então, não deve ser rejeitada, mas deve ser apropriada pelas camadas populares (SOARES, 2021). Dessa maneira, utilizar a norma-padrão deixará de ser notado como um privilégio, uma obrigação ou imposição, pois

deixará de representar apenas uma parcela da sociedade a qual a camada popular rejeita, já que para as camadas desprivilegiadas socialmente, o uso da norma caracteriza elitismo e, por isso, a aproximação dela é recusada. Assim, por meio da atuação da escola, é preciso que a utilização da norma-padrão passe a ser vista como direito.

Assim, pode-se reforçar que o ensino de Língua Portuguesa deve prezar pela gama de possibilidades linguísticas que são aceitas pelo português brasileiro, permitindo a apropriação da língua de modo que o indivíduo saiba “utilizar os recursos que a língua oferece para a interação social. E isso é função imprescindível da escola: ensinar a dizer” (BAGNO, 2012, p. 76). E, então, desse modo, os alunos serão aptos a se expressarem por meio da variedade que eles sabem e daquelas que foram aprendidas, usufruindo do direito que eles possuem à norma-padrão, mas também compreendendo a opressão que existe entre língua e sociedade, além da profundidade alcançada pela variação linguística.

5.3 Os estudos labovianos e a valorização das variedades

Os estudos de Labov realizados na década de 60 trouxeram descobertas fundamentais para o desenvolvimento da linguística variacionista, uma vez que os dados obtidos rebateram a ideia de que falantes de classes socialmente desfavorecidas possuem uma linguagem menos estruturada (LABOV, 2008). O estudo desenvolvido em Nova York advém de entrevistas e intensa observação dos falantes em uma comunidade de fala. Com isso, Labov (2008) observou que há heterogeneidade na língua, uma vez que ocorria variação dentro da mesma comunidade linguística. Dessa forma, é preciso salientar que o pesquisador se apega fortemente às questões de origem e classe, não apenas linguísticas, pois considera que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua” (LABOV, 2008, p. 21).

Além disso, seus estudos em Nova York trouxeram uma importante questão: a origem social do entrevistador, já que os entrevistados precisam se sentir confortáveis para que realmente empreguem sua variedade ao dar as respostas – o que não acontece caso exista diferença de classe social ao realizar uma entrevista, pois o falante tentará monitorar sua fala o tempo todo. Mais uma questão primordial do trabalho de Labov (2008) é a constatação de que as crianças das classes menos favorecidas têm uma linguagem apenas diferente das crianças de classes favorecidas, não inferior. Nesse sentido, o pesquisador compreende que a fala das crianças advindas das classes desfavorecidas se destaca pela facilidade com que se expressam sem rebuscar as sentenças, ou seja, de maneira clara e, assim

a fala das classes favorecidas caracteriza-se pela “verbosidade”, que transmite a impressão e que o falante é competente, mas apenas por condicionamento cultural: são falantes socialmente privilegiados, logo, sua linguagem é considerada racional, lógica, inteligente, e a verbosidade é vista como flexibilidade, riqueza vocabular e sintática (SOARES, 2021, p. 73).

Desse modo, os estudos labovianos permitiram que reflexões fossem feitas em relação à valorização das variedades, pois as noções concebidas anteriormente de que as camadas populares utilizam uma linguagem de menor complexidade foram descartadas. Nesse viés, a linguística variacionista amplia a discussão e mostra, por meio de dados, que há profundidade, estruturação e muitos estímulos verbais nas falas de indivíduos de classes desfavorecidas. Com isso, a estigmatização dessas variedades é resultado de processos sociais os quais compreendem que a norma culta possui mais qualidade, já que é falada por pessoas de classes prestigiadas e, por isso, a língua é utilizada como um instrumento de poder, de controle social e de manutenção do status da elite letrada.

6 A REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL E AS MUDANÇAS POSSÍVEIS NO ENSINO

Ao pensar no ensino de gramática no Brasil, é necessário voltar ao contexto após a década de 1980, em que ocorreu a tentativa de democratização do ensino e, com ela, a entrada das camadas populares nas escolas. (SOARES, 2021). Em um momento pós-ditadura, o cenário brasileiro passou por mudanças que envolviam concepções ideológicas e, portanto, educacionais. Além disso, faz-se preciso ainda analisar as possíveis mudanças no ensino para que a noção de educação linguística seja expandida como forma de minimizar o preconceito linguístico.

6.1 A Constituição Federal de 1988 e a educação

Por isso, analisar o período em questão abarca um marco indispensável para a educação brasileira, visto que ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual “instituiu o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, dentre outros o artigo 6º suprarreferido, que veio consagrar o direito à educação a todo cidadão” (CAMARA, 2013, p. 10).

Dessa forma, pode-se destacar que, antes desse momento histórico, a escola era destinada a uma parcela privilegiada da população e, com a maior abrangência de acesso, a escola não conseguiu se adequar à camada popular. Sendo assim, ao exigir a variedade de prestígio social, as instituições de ensino segregaram os estudantes que empregavam as variedades estigmatizadas. Nesse viés, o período de 1980 promoveu a ampliação de ingresso às escolas devido às políticas públicas educacionais e transformações dos ideais políticos e dos cidadãos – ainda que a ditadura tenha motivado a uniformização do ensino por meio dos preceitos militares.

6.2 As variedades linguísticas no ambiente escolar

Isso posto, é preciso abordar a forma como as variedades linguísticas se dão no contexto escolar – imbuído por circunstâncias sócio-históricas –, e como as variedades são trabalhadas atreladas ao ensino da gramática. Por isso, deve-se discutir a garantia da qualidade educacional do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, já que somente o acesso à instituição não basta. Sendo assim, se alunos que frequentam escolas públicas não possuem o

direito à norma-padrão e não entendem a importância de sabê-la, a estrutura social se mantém, uma vez que estudantes de escolas da rede privada de ensino estão habituados a ela.

Nesse sentido, é preciso observar que os alunos de escolas públicas são apresentados à norma-padrão – legalmente, a escola não deixa de garantir o contato com a norma, mas a forma como ocorre a abordagem provoca o distanciamento dos educandos e a não apropriação dela. Assim, em razão de questões sociais, históricas e culturais, são promovidas as desigualdades e a manutenção do status de que a gramática e a língua pertencem apenas às posições sociais de privilégio – nesse ponto, então, o papel da escola pode ser transformador para que todas as variedades linguísticas sejam valorizadas e que a norma-padrão seja direito de todos os falantes para que a utilizem quando precisarem e quiserem.

6.3 A dicotomia: fracasso NA escola X fracasso DA escola

Nos estudos sobre educação, o fracasso escolar vem sendo amplamente discutido, pois os problemas relacionados à alfabetização, evasão escolar e analfabetismo são fortemente perpetuados. Por isso, de acordo com Magda Soares (2021), desde a inserção das camadas populares nas instituições de ensino, diversas teorias buscam explicar o fracasso na/ da escola, entre elas estão: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

Desse modo, a partir do livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares (2021), observam-se as três vertentes, de modo que as duas primeiras responsabilizam o estudante (fracasso na escola) e a última responsabiliza a escola (fracasso da escola). Assim, a ideologia do dom se vale de aspectos cognitivos, psicológicos e biológicos para explicar que as crianças das camadas populares fracassam na escola devido à carência de dom e inteligência para aprender. Já a ideologia da deficiência cultural busca explicar que os indivíduos das camadas populares apresentam características pessoais que os levam ao fracasso – segundo a ideologia, tais características se devem à falta de cultura, considerando que algumas são superiores a outras, o que deve ser compensado pela escola, que promoverá o tratamento da “deficiência cultural”. Com isso, tal ideologia desconsidera que as camadas populares têm cultura, contudo, não é aquela valorizada socialmente, logo, não recebem prestígio social no mercado as trocas simbólicas (BOURDIEU, 2007).

Por fim, a terceira ideologia propõe algo diferente, pois explica o fracasso por meio de uma perspectiva que atribui a responsabilidade à escola, não aos alunos das camadas populares. Desse modo, a ideologia das diferenças culturais considera que não há relação de

superioridade e inferioridade entre as culturas, apenas diferenças. Sendo assim, a teoria concebe que existe diversidade cultural e que o sistema capitalista valoriza a cultura proveniente das classes privilegiadas, ou seja, ocorre uma dominação entre as classes, e a escola legitima o fracasso dos alunos das camadas populares em razão de sua cultura ser diferente daquela que é priorizada pelas instituições de ensino.

Com isso, é preciso notar que as camadas populares são discriminadas no processo de ensino e aprendizagem pela escola que deveria promover a emancipação dos alunos. Contudo, houve muitas explicações que buscaram atribuir o fracasso escolar à falta de inteligência e cultura das crianças das camadas populares, já que a escola se volta contra o povo, visando manter as relações de poder estabelecidas de forma social e econômica.

6.4 Por que a escola é contra e não a favor dos alunos das classes populares?

Conforme Magda Soares (2021), os discursos políticos de democratização do ensino – anteriores e posteriores à ditadura militar – consistem em direções quantitativas (ampliação do acesso à educação) e qualitativas (melhoria do ensino escolar), à medida que ambas visam ao acesso popular à educação. Nessa questão, as políticas públicas se preocupam com o ingresso nas instituições escolares, não com a permanência e emancipação dos estudantes. Dessa maneira, a escola não pode ser analisada isoladamente, já que está inserida em um contexto que abarca toda a sociedade e as dinâmicas que estão envolvidas nesse processo.

Por isso, ao chegarem às instituições educacionais, os alunos trazem culturas e vivências diferentes, porém os indivíduos mais letrados estão habituados a ambientes e situações que se relacionam com o que a escola valoriza, até mesmo porque o ambiente escolar era restrito à elite. Isso posto, após a tentativa de redemocratização, a escola insistiu em trabalhar a cultura trazida pelas camadas privilegiadas, pois era o tipo de saber que as instituições de ensino estavam habituadas. Assim, acabaram atribuindo ao aluno das camadas populares a culpa pelo fracasso, ampliando ainda mais as disparidades, pois a criança que pertence ao contexto que é marginalizado pela escola, não se reconhece nas propostas pedagógicas, legitimando os abismos sociais.

6.5 O bidialetalismo e a educação linguística

Em relação às possíveis soluções para o fracasso das camadas populares, concebe-se que a língua possui um papel primordial, visto que é um elemento de poder social, uma vez que são conferidos privilégios a determinadas variedades. Então, o bidialetalismo surgiu como uma solução para o fracasso escolar, de modo que dialeto é entendido como “sinônimo de variedade linguística” (SOARES, 2021, p. 78).

Assim, são discutidas duas concepções: o bidialetalismo funcional e o bidialetalismo para a transformação e, segundo Soares (2021), o primeiro parte do pressuposto de que os falantes das variedades estigmatizadas precisam aprender a variedade de prestígio social a fim de que possam utilizá-la de forma funcional em cada contexto; já o segundo – o qual é defendido pela autora – visa que os alunos das camadas populares se apropriem das variedades prestigiadas, objetivando a instrumentalização da língua, permitindo que o aluno compreenda o motivo pelo qual a estigmatização é atribuída à sua forma de falar.

Nesse viés, a escola perpetua a noção de que a norma é objeto da elite e, então, o aluno permanece na concepção de que tal conhecimento não lhe pertence, já que não se aproxima do que é vivenciado em seu contexto. Sendo assim, as escolas precisam reformular a maneira de ensinar a gramática, adotando uma perspectiva de valorização das variedades linguísticas, promovendo uma boa educação linguística, permitindo que o estudante utilize aquela variedade que ele conhece, bem como proporcionando o conhecimento das demais, pois

Nunca é demais frisar: o objetivo a ser proposto não é “apenas aprender a norma culta em vez do português que você fala”; e, sim, “aprender a norma culta além do português que você fala, e utilize um ou outro segundo as circunstâncias (LEMLE, 1978, p. 69).

Dessa forma, o trabalho pedagógico tem de considerar que a língua a ser ensinada é diferente daquela que é falada pelos alunos – logo, é preciso lecionar por meio de uma prática que vise à reflexão no que diz respeito ao ensino da norma-padrão, visto que a variedade linguística falada pelos estudantes deve ser legitimada, para que, assim, sintam-se motivados a aprenderem outras variedades e utilizá-las conforme a necessidade. Com isso, entende-se, portanto, que a educação linguística se preocupa com o desenvolvimento da habilidade de utilizar a língua portuguesa a partir da situação de comunicação, ou seja, deve-se auxiliar o aluno para que adquira competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2002).

Desse modo, a educação linguística pode ser exemplificada por meio da analogia do guarda-roupa, explanada por Bechara (2000), na Conferência realizada na Academia Brasileira de Letras, em que ele explica que as pessoas escolhem suas roupas a partir dos

momentos sociais enfrentados em seu cotidiano – dessa maneira deve ocorrer linguisticamente, o que permitirá que o estudante escolha a forma mais adequada a cada contexto, já que a língua é um patrimônio cultural extremamente vasto. Por isso, as instituições de ensino precisam reconhecer a importância da educação linguística para a formação dos alunos, já que não se pode exigir que cheguem à escola e abandonem sua variedade, mas é dever ensiná-los a empregar as outras possibilidades. Sendo assim, ao adotar a concepção de que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1983, p. 91), entende-se que a discussão em torno do ensino de língua materna proporciona formas de pensar alternativas para o trabalho educacional de forma política e crítica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar de língua, fala-se diretamente de relações de poder, uma vez que as classes privilegiadas – as quais utilizam a variedade prestigiada – estabelecem dominância em relação às camadas populares, visto que a escola legitima a ideia de que uma variedade é mais “correta” do que a outra. Assim, partindo do pressuposto de que a língua é um instrumento de dominação social, nota-se que foi atribuído valor simbólico a ela, o que resultou em prestígio de algumas variedades e estigmatização de outras. Com isso, a separação social que é feita por meio da língua, há séculos, faz com que alunos de classes desprivilegiadas se distanciem da norma-padrão, o que mantém o caráter elitizado da gramática.

Nesse viés, é na escola em que a transformação deve ocorrer, pois é o lugar onde a pluralidade se dá, uma vez que as variedades linguísticas convivem a todo momento – o que traz a oportunidade de ampliar a discussão em relação ao preconceito linguístico. Nesse sentido, é necessário formar alunos, especialmente os de escolas públicas, por meio da educação linguística, para que compreendam a importância de saber a norma-padrão, já que, nessa perspectiva, a língua desempenha papel determinante na sociedade. Dessa forma, é fundamental que a escola assuma o compromisso de preparar cidadãos que consigam utilizar e reconhecer as variedades linguísticas existentes no português brasileiro.

Sendo assim, o ensino da língua não deve se restringir às regras e nomenclaturas. Ele precisa ser reflexivo e levar o aluno à emancipação social e o preconceito linguístico não pode partir e nem se perpetuar na instituição social que, diariamente, é um grande palco da variedade linguística. Dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa pode provocar mudanças significativas a partir de sua prática pedagógica, por meio da educação linguística e, por isso, a concepção de que a norma-padrão é propriedade das camadas privilegiadas deve ser modificada. Em razão disso, o ensino de gramática não pode mais, no século atual, preocupar-se em apresentar estruturas a serem decoradas, já que o ato de ensinar Português envolve a noção política de língua.

Desse modo, as instituições de ensino não devem contribuir para a estigmatização de algumas falas ao deslegitimarem as variedades de alunos das camadas populares, colocando-as em uma posição inferior, mas ressaltar a relevância que tem o fenômeno da variação linguística. Com isso, é preciso que a escola passe a reconhecer as possibilidades que o trabalho reflexivo e crítico pode propiciar. Tendo isso em vista, é fundamental validar a variedade trazida pelo aluno, explicitando a necessidade de adquirir o domínio das demais, pois, dessa maneira,

os alunos terão a oportunidade de participarem das relações de poder estabelecidas socialmente por meio da língua.

Nesse sentido, os educadores que exercem uma postura que amplia as desigualdades, ou seja, valorizando um ideal lusitano de língua, sem considerar a gramática do português brasileiro, estão contribuindo para a formação de alunos que acham que não sabem falar português. Por isso, a partir do momento em que se mostra aos estudantes que sua variedade também é correta e que a norma-padrão é um direito, de modo a valorizar a cultura e a identidade do grupo social do qual o educando faz parte, possibilita-se a compreensão de que se pode utilizar a língua portuguesa da forma que o falante está habituado, além de adquirir outras variedades.

Sendo assim, a mudança cultural em relação à concepção que se tem da norma é fundamental para que os alunos possam ser emancipados socialmente, essa mudança cultural é necessária para que os estudantes possam utilizar de seus direitos para ultrapassar determinados limites impostos a algumas classes sociais. Por fim, entende-se que ensinar parte de uma concepção política, social e identitária, logo, é primordial questionar o que pode ser feito para proporcionar aos alunos a liberdade linguística a qual viabilizará que se valham da língua para exercerem suas individualidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Boitempo: esquecer para lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007a.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007b.
- BECHARA, E. **A norma culta em face da democratização do ensino**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.academia.org.br/eventos/norma-culta-em-face-da-democratizacao-do-ensino>. Acesso em: 20 out. 2023.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- CAMARA, L. B. A. Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijui**, [s.l.], n. 40, p. 4-26, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443/15343>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ILARI, R. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 1999.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEMLE, M. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1978.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, M. Magda Becker Soares: O poder da linguagem. [Entrevista concedida a] Bruno de Pierro. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 233, p. 24-29, jul. 2015. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029_Entrevista_233.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2340/0>. Acesso em: 25 jul. 2023.