



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL – PROFLETRAS**



SANDRA DEMÉTRIO GOMES SILVEIRA

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA SALA DE AULA: uma interpretação sócio-
histórica**

**ILHÉUS-BA
2023**

SANDRA DEMÉTRIO GOMES SILVEIRA

O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA SALA DE AULA: uma interpretação sócio-histórica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, para obtenção do título de Mestre como requisito do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS.

Campo de atuação: Sócio-história da língua aplicada à educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Carvalho de Argolo Nobre.

**ILHÉUS-BA
2023**

Ficha Catalográfica

S587 Silveira, Sandra Demétrio Gomes.
O português brasileiro na sala de aula: uma interpretação sócio-histórica / Sandra Demétrio Gomes Silveira. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.
191 f. : il. ; anexos.

Orientador: Wagner Carvalho de Argolo Nobre.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).
Referências: 175-179.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas. 3. Escrita. 4. Língua. I. Título.

CDD 469.07

SANDRA DEMÉTRIO GOMES SILVEIRA

O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA SALA DE AULA: uma interpretação sócio-histórica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC), como parte das exigências para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS.

Ilhéus, 04 de setembro de 2023.

Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Wagner Carvalho de Argolo Nobre (UESC)
(Orientador)

Profa. Dra. Gessilene Silveira Kanthack (UESC)

Profa. Dra. Aline Silva Gomes (UNEB)

À minha família que, de modo todo especial, não mediu esforços em apoio no percurso e conclusão deste trabalho, particularmente, ao meu querido esposo Gilberto Souza Silveira, aos meus preciosos filhos Giovanna Gomes Silveira e Jonhie Gomes Silveira, aos meus netos Guilherme, Gabriel Lucas, Giovanna Carolina e Jordan, à minha incansável mãe, Damiana (*in memoriam*) e, ao meu orientador, Dr. Wagner.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Altíssimo, toda a honra e toda a glória ao Seu Nome por sua maravilhosa graça derramada sobre mim, dando-me forças para trilhar este caminho de vitória.

À Universidade Estadual de Santa Cruz, por conceder a infraestrutura necessária para a efetivação dos trabalhos.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), por oportunizar a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Wagner Carvalho de Argolo Nobre, pela orientação, pela paciência, pelo apoio, depositando credibilidade nessa parceria de trabalho.

Aos demais professores do curso, pelos ensinamentos recebidos e legados deixados em cada mestrando.

Aos Coordenadores e secretário do Profletras da Uesc pela atenção e resolução de eventuais situações.

À minha querida turma 7 do Profletras, pelas orações de intercessão ao Deus Altíssimo e pelo convívio salutar, obrigada: Alana Araújo Almeida Santos, Clébia Rocha Lima Lira, Dulcelir Dias de Queiroz da Silva, Fernanda Márcia Barbosa Santos, Geórgia Cristina Costa Ramos, Milena de Almeida Costa, Noélia Miranda Afra e Rubienes Souza Santos, mais uma vez, obrigada por tudo.

Ao meu amado e estimado esposo, Gilberto Souza Silveira, pela inseparável companhia.

À minha mãe, Damiana Barbosa Demétrio (*in memoriam*), pelas incansáveis orações.

Aos meus filhos, Giovanna Gomes Silveira e Jonhie Gomes Silveira, pela dádiva de ser mãe de pessoas incríveis, verdadeiros presentes de Deus.

Aos meus netos, Guilherme, Gabriel Lucas, Giovanna Carolina e Jordan motivos da minha alegria.

Às minhas noras, Evelyn e Lucy, por proporcionarem paz e tranquilidade em minha vida.

À minha estimada colega, Rita Aparecida Pereira de Lima Santos.

A todos que me ajudaram direta e indiretamente, agradeço.

“OS HOMENS FAZEM A LÍNGUA, E NÃO A LÍNGUA OS HOMENS”

(Fernão de Oliveira, 1975 [1536]: 43 *apud* Mattos e Silva, 2004, p. 91)

“[...] o português sofreu profundas alterações ao ser adquirido inicialmente pelos índios aculturados e posteriormente por contingentes cada vez mais expressivos de escravos trazidos da África, desencadeando um processo de transmissão linguística irregular que marcou decisivamente a formação das atuais variedades populares da língua portuguesa no Brasil.”

(Dante Lucchesi, 2001)

SILVEIRA, Sandra Demétrio Gomes. **O português brasileiro na sala de aula: uma interpretação sócio-histórica**. 2023. 191 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus – BA, 2023.

RESUMO

Ainda em pleno século XXI, os professores da educação básica, principalmente os do Ensino Fundamental, deparam-se com dois grandes desafios: fazer com que seus alunos se tornem leitores proficientes e que escrevam de acordo com as convenções da língua materna. Pautando o foco neste último desafio, é sabido que o domínio da escrita para além dos estudos metalinguísticos, com uma visão pragmática, utilitária, de acordo com as convenções, é um processo longo a ser percorrido, sendo, também, por vezes, complexo e que exige um conhecimento mais aprofundado por parte do professor. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir com algumas reflexões sobre o português brasileiro em sala de aula numa perspectiva sócio-histórica, com foco na ausência da concordância verbal e outros “desvios”, tendo como parâmetro a norma-padrão da nossa língua. Para tanto, foram utilizados como base teórica os estudos de Castilho (2018), Faraco (2004), Kato (1985), Lobo (2015), Lucchesi (2001), Mattos e Silva (1986, 1993, 1995, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008), Ribeiro (2015), Soares (1989), dentre outros. Também, foram utilizadas as orientações dos documentos oficiais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018). Diante do exposto, utilizei a minha experiência de quase 30 anos em sala de aula como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas da educação básica para levantar algumas reflexões aos professores sobre a escrita dos alunos fora das normas convencionais, principalmente, relacionadas à ausência da concordância verbal e outros “desvios”. A partir de tais reflexões, propomos a aplicação de duas sequências didáticas: uma indicada aos 6º e 7º anos e outra aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, anos finais, as quais foram produzidas por mim e direcionadas a todos os profissionais da educação que utilizam a língua portuguesa oficial em território nacional, principalmente, os que lecionam a língua materna visando o desenvolvimento das habilidades da/na escrita dos estudantes, compreendendo, antes de tudo, o seu percurso sócio-histórico.

Palavras-chave: Perspectiva sócio-Histórica; Heterogeneidade linguística; Língua escrita.

SILVEIRA, Sandra Demétrio Gomes. **Brazilian Portuguese in the classroom: a socio-historical interpretation.** 2023. 191 p. Dissertation (Professional Master in Letters). Professional Master's Degree in Languages in National Network, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus – BA, 2023.

ABSTRACT

In the midst of the 21st century, basic education teachers, especially those in elementary school, face two significant challenges: ensuring their students become proficient readers and make them write in accordance with the conventions of their native language. Focusing on this latter challenge, it is well-known that mastering writing, beyond metalinguistic studies, with a pragmatic, utilitarian view, in accordance with conventions, is a lengthy process, at times complex, requiring a deeper understanding on the part of the teacher. In this regard, the overall objective of this research is to contribute some reflections about Brazilian Portuguese in the classroom from a socio-historical perspective, with a focus on the absence of subject-verb agreement and other "deviations," benchmarked against the standard norm of our language. To achieve this, theoretical foundations were drawn from the works of Castilho (2018), Faraco (2004), Kato (1985), Lobo (2015), Lucchesi (2001), Mattos e Silva (1986, 1993, 1995, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008), Ribeiro (2015), Soares (1989), among others. Additionally, guidance from national official documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC; Brasil, 2018), was used here. In light of the aforementioned, I will trace upon my nearly 30 years of experience in the classroom as a Portuguese language teacher in public schools at the basic education level to present some reflections to teachers regarding students' writing that deviates from conventional norms, especially concerning the absence of subject-verb agreement and other "deviations." Based on these reflections, I propose the implementation of two didactic sequences: one intended for 6th and 7th graders and another for 8th and 9th graders in elementary school, the final years. These sequences were developed by me and are aimed at all education professionals who use the official Portuguese language in national territory, especially those who teach the mother tongue, with the goal of enhancing students' writing skills, while understanding their socio-historical context above all else.

Keywords: Socio-historical perspective; Linguistic heterogeneity; Written language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Frequência da aplicação da regra de concordância verbal junto à 3ª pessoa do plural em diferentes variedades do português brasileiro.....	30
Quadro 2 – Quadro comparativo de gramáticas e conceitos.....	77
Quadro 3 – Conjugação do verbo deletar.....	87
Quadro 4 – Norma padrão x norma popular.....	101
Quadro 5 – Tipificação característica.....	104

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
MEC	Ministério da Educação
NURC	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta
PE	Português europeu
PB	Português brasileiro
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro e do Material Didático do Ensino Médio
PP	Português de Portugal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	Breve histórico da formação do povo brasileiro.....	17
2.1.1	A heterogeneidade linguística brasileira.....	24
2.1.2	O desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil.....	34
2.1.3	Língua, cor e classe social no contexto histórico brasileiro.....	47
2.2	As normas na heterogeneidade linguística brasileira.....	62
2.2.1	Concepções de língua.....	73
2.2.2	O conceito de norma de Eugenio Coseriu.....	79
2.2.3	Regidos pela força da norma ou pela norma da força: onde fica a mudança?.....	83
2.2.4	O “problema” da (não) concordância verbal e outros “desvios.....	95
2.3	O Empoderamento da Escrita.....	109
2.3.1	Alfabetizar, letrar, escolarizar.....	113
2.3.2	O que dizem os documentos oficiais.....	120
2.3.3	Textos "negros" e "indígenas" em livros didáticos.....	122
2.3.3.1	Sobre o PNLD.....	129
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	136
3.1	Aspectos gerais.....	136
3.1.1	Contexto da pesquisa.....	136
3.2	Proposta didática com foco na (não)concordância verbal e outros “desvios”.....	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	175
	ANEXOS.....	180

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvir em conversas informais pelos corredores das escolas, nas salas de professores, em reuniões de atividades complementares pedagógicas (AC), a queixa dos profissionais em educação, mais particularmente, dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental sobre o nível de defasagem da aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos nesta etapa de escolarização. Dificuldade em decodificar palavras escritas, em fazer inferências sobre o que leu, e escrever de acordo com as convenções da língua formal, de acordo com a norma culta. Diante dessa situação, deparámo-nos com o seguinte problema, questionando-nos com frequência: *Por que os alunos dos anos finais do ensino fundamental, após passarem anos anteriores na escola, chegam nesta etapa de escolarização escrevendo fora dos padrões convencionais da língua? Como compreender tal situação numa perspectiva sócio-histórica?*

Não que sejamos defensores ferrenhos da gramática normativa, somente da linguagem formal, sem considerarmos uma série de fatores que contribuem para o afastamento da norma culta entre os alunos da educação básica. As questões sócio-político-econômicas e históricas contribuem para a heterogeneidade linguística entre os alunos, causando uma separação entre a linguagem das camadas populares e a linguagem socialmente aceita e privilegiada.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa em questão é contribuir com algumas reflexões sobre o português brasileiro em sala de aula numa perspectiva sócio-histórica, com foco na ausência da concordância verbal e outros “desvios”, tendo como parâmetro a norma-padrão da nossa língua. E, como objetivos específicos: (i). sugerir aos professores (em reuniões formais – A/C pedagógicas, por exemplo) a leitura de textos relacionados ao desenvolvimento do português brasileiro, bem como sobre o seu contexto sócio-histórico, evitando julgamentos preconceituosos em sala de aula; (ii) propor aos professores a aplicação de duas sequências didáticas com a escrita, refletindo sobre o (não) uso da concordância

verbal e outros “desvios”¹, partindo da compreensão do contexto histórico, social, econômico em que está inserido o aluno.

A relevância do presente trabalho numa perspectiva sócio-histórica da Linguística Formal deu-se por perceber que muitos alunos não avançam nos seus estudos, devido, dentre os muitos fatores, à falta de manejo da língua escrita, como forma de ascensão, principalmente, nos meios acadêmicos, em concursos públicos, em outros segmentos do mundo do trabalho, onde a escrita formal será exigida. São dificuldades em expressar-se de forma escrita, seja nos argumentos, seja de acordo com as normas de convenção vigentes em nosso país.

Por isso, acreditamos na possibilidade de que o professor munido de informações, ainda que parcialmente, sobre o processo sócio-histórico de formação da nossa língua, possa compreender a heterogeneidade linguística em sala de aula para direcionar da melhor forma o seu trabalho com o português brasileiro. Nesse sentido, trazendo um conjunto de reflexões sobre o tema desta dissertação, iremos contribuir para que outros profissionais da área da linguagem repensem a questão da abordagem do ensino do português brasileiro em sala de aula. Devendo, portanto, considerar a sua heterogeneidade, sem negligenciar o ensino das normas convencionais para melhorar a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da escrita, análise e reflexão da nossa língua, principalmente, na situação de pós-pandemia, causada pelo novo coronavírus, onde é inegável o prejuízo para os alunos durante esse processo. Antes da pandemia, já era observado esse distanciamento da língua fora dos padrões convencionais da escrita. E, durante esse período, a situação agravou-se severamente. No processo pós-pandêmico, não querendo promover uma visão pessimista, mas realista, a situação tendeu a crescer nas suas dificuldades com relação ao aprendizado da língua formal.

Como professora de Língua Portuguesa, com quase 30 anos em sala de aula, das escolas públicas, causa-me preocupação em perceber esse distanciamento das normas, onde alguns estão considerando o “vale-tudo” da língua, e, conseqüentemente colocando os nossos alunos à margem das seleções de

¹ Nem todos os estudiosos da língua consideram a modalidade escrita e a modalidade falada fora da norma-padrão como erradas. Soares (1989, p. 42) explica que "o uso da concordância verbal no dialeto-padrão e no dialeto não-padrão pode oferecer outro exemplo de que o julgamento de formas linguísticas como 'certas' ou 'erradas' é de natureza puramente social e preconceituosa". Em concordância com a autora, é por isso que utilizamos aspas quando tratamos de “erros” e “desvios”.

emprego ou mesmo, ingresso ao curso superior, num futuro próximo. Como exemplo, cito a minha própria condição: caso eu estivesse muito aquém dos conhecimentos das normas convencionais da língua materna, certamente, estaria fora da seleção desse programa (PROFLETRAS), e nem estaria escrevendo esta dissertação. Logo, o ensino das normas convencionais da nossa língua deve ter o seu lugar nas escolas. Precisamos de muito mais formações de professores de língua portuguesa para saber lidar com a diversidade linguística em sala de aula.

Um dos aspectos que contribuem para que haja a diversidade linguística é a própria história desta. É o desenvolvimento histórico da língua portuguesa como polarizada, no Brasil, que explica a reunião, em sala de aula, de alunos falantes de uma norma culta nativa e de uma norma popular nativa. Sendo a norma culta o objetivo de ensino da escola, os alunos falantes da norma popular nativa encontram grande dificuldade em assimilar os mecanismos gramaticais da norma culta – como os morfemas flexionais verbais de número e pessoa, por exemplo – devido à distância que apresentam em relação à sua realidade linguística.

As variantes linguísticas sempre existiram, e continuarão a existir, mas nem por isso, o ensino das normas convencionais da língua materna deverá ser negligenciado. Isso nada tem que ver com preconceito linguístico ou outra forma de discriminação, como pensam alguns. Ao aluno, não é recomendado o cerceamento desses conhecimentos. Tudo dependerá de como o professor irá abordar o assunto, pautado numa posição de respeito mútuo, partindo sempre do lugar onde o aluno se encontra, ou seja, dos conhecimentos que já traz consigo para, em seguida, ampliar os seus horizontes.

Diante dessa realidade polarizada, visamos buscar, por meio desta pesquisa, reflexões direcionadas ao professor para um melhoramento nas habilidades de escrita do indivíduo numa sociedade letrada, onde conhecimento é poder, escrita é poder, com vistas a provocar mudanças em si mesmo e no contexto em que está inserido. Tudo isso, sem perder de vista o respeito pautado na diversidade linguística, compreendendo desde o percurso histórico de formação do povo brasileiro.

De acordo com Firmino (2006, p. 34), o empoderamento da escrita faz-se necessário porque contribui para promover resultados significativos na vida do

sujeito como “o poder sobre si mesmo; o poder de se conhecer, de se compreender e de situar-se; o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social”.

Esse empoderamento sobre o qual fala Firmino (2006) contempla saber escrever para melhor participar da sociedade letrada em que o sujeito está inserido. Entendemos, desse modo, que o acesso aos conhecimentos formais de uma língua possibilita ao cidadão atuar de forma crítica nos diferentes meios da atividade humana, inclusive, a sua inserção ao curso superior e no mundo do trabalho. Permitem, ainda, que esse sujeito saiba transitar entre as diversas situações, entendendo quando a ocasião exige um uso mais formal da linguagem e quando ele pode utilizar a língua de modo mais informal.

Contudo, precisamos compreender alguns fatores que levam o aluno a escrever fora das normas convencionais da língua. Um desses fatores está intimamente ligado à trajetória histórica que a língua portuguesa percorreu durante a formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, pretendemos trabalhar com base em anos de experiência em sala de aula, onde é perceptível, na minha observação e de vários colegas (em conversas informais) textos de adolescentes da educação básica em que a escrita apresenta situações recorrentes de “erros”, tendo como paradigma a norma-padrão. Principalmente, em se tratando do (não) uso da concordância verbal (*nós vai; nós fica; nós come; nós bebe*).

Além da introdução, este trabalho apresenta mais duas seções, sendo uma de natureza teórica e outra, metodológica. Na segunda, que diz respeito à Fundamentação Teórica, pontuamos alguns conceitos sobre a formação do povo brasileiro (Ribeiro, 2015 [1995]), a heterogeneidade linguística brasileira (Lucchesi, 2004; Mattos e Silva, 2004) e o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa no Brasil, chegando ao contexto das dificuldades de escrita em nossas salas de aula atuais, principalmente com a falta da concordância verbal de acordo com as normas convencionais da nossa língua.

Na terceira seção que segue ao teórico, são apresentados e justificados os procedimentos metodológicos que caracterizam esta pesquisa, onde estão os aspectos gerais e duas sequências didáticas para aplicação em turmas do ensino

fundamental, anos finais (uma indicada aos 6º e 7º anos e, outra, aos 8º e 9º) sobre a concordância verbal e outros “desvios” da língua, destinadas como sugestões de trabalho do professor. E, por fim, as considerações finais do trabalho realizado. Dessa forma, a estrutura da pesquisa ficou definida assim:

- **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO (A heterogeneidade linguística brasileira; O desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil; Língua, cor e classe social no contexto histórico brasileiro); As normas na heterogeneidade linguística brasileira (Concepções de língua; O conceito de norma de Eugenio Coseriu; Regidos pela força da norma ou pela norma da força: onde fica a mudança?; O “problema da (não) concordância verbal e outros “desvios”); O empoderamento da escrita (Alfabetizar, letrar, escolarizar; O que dizem os documentos oficiais; Textos “negros” e “indígenas” em livros didáticos; Sobre o PNLD).
- **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** – Aspectos gerais; Contexto da pesquisa; Proposta didática com foco na (não) concordância verbal e outros “desvios”

E, ainda:

- **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- **REFERÊNCIAS**
- **ANEXOS**

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos a heterogeneidade linguística em sala de aula, sua diversidade na modalidade falada com reflexos na escrita dos estudantes, faz-se necessária uma breve incursão histórica sobre a formação do povo brasileiro, que condicionou o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil.

2.1 Breve histórico da formação do povo brasileiro

Sabemos que nossa formação étnica ocorreu, originalmente, a partir de três povos: o indígena, o branco europeu (português) e o africano. Depois, outros imigrantes europeus, árabes, japoneses juntaram-se nessa formação. Está posta, dessa forma, a diversidade do povo brasileiro. Um pouco de cada cultura e, conseqüentemente, a influência linguística herdada de cada povo.

Como herança do colonizador, a língua portuguesa brasileira apresenta singularidades em relação à língua de Portugal. Sobre esse início da formação da nação brasileira, Ribeiro (2015 [1995], p. 18) pontua:

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregaram no Brasil; das condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que as engajou e reuniu.

A construção do povo brasileiro foi paga com a desconstrução de povos tradicionais, conseqüentemente, sua maneira de falar iria acompanhar toda essa transformação que ocorreria, não de forma suave, mas, invasiva, violenta. O nascimento da sociedade brasileira começou com a anulação “dos individuais” (cada raça única) para formar ou pertencer a uma identidade coletiva (Ribeiro, 2015 [1995], p. 100).

Dessa anulação das identidades étnicas de índios, africanos e europeus, fica bem claro a formação (ou “deformação”) inicial do povo brasileiro (Ribeiro, 2015 [1995], p. 100). A partir dessa perda identitária surgem “as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros + brancos), caboclos (brancos + índios) ou curibocas (negros + índios)” que, segundo o autor citado até o momento, os termos

mais apropriados para essa “mutação” da nossa gente é que nos transformamos em “deseuropeus, desíndios e desafros” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 54). Dessa forma, “nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 170).

Os primeiros habitantes, antes dos colonizadores – os indígenas – subjugados pelos portugueses, foram recrutados como mão de obra escrava, com perda da sua origem étnica, sua dominação e transfiguração (indígena + branco = mameluco ou caboclo) (Ribeiro, 2015 [1995]). “Ao longo de nossos cinco séculos de processo formativo, o povo brasileiro experimentou sucessivas transfigurações”, (RIBEIRO, 2015 [1995], p. 194), logo, a nossa língua, também, acompanharia todo esse processo de mudanças. Ainda é salientado nessa condição de perda identitária que “[...] a transfiguração étnica pela desindianização forçada dos índios e pela desafricanização do negro, que, despojados de sua identidade, se veem condenados a inventar uma nova etnicidade englobadora de todos eles” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 327).

O domínio escravista dos portugueses sobre os indígenas perdurou durante todo o século XVI, diminuindo, somente no século seguinte, XVII, com o aumento da chegada dos negros africanos escravizados. Por conseguinte, a língua indígena, predominantemente oral, foi-se perdendo em consequência da imposição da cultura erudita e letrada dos colonizadores.

Mesmo com a chegada dos jesuítas que tinham como estratégia de catequese dominar as línguas locais dos indígenas para facilitar a comunicação e ganhar a confiança desses povos, ainda assim, a língua original foi-se perdendo. De acordo com Mattos e Silva (2004, p. 77), a “gramaticalização da língua mais usada na costa do Brasil pelo Pe. Anchieta cumpriu esse objetivo”.

E por falar em “gramaticalização”, sobre a gramática da língua daquele período, em 1560, começou-se uma elaboração e em uso prático desse instrumento, que somente seria impressa em Coimbra em 1595. “Durante o século XVII, essa versão gramaticizada era referida como língua brasílica, não tendo sido consagrada a designação língua geral nos dois primeiros séculos da colonização” (Mattos e Silva, 2004, p. 77). Além da gramática de Anchieta, também a de Luís Figueira, de 1621, foi utilizada para alfabetizar os indígenas.

A língua geral, ainda que não tivesse sido consagrada e designada como tal, ia sendo “transmitida pela oralidade, sem controle de escolarização sistemática e em situações de aquisição imperfeita” (Mattos e Silva, 2004, p. 78). Nessa situação estariam envolvidos “indivíduos pertencentes a situações bilíngues (português/língua geral) ou multilíngues (português/língua geral/línguas indígenas e/ou africanas)” (Mattos e Silva, 2004, p. 78).

A língua tupi foi preponderante aqui em nosso território durante quase um século e meio após a chegada dos portugueses. A expansão desse modo de falar (a língua geral), perdurou até meados do século XVII, como afirma Ribeiro (2015 [1995], p. 92):

O idioma tupi foi a língua materna de uso corrente desses neobrasileiros até meados do século XVII. De fato, o tupi, inicialmente, se expandiu mais que o português como a língua da civilização [...]. Com efeito, a língua geral, *nheengatu* – uma variante do tronco tupi –, que surge no século XVI do esforço de falar o tupi com boca de português, se difunde rapidamente como a fala principal tanto dos núcleos neobrasileiros como dos núcleos missionários. Cumpre, primeiro, a função de língua de comunicação dos europeus com os Tupinambá de toda a costa brasileira, logo após o descobrimento. Depois, a de língua materna dos mamelucos da Bahia, Pernambuco, Maranhão e São Paulo. Mais tarde, se expande juntamente com a população, como língua corrente [...].

Em poucas décadas após a colonização, “já se havia formado no Brasil uma protocélula étnica neobrasileira diferenciada tanto da portuguesa como das indígenas” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 201). Essa nova população, com nova forma adaptada de falar indígena, era a língua da civilização, aprendida de brancos e mestiços.

O convívio entre os mais variados grupos de indígenas levou a “homogeneização linguística e o enquadramento cultural compulsório” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 232) no que diz respeito às crenças e no modo de viver dos colonizadores. E sobre esse enquadramento, o pesquisador, que estamos citando, ainda ressalta que essas populações indígenas foram modificando o seu modo de falar, se “tupinizaram [...], em sua maioria pertencentes a outros troncos linguísticos, mas que passaram a falar a língua geral, aprendida não como um idioma indígena, mas como a fala da civilização, como ocorria então com quase toda a população brasileira” (Ribeiro (2015 [1995], p. 327).

Mattos e Silva (2004) salienta a complexidade de conceituar o que seria língua geral (ou línguas gerais) no Brasil colonial. Em suas pesquisas ela ressalta a dificuldade “em distinguir essas línguas gerais do português geral brasileiro das camadas sociais que constituíam a maioria, a base dessa sociedade colonial polarizada” (Mattos e Silva, 2004, p. 81). Essa autora supõe ter havido outras línguas gerais, “tanto como resultado do encontro do português com línguas indígenas mais geralmente usadas em determinadas áreas, como uma língua indígena mais generalizada, num conjunto de línguas afins” (Mattos e Silva, 2004, p. 81).

Reforçando, ainda, sobre a dificuldade em diferenciar a língua geral e o português brasileiro, com necessidade de maiores investigações a partir de documentação remanescente em arquivos brasileiros e estrangeiros, a referida autora faz uma longa citação do historiador John Manuel Monteiro (1995) de uma parte territorial significativa do Brasil colonial. Essa parte diz respeito à região paulista, mas que nos dá um amplo vislumbre sobre a língua geral ser um “português malfalado” que, segundo mostra aquele historiador, “corrompido pela presença de barbarismos africanos e indígenas” (Mattos e Silva, 2004, p. 80):

A questão da língua, embora pouco estudada, oferece outra pista para apurar os complexos processos sociais de São Paulo seiscentista. Muitos historiadores têm afirmado que o tupi era falado em São Paulo pelo menos até meados do século XVIII, quando cedeu lugar ao português e, nas áreas rurais, ao dialeto caipira. Cita-se frequentemente o comentário do bispo de Pernambuco em referência a Domingos Jorge Velho: “Este homem é um dos maiores selvagens com que tenho topado: quando se avistou comigo trouxe consigo língua, **porque nem falar sabe**, nem se diferencia do mais bárbaro Tapuya mais que em dizer que é cristão”. **Na verdade, Domingos Jorge não apenas falava como também escrevia em português**, algo inusitado para um Tapuya qualquer. Apesar de alguns **tropeços na língua**, o rude sertanista redigiu uma interessante carta ao rei, e sua firma mais que reconhecível aparece com alguma frequência nos registros do cartório de Santana de Parnaíba. *Acontece que o bispo – como tantos outros observadores portugueses da época colonial – facilmente confundia-se com o português colonial, corrompido pela presença de barbarismos africanos e indígenas, classificando-o como uma língua à parte. Cabe ressaltar que mesmo em São Paulo, o domínio da língua geral ou qualquer outra língua indígena era considerado uma respeitável especialidade, e a fluência numa dessas línguas limitava-se aos maiores sertanistas.* Parece provável que, na evolução do regime de escravidão indígena ao longo do século XVII, tenha se desenvolvido uma forma ancestral do dialeto caipira, aliás fortemente marcado pela presença de palavras de origem guarani. A população escrava, de fato predominantemente guarani, porém crescentemente heterogênea, a partir da segunda metade do século, era basicamente bilíngue, apesar de muitos sentirem dificuldades de expressar-se em português. **A rigor, a divisão linguística de São Paulo refletia a**

estrutura bipolar da sociedade colonial: na sua base, os escravos, provavelmente de diversos grupos étnicos e linguísticos, comunicavam-se na versão paulista da língua geral, baseada num padrão guarani; no topo, a comunidade luso-brasileira diferenciava-se da massa cativa por meio da língua colonial, embora, inevitavelmente, entrasse em contato diário com o guarani do lugar (p. 164-165, *grifos da autora; grifos nossos*).

O processo de substituição dessa língua geral pela língua portuguesa como materna oficialmente ocorreu durante todo o século XVIII. Durante essa caminhada, a língua portuguesa “se difunde lentamente, século após século, até converter-se no veículo único de comunicação das comunidades brasileiras entre si e delas com a metrópole [...]”, começando com um pequeno grupo de letrados que “orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 58).

Como a estratégia de dominação sobre o povo indígena não obteve o sucesso esperado, os portugueses buscaram a importação dos negros africanos “para incrementar a produção açucareira”, pois “comporia o contingente fundamental da mão de obra” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 87). A resistência do povo negro à dominação e escravização portuguesa impediu, de certo modo, ao tempo em que contribuiu com outros matizes, à ideia de homogeneidade linguística, a uma língua que já não era homogênea. Desse modo, ainda na atualidade, encontramos, na língua portuguesa do Brasil, a presença da resistência negra e da indígena.

E, assim, a língua portuguesa no Brasil ia ganhando forma com suas multiplicidades de falares, como afirmou Ribeiro (2015 [1995], p. 99): “o português por mais que se identificasse com a terra nova, gostava de se ter como parte da gente metropolitana, era um reinol e esta era sua única superioridade inegável”. Fato que se repete até os dias atuais, pois, não é novidade, encontrarmos falantes do português brasileiro que fazem questão de aparentar semelhanças com o português europeu, buscando identificar-se mais com “os de fora” e menos com “os de casa”. Nessa diversidade, a nação indígena era “empurrada” para o interior juntamente com os negros nos engenhos açucareiros, em outras terras dos senhores brancos. Os centros das grandes cidades não lhes cabiam. Dessa forma:

Vale dizer, era uma sociedade bipartida em uma condição rural e outra urbana, estratificada em classes, servida por uma cultura erudita e letrada, e integrada na economia de âmbito internacional que a navegação possibilitara (Ribeiro, 2015 [1995], p. 56).

Para Lucchesi (2001, p. 100), nessa condição de sociedade bipartida, “o processo sócio-histórico de constituição da realidade linguística brasileira é bipolarizado”. A língua que prevalecia, nas classes média e alta das elites das metrópoles conservadoras da língua portuguesa europeia, era o português culto. Diante disso, essas classes faziam questão de ostentar a sua superioridade socioeconômica, tentando sustentar as origens de suas raízes: Portugal. Enquanto que, nos interiores do Brasil prevalecia e se expandia o português popular surgido do contato do português europeu com as línguas indígenas e africanas (Lucchesi, 2001). A respeito desse assunto, Silva Neto (1963, p. 88 *apud* Lucchesi, 2001, p. 103) reforça que:

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente de índios, negros e mestiços da colônia.

Atualmente, é comum, ainda, ver pessoas que, infelizmente, não valorizam as suas origens, dando preferências e prestígios na dualidade entre o falar rural e o falar urbano (nesse caso, equivocadamente, a este último tende a ser dado um grau maior de importância); preferências a quem pertença a um grupo socioeconômico mais elevado; preferências ao falar europeu, orgulhando-se dessa origem, em detrimento das outras ascendências (indígenas e africanas).

Valorizar de todas as formas as nossas origens é o princípio do respeito para com esses povos tradicionais e para consigo mesmo. Desde os primórdios da formação do povo brasileiro, podemos observar que os grandes difusores da língua portuguesa no Brasil foram os indígenas e os negros porque teriam que adotar a fala de comunicação do capataz (seu interlocutor mais imediato na hierarquia do trabalho escravo). A respeito da difusão da língua portuguesa em território brasileiro, Mattos e Silva (2004, p. 9) reitera que:

O fundamental na formação de nossa língua parece estar historicamente dado no Brasil Colonial, quando ocorre o encontro/ confronto entre o português europeu, as línguas indígenas e as línguas dos africanos aqui aportados, que virão a ser, com os afro-descendentes, os principais difusores do português vernáculo brasileiro.

Com isso, a expansão da economia brasileira do litoral para o interior, começando da zona açucareira, à corrida pela exploração de minérios mais ao centro do país e posteriormente para o extrativismo da região amazônica foi desenhando a figura humana típica de cada região, com seus modos de vida, costumes, maneira de falar cada vez mais diversificada. Também, as comunidades nascentes cresciam e se diferenciavam cada vez mais num componente rural e outro urbano (Ribeiro, 2015 [1995], p. 94).

Falando especificamente do Nordeste, o ponto de partida para o crescimento econômico fundamental foi o engenho açucareiro, começando pela região do litoral, depois, adentrando para o interior do semi-árido, na figura do sertanejo, difundindo a cultura através dos currais de gado até os cerrados do Centro-Oeste (Ribeiro, 2015 [1995]). Nesse contexto nordestino, dois estados se destacam: Bahia e Pernambuco, onde a maioria (dois terços) dos engenhos açucareiros do Brasil se concentravam, em 1624 (Mattos e Silva, 2004, p. 73).

A partir do nascimento dessa economia açucareira, vai-se reforçando, cada vez mais, as desigualdades sociais, onde se fez necessário usar o braço escravo, primeiro do indígena, depois do africano (Mattos e Silva, 2004). Em um cenário mundial, a África era a provedora de força de trabalho e a Europa agia como consumidor privilegiado, como gerenciador principal na obtenção de lucros. Conforme Ribeiro (2015 [1995], p. 208), “a história do Brasil é, [...] que dá nascimento à primeira civilização de âmbito mundial, articulando a América como assentamento”. Ainda, sobre o aumento da economia brasileira e, paralelamente, as suas desigualdades, Mattos e Silva (2004, p. 207) acentua que:

A polaridade social básica da economia açucareira [...], uma vez plasmada como uma forma viável de coexistência, constituiria uma matriz estrutural que, adaptada a diferentes setores produtivos, possibilitaria a edificação da sociedade brasileira tradicional.

Nessa sociedade polarizada, ficava evidente a distinção entre os colonizadores da alta administração e os colonos que não participavam evidentemente de uma comunidade linguística e socialmente homogênea (Mattos e Silva, 2004).

Dessa forma, também, a figura humana do nordestino brasileiro, com costumes e falares próprios, vai-se constituindo no cenário nacional. Por isso, conhecer um pouco da nossa história, da nossa formação, leva-nos a refletir na impensada estigmatização dos falares diversificados do Brasil. A maneira diferente de se expressar linguisticamente jamais deveria ser motivo de chacota, ou piadas indesejáveis, desrespeitosas de uns para com os outros.

Esse breve passeio por nossa história enquanto formação do povo brasileiro, permite-nos uma compreensão mais ampla a respeito da heterogeneidade linguística e, conseqüentemente, nos leva à reflexões dessa diversidade de falares no chão da escola, para que possamos ter cada vez mais uma postura de respeito e valorização com os diversos falares.

Sendo o Brasil de dimensões continentais, é de se esperar que haja uma marcante heterogeneidade na língua que, por vezes, serve como estigmatização (só para enfatizar o que já foi dito anteriormente) de indivíduos com falares diferenciados, causando o preconceito linguístico, como é observado de região para região brasileira (nordestinos e sulistas, por exemplo), entre as camadas socioeconômicas e, mesmo na própria sala de aula. A respeito desse assunto (heterogeneidade linguística) trataremos na seção seguinte.

2.1.1 A heterogeneidade linguística brasileira

Passear pela história da formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, pela formação da nossa língua nesse território, faz-se necessário para a compreensão da heterogeneidade linguística que muito é refletida em sala de aula pelos nossos estudantes. E, muitas vezes, nós, professores, principalmente, os de língua materna, não sabemos direcionar o nosso trabalho ou submetemos os falares dos nossos alunos a alguns julgamentos negativos, por falta desse conhecimento histórico. Mattos e Silva (2004, p. 10) corrobora com essa ideia, quando declara que:

[...] na heterogeneidade de suas variantes regionais e sociais e na necessidade de reconhecer e compreender, sem nunca negar, o encontro histórico entre brancos, índios e negros que constituiu o português que falamos, e mais, o povo que somos.

Nessa tentativa de compreender o processo de formação das variedades linguísticas do português brasileiro, “devemos levar em conta todo o leque de variação – geográfica, social, e de outros tipos – presente na língua que fornece a base lexical” (Naro; Scherre, 2007, p. 142).

Na formação da língua portuguesa no Brasil, um país com dimensões continentais, não de ser consideradas, nos vários lugares onde ela é utilizada, as formas de expressão dessa língua, inúmeros aspectos como “históricos, sociais, geográficos, demográficos - que determinaram a sua difusão e implantação, em cada um desses locais” (Mattos e Silva, 2002, p. 2). Nesse pensamento, Lobo (2015, p. 80) destaca a importância de se voltar ao passado (sócio-histórico) para repensar as normas linguísticas do Brasil reforçando que:

[...] esse português não apenas heterogêneo e variável, mas também plural e polarizado do presente, [...] segue em direção ao passado, discutindo as vias [...] de pesquisa para a reconstrução das normas cultas e das normas vernáculas do português brasileiro.

Por isso, que a volta ao passado na história da formação do povo brasileiro é fundamental para compreendermos a heterogeneidade da nossa língua, suas variações no atual momento e ao longo de todo o percurso histórico, para projetarmos a reformulação das normas do português brasileiro. Entendendo, assim, o que seria, de fato, a norma culta ou norma popular, para estreitar, diminuindo o abismo existente da polarização entre uma e outra.

Mattos e Silva (2004, p. 72) cita Lucchesi nessa questão da polarização, onde o referido pesquisador destaca a raiz desse abismo, desde o período colonial. “Se era assim em 1872, mais profundo terá sido no período dos três séculos coloniais, já que ao iniciar-se o século XIX, [...] o percentual de letrados seria de 0,5% (Mattos e Silva, 2004, p. 72).

É incontestável que há diferenças de base lexical, sintática, semântica, entre o português brasileiro e o português europeu. Com tendências a se distanciarem

cada vez mais. Diante desse afastamento, questões geográficas e históricas, dentre outras, reforçam as relações linguísticas que parecem caminhar paralelamente como bem colocam Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 92, **grifos nossos**) a respeito de que “o problema de explicar a **transição geográfica de dialetos** através de um **território** parece, portanto, simétrico ao problema de explicar a transição de dialetos através do **tempo** numa comunidade.”

À medida que o falante entra em contato com um sistema linguístico diferente do seu, pode aceitar-se na fala dos outros, identificando-se com ela ou mesmo influenciá-la. Veremos a seguir o que explicam os autores citados no parágrafo anterior sobre essa questão das mudanças linguísticas no seu processo de transição:

Um estudo atento do problema da transição inevitavelmente nos leva a considerar a transferência de uma forma ou regra linguística de uma pessoa para outra – mais especificamente, de um sistema linguístico para outro. [...] A “mistura de línguas” (incluindo mistura de dialetos) surge quando dois indivíduos, cada um por definição falando seu próprio idioleto, se comunicam entre si. Quando isso acontece, “o falante influencia as imaginações linguísticas relevantes do ouvinte”. Assim, ocorre ou intercuro de idioletos não-idênticos, ou modificação de idioletos por mútua influência (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 92).

A questão da mudança linguística, para entendermos um pouco melhor, parece explicar-se “na origem das variações linguísticas; na difusão e propagação das mudanças linguísticas; e na regularidade da mudança linguística” (Lucchesi, 2004, p. 187). Quando ocorre esse modelo de divisão tripartida, o ponto inicial requer uma variação em uma ou várias palavras na fala de uma ou mais pessoas (Lucchesi, 2004).

Ainda segundo esse autor (2004), boa parte dessas variações ocorre apenas uma vez, e tendem a desaparecer tão rapidamente quanto surgiram. No entanto, “uma pequena recorrência, e, em um segundo estágio, elas podem ser mais ou menos largamente imitadas, podem difundir-se até o ponto em que as novas formas estão em contraste com as mais velhas ao longo de uma extensa fronteira” (Lucchesi, 2004, p. 187). Por fim, em um período mais avançado do tempo de uso, “uma ou outra das duas formas normalmente triunfa, e a regularidade se impõe” (Labov, 1972 [1963], p. 1-2 *apud* Lucchesi, 2004, p. 187).

Poderíamos citar alguns exemplos no uso de vocábulos do português brasileiro como o verbo *estar* e suas variações: *tá*, *tive*, *teve* (está, estive, esteve); o mesmo com a preposição *para*, variando para *pra*, e até *pa*, em determinadas regiões; o uso da palavra *muçarela*, com variação para *mussarela*. Nessas condições, somente o tempo e o uso frequente serão quem irá dizer qual(is) forma(s) prevalecerá(ão) nessa “competição.” Estas e outras mudanças linguísticas não podem ser compreendidas de maneira isolada, fora da vida social da comunidade em que elas ocorrem. Diante desse olhar, Lucchesi (2004, p. 186-187;194), esclarece que:

[...] a análise linguística se orienta, não mais por uma concepção de língua como um sistema autônomo [...], mas como um sistema socialmente determinado: *um sistema heterogêneo, cuja variação estrutural está relacionada às alterações dos padrões culturais e ideológicos [...]*. Dentro do modelo variacionista, a estrutura da língua seria constituída por unidades e regras variáveis, que, simultaneamente, seriam restringidas pelos contextos estruturais linguísticos e estariam correlacionadas com os fatores sociais (*grifos do autor*).

Desde o período colonial, a estratificação em classes, polarizado em classe “superior” – economicamente mais bem-sucedida, letrada, influente socialmente – e classe “inferior” (trabalhadores braçais, não letrados) que é perceptível as diferenças linguísticas. Diferenças causadoras de preconceitos, estigmatizações, ridicularizações desnecessárias por falta de conhecimento. Retomando o assunto das camadas “superiores” do Brasil Colônia, percebemos que:

No conjunto dessa população colonial, destaca-se prontamente uma **camada superior**, desligada das tarefas produtivas, **formada por três setores letrados**, participantes de certos conteúdos eruditos da cultura lusitana. Tais eram: uma burocracia colonial **comandada por Lisboa**, que exercia as funções de governo civil e militar; outra religiosa, que cumpria o papel de aparato de indoutrinação e catequese dos índios e de controle ideológico da população, sob a regência de Roma; e, finalmente, uma terceira, que viabilizava a economia de exportação, representada por agentes de casas financeiras e de armadores, atenta aos interesses e às ordens dos portos europeus importadores de artigos tropicais. Esses três setores, mais seus corpos de pessoal auxiliar, instalados nos portos, constituíram o comando da estrutura global. Compunha um componente urbano de montante tão ponderável quanto o das sociedades europeias da época; formadas, elas também, por populações majoritariamente rurais. Era, de fato, uma subestrutura da rede metropolitana europeia, menos independente que seus demais componentes, porque estava intermediada por Lisboa (Ribeiro, 2015, p. 94-95, **grifos nossos**).

Observamos, dessa forma, o quão prejudicial era e, ainda é, a estratificação da sociedade em classes, onde os menos favorecidos precisam lutar ferrenhamente para ocupar um lugar digno de sobrevivência em todos os aspectos: sociais, econômicos, linguísticos (de acordo com a norma culta).

Com o surgimento e o desenvolvimento da Linguística, enquanto ciência, marcando as décadas de sessenta, setenta e oitenta para os estudos das variedades da língua, Lucchesi (2001, p.162) destaca:

[...] o avanço positivo na direção de um conhecimento bem generalizado e aprofundado sobre a realidade heterogênea do português brasileiro, sobretudo no seu aspecto social, tanto no que diz respeito à variação estrática em geral, como no que diz respeito à distância, mesmo a polarização, entre o chamado português padrão, ou seja, o veiculado pela tradição normativa, também o português culto, ou seja, o utilizado pelas camadas sociais de escolaridade alta, em relação ao português corrente ou popular, das camadas sociais – a maioria brasileira – que, ou não alcançam a escola ou apenas alcançam os primeiros anos de escolaridade.

Nesse sentido, o nosso país vem avançando muito nos últimos anos, em estudos sociolinguísticos de grande relevância para se repensar a língua que aqui falamos e “para que se comece a entrever e explicitar com mais exatidão um aspecto da heterogeneidade linguística do Brasil, a sua complexa variação diastrática, que é o resultado de múltiplas formas de interação social e conseqüentemente linguística” (Mattos e Silva, 2004, p. 25-26).

Desse modo, sobre a interpretação do português brasileiro como bipolarizado (ou, simplesmente, polarizado), Lucchesi (2012, p. 50, *grifos do autor*) apresenta, no artigo *A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas*, alguns fatores que caracterizam, linguística e socialmente, cada um dos polos que constituem o português brasileiro. Vejamos algumas considerações que ele faz, de forma preliminar, a respeito disso:

[...] grande parte da população brasileira não tem acesso à cidadania plena e aos direitos sociais básicos, como educação e saúde. Estima-se que mais da metade da população seja constituída por analfabetos funcionais. A proporção de analfabetos plenos fica em torno de dez por cento, sendo uma das maiores da América do Sul. O *apartheid* social brasileiro se reflete no plano da língua no que temos denominado *polarização sociolinguística do Brasil* (Lucchesi, 1998, 2001a, 2002 e 2006). No nível dos padrões coletivos de comportamento linguístico, a língua no Brasil se divide entre uma *norma*

culta, constituída pelos usos de uma minoria de privilegiados, e uma *norma popular*, constituída pela fala da grande maioria da população, com pouca ou nenhuma escolaridade. Para além de alguns traços fônicos estigmatizados, tais como o rotacismo (*craro* por *claro*) e o ieísmo (*cuié* por *colher*), os principais marcadores das fronteiras sociolinguísticas do Brasil no nível da morfossintaxe derivam do emprego das regras de concordância nominal e verbal, como exemplificado em:

- (11) Meus fio trabaia na roça.
(PP: Meus filhos trabalham na roça.)
- (12) Nós foi na feira ontem.
(PP: Fomos à feira ontem.)

Esse pesquisador prossegue afirmando que durante toda a trajetória histórica “[...] essas características mais notáveis da fala popular resultam de processos de mudança induzidos pelo contato do português com as línguas indígenas e africanas, ocorridos nos primeiros séculos de formação da sociedade brasileira [...]”, reafirmando o que já havia dito em trabalho anterior (2001), sendo essas características, conseqüentemente, “[...] o reflexo linguístico do caráter pluriétnico do Brasil [...]” (Lucchesi, 2012, p. 50). Trata brevemente dos fatores motivadores da heterogeneidade linguística brasileira.

Esse contexto pluriétnico e de contato linguístico, por sua vez, teria dado ensejo ao fenômeno da *transmissão linguística irregular*, que pode ser o responsável tanto pela formação de línguas pidgins e crioulas, em situações mais radicais de contato, quanto pela formação de uma nova variedade da língua-alvo – situação esta, que teria prevalecido na formação das variedades populares da língua portuguesa na maior parte do Brasil:

O conceito de *transmissão linguística irregular* busca dar conta das situações de contato massivo entre línguas, para além daquelas situações mais radicais em que surge uma nova língua (um *pidgin* ou *crioulo*) que é distinta em sua estrutura gramatical de todas as outras que concorreram para sua formação, não obstante o seu léxico seja majoritariamente proveniente de apenas uma dessas línguas e alguns mecanismos de sua gramática possam ter sido transferidos da gramática de outras. Assim, o processo de formação de uma variedade linguística em situação de contato é visto como gradual, em função da gradação nos valores de certas variáveis sociais que o estruturam, de modo que o seu resultado pode não ser um pidgin ou um crioulo, mas uma variedade da língua que prevalece na situação de contato, com alterações em sua estrutura que podem inclusive resultar da transferência de estruturas gramaticais de outras línguas envolvidas na situação de contato (Lucchesi, 2012, p. 53, *grifos do autor*).

Portanto, no que se refere à caracterização da polarização sociolinguística do Brasil, Lucchesi (2012, p. 59) apontará como seus principais marcadores intralinguísticos a frequência de aplicação das regras de concordância nominal e verbal. Neste estudo, foi exemplificado a frequência na aplicação da concordância verbal de pessoa e número, em que temos, no polo da norma culta, a frequência de aplicação de 94% da regra, em oposição à norma popular, afetada pelo processo da transmissão linguística irregular, com a frequência de aplicação de 16% da mesma regra como veremos no quadro a seguir, considerando a frase: *Eles trabalha(m) muito.*

Quadro 1 – Frequência da aplicação da regra de concordância verbal junto à 3ª pessoa do plural em diferentes variedades do português brasileiro

Variedade do Português do Brasil	Frequência
Norma Urbana Culta – NURC-RJ (Graciosa, 1991)	94%
Norma Urbana Semi-Culta – PEUL (Scherre e Naro, 1997, p. 107)	74%
Português Popular Rural (Nina, 1980, p. 138)	39%
Comunidades Rurais Afro-Brasileiras (Silva, 2003)	16%

Fonte: Lucchesi (2012, p. 15).

Durante toda a minha vida profissional, quase trinta anos trabalhando em sala de aula, em escolas públicas do município onde resido e leciono, no sul da Bahia, pude observar que, com imensa frequência, dentre todas as “irregularidades” na aplicação das regras da norma culta, pelos alunos, a falta de concordância nominal e verbal é a mais recorrente.

Nessa falta de aplicação, pude constatar, durante a caminhada pela educação, o não uso da concordância nominal e verbal, de acordo com a gramática normativa, de indivíduos da zona urbana e da zona rural: quanto mais afastado dos grandes centros, mais distante será a aplicação da regra da norma culta. Talvez, isso aconteça, pela convivência com outros falantes que compartilham o mesmo

modo de falar e, pela distância da instituição responsável (escola) por lhes apresentar àquela norma.

Ratificando o que declara Mattos e Silva (2004, p. 26): “há variantes populares, sobretudo rurais, mas também urbanas sem escolarização, que se apresentam sem concordância”. Ela continua afirmando que a falta da concordância verbal e nominal é um ponto que difere relevantemente o português brasileiro do português europeu “e que envolve problemas de variação sincrônica e de mudança diacrônica” (Mattos e Silva, p. 26).

Quando se pensa em irregularidades da língua, é porque deve existir um parâmetro de regularidade. Quando se pensa (erroneamente) em “falar errado”, é porque deve existir o modelo do “falar certo”. Naro e Scherre (2007, p. 158) preferem denominar o processo de “transmissão linguística irregular” de nativização. E asseguram, ainda, que esse fenômeno não é novo no Brasil, com relação a Portugal, apenas foi ampliado, espalhado como na explicação seguinte:

O denominado processo de “transmissão linguística irregular”, [...] rebatizado [...] de NATIVIZAÇÃO, não desencadeou aqui processos novos de variação e mudança, apenas ampliou fenômenos já (e ainda) existentes por lá. [...] O que pode ser relacionado à história sociolinguística do Brasil é o espraiamento de estruturas e variações, e não a sua criação. [...] O processo de “transmissão linguística irregular” no Brasil, então, teve com entrada, ou estágio inicial, um estado da língua portuguesa em que já existiam as estruturas variantes, vistas hoje em dia, erroneamente, como exclusivamente brasileiras. Aqui, insistimos, essas variações tomaram dimensões bem maiores e mais extensivas na sociedade. [...] Em outras palavras, nenhuma estrutura nova foi criada pela “transmissão linguística irregular” [...], como a **concordância verbal**. [...] O português brasileiro e o português europeu, com semelhanças inquestionáveis, apresentam diferenças também inquestionáveis, que devem e precisam ser entendidas à luz do contexto linguístico-social que cerca cada uma das comunidades de fala (Naro; Scherre 2007, p. 158-159, **grifos nossos**).

No que se refere aos fatores sociais que, juntamente com o mencionado fator intralinguístico, caracterizam a polarização sociolinguística do Brasil, Lucchesi (2012) aponta as diferenças de avaliação subjetiva que os falantes de cada polo fazem sobre a frequência de aplicação da concordância verbal, assim como as diferentes tendências de aplicação dessa regra em cada um dos polos, já que o polo da norma culta apresenta uma tendência estável de aplicação, enquanto o polo da norma popular apresenta uma tendência crescente de aplicação:

Além das diferenças nas frequências de uso das variantes linguísticas, a polarização sociolinguística do Brasil caracteriza-se também pelas diferenças na avaliação social da variação linguística e nas tendências de mudança em curso (Lucchesi, 2001a, 2002 e 2006). No Brasil, os falantes da norma culta e os falantes da norma popular exibem diferentes sistemas de avaliação subjetiva das formas variantes em uso na língua. Na norma culta, a não aplicação da regra de concordância verbal constitui um verdadeiro *estereótipo*, pois recebe uma avaliação explicitamente negativa. O mesmo não acontece na norma popular rural, onde a falta de concordância é muito frequente. Entre os falantes de pouca ou nenhuma escolaridade, a aplicação da regra de concordância seria apenas um *indicador*, com os falantes mais novos e com alguma escolarização exibindo uma frequência de uso da regra maior que os demais, mas sem que se observe uma variação estilística consistente em seu emprego. Já na fala popular das grandes cidades, a aplicação da regra de concordância pode assumir o estatuto de um *marcador*, ocorrendo a variação estilística estruturada, na medida em que os falantes vão tomando consciência do prestígio social da regra (Lucchesi, 2012, p. 15, *grifos do autor*).

Pudemos observar até aqui que a sócio-história é fundamental para que se “compreenda, explicita e interprete a heterogeneidade dialetal brasileira, tanto no que se refere à diversidade horizontal e vertical do chamado português popular brasileiro, quanto ao designado português brasileiro culto, [...] homogêneo”, somente à primeira vista, superficialmente (Mattos e Silva, 2004, p. 33). Mas, como bem sabemos, não existe língua homogênea. Cada vez mais, estudos vêm sendo feitos no Brasil a fim de legitimar a heterogeneidade linguística através de pesquisas comparadas das falas de pessoas. Dentre esses estudos, destaca-se o Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta). Nessa perspectiva, Mattos e Silva (2004, p. 33) vem reforçar que “essa heterogeneidade das variedades popular e culta do português brasileiro tem, sem dúvida, inter-relação com os ‘fatos das sucessivas distribuições demográfico-linguísticas’ e com ‘a penetração da língua escrita no Brasil [...]’.

Em sala de aula, tendemos a uniformizar, ou pelo menos, tentamos colocar os falares dos alunos dentro de uma única “forma”: aos padrões da gramática normativa. Desse jeito, tratando esses falares (até de maneira inconsciente) como desvios, erros, irregularidades, dificuldades, atribuindo à língua um caráter homogêneo. Quando, na verdade, não o é. De acordo com Faraco (2004, p. 44), graças aos “estudos científicos sistemáticos dos últimos duzentos anos, uma língua só existe como um conjunto de variedades [...] e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções)”.

Por isso que, para compreendermos a heterogeneidade linguística brasileira em sala de aula, devemos sempre trazer à memória a necessidade de uma incursão na história da formação do povo brasileiro, desde a chegada dos portugueses, com o encontro das línguas indígenas e, posteriormente, com as línguas africanas como afirma Lucchesi (2001, p. 105): “o passado sócio-histórico-linguístico do Brasil deverá ser interpretado para a compreensão do português brasileiro heterogêneo e variável, plural e polarizado da atualidade”.

À proporção que procurarmos compreender a história de formação do nosso povo, o surgimento das variedades linguísticas, o desenvolvimento da língua portuguesa em território nacional, obteremos maior clareza e segurança para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Uma explicação pertinente feita por Lucchesi (2004, p. 184) nos dá um vislumbre mais consistente a respeito desse assunto:

Desse modo, o desenvolvimento histórico de uma língua deixa de poder ser representado pela sucessão de sistemas discretos, unitários, homogêneos e autônomos, e passa a ser concebido como o contínuo processo de variação e mudança dentro do sistema heterogêneo inserido no contexto sócio-histórico e cultural da comunidade de fala. Supera-se assim, a dicotomia sincronia diacronia, no sentido que esta havia adquirido no estruturalismo, pois a análise sincrônica da língua fora do devir histórico não encontra mais fundamentação empírica. Em todo momento em que se considere a língua, inclusive na análise da língua no presente, o sistema linguístico deve ser concebido como um sistema de regras e unidades variáveis, como a atualização do contínuo processo de variação e mudança que se opera ao nível da estrutura linguística.

Através do que foi explicitado anteriormente, podemos constatar que a língua não deveria ser mais analisada apenas no seu recorte sincrônico, mas que muitos esclarecimentos sobre ela podem ser compreendidos por meio do seu percurso histórico.

A seguir, veremos, ainda pelo viés histórico, o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil, com o objetivo de compreender a heterogeneidade linguística em sala de aula para direcionar, da maneira mais eficaz possível, o trabalho com a língua materna, observando as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro.

2.1.2 O desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil

Para entendermos o português brasileiro, heterogêneo, polarizado da atualidade, faz-se necessário conhecer as suas origens, através de uma breve incursão histórica, com foco no desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil, desde o período colonial. Corroborando com esse pressuposto, Mattos e Silva (2004, p. 50) defende que:

Uma história do português brasileiro terá como objetivo fundamental interpretar o passado linguístico e sócio-histórico do Brasil, em que, na segunda metade do século XVIII, a língua de colonização se tornou hegemônica e oficial, para dar conta da inter-relação entre sócio-história e história linguística na constituição do português brasileiro heterogêneo, plural e polarizado.

O investimento no conhecimento histórico da língua portuguesa no Brasil, serve-nos de base para a compreensão do português brasileiro com que usamos e lidamos diariamente, constituindo a formação da nossa identidade linguística. Nesse contexto, Mattos e Silva (2001, p. 112 *apud* Lobo & Lopes, 2018, p. 103) demonstrou seu grande interesse em pesquisar sobre a realidade linguística brasileira, sobre a “constituição das línguas ao longo do tempo, no caso, a língua portuguesa. [...] questões específicas atinentes à história da língua portuguesa [...] e, em particular, sua reflexão teórica sobre a mudança linguística”.

A aquisição de conhecimentos básicos e aprofundamento sobre a construção linguística em nosso território será sempre de grande valia para a compreensão da heterogeneidade da língua em sala de aula. Que fique registrado sempre em nossas memórias de onde nasceu a nossa língua (do encontro das línguas indígenas já existentes por aqui com a língua portuguesa do branco europeu; mais tarde, os negros africanos, como principais difusores do português brasileiro) e os rumos que ela está tomando precisam ser analisados e redimensionados.

No processo histórico, o desenvolvimento da nossa língua tornou-se mais evidente a partir do contato das línguas indígenas com a língua portuguesa através dos padres da Companhia de Jesus. Nessa mistura de brancos e indígenas, foi surgindo uma nova maneira de falar, difundindo-se como a língua da civilização brasileira. O *nheengatu* era “a língua utilizada pelos missionários jesuítas nas suas

reduções para reordenar os índios e civilizá-los (não era o português nem o espanhol)” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 129). Era uma língua descrita da seguinte forma:

[...] de Pernambuco a São Vicente falavam “uma só língua e esta é a que entendem os portugueses. É fácil e elegante, e suave, e copiosa. A dificuldade dela está em ter muitas composições”. Acrescenta que os portugueses, quase todos os que estão no Brasil, “a sabem em breve tempo e seus filhos, homens e mulheres, a sabem melhor” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 136).

Com o intuito de promover a comunicação da forma mais clara possível, os jesuítas vindos com o primeiro governador-geral em 1549, procuraram adequar-se à língua dos indígenas do que forçá-los na aquisição do português europeu. Era uma “política linguística implícita, a ser implantada na colônia” (Mattos e Silva, 2004, p. 73) com a intenção de “aprender e gramaticalizar a língua mais usada na costa do Brasil, para usar a adequada formulação do Pe. Anchieta, sem dúvida o primeiro linguista *avant la lettre* aportado em terras brasílicas” (Mattos e Silva, 2004, p. 73).

Era a língua da catequese utilizada pelos jesuítas nas aldeias: “antes ou depois da missa lhes ensinam as orações em português e na língua” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 139). Nas aldeias havia “escolas de ler e escrever, onde os padres ensinam os meninos índios” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 140). Decorrente desse processo de “desindianização”, de “transfiguração étnica”, ou “mutação” dos povos indígenas resultou, paulatinamente, a perda original da identidade dessa gente. Sobre essa questão, destacamos a seguinte citação:

Originaram-se principalmente das missões jesuíticas, que, confinando índios tirados de diferentes tribos, inviabilizavam as suas culturas de origem e lhes impunham uma língua franca, o tupi, tomado dos primeiros grupos indígenas que eles catequizaram um século antes em regiões longínquas. Assim, uma língua indígena foi convertida pelos padres na língua da civilização, que passou a ser a fala da massa de catecúmenos (Ribeiro, 2015 [1995], p. 236).

Além da dizimação da identidade étnica, da identidade linguística, milhares de indígenas foram exterminados, vitimados pelas enfermidades trazidas pelo homem branco, pelas guerras e pelo desgaste no trabalho. Isso pode ser reafirmado pelo “padre Antônio Vieira, que foi da Companhia de Jesus, descrevendo no século XVII rios que ele visitara uma década antes, se espanta com a quantidade de gente

dizimada pelos colonos em nome da civilização. Ele fala de 2 milhões de índios” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 235-236).

Como sempre acontece com os dominadores, “os maiores e os mais fortes” tendem a impor a sua cultura, a sua religião e a sua língua em povos “mais fragilizados”. Situação vivenciada, naquela época, entre os portugueses e os indígenas. Entre os conquistadores e os dominados. É o que Ribeiro (2015 [1995], p. 272) coloca como “incorporação histórica de um povo numa macroetnia conquistadora com perda de sua própria autonomia cultural”.

Diante de tamanha injustiça cometida contra os indígenas, “a grande novidade com respeito aos povos que sobreviveram aos séculos de extermínio, até agora, é que vão sobreviver no futuro” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 244). Porque, foram tantas as adversidades, que já era de se esperar que não restasse mais tribos para contar a história. Contudo, mesmo resistindo, resilientemente, “jamais alcançarão o montante que tinham nos primeiros tempos da invasão europeia, perto de 5 milhões” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 244).

Mesmo com a afirmação anterior sobre a resistência dos indígenas em território brasileiro, a preocupação com relação à extinção desses povos irá perdurar por muito tempo, principalmente, porque as leis brasileiras de proteção para eles são muito frágeis, com inúmeras falhas na aplicação. A respeito dessa situação, destacamos um grupo de indígenas que vem sendo noticiado nos principais meios de comunicação, inclusive, em redes sociais, neste começo de 2023 e que continua com o mesmo problema de décadas atrás: o dos Yanomami.

Os Yanomami, que constituem hoje o maior povo prístino da face da terra, começam a extinguir-se, vitimados pelas doenças levadas pelos brancos, sob os olhos pasmados da opinião pública mundial. São 16 mil no Brasil e na Venezuela. Falam quatro variantes de uma língua própria, sem qualquer parentesco com outras línguas, vivendo dispersos em centenas de aldeias na mata, ameaçados por garimpeiros que, tendo descoberto ouro e outros metais em suas terras, reclamam dos governos dos dois países o direito de continuarem minerando através de processos primitivos, baseados no mercúrio, que polui as terras e envenena as águas dos Yanomami (Ribeiro, 2015 [1995], p. 245).

Atualmente, a Região Norte é a que possui o maior contingente dos povos indígenas do Brasil, sendo a maior das cinco regiões, com o segundo maior número de analfabetos do país. No passado, viveram um momento de euforia com o

extrativismo vegetal da borracha, que para os povos indígenas só serviu para serem recrutados e avassalados, atraindo gente de toda parte para explorar a nova riqueza valorizada no mercado mundial (Ribeiro, 2015 [1995], p. 236).

Nessas condições, “perderam sua língua própria, adotando o português, mas mantiveram a consciência de sua identidade diferenciada e o seu modo de vida de povo da floresta” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 236-237). Mais especificamente, em se tratando da região amazônica, veremos a seguir um pouco dos aspectos humanos e o seu processo histórico:

O processo histórico gerara na Amazônia três classes de gente. Uma das quais majoritária e preparada para assumir o conjunto daquela complexa sociedade, mas sem capacidade sociopolítica de fazê-lo. Essas três categorias eram formadas pelo índio tribal, refugiado nas altas cabeceiras, lutando contra todos que quisessem invadir seus núcleos de sobrevivência para roubar mulheres e crianças e condená-las ao trabalho extrativista. A segunda, pela população urbanizada, muito heterogênea, mas que tinha de comum já falar predominantemente o português e a capacidade de operar como base de sustentação da ordem colonial. O terceiro contingente era formado de índios genéricos, oriundos principalmente das missões e da expansão dos catecúmenos sobre toda a área, na gestação de outros tantos índios genéricos. Tratava-se de um novo gênero humano, diferente dos demais, só comparável aos mamelucos paulistas. Como estes, eram extremamente combativos, e eram os mais competentes para comandar a economia da floresta. Efetivamente, tomaram o poder várias vezes, mas incapazes de retê-lo se viram derrotados e reescravizados. Os mamelucos paulistas encontraram uma função na caçada humana de caráter mercantil, destinada a capturar índios silvícolas para vender, e na sua segunda função, que era liquidar com os quilombos que se multiplicavam prodigiosamente. Tais eram tarefas da civilização que os mantiveram atados ao empreendimento colonial para, a partir daí, mais uma vez transfigurar-se (Ribeiro, 2015 [1995], p. 237).

Todo esse contexto retomado do passado é para entendermos que a língua não pode ser desvinculada do seu processo sócio-histórico. Por isso, continuaremos a nossa breve viagem no tempo acompanhando o desenvolvimento da língua portuguesa em território brasileiro, com o amplo objetivo de compreender, por esse viés histórico, a heterogeneidade linguística em sala de aula, em pleno século XXI.

Cerca de quase um século e meio, a língua geral era a que predominava no Brasil, reforçada pela Companhia de Jesus. Em documentos históricos fica comprovado que a língua geral, durante o século XVI e parte do século XVII, era a língua usada para fins de comunicação em larga escala, e não a língua portuguesa “pura” (Naro; Scherre, 2007). Com a chegada das políticas do Marquês de Pombal,

os jesuítas foram expulsos e a língua da vez, obrigatória e oficial passa a ser a portuguesa. “Até o estabelecimento da política linguístico-cultural de Pombal em meados do século XVIII, o agente escolarizador generalizado no Brasil foi a Companhia de Jesus” (Mattos e Silva, 2004, p. 39).

Essa nova política pombalina, “decretou”, em 1757, que a língua dominante e obrigatória dos estados do Pará e Maranhão fosse a língua portuguesa e em 1758 foi estendida a todo o território brasileiro. Dessa forma, inicia-se uma etapa marcante da nossa formação linguística, com a primeira rede leiga de ensino e a expulsão dos jesuítas (Mattos e Silva, 1988). Essa autora, ainda, enfatiza que:

Esse fato histórico marcou definitivamente o fim de um processo que poderia ter definido outro destino linguístico para o Brasil. Pode-se admitir, pelos dados da história brasileira que, durante os dois primeiros séculos de colonização, a língua do colonizador não se impôs como majoritária na terra que aos poucos efetivamente dominava (Mattos e Silva, 1988, p. 21).

Com a chegada dos negros africanos, trazidos à força para o Brasil, a língua portuguesa expandiu-se em várias partes do seu território. Eles foram os principais difusores do português vernáculo brasileiro. Conforme Lucchesi (2001, p. 100), “esse contexto sociolinguístico propiciaria as condições para a ocorrência de processos de transmissão linguística irregular, a partir da fixação forçada de milhões de africanos trazidos para o Brasil como escravos”. Essas condições eram:

- (i) a retirada de populações de seu contexto cultural e linguístico de origem, como ocorreu com o tráfico negroiro;
- (ii) a concentração de um grande contingente linguisticamente heterogêneo sob o domínio de um grupo dominante numericamente muito inferior (a referência nas situações típicas de criouliização seria a proporção de pelo menos dez indivíduos dos grupos dominados para cada indivíduo do grupo dominante);
- (iii) a segregação da comunidade que se forma na situação de contato. (Lucchesi, 2012, p. 56)

Ainda que decretada a língua portuguesa como oficial em todo o território nacional por meio das políticas pombalina, nada poderia deter a sua variação e mudança pois “a dialeção regional e vertical se definia, concomitantemente ao recesso do multilinguismo generalizado e ao correspondente avanço de um português brasileiro geral e heterogêneo decorrente de sua história pregressa”

(Mattos e Silva, 2004, p. 39). Por isso, a importância da investigação rigorosa do português implantado no Brasil, naquele período, como língua hegemônica, de prestígio social, e tentar reconstruir as suas múltiplas vertentes que foram tomando formas diferenciadas na mesma língua até os dias atuais. Porque, do meado do século XVIII para trás, o que aconteceu foi um multilinguismo/multidialealismo generalizado no Brasil (Mattos e Silva, 2004, p. 99). Isso pode ser reafirmado com declaração a seguir:

Essa complexa história de multilinguismo generalizado no Brasil colonial [...] precisa ser reconstruída em suas múltiplas faces para que possamos com rigor interpretar adequadamente a complexidade da heterogeneidade espacial e vertical do que se tornou o português brasileiro, tanto na sua variedade popular, como culta e nas modalidades falada e escrita (Mattos e Silva, 2004, p. 37).

Não cabe mais, há muito tempo, ignorarmos o multilinguismo/multidialealismo em solo brasileiro, com o ensino de língua materna pautada no “carro-chefe” que era (espera-se que faça parte do passado) a gramática normativa. O que se desviasse desse “livro sagrado”, crucificava-se de imediato como “falar errado”, “falar feio”, “falar sem conhecimento”, um “falar negligenciado”, “relaxado”. O marco desse comportamento linguístico surgiu no período do Brasil colonial das políticas pombalina definidas a partir da segunda metade do século XVIII, como já foi dito anteriormente.

Nessas políticas, a obrigatoriedade do ensino da língua nos moldes cultos era realizada em instituições formais, como até hoje acontece: nas escolas. Mattos e Silva (2004, p. 72) esclarece que “a instrução escolar sistemática” foi “o veículo mais eficiente e evidente” na difusão do português culto brasileiro no final do Brasil colonial. E, já no final do Brasil imperial, a referida autora apresenta dados colhidos na *História do Brasil* (1994) de Boris Fausto, que mostram um panorama da situação da instrução regular no Brasil de 1872:

Os primeiros dados gerais sobre instrução mostram enormes carências nessa área. Em 1872, entre os escravos, o índice de **analfabetos** atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos as mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, [...] sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Apurou-se ainda que somente 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam

escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegavam a 8.000 o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava, pois, **a elite letrada** da grande **massa de analfabetos** e gente com educação rudimentar (Fausto, 1994, p. 237 *apud* Mattos e Silva, 2004, p. 72, **grifos nossos**).

A partir da segunda metade do século XVIII, o português brasileiro passa a evidenciar sua heterogeneidade linguística em dois polos: o culto e o popular. Sobre essa questão da polarização da língua, Mattos e Silva (2004, p. 71) faz um comentário muito interessante:

Dante Lucchesi defendeu de uma maneira convincente no artigo 'Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil' (1994) que o português brasileiro é não apenas heterogêneo e variável, mas também plural e polarizado. Aos polos referidos e sua pluralidade designou de normas vernáculas e normas cultas aquelas que, na bibliografia especializada, são referidas, as primeiras como português popular brasileiro e as segundas, português culto brasileiro.

Poderíamos, grosso modo, dizer que o contingente de falantes do português culto brasileiro formado desde aquela época seria composto, na sua maioria, por portugueses e brancos brasileiros com maior nível de cultura letrada, principalmente, quem fazia parte do clero e de famílias tradicionais. Era um português mais aproximado do europeu. Já o português popular brasileiro era formado pelos não letrados, semianalfabetos ou completamente analfabetos. Isso seria a grande maioria: pardos, negros, indígenas. Ainda sobre essa polarização linguística, é apresentado que:

Será assim esse contingente demográfico, ao longo da história passada do Brasil, o forte candidato a usar o português europeu (ou o português mais europeizado), um dos atores que antes destaquei na cena linguística, multilinguística, brasileira no período colonial. Seria ele o modelo a perseguir na elaboração do **português culto brasileiro**, que certamente se distanciava do português geral brasileiro que aqui se formou, que estou considerando como o antecedente histórico do **português popular brasileiro**. Falantes dessas variedades de português – o europeu e o geral brasileiro – estiveram certamente, em situações de contato, portanto de interinfluências, ao longo, pelo menos, no período colonial (Mattos e Silva, 2004, p. 76, **grifos nossos**).

A história do Brasil poderia enfatizar muito mais a participação da maciça presença africana e de seus descendentes na formação do português popular brasileiro. “É impossível desconsiderar, como se vem fazendo, a participação das

populações africanas no conjunto da história linguística brasileira” (Mattos e Silva, 2004, p. 83). Ribeiro (2015 [1995]), citado por Mattos e Silva (2004, p. 83) salienta que:

[...] o negro exerceria um papel decisivo na formação da sociedade local. *Seria, por excelência, o agente de europeização que difundiria a língua do colonizador e que ensinaria aos escravos recém-chegados as técnicas de trabalho, as normas e valores próprios da subcultura a que se via incorporado (grifos da autora).*

Então, de acordo com os relatos históricos, é certo afirmar que os africanos e afrodescendentes foram os maiores difusores da língua portuguesa, não mais com as características “originais”, *ipsis litteris*, do português europeu. Mas, de um português que iria desenhar-se com peculiaridades da nossa gente, diferente de além-mar. O português que Mattos e Silva (2004, p. 82) vem designar de português geral brasileiro, contribuiu para formar, no Brasil colonial, o antecedente histórico do chamado português popular brasileiro. A partir daí, é possível considerar a dinâmica do multilinguismo/multidialealismo do Brasil colonial.

Na formação e expansão do Brasil, com seus costumes e falares diferenciados vão-se desenhando a figura humana em diferentes regiões brasileiras. Após a descoberta do ouro e outros minerais preciosos e sua estagnação, uma típica figura humana foi tomando forma, cada vez mais, sendo levado para o interior do Brasil: é o homem rural, o homem da roça, o homem caipira, afastando-se dos grandes centros da cultura letrada. E, com ele, segue uma cultura com traços semelhantes, mais ou menos, de homogeneização. Nesse sentido, a língua portuguesa iria espalhando-se Brasil adentro, com suas peculiaridades de transmissão linguística irregular. A esse respeito, Ribeiro (2015 [1995], p. 281) esclarece que:

O equilíbrio é alcançado numa variante da cultura brasileira rústica, que se cristaliza como área cultural caipira. É um novo modo de vida que se difunde paulatinamente a partir das antigas áreas de mineração e dos núcleos ancilares de produção artesanal e de mantimentos que a suprimiram de manufaturas, de animais de serviço e outros bens. Acaba por esparramar-se falando afinal a língua portuguesa, por toda a área florestal e campos naturais do Centro-Sul do país, desde São Paulo, Espírito Santo e estado do Rio de Janeiro, na costa, até Minas Gerais e Mato Grosso,

estendendo-se ainda sobre áreas vizinhas do Paraná, [...] vasta região de cultura caipira.

No início do século XIX, vários fatores intervieram para, definitivamente, implantar a língua portuguesa como língua nacional e oficial no Brasil. A chegada da família real portuguesa, a escolarização em português e o processo de crescimento das cidades estão entre esses fatores (Mattos e Silva, 1988, p. 22 e 23). Nesse sentido, “Em 1800, a população do território brasileiro [...] é formada, agora, por ‘brancos’ do Brasil, predominantemente ‘pardos’ – quer dizer, mestiços e mulatos –, falando principalmente o português como língua materna, e já completamente integrada à cultura neobrasileira” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 118).

A implantação da língua portuguesa como oficial no Brasil foi se solidificando cada vez mais. A transferência da capital do reino para o Rio de Janeiro, em 1808, também, contribuiu para esse fortalecimento, trazendo milhares de portugueses para aquela cidade. Talvez, a pronúncia “chiada” das palavras no plural pelos cariocas, tenha a sua explicação, partindo-se dessa situação. Outra situação que veio reforçar aquela língua foi a “necessidade social de escolarizar o povo brasileiro expressa já em nossa primeira Constituição, a de 1824, logo após a Independência, em que se explicitava a boa intenção de tornar o ensino universal e obrigatório no Brasil” (Mattos e Silva, 2004, p. 39). Essa relusitanização reforçou o ideal normatizador representado, principalmente, pelo uso da língua portuguesa no Brasil (Mattos e Silva, 2004).

Até os professores de língua portuguesa que lecionavam nas escolas da época eram, em sua maioria, oriundos de Portugal. Essa força da norma e a “influência dos padrões europeus sobre o antecedente histórico da variedade culta do português brasileiro perdurarão até depois de proclamada a Independência, em 1822” (Lucchesi, 2004, p. 77).

Por outro lado, “a língua portuguesa era adquirida nas situações as mais precárias pelos escravos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si usando uma língua franca africana” (Lucchesi, 2004, p. 77). É nessas condições de precariedade que a língua portuguesa foi se espalhando “entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil” (Lucchesi, 2004, p. 77).

Cada vez mais, iam-se notando as diferenças entre o português brasileiro na sua forma culta e popular, “entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia” (Lucchesi, 2004, p. 77). Essas diferenças linguísticas entre as falas das pessoas, ditas cultas baseadas no padrão normativo da língua, oriundo de Portugal e a fala da grande maioria da população brasileira, produzida pela mistura de várias línguas, predominantemente as africanas e indígenas, irão compor o quadro linguístico brasileiro por todo o século XIX. Nesse mesmo século, iniciará um dos acontecimentos mais marcantes da história do Brasil: a independência política ocorrida em 1822 (Lucchesi, 2004). Mais de duzentos anos se passaram e a dicotomia continua entre o “assim se fala, assim se escreve”, “falar certo e falar errado”; norma popular e norma culta.

Durante o século XX, nesse processo de desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil, as variedades linguísticas cada vez mais se iam diferenciando, de tal maneira que, em um polo, na sua minoria, estava a língua das cidades, dos grandes escritores, da academia, da escola. Do outro, a massa de analfabetos, de falantes predominantemente do Brasil rural, sem acesso à cultura letrada.

Há uma tendência, segundo os estudiosos da língua, sobre variação “para cima” e “para baixo” desses falares do português brasileiro no decorrer do século XX. Quando se fala de mudança linguística de baixo “para cima”, no português popular, refere-se não em direção à norma-padrão, mas em direção ao padrão urbano culto. Enquanto que, no português culto, a tendência é o contrário, “para baixo”: afastar-se cada vez mais dos padrões normativos europeizados (Lucchesi, 2004). Tanto um, quanto outro, influenciam-se mutuamente porque as pessoas não vivem ilhadas, principalmente neste mundo globalizado da atualidade e conectado com as redes sociais em que ocorre o contato com os diferentes falares o tempo todo.

Graças aos estudos da sociolinguística das últimas décadas, a realidade linguística bipolarizada brasileira apresenta uma tendência de queda. Apesar de sua diminuição ser ainda tímida, pouco perceptível para os profissionais da educação que estão na linha de frente, em sala de aula. É uma queda lenta devido a vários fatores que impedem a sua celeridade. A falta de conhecimento teórico pelos professores desses assuntos e as desigualdades socioeconômicas que formam o

abismo entre a população da elite e a população pobre, são os principais entraves para o estreitamento desses falares. A falta de políticas públicas e sua efetiva atuação, também, corroboram para a questão. Aqui no Brasil, “se conservam as profundas desigualdades sociais que fundamentam a divisão linguística do Brasil em dois subsistemas distintos: uma NORMA CULTA e uma NORMA POPULAR” (Lucchesi, 2004, p, 81).

Nesse contexto, podemos compreender, ainda que de forma limitada, a complexidade da heterogeneidade da sala de aula, no que diz respeito à língua portuguesa. É sabido que todas as variedades linguísticas devem ser respeitadas, valorizadas e adequadas às suas várias situações de uso. Por outro lado, a variante de prestígio, a língua de acordo com a norma culta, ainda é um instrumento de ascensão social e econômica, funcionando como porta de entrada para universidades e concursos públicos almejados por muitos e conquistados por poucos. Mattos e Silva (2004) faz um comentário muito pertinente sobre o assunto:

Para uma compreensão e interpretação efetiva e globalizante do **português brasileiro**, muitas histórias de contato de falantes de variadas línguas, tendo como denominador comum a língua de base, a portuguesa, porque a **língua do poder e do prestígio**, hegemônica a partir da segunda metade do século XVIII, deverão ser reconstruídas. Para isso, o caminho que se faz evidente é o de investigar fontes históricas de vária natureza para refazer a história dos ‘fatos das sucessivas distribuições demográfico-linguísticas’ no espaço e na sociedade e a avaliação da sua significação nos efeitos sobre as variantes do português brasileiro, que não poderá ser compreendido e interpretado devidamente sem que se considere o tecido multilíngue do Brasil **ao longo de sua história**, inclusive a presente, tecido esse que, associado à política linguística de Pombal e as outras subsequentes, indica por que a língua portuguesa se tornou essencial como instrumento geral de comunicação linguística no Brasil. Trabalho deste tipo se faz necessário para superar interpretações simplificadoras como a da “vitória” da língua portuguesa ou genéricas como a da ‘descrioulização’ do português popular brasileiro (Mattos e Silva, 2004, p. 38, **grifos nossos**).

A língua portuguesa em solo brasileiro, com toda a sua heterogeneidade, foi-se desenhando no desenrolar da formação do povo brasileiro em “brasis” sertanejos, caipiras, caboclos e sulinos para apresentar a sua diversidade nos seus costumes, seu modo de viver, de falar como bem coloca Ribeiro (2015 [1995]) em seu livro *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Reforçando o que já foi dito neste trabalho: o estudo da língua não deveria ser observado fora do seu contexto sócio-histórico.

Nesses “brasis” diferenciados, a formação da região sul é bem interessante, no sentido de mostrar que povos de outras culturas (italianos, germânicos, poloneses, libaneses e outros) tendo que se moldar a novos costumes, novo habitat, nova língua “e tanto haviam mudado eles próprios, afastando-se dos padrões europeus, nos hábitos, na linguagem e nas aspirações” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 321). Muitas vezes, o processo de assimilação é longo e, até, muito sofrido. Apesar disso, os imigrantes sulinos chegados aqui, possuíam uma certa “independência”:

Cada grupo pode, por isso, organizar autonomamente sua própria vida, instalar suas escolas e igrejas, constituir suas autoridades, formando as primeiras gerações ainda no espírito e segundo as tradições dos pais e avós imigrados. Vivendo ilhados, **o próprio domínio da língua portuguesa** só seria alcançado muito mais tarde, como meio de comunicação com os brasileiros e entre os próprios colonos de diferentes idiomas (Ribeiro, 2015 [1995], p. 320, **grifos nossos**).

Essa formação dos sulistas brasileiros até hoje se distingue do restante do Brasil, considerada por alguns como a “Europa brasileira”. Muitos preservam as suas tradições folclóricas vinculadas às suas matrizes europeias e asiáticas, bem como a sua língua de origem em hábitos domésticos. Tal conservadorismo por parte desses imigrantes, inicialmente, só serviria para segregá-los, gerando situações de conflitos com os luso-brasileiros. Empregam a língua portuguesa, apenas em situações formais, como na escola, por exemplo. A propósito, essa instituição e as forças armadas serviriam de elo para unificação linguística do país. Reiterando, Ribeiro (2015 [1995], p. 321, **grifos nossos**) confirma que:

Criou-se, assim, uma situação de trauma que gerou sérios atritos entre os luso-brasileiros, de um lado, e os gringo-brasileiros ou nipo-brasileiros, de outro. As condições de relativa segregação em que se desenvolveram esses núcleos, seu **conservadorismo cultural e linguístico** facilitava essa ação dissociativa. Para fazer-lhes frente foi necessária uma maciça ação nacional oficializadora que – como sempre ocorre nesses casos – agiu muitas vezes desastrosamente, agravando ainda mais os conflitos de lealdade. Cumpriu, porém, uma função assimiladora decisiva, compelindo **o ensino da língua vernácula nas escolas**, quebrando o isolamento das comunidades e recrutando os jovens gringos e nipo-brasileiros para servir nas forças armadas.

Dessa forma, “implantou-se, assim, uma economia regional próspera, numa paisagem cultural europeizada dentro da relativa uniformidade luso-brasileira do

país” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 321). Tudo isso, graças ao crescimento de técnicas de produção europeias que os colonos adquiriram, principalmente, pelo bilinguismo, que lhes permitia melhores fontes de informação técnica e possibilitava contatos europeus para importar equipamentos e pessoal qualificado, e conseguir assistência na implantação e expansão de suas indústrias (Ribeiro, 2015 [1995], p. 323).

Outro grupo que serviu para a formação desse Brasil sulino na sua diversidade, foi o das populações trazidas dos Açores, no século XVIII. Sua contribuição na “influência na cultura regional e seu papel social foram [...] decisivos no aportuguesamento linguístico e no abasileiramento cultural [...], sobretudo na constituição do núcleo leal ao poderio português” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 312-313). Aqueles que não conseguiram engajar-se no sistema de fazendas, foram empurrados “para as cidades, engrossando a massa das populações sulinas marginalizadas” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 314). Como consequência, analfabetos com poucas oportunidades para uma vida mais digna:

Analfabetos, numa sociedade já integrada por metade nos **sistemas letrados** de comunicação, essas populações marginalizadas perdem até mesmo suas seculares tradições folclóricas, esquecidas e substituídas por novos corpos elementares de compreensões e de valores auridos através do rádio e da transmissão oral. Nessas condições, uma homogeneização cultural processada pela pobreza – tal como uma deculturação uniformizadora se processou, no passado, pela escravidão – unifica os brasileiros mais díspares pelo denominador comum da penúria, pela comunidade de hábitos e de costumes reduzidos à sua expressão mais singela e pela difusão dos modernos meios de comunicação que as atingem com músicas acessíveis e com apelos a um consumo inacessível (Ribeiro, 2015 [1995], p. 314, **grifos nossos**).

Diante de todo esse percurso histórico da formação da língua portuguesa no Brasil e o que somos hoje (história que precisa ser mais explorada por nós, professores), muitas questões há para serem discutidas que envolvam “a reconstrução de uma história do português brasileiro no interior da dinâmica do multilinguismo/multidialealismo do Brasil” (Mattos e Silva, 2004, p. 89). Uma síntese dos principais atores no contexto histórico do multilinguismo/multidialealismo do Brasil colonial é apresentada da seguinte maneira:

o português europeu na sua dialeção diatópica, diastrática e diacrônica (período colonial, 30% da população brasileira); seria esse português

européu base histórica do português culto brasileiro que começaria a elaborar-se a partir da segunda metade do século XVII; as línguas gerais indígenas, que, plurais, e dialetalizadas, poderiam até confundir-se com o português geral brasileiro nas áreas geográficas delimitáveis em que se difundiram; o português geral brasileiro, antecedente histórico do português popular brasileiro que, adquirido na oralidade e em situações de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial (Mattos e Silva, 2004, p. 90).

Entender a formação e a difusão do português brasileiro em suas dimensões popular e culta, é imprescindível na formação de profissionais acadêmicos do curso de Letras, em língua materna, onde deveria haver um investimento maciço, em todos os sentidos, nesses aspectos. Principalmente, a respeito do português popular brasileiro que lidamos com frequência em escolas públicas. Conhecer a nossa história, sabendo de onde viemos e aonde queremos chegar, faz-se necessário para a reafirmação da nossa identidade linguística enquanto povo brasileiro. Nesse contexto da língua popular brasileira, encontram-se intimamente entrelaçadas a questão da cor do povo brasileiro e sua condição socioeconômica. É sobre essa questão que abordaremos na próxima seção.

2.1.3 Língua, cor e classe social no contexto histórico brasileiro

Infelizmente, questões do passado ainda nos assombram relacionadas à discriminação em se tratando da língua (maneira de falar), da cor da pele e da condição socioeconômica da nossa gente. “Deformações que são impostas pela confusão bem brasileira da condição social com a cor” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 173). Nesse sentido, vale lembrar o contexto histórico de formação do povo brasileiro, para refletirmos no presente e refazermos o caminho, sempre que necessário, minimizando as injustiças do momento e, quem sabe, exterminando as futuras.

Tocar em assuntos relacionados a cor do indivíduo, aqui no Brasil, é mexer com feridas não cicatrizadas do passado de maus tratos, é falar nos dias atuais, ainda, de trabalhos análogos à escravidão, assunto tão presente nos meios de comunicação de massa, nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, por exemplo. Logo, é imprescindível buscar explicações no passado para compreendermos situações que, por si só, não se justificam quanto a desumanidade com que a

população negra e parda sofre até hoje. E se as condições sociais e econômicas forem precárias, mais agravada será a situação. No Brasil, a questão do racismo nada tem que ver com a raça enquanto conceito biológico, mas, como indica Gomes (2020), liga-se aos fenótipos identificados como pertencentes à população negra, sobretudo a partir da cor da pele. Nesse sentido, Gomes (2020) e Almeida (2019) indicam que o racismo atua a partir de um viés, considerando raça em perspectiva social e não biológica. Por aqui, a questão do racismo nada tem que ver com a raça: é só a questão da cor da pele. Nesse aspecto, Ribeiro (2015 [1995], p. 169) ressalta que:

A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca.

Por isso, a necessidade do conhecimento histórico enquanto formação do povo brasileiro para a construção de políticas públicas que venham a “reparar” danos profundos causados à maioria dos brasileiros, pois mais de 50% da nossa população é constituída por pessoas de cor parda e preta autodeclaradas, segundo resultado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, considerando 45,3% como pardas, 10,6% como pretas – 55,9%, nesse total, segundo a Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022, (IBGE, 2023). É uma luta diária que a população negra tem que travar para reafirmar a sua existência enquanto cidadã legítima brasileira, portadora de deveres e, acima de tudo, de direitos que, muitas vezes, não são respeitados. Mattos e Silva (2004, p, 83) cita Ribeiro (1995, p. 220) reiterando que:

A luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel participante legítimo na sociedade nacional. [...] *A primeira tarefa cultural do negro brasileiro foi a de aprender a **falar o português que ouvia aos berros do capataz***. Teve de fazê-lo para comunicar-se com seus companheiros de desterro, oriundos de diferentes povos. Fazendo-o, se reumanizou... *conseguindo dominar a nova língua, não só a refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, mas também possibilitou sua difusão por todo o território (grifos da autora; grifos nossos)*.

Desde os primórdios da formação do povo brasileiro, a maioria sempre foi não branca (Mattos e Silva, 2004, p. 35). E o negro africano e seus descendentes (afro-brasileiros), sempre estiveram presentes nessa formação em todas as regiões desse imenso Brasil. Em menor proporção em umas partes, e em maior, em outras. Na região Sul e Sudeste, em quantidade menor devido à forte imigração de europeus e asiáticos. Na região Nordeste, sua presença é marcante. E, nas outras, também, se faz presente, ainda que na região Norte, ocorra de maneira contundente a presença maciça de indígenas. “A massa africana aqui chegada, a partir da primeira metade do século XVI, e seus descendentes no período colonial, é extremamente significativa na dinâmica da demografia colonial” (Mattos e Silva, 2004, p. 84). Desses elementos formadores do povo brasileiro, “o enorme contingente negro e mulato é, talvez, o mais brasileiro dos componentes de nosso povo” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 168).

Hoje, conseguimos dimensionar em salas de aulas das escolas públicas brasileiras que, a maioria dos nossos alunos, são pardos e pretos oriundos de uma classe socioeconômica menos favorecida e com dificuldades na aprendizagem, principalmente, em questões de letramento. A perpetuação da recorrente situação de descaso com a saúde e com a educação popular (maioria não branca) explicam-se desde o período colonial “pelo senhorialismo fazendeiro e pela sucessão tranquila, presidido pela mesma classe dirigente, da Colônia à Independência e do Império à República” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 295). O Estado mal assegurava a obrigatoriedade escolar para os “brancos pobres”, quanto mais para os negros escravizados ou mesmo, alforriados. A escravidão e o monopólio da terra funcionavam como os principais ordenadores da economia colonial, seja na esfera de poder estatal, seja no poder privado (Ribeiro, 2015 [1995]). Ainda falando dessa luta desigual, em se tratando de cor, classe social e língua, desde o período colonial, Ribeiro (2015 [1995], p. 191) pontua que:

Nessa interação prevalece sempre a racionalidade do projeto intencional da Coroa, tolhido, é certo, pelo voluntarismo anárquico do plantador, do minerador, do contrabandista. Jamais as aspirações singelas do índio apesado que quer a liberdade, do negro escravo que pede alforria, do caipira, do sertanejo, do caboclo paupérrimo que desejam escapar da opressão e da subordinação para viverem uma vida mais vivível.

A base da nossa sociedade sempre foi sustentada na dualidade de classes: senhores e escravos; ricos e miseráveis; brancos e pretos; letrados e analfabetos; língua erudita e língua vulgar; variantes rurais e variantes citadinas, e outras tantas antíteses. Essa condição se perpetua desde o período colonial, abraçando a cultura da civilização, onde o Brasil já se encontrava com a sua formação social bem estratificada (Ribeiro, 2015 [1995]). É nessa formação que somos o que somos, brasileiros bem misturados, com falares diversos, costumes variados. Por isso, não cabe o desrespeito, em hipótese alguma sobre as nossas diferenciações:

Essas diferenciações na linha do rural e do urbano, do arcaico e do moderno, não negam, porém, o caráter espúrio de toda a cultura erudita e popular que corresponde a nosso ser de encarnação ultramarina e tropical da civilização ocidental (Ribeiro, (2015 [1995], p.197).

No período colonial, após a implantação das políticas pombalina de fazer do ensino e do uso da língua portuguesa como oficial e obrigatória em todo o território nacional, a situação da instrução regular no Brasil apresentou dados do primeiro recenseamento geral de 1872 que mostraram enormes carências nessa área principalmente entre os escravos, onde o índice de analfabetos atingia 99,9%. (Fausto, 1994, p. 237 *apud* Mattos e Silva, 2004, p. 72). Aprender o português nos moldes europeus foi uma tarefa árdua para os africanos. E, até hoje esse índice dos menos letrados incide sobre a população negra ou parda. Não sendo reconhecida, verdadeiramente, a sua contribuição na formação da nossa língua.

A influência das línguas africanas e indígenas no português do Brasil, para alguns estudiosos, não passa de nomenclaturas de lugares, pessoas, alimentos. Coelho e Silva (2018, p. 86) citam Silva Neto (1963 [1950]: 107) a respeito dessas influências: “no português brasileiro não há, positivamente, influência de línguas africanas e ameríndias. O que há é cicatrizes da tosca aprendizagem que da língua portuguesa [...], fizeram os negros e os índios”.

No século passado, alguns renomados estudiosos da língua defendiam a supremacia da língua portuguesa de Portugal em nosso território. Ainda em Coelho e Silva (2018, p. 87), é dito que “Sílvia Elia também rejeita a ideia de uma língua portuguesa do Brasil diferente da de Portugal. [...] Elia, tal como Silva Neto, defende a superioridade e a ‘vitória’ da ‘língua portuguesa no Brasil’”. Isso seria

desconsiderar toda a contribuição, principalmente, de negros e indígenas na formação linguística do português brasileiro que nos constitui.

Em alguns momentos da história do Brasil, sua participação – dos pretos e pardos – em lutas políticas assombravam as classes dominantes que pelejavam pela manutenção da ordem vigente: a escravidão de todas as formas. Era uma luta represada pelos negros, há séculos, por tantas injustiças cometidas. As figuras desses combatentes pardos e negros são pouco divulgadas pela maioria de nós, brasileiros. Dentre as muitas insurreições ocorridas antes e depois da Independência do Brasil em 1822, destaca-se a presença de uma mulher negra que está sendo divulgada e estudada, atualmente, pela sua importante participação nessas lutas: Maria Felipa. Esta mulher, juntamente com Maria Quitéria e Joana Angélica compõem as personagens propostas para estudo durante o ano letivo de 2023 no estado da Bahia, lançado como tema da jornada pedagógica “Educação e Território no Bicentenário da Independência da Bahia”. A respeito dessas lutas, Ribeiro (2015 [1995], p. 222) afirma que:

É fácil imaginar e está bem documentado o pavor pânico provocado por essas expressões de insurgência dos pretos e dos pardos, ensejadas por sua participação nas lutas políticas. As classes dominantes viam nela a ameaça iminente de uma “guerra de castas” violenta e terrível pelo ódio secularmente contido que faria explodir na forma de convulsões sociais sangrentas.

Mesmo após a abolição da escravatura, a situação caótica dos negros do Brasil não estava resolvida. Como se não bastasse a questão socioeconômica desfavorecida, ainda teriam que conviver com a humilhação do ar de superioridade na postura de brancos e pardos pobres, que por causa da sua cor, “agiam mais odientos que os brancos ricos” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 224). Esse legado maldito de discriminação por causa da cor da pele se processa até os dias de hoje, atingindo todas as classes, não importando que sejam ricos ou que sejam pobres. As hostilidades se propagam, principalmente, em redes sociais, onde as pessoas se sentem mais à vontade para falar o que querem, ultrajando, injuriando as outras devido à falsa sensação de impunidade.

O ranço herdado desde a época colonial da sociedade estratificada em classes com o abismo entre senhores e escravos, dominadores e dominados

continuou ao longo do desenvolvimento do nosso país. A discriminação tão presente em nossos dias vem desse passado sombrio, que provoca o ódio, que divide as pessoas, ao invés de se unirem por um ideal melhor. Ribeiro (2015 [1995], p. 289) chega a citar uma afirmação absurda de um político paulista, que diz: “o que São Paulo tem, de analfabetismo e atraso é culpa dessa presença baiana, e propor que se pagasse a viagem de volta deles para suas terras”. Causa indignação, uma declaração preconceituosa, como essa. Muitos brasileiros alienados, de pele mais clara, queriam justificar o injustificável, dizendo que o atraso do país era proveniente da inferioridade racial dos povos de cor (negros e mestiços) (Ribeiro, 2015 [1995], p. 318). Na questão de relação entre grupos sobre a formação do Brasil sertanejo percebemos que:

O criador e seus vaqueiros se relacionavam como um amo e seus servidores. Enquanto dono e senhor, o proprietário tinha autoridade indiscutida sobre os bens e, às vezes, pretendia tê-la também sobre as vidas e, frequentemente, sobre as mulheres que lhe apeteassem. Assim, o convívio mais intenso e até a apreciação das qualidades dos seus serviços não aproximavam socialmente as duas classes, prevalecendo um distanciamento hierárquico e permitindo arbitrariedades, embora estas estivessem longe de assemelhar-se à brutalidade das relações prevalentes nas áreas da cultura crioula (Ribeiro, 2015 [1995], p. 252).

Naquelas circunstâncias, em que já haviam enfrentado o declínio da economia açucareira no Nordeste, ia se formando uma grande massa de analfabetos e miseráveis inconformados com a pobreza e cada vez mais conscientes de que o seu lugar ao sol teria que ser conquistado palmo a palmo. Os brancos privilegiados já estavam convencidos de que os seus interesses eram parecidos com os daqueles que almejavam uma independência baseada nos interesses da coroa portuguesa: “formal, monárquica e lusófila”, porque, dessa forma, haveria a perpetuação do latifúndio e da escravidão, ainda que uma escravidão velada (Ribeiro, 2015 [1995], p. 222-223).

No governo imperial, nessa formação de nosso povo, diferenças marcantes no trato dado às pessoas do sul do Brasil não condiziam com tratamento semelhante dado à grande massa de pardos e negros do restante do país. Por isso que os descendentes daqueles apresentavam condições melhores de sobrevivência do que estes. Ribeiro (2015 [1995], p. 324) ratifica que “não é raro que o neto do camponês

nipônico seja engenheiro, industrial ou executivo das grandes empresas japonesas instaladas ultimamente no país, e que sua neta seja professora ou doutora”. E para os negros, é uma luta colossal garantir que seus descendentes sejam doutores, médicos, advogados, engenheiros e outras profissões de destaque na sociedade. Sobre tais condições, é apresentado que:

O empreendimento colonizador foi um dos objetivos mais persistentemente perseguido pelo governo imperial, que nele investiu enormes recursos, assegurando aos colonos o pagamento de transporte, facilidades de instalação e de manutenção e concessões de terras. Condições semelhantes jamais foram oferecidas a populações caipiras brasileiras, que, então, formavam grandes massas marginalizadas pelo latifúndio. [...] marginalizados, participam, como vimos, de uma cultura de pobreza comum a toda a região – e quase ao Brasil inteiro – pela uniformidade mesma da sua regressão às formas mais primitivas e singelas de subsistência e de vida. [...] as colônias sulinas não confinavam com áreas de latifúndio pastoril ou agrário, escapando, assim, do poderio e da arbitrariedade dos senhores de terra (Ribeiro, 2015 [1995], p. 319).

Aos negros, mesmo com a abolição causando uma sensação nova de liberdade, não tinham ideia de que essa liberdade seria limitada, imediatamente, condicionada às vontades dos proprietários de terra, onde seriam obrigados a trabalhar sob as condições impostas pelos patrões e que estariam presos ao subconsumo a que sempre estiveram submetidos (Ribeiro, 2015 [1995]). O negro escravizado já estava acostumado a lutar contra o seu desgaste no trabalho de dura servidão, devido às experiências anteriores (Ribeiro, 2015 [1995]). O que se constatou após a abolição foi:

[...] ao engrossarem a massa marginal, esses contingentes negros alforriados se constituem num subproletariado que, além de mais miserável, se veria segregado da primeira, predominantemente branca e mestiça, preconceito racial que dificultará a tomada de consciência de todos eles sobre a exploração de que uns e outros eram objetos (Ribeiro, 2015 [1995], p. 291-292).

Segundo o censo mais atual (IBGE, 2022), as desigualdades sociais são históricas e intimamente ligadas à cor da pele e classe social. Os pretos e os pardos são a maioria entre os mais pobres em nosso país. Aqui na Bahia, a proporção de pretos e pardos entre os pobres chega a ser o dobro em relação aos brancos (G1, 2020). E, ainda sobre esse estado que possui a maior proporção de pretos do país,

recentemente, no dia 22 de fevereiro de 2023, trabalhadores baianos foram resgatados de atividades análogas à escravidão, no sul do Brasil. Em reportagens exibidas pelos meios de comunicação de massa, mostraram que a Bahia é o estado com o maior número de resgatados do país pela Justiça do Trabalho. Prosseguindo por esse tortuoso caminho das desigualdades, ainda segundo o IBGE (2022), em se tratando de empreendedorismo, as pessoas negras são menos bem sucedidas que as brancas. Uma das causas, segundo um estudo do Sebrae com base nos dados do censo, está relacionada à baixa escolaridade dos negros em relação aos brancos, com uma diferença bem grande onde estes chegam a ganhar 78% mais do que aqueles.

Deveríamos seguir o que diz a carta magna do nosso país quando declara que somos iguais perante a lei. A Constituição vigente não diz que os brancos teriam que ter mais privilégios que os pretos. Somos um único povo com nossas singularidades. Ribeiro (2015 [1995]) mostra o desenvolvimento de “cada” Brasil: crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e os sulinos. Um gigante na sua diversidade em costumes, crenças, modo de falar, “tentando” ficar unido pelo português (imposto) europeu. Um Brasil distanciado, por vezes, pela língua em suas variantes, pela cor da pele, pela condição socioeconômica.

Em se tratando da diversidade de “povos” brasileiros, o grupo dos sertanejos, os poucos que se fixaram ao Sul do Brasil, onde a economia caminhava um pouco melhor, obtiveram melhores condições de vida porque investiram em educação, “o suficiente para alfabetizar e capacitar para o trabalho” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 255). Essa sociedade sertaneja foi se alojando cada vez mais para o interior do país, distanciando-se “não só espacial, mas também social e culturalmente da gente litorânea, estabelecendo-se uma defasagem que as opõe como se fossem povos distintos” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 261).

Nessa configuração, foi se formando uma nova polarização de forças, onde, de um lado, os partidos tradicionais, buscando sustentar a velha ordem dos mais fortes contra os mais fracos, de outro, uma massa urbana baseada em reformas, contra os grandes proprietários de terras (Ribeiro, 2015 [1995]). Muitos sertanejos ao regressarem do Sul, trouxeram consigo uma nova visão de si mesmos, como é apresentado a seguir:

Chamado a tomar posição nessa nova polarização de forças, o sertanejo vai adquirindo, gradativamente, consciência social. [...] Os imigrantes sertanejos que regressaram à terra, trazendo do sul a imagem de regiões progressistas, onde prevaleceu um trato mais humano e mais justo, costumes mais livres e mais abertos, sobretudo, um padrão de vida mais alto (Ribeiro, 2015 [1995], p. 265).

Sobre o surgimento de outro grupo, do caipira do Brasil, este aconteceu como outros grupos, da estratificação de classes: “esse modo de vida, rude e pobre, era o resultado das regressões sociais do processo deculturativo” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 269). Nesse processo, só havia perdas:

Do tronco português, o paulista perdera a vida comunitária da vila, a disciplina patriarcal das sociedades agrárias tradicionais, o arado e a dieta baseada no trigo, no azeite e no vinho. Do tronco indígena, perdera a autonomia da aldeia igualitária, toda voltada para o provimento da própria subsistência, a igualdade do trato social de sociedades não estratificadas em classes, a solidariedade da família extensa, o virtuosismo de artesãos, cujo objetivo era viver ao ritmo em que os seus antepassados sempre viveram (Ribeiro, 2015 [1995], p. 269).

Hoje, ser chamado ou comparado ao caipira é sinônimo de ofensa, para muitos. Soa como uma palavra pejorativa, até. Em épocas passadas, a marginalização do caipira se dá, definitivamente, quando o mercado urbano de carne é ampliado, induzindo aquele a exploração das áreas mais remotas e de terras pobres para a criação de gado (Ribeiro, 2015 [1995]). Também, com o crescimento da economia na produção cafeeira, a partir da segunda metade do século XIX, a estratificação em classes fica mais evidente, onde “os cafeicultores se constituem numa oligarquia nacional cada vez mais poderosa [...], tornam-se, assim, os barões, viscondes, condes e marqueses do Império [...]” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 290).

Na formação do povo brasileiro, para entendermos o que enfrentamos, na questão da estratificação em classes, como algo ruim e enraizado historicamente, que para haver modificação, precisará de muito trabalho aos que querem mudança de consciência, mudança de olhar, mudança de atitude. Nesse aspecto, Ribeiro (2015 [1995], p. 329), reforça que “o que desgarrá e separa os brasileiros em componentes opostos é a estratificação em classes”.

Retomando um pouco mais sobre a formação da região sul, como já foi mencionada em outro momento, sobre outros aspectos, é uma região diferenciada do restante do país na sua cor, nas tradições baseadas na cultura europeia. Mas não significa que essa formação tenha ocorrido de forma suave e tranquila. As classes, há séculos atrás, continuavam na mesma dualidade: ricos e pobres; opressores e oprimidos; brancos abastados e negros e brancos pobres; iletrados e alfabetizados. Para os menos favorecidos, fica a união pela miséria que passaram: (Ribeiro, 2015 [1995], p. 314)

Nessas condições, uma homogeneização cultural processada pela **pobreza** – tal como uma deculturação uniformizadora se processou, no passado, pela escravidão – unifica os brasileiros mais díspares pelo denominador comum da **penúria**, pela comunidade de hábitos e de costumes reduzidos à sua expressão mais singela [...] (Ribeiro, 2015 [1995], p. 314), **grifos nossos**).

Diante dessa formação injusta, onde as fortunas e privilégios eram conquistados às custas do sangue, suor e lágrimas da população menos favorecida, Ribeiro (2015 [1995], p. 327) acentua o genocídio e a descaracterização dos povos tradicionais, “ativadas pela mais intensa mestiçagem de gentes multiétnicas, oriundas da Europa, da África ou nativos daqui mesmo”. Dessa forma, caminhavam, desde sempre, a “prosperidade empresarial, que às vezes chegava a ser a maior do mundo, e uma penúria generalizada da população local” (Ribeiro, 2015 [1995], 327). A maneira como fomos estruturados é que nos deixou espantosamente desiguais:

As causas desse descompasso devem ser buscadas em outras áreas. O ruim aqui, e efetivo fator causal do atraso, é o modo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus. Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (Ribeiro, 2015 [1995], p. 330).

É inacreditável que alguns imigrantes chegavam a cometer atitudes absurdas frequentes de desprezo diante dos brasileiros pobres e miseráveis dizendo que estes “são responsáveis por sua própria pobreza e de que o fator racial é que afunda

na miséria os descendentes dos índios e negros. Afirmam até que a religião católica e a língua portuguesa contribuíram para o subdesenvolvimento brasileiro” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 328).

Ainda somos um povo em formação, com uma diversidade impressionante, com muita mistura na carne e no espírito, como bem disse Ribeiro (2015 [1995], p. 331): “nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, [...] uma romanidade tardia mas, melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro”. Discordando dessa última parte porque nós, brasileiros dos dias atuais, não somos nem melhores e nem piores pelo derramamento de sangue dos povos tradicionais ocorridos no passado. Muito pelo contrário, precisamos, cada vez mais, de políticas públicas e atitudes positivas que visem a reparação por tantos prejuízos causados aos povos negros e indígenas.

O menosprezo pelas pessoas de cor e os adjetivos negativos a elas atribuídos são heranças de séculos atrás e tão atuais, que já deveriam estar enterradas há muito tempo. São gerações perpetuando a escravidão disfarçada de tolerância: “as atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 167). Além da cor, ainda são “rebaixados” quanto a não aquisição da leitura e da escrita: “são uns mulatos ou negros tão estúpidos, que eu não conheci ainda um que soubesse ler; ou escrever o seu nome” (Vilhena, 1969 p. 189 *apud* Mattos e Silva, 2004, p. 40).

Os únicos educadores da época, mesmo sendo considerados uma classe urbana composta de funcionários, escritvões e meirinhos, militares e sacerdotes sendo de destaque, eram vistos como gente “de segunda” em relação aos senhores proprietários de terra, os quais se autodeclaravam como uma camada superior, socialmente falando (Ribeiro, 2015 [1995]).

Apesar de tanta miséria e injustiça social, existem medidas possíveis que, se não forem sanadas de todo, pelo menos, minimizariam as mazelas do nosso país causadas por “tanto desemprego, tanta fome e tanta violência desnecessárias” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 154). O que nos falta é “competência política para usar o poder na realização de nossas potencialidades” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 154). A explicação para essa relação injusta entre cor de pele, classe social, escolaridade, é

injustificável. Tudo foi negado ao negro. O que sobrou de moradia para essa massa foram as favelas:

A nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade, negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão (Ribeiro, 2015 [1995], p. 167).

Uma das formas de “reparar” a infinidade de injustiças aos negros nos dias atuais, no século XXI, foi a criação do sistema de cotas para o ingresso às universidades, de acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que completou, portanto, nesse ano de 2023, 11 anos. Essa lei reserva, no mínimo, 50% das vagas naquelas instituições para alunos oriundos das escolas públicas, que, na sua maioria, são pretos e pardos.

Isso não quer dizer que, para ser respeitado, valorizado o negro, ou o ser humano de outra cor, precise, necessariamente, de alta escolaridade. Contudo, não podemos ignorar que a aquisição da leitura e da escrita, conforme as normas vigentes no país, possibilita o acesso ao ensino superior e melhores condições de competitividade no mercado de trabalho. Ribeiro (2015 [1995], p. 169) enfatiza que “o destino dessa parcela majoritária da população não é objeto de nenhuma forma específica de ajuda para que saia da miséria e da ignorância”. Entretanto, o sistema de cotas já é um “pequeno grande passo” para essa reparação de séculos de humilhação, de cerceamento de direitos.

A necessidade de mostrar o negro na sua dignidade e reconhecimento como elemento fundamental na nossa formação enquanto povo brasileiro, não é no intuito de promover a “brancofobia”. Nem deve ser esse o objetivo em fomentar o ódio aos opressores do passado. Mas estar sempre alerta para evitar qualquer germinação de preconceito e, se vier a germinar, cortar o mal pela raiz. Porque parece que vivemos no conhecimento da lei, mas que num momento de raiva, o discurso da tolerância racial é esquecido rapidamente, para logo em seguida surgirem as ofensas e humilhações. Sobre a dissimulação da tolerância de todas as formas, inclusive, e principalmente, a racial (mais precisamente, na questão da cor), Ribeiro (2015 [1995], p. 170), declara que: “O aspecto mais perverso do racismo [...] é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro

para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido”.

Quando se analisa o crescimento da população brasileira e de sua composição em relação à cor, comparando a questão da escolaridade, vê-se claramente a distorção, mesmo no final do século XX, após tantos séculos: “a situação de inferioridade dos pardos e negros com respeito aos brancos persiste em 1990. Os poucos dados disponíveis mostram que 12% dos brancos maiores de sete anos eram analfabetos, mas os negros eram 30% e os pardos 29%” como apresenta Ribeiro (2015 [1995], p. 176). Em outra citação, o referido autor (p. 172) leva-nos a refletir, a procura de respostas nessa situação de opressão sofrida pelos negros e pardos: “a análise do crescimento da população brasileira e de sua composição segundo a cor é altamente expressiva das condições de opressão que o branco dominador impôs aos outros componentes”.

Desde o período monárquico, com o crescimento da população e de outros setores da sociedade e economia, o Brasil viu a necessidade de ampliação das escolas, não para a grande massa de brasileiros, mas somente para as elites:

O Estado monárquico se consolida, renova e amplia nas décadas seguintes. Anteriormente, uns quantos clérigos e alguns administradores coloniais, uns poucos militares profissionais e bacharéis com formação universitária, graduados no Reino, podiam dar conta das necessidades. Agora, torna-se indispensável **criar escolas médias e superiores** que formem as novas gerações de letrados para a magistratura e o parlamento, de bacharéis nativos, de engenheiros militares para a defesa, e de médicos para cuidar da saúde dos ricos. A cultura vulgar e, com ela, a maioria das técnicas produtivas, entregues aos seus produtores imediatos, só muito lentamente começariam a modernizar-se. **Como à criação das escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto** (Ribeiro, 2015 [1995], p. 189, **grifos nossos**).

O interessante é que os brancos, mesmo que fossem decaindo economicamente, não desprezavam, de todo, a cultura pela leitura e pela escrita. Dessa forma, “o núcleo fidalgo dessas parentelas continuava cultuando a erudição. Os pais ensinavam a ler e a escrever aos seus filhos varões, iniciando-os às vezes em rudimentos de latim e de literatura clássica” (Ribeiro, 2015 [1995], p. 280).

O Brasil, durante séculos, ficou amarrado à economia latifundiária, com a visão de domínio dos “donos” das terras sobre os mais fracos e oprimidos. Entre os

filhos dos brancos, ia sendo dada a continuidade do letramento. Aos filhos dos negros, desde a escravidão, só restava a força para o trabalho braçal. Sendo o Brasil rural até o século passado, século XX, os rudimentos da língua portuguesa adquiridos, sobretudo através da audição, iam se modificando por meio da linguagem oral, como uma espécie de “telefone sem fio”. Sem uma instrução regular, desencadeou-se uma transmissão linguística irregular entre a população negra, indígena, parda e os brancos pobres. Mattos e Silva (2004, p. 93) afirma o modo como essa aquisição se procedeu, redesenhando a diversidade linguística brasileira ao longo dos séculos:

[...] a ‘voz’ africana e dos afrodescendentes, adquirindo necessariamente a língua dos colonizadores, a portuguesa, como língua segunda, na oralidade do cotidiano diversificado e multifacetado, sem o controle normatizador explícito da escolarização, reestruturou o português europeu, que no Brasil começa a chegar em 1500 e sucessivamente ao longo do período colonial [...].

Com isso, foi-se formando um abismo entre a língua portuguesa cultuada na elite escolarizada e o “fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído [...] à ‘pobreza’ do contexto cultural dessas crianças e às ‘deficiências’ que daí resultam” (Soares, 1989, p. 20). Situação que é descrita por Faraco (2004, p. 43):

[...] além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, está o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (aspirando, de modo explícito até a década de 1930, a um ‘embranquecimento da raça’); e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano.

É por isso que, até os dias atuais, vivenciamos essa “guerra” entre o que ensinar para os nossos alunos, mais particularmente, os oriundos das escolas públicas: se no caminho da norma culta ou no da norma popular. Quando estamos em sala de aula, a todo o momento nos encontramos com o “corretor na ponta da língua”. Se o estudante pronuncia “Nós *vai* sair que horas?”, imediatamente a correção acontece no automático. Parece que sempre vai haver os que combatem

aqueles que professam e defendem a norma-padrão ou culta, com a prescrição da gramática normativa, com muito ardor, e os que combatem “os fenômenos linguísticos identificados como ‘português de preto’ ou ‘pretoguês’, essa ‘língua de negros boçais e de raças inferiores’, sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração” (Faraco, 2004, p. 43). Ao invés desses combates, o recomendável seria a preocupação em observar que a língua precisa ser revista, principalmente, em sua situação de uso. O pesquisador segue em suas observações:

Como a distância entre a norma culta e o padrão artificialmente forjado era muito grande desde o início, enraizou-se, na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda a parte e condena qualquer uso – mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes – de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores. Essa situação tem nos causado inúmeros males, seja no ensino, seja no uso de um desejável padrão. Este, que deveria ser um elemento sociocultural positivo, se tornou, no caso brasileiro, **um pesado fator de discriminação e exclusão sociocultural** (Faraco, 2004, p. 43, **grifos nossos**).

Assim, cada vez mais, ia se distanciando a fala das elites, dos letrados, da fala da grande massa, da população em geral, formada, em sua maioria por negros e pardos. Essa polarização linguística do Brasil, não diminuiu ao longo dos séculos. Apesar do crescimento de modernização e urbanização nas primeiras décadas do século XX (século passado), isso não alterou o quadro das profundas desigualdades sociais já existentes, refletindo, diretamente, nas normas linguísticas (Lucchesi, 2004). O estigma entre classe social, cor de pele e língua recai, duramente, sobre as variantes da norma popular:

[...] o estigma ainda recai pesadamente sobre as variantes mais características da norma popular, fortalecendo-se, a cada dia – inclusive com a força dos meios de comunicação de massa – um preconceito que, sem fundamento linguístico, nada mais é do que a crua manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social (Lucchesi, 2004, p. 88).

Essa forma de dominação do português europeu como única forma legítima da língua em território brasileiro “conserva um padrão linguístico normativo estranho ao desenvolvimento histórico das normas linguísticas reais do Brasil” (Lucchesi, 2004, p. 88). Dessa maneira, tenta-se manter, até os dias atuais, “uma norma-

padrão alheia às tendências reais de uso da língua nos diversos segmentos da sociedade brasileira” (Lucchesi, 2004, p. 88). Sobre essas questões, trataremos na seção seguinte.

2.2 As normas na heterogeneidade linguística brasileira

Quando pensamos na palavra *norma*, por vezes, imaginamos algo de conotação negativa, que funciona como uma “camisa de força”, pronta para reprimir toda e qualquer liberdade. E quando se refere à norma culta da língua, dá margem para se pensar que o oposto exista, ou seja, uma norma inculta, desprovida de cultura e imposta por força maior. Isso é corroborado por Faraco (2004, p. 39-40) quando explica, claramente essa questão do que vem a ser o qualitativo *culta*, sua aplicabilidade e a quem é destinado:

[...] não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualitativo *culta*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Já o termo *norma* dá origem a outros adjetivos como por exemplo, *normal* e *normativo*. “Por NORMAL se entende o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade, já o adjetivo NORMATIVO remete a um sistema de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (Lucchesi, 2004, p. 64). Então, a *norma culta* voltada para os padrões linguísticos, tende a definir e a mostrar que posição o indivíduo ocupa, ou qual é o seu papel desempenhado dentro de um determinado grupo social. Numa visão macro, a busca pela homogeneidade ideal, artificial e padronizada da língua entra em luta constante, tentando neutralizar a heterogeneidade real do comportamento linguístico dos indivíduos (Lucchesi, 2004, p. 63). Nesse contraste, Lucchesi (2004, p. 63-64) procura:

identificar o contexto sócio-histórico que enforma a heterogeneidade e a polarização dos padrões de comportamento linguístico que caracterizam a realidade da língua portuguesa no Brasil, em contraste com as motivações ideológicas que subjazem a manutenção de um padrão linguístico ideal e

anacrônico que intenta se superpor à diversidade do real, com a autoridade vetusta dos gramáticos, renovada e reforçada pelo que Bagno (1999; 76) denominou de ‘comandos paragramaticais’.

Lucchesi (2004) procura mostrar que na diversidade linguística brasileira existem dois polos distintos que, por sua vez, são heterogêneos e variáveis: a *norma culta* e a *norma vernácula* ou *popular*. Por isso que reiteramos ao longo desse trabalho, a importância da compreensão da formação do português brasileiro numa perspectiva sócio-histórica, porque precisamos ter conhecimento “da língua que usamos na sua diversidade de normas sociais e de normas letradas ou cultas, também na sua estrutura interna ou gramatical, [...]” (Mattos e Silva, 2004, p. 23). Nesse sentido, é sempre bom reiterarmos a importância histórica e social que Lucchesi (2004, p. 64) apresenta como pontos de grande relevância, quando busca:

[...] apresentar os fundamentos históricos e sociais dessa polarização da realidade linguística brasileira e demonstrar que essa polarização se superpõe um modelo adventício de regulação do comportamento linguístico engendrado desde a independência política do Brasil por meio do projeto elitista de dominação que marca a formação do Estado brasileiro.

Continuando na observação desses conceitos voltados para o substantivo *norma*, Lucchesi (2004) faz menção a Celso Cunha (1979), que por sua vez, baseado na teorização de Eugênio Coseriu (1979 [1952]) apresenta uma distinção entre *norma objetiva* e *norma subjetiva*. A primeira diz respeito “a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado” (Lucchesi, 2004, p. 64-65). Já a segunda está relacionada “a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade” (Lucchesi, 2004, p. 65). Esta última é o que mais se faz nas escolas, infelizmente. Não só dentro do espaço escola, mas também para além dele, há uma confusão generalizada entre a distinção dos conceitos de *norma-padrão* e *norma culta*. Vejamos os esclarecimentos:

[...] a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo, de acordo com a já clássica definição do projeto de Estudo da Norma Culta [...]. Apesar de as expressões NORMA-PADRÃO e NORMA CULTA serem usadas [...] como

sinônimos [...] a distinção entre a norma-padrão e a culta, pelo menos no que toca a colocação dos pronomes oblíquos, demonstrada por esses autores, revela um problema instigante, não apenas do ponto de vista teórico, mas sobretudo em sua dimensão política [...]: *por que falantes que foram expostos por mais de quinze anos a um determinado padrão normativo não refletem esse padrão no seu comportamento linguístico usual?* [...], atos linguísticos dentro de uma comunidade de fala, e os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro dessa mesma comunidade (Lucchesi, 2004, p. 65, *grifos do autor*).

Até aqui, pudemos observar as dualidades nos conceitos entre *norma objetiva* x *norma subjetiva*, *norma-padrão* x *norma culta*. Agora, apresentaremos a distinção entre a *norma culta* e a *norma popular*, segundo Lucchesi (2004). A norma culta tem a sua origem nos “modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa” (Lucchesi, 2004, p. 87). Essa norma rege os padrões linguísticos de comportamento dos brasileiros que possuem escolaridade regular, com professores com formação adequada, com escolas bem estruturadas, acesso a museus, teatros, cinemas, atendimento médico-hospitalar de qualidade (Lucchesi, 2004). Enquanto que a *norma popular*, o próprio nome já denuncia: é a linguagem do “povão”, da maioria dos brasileiros, desprovida dos seus direitos básicos. É a linguagem bem afastada dos padrões linguísticos da elite “e mantida na exclusão e na bastardia social” (Lucchesi, 2004, p. 87).

Na verdade, essa visão é, ainda, perpetuada nas escolas: a linguagem do certo e do errado; “aquele que sabe falar” e “aquele que não sabe falar direito”; “aquele que escreve dentro dos padrões” e “aqueles que escrevem com muita dificuldade” (fora dos padrões ortográficos, fora da concordância nominal e verbal, por exemplo). É o que Naro e Scherre (2007, p. 139) apontam que “certas estruturas [...] serem consideradas usuais, comuns, naturais, normais, enquanto outras são vistas como não-usuais, raras, estranhas ou inexistentes no uso linguístico”. O que poderia ser retificado nesse sentido seria o reconhecimento, de fato, da heterogeneidade linguística brasileira, não só de ouvir falar, de teorias, mas com atitudes positivas, na prática, mesmo, exterminando de vez o preconceito linguístico. Nesse sentido, Mattos e Silva (2004, p. 49) confirma o que precisamos entender que existe “dentro do diassistema heterogêneo do português brasileiro, dois sistemas

igualmente heterogêneos, daí a pluralidade e a polarização, que designará por *norma culta e norma vernácula*”.

Sabemos que a nossa sociedade é bastante diversificada e estratificada e que os grupos sociais, nela inseridos, são distinguidos, principalmente, pela maneira de falar e de escrever. A nossa fala e a nossa escrita tendem a funcionar como uma espécie de identidade. No momento em se abre a boca ou se escreve algo, o interlocutor, imediatamente, aciona um juízo de valor, julgando se o outro possui muita, pouca ou nenhuma escolaridade. Os indivíduos são identificados socialmente e “[...] prontamente estigmatizam os usos não-padrão dos outros” (Lucchesi, 2004, p. 183). Como exemplo vivo dessa situação, ouvindo uma determinada palestra, em 2022, em um certo local, onde a linguagem formal é enaltecida, no momento em que a palestrante pronunciava, reiteradamente, a palavra “estrupe” e outras sentenças sem uso das concordâncias verbal e nominal, ouviu-se um burburinho generalizado, com pessoas se retirando do local, como se aquela fala perdesse toda a credibilidade. Não se leva em consideração que cada grupo social já tem a sua “norma linguística”, que lhe é de uso comum. Dessa forma, temos as inúmeras normas linguísticas, como por exemplo:

a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante (Faraco, 2004, p. 38).

Em lugares onde se privilegia a norma culta, principalmente no espaço escolar, onde os alunos são corrigidos durante o ano todo, e no final, continuam falando do mesmo jeito – *nós vai, nós fica, nós bebe* – “gera-se uma tensão contínua entre norma-padrão, norma culta” e norma popular (Faraco, 2004, p. 49). Além disso, há uma grande confusão e dificuldade em mostrar ao aluno que existe uma significativa diferença entre a modalidade escrita da língua portuguesa e a modalidade falada. Como exemplo, temos a forma *tá* (do verbo estar), utilizado diariamente na fala, refletida na escrita formal da língua, em lugar de *está*. Faraco (2004) ressalta que falar sobre mudança linguística é um dos pontos sensíveis na discussão sobre língua:

[...] a mudança linguística é certamente um dos pontos mais complicados a ser enfrentado em qualquer debate sobre a língua, em especial sobre a norma-padrão, porque o sentimento geral dos falantes é de que a língua (identificada, em certo imaginário social, com o padrão) é estática; e, desse modo, eles **tendem a confundir a mudança com uma ideia de decadência, degeneração, desintegração da língua** (Faraco, 2004, p. 49, **grifos nossos**).

Ter um olhar sensível para com os nossos alunos, oriundos da classe popular, principalmente, das escolas públicas, com sua linguagem própria e marcadamente característica da variação adquirida ao longo dos séculos pela massa, é fundamental para o ensino de língua em sala de aula. Lucchesi (2004, p. 67) mostra que a “VARIAÇÃO LINGUÍSTICA pode ser dividida em VARIAÇÃO SOCIAL e VARIAÇÃO ESTILÍSTICA”. Explicando um pouco mais a respeito dessas variações, ele coloca que:

A primeira se refere à diferença nas frequências observadas na fala dos diversos segmentos sociais (classe: alta, média, classe operária, classe baixa etc.). A segunda se refere à variação observada na fala do indivíduo consoante a situação em que se encontra, do que temos, por exemplo, a fala espontânea, a fala formal, a leitura de texto ou pares mínimos [...] (Lucchesi, 2004, p. 67).

Ainda hoje, nós, professores de língua materna nos vemos um pouco perdidos quanto ao que ensinar em sala de aula no ensino fundamental das escolas públicas. Se guiados pelo ensino tradicional da gramática normativa na sua idealização, fora da realidade do uso, pensando, puramente nas seleções injustas para o ingresso nas universidades e nos concursos públicos. Ou, se voltados para a aplicabilidade do uso da língua, no seu dia a dia, mas, também, preocupados em não negligenciar o ensino das normas cultas da língua, deixando o aluno às margens das inserções nesses lugares em que a sociedade privilegia. E, para agravar a situação no aspecto do ensino da língua portuguesa vivenciada aqui no Brasil, “sem rumo, os professores que não têm uma formação adequada – o que é o mais geral por razões sociopolíticas conhecidas – não têm suporte para rever pela base o ensino do português brasileiro, língua [...] da [...] maioria dos estudantes” (Mattos e Silva, 2004, p. 25).

Daí, a importância dos resultados de projetos de pesquisa como o que “o Projeto NURC pode fornecer em função das ditas normas cultas do Brasil [...] para o conhecimento efetivo de variantes diatópicas dos estratos letrados do Brasil [...]” (Mattos e Silva, 2004, p. 25). Esses resultados servirão, também, para termos embasamento para o ensino de língua, a respeito do dilema citado anteriormente (Mattos e Silva, 2004). Ao contrário do que pensam alguns professores, que afirmam que o importante é só comunicar, mesmo que esteja fora dos padrões convencionais da língua escrita, isso não significa afirmar que devemos concordar com o “valeduto” e perpetuar a marginalização do estudante sem dar acesso a outras possibilidades de aquisição das outras variantes, principalmente a que é exigida pela sociedade letrada. O respeito aos falares heterogêneos deve preceder, sempre, em qualquer ato de comunicação. Contudo, ao aluno, deve ser apresentado outros caminhos para sua ampliação de visão de mundo e como forma de defesa de si mesmo.

A linguagem fora dos padrões convencionais da língua, transmitida de forma irregular é uma herança histórica, como já pudemos observar em seções anteriores na presente pesquisa. Somente há algumas décadas atrás que houve uma retomada de consciência de estudos mais aprofundados na questão linguístico-histórica do Brasil. “Rosa Virgínia Mattos e Silva (1988) [...] sinalizou o ano de 1984 na retomada dos estudos linguístico-históricos no Brasil” (Faraco, 2018, p. 49), enfatizando a importância de se apropriar dos estudos históricos. Antes, qualquer palavra, sentença, que fugisse dos moldes lusitanos, não era considerada legítima.

A mudança linguística era vista como uma forma de corrupção da língua, equivalente a decadência, deterioração (Faraco, 2018). Isso seria negar o percurso de todas as línguas no seu processo histórico que, inevitavelmente, “todas [...] mudam no tempo” (Faraco, 2018, p. 39), em seus vários aspectos, seja mudança fonológica, morfológica, sintática, semântica (Castilho, 2018). Até a própria norma culta, que mais se aproxima da norma padrão, sofre muitas interinfluências e mudanças quando em contato com as demais normas sociais (Faraco, 2004, p. 40). Não é porque “um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma *comunidade linguística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme” (Soares, 1989, p. 40, *grifos da autora*). A diferenciação da língua, nos

níveis fonológico, léxico e gramatical, numa mesma comunidade linguística é decorrente de inúmeros fatores: idade, sexo, raça, classe social, classe econômica, localidade geográfica etc. Por isso, são inaceitáveis os estereótipos causados pela maneira de se expressar, tanto oral, como escrita, só porque o falante está fora da regularidade da língua, ou seja, não corresponde às normas culta ou padrão dessa língua.

Então, em se tratando dessa regularidade, o oposto de “língua regular” seria “língua irregular”. E quando se fala em transmissão linguística irregular, esse último termo “irregular” passa uma ideia negativa, de onde deriva, supostamente, de um paradigma que seja regular. Transmite uma conotação de desvio daquilo que foge à normalidade, dando a “impressão falsa de se tratar de um fenômeno anormal, errático, imprevisível (Naro; Scherre, 2007, p. 140). O que esses autores sugerem como uma nomenclatura mais apropriada “para rotular a aquisição de uma nova língua por uma comunidade seria ‘NATIVIZAÇÃO’” (Naro; Scherre, 2007, p. 140). Eles explicam que esse fenômeno ocorre quando uma língua que vem de fora é fixada na comunidade e há uma perda parcial ou total da funcionalidade, ou até mesmo da sua estrutura, de suas línguas maternas anteriores (Naro; Scherre, 2007). É o que ocorreu com as falas dos povos originários quando o português veio substituir as suas línguas maternas já existentes em solo brasileiro. Também, ocorrido com os povos africanos. Para os portugueses, os dominadores da época, o que aqueles e estes fizeram foi uma verdadeira erosão, corrosão, deturpação da língua portuguesa.

Tal processo de “transmissão linguística irregular” ou “nativização” com a língua portuguesa, começou a despertar interesse por parte dos pesquisadores, a partir do século XIX, para os estudos sobre as particularidades da língua em suas variedades locais. Começa daí, o uso de termos específicos para nomear essa variedade, principalmente, com o aumento na produção literária e cultural do país (Coelho & Silva, 2018, p. 75). Durante esse período, essa variedade como fonte de estudo adquiriu termos bem diversificados: “língua nacional”, “brasileiro”, “língua brasileira”, “luso-brasileiro”, “dialeto brasileiro”, “português do Brasil”. Tudo isso, alternando-se em diferentes décadas, autores e obras de até o mesmo autor, tamanhas eram as incertezas de qual termo seria o mais adequado (Coelho & Silva,

2018, p. 75). Nesse período, a língua falada e suas variedades locais ainda não ocupavam papel de relevância nos estudos linguísticos. Era apenas o começo.

É reiterado, durante toda essa pesquisa, a importância do processo histórico para a compreensão do português brasileiro. Mattos e Silva (2004) pontua que o multilinguismo que caracterizou o território brasileiro, desde meados do século XVIII, perdura até hoje. Porque, apesar de a língua portuguesa ser a língua oficial, a língua dos documentos, em todo o território nacional, ela não é a única língua em uso. Nem é chamada de “língua nacional”, desde a Constituição Federal de 1988, mas língua oficial. Mesmo que seja amplamente divulgada no Brasil, além dela, existem, “persistem/resistem entre 150 a 180 línguas autóctones indígenas, também consideradas nacionais, usadas por uma população à volta de 260.000 indivíduos, [...]” (Mattos e Silva, 2004, p. 93). Muitos desses povos indígenas fazem a aquisição da língua portuguesa por motivos variados. Mas, o mais importante, é que muitos deles têm a consciência da “necessária preservação de suas culturas e de suas línguas” (Mattos e Silva, 2004, p. 93).

Desde os primórdios da “civilização brasileira”, é tentado implantar uma homogeneidade linguística, que aparentemente, mas só aparentemente, “funciona” durante um determinado período. A pesquisadora supracitada declara que “havia uma certa homogeneidade cultural e linguística, ao longo do litoral, a partir do Rio Grande do Norte [...]” (Mattos e Silva (2004, p. 94), no período dos jesuítas. Sendo que, o Pe. José de Anchieta, aproveitando dessa “homogeneidade”, lança a sua gramática intitulada “*Língua mais falada na costa do Brasil*, [...] publicada em 1595, e que serviu [...] para a aprendizagem pelos primeiros colonizadores letrados” (Mattos e Silva, 2004, p. 94, *grifos da autora*). Mais tarde, veio a ser denominada de língua geral, ou línguas gerais, como as duas principais: “a paulista, de base tupiniquim e/ou guarani, [...]; e a língua geral amazônica, de base tupinambá, [...]” (Mattos e Silva, 2004, p. 94). Essa última, “continua ainda em uso, modificada, é claro, no chamado *nheengatu* do médio Rio Negro” (Mattos e Silva, 2004, p. 95).

Nos séculos XX e XXI é que o português brasileiro despertará nos estudiosos da língua um interesse cada vez maior, pautada nos seus usos, distanciando-se mais e mais das amarras da gramática normativa, ligada ao cordão umbilical do português europeu. Durante esse processo, surgem “duas tendências em choque:

uma primeira, de negação do processo de constituição do PB, tal como vinha sendo assinalado em estudos do final do século XIX e do começo do século XX” (Coelho & Silva, 2018, p. 75). Nesses estudos, figuras renomadas, citadas frequentemente nas academias como Sílvio Elia, Gladstone Chaves de Melo e Serafim da Silva Neto defendiam que “traços muito particulares dos falares locais seriam erros ou então arcaísmos que, por diferentes razões, teriam se mantido em ambientes, como os rurais, por exemplo, menos afetados por forças padronizadoras” (Coelho & Silva, 2018, p. 75). Tudo isso para justificar “investidas mais fundamentadas na reconstrução da história da língua portuguesa” (Coelho & Silva, 2018, p. 75).

A segunda tendência começa a despontar, na segunda metade do século XX, com interesse voltado para o desenvolvimento histórico da língua portuguesa e, onde a “linguagem falada emerge como objeto legítimo, assim como as variedades urbanas” (Coelho & Silva, 2018, p. 76). Dessa forma, as inúmeras nomenclaturas (mais de vinte formas) – já vimos algumas delas anteriormente, nesta seção – de referência da língua em território brasileiro, diminuem, consideravelmente, para “português do Brasil” ou “português brasileiro”, sendo que esse último termo está cada vez mais se consolidando.

Reforçando a importância desse português, particularmente nosso, com características da mistura do nosso povo, Mattos e Silva (2004, p. 48-49) cita um artigo de Lucchesi (1994), intitulado “Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil”, com conceitos teóricos da linguística contemporânea de variação, norma e mudança, para demonstrar que o português brasileiro é não apenas *heterogêneo* e *variável*, mas também *plural* e *polarizado*. É incrível que, quando o aluno das classes populares chega à escola, ele já traz consigo que sua forma de falar está “errada”. É algo tão internalizado, que entre os próprios estudantes há constante “correção”. Nós, professores, precisamos, o tempo todo, estar em alerta para mostrar que um código não é melhor e nem pior que o outro, evitando o sentimento de inferiorização desses estudantes.

E não há laboratório mais importante, para os professores, para as suas pesquisas, do que uma sala de aula repleta de falantes com características tão variadas, em todos os sentidos. Infelizmente, a falta de tantos conhecimentos essenciais, faz com que muitos educadores incorram no risco de privilegiar alguns

estudantes de classes socioeconomicamente favorecidas, com estilos cognitivos e linguísticos diferenciados, em detrimento de outros. Nesse sentido, é colocado na obra de Magda Soares, *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* (1989), uma dura expressão de como “o ‘inimigo’ é a escola”, como um espaço que deforma o que os alunos trazem de casa, inclusive, a sua maneira de falar:

[...]; o ‘inimigo’ é a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, leva-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais (Soares, 1989, p. 35).

Como na citação anterior, o que se pretende não é fazer com que a criança, o adolescente, o jovem venham a abandonar as suas raízes, mas apresentar outras possibilidades para a sua inserção numa sociedade letrada e discriminatória, como a nossa. Uma possível solução para esse impasse seria adotar a postura do “*bidialetalismo*: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, a solução educacional seria um *bidialetalismo funcional*” (Soares, 1989, p. 49, *grifos da autora*). É mostrar que a noção principal da linguagem é a sua adequação às diversas situações de comunicação. Fazendo um paralelo de fácil compreensão, Míriam Lemle é citada por Soares (1989, p. 49) comparando a linguagem com vestuário, no sentido da adequação: “existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado”. Por exemplo: não é recomendado o uso de vestimentas para a praia, usadas para uma determinada cerimônia de culto religioso, ou vice-versa. Assim como determinados atos de expressão escrita ou oral não são adequados a determinadas situações de comunicação.

Essa postura, também, é corroborada por Labov, segundo Soares (1989, p, 49), quando “chega a recomendar, para o ensino do inglês-padrão a falantes de dialetos não-padrão, o uso dos métodos de ensino do inglês como língua estrangeira”. Para aquele pesquisador, os professores são preconceituosos, não levam em conta o conceito de variedades linguísticas, não veem os dialetos não-padrão como normas linguísticas distintas. Ainda na visão dele, o correto seria o

ensino do dialeto-padrão sem procurar retirar, substituir ou inferiorizar os dialetos originais dos alunos (Soares, 1989, p. 49).

Diante disso, faz-se necessário que todos os que estejam envolvidos no ato educacional, especificamente, os professores de língua materna, conheçam a teoria das diferenças dialetais e reconheçam que os dialetos não-padrão são sistemas linguísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos (Soares, 1989, p. 50). Essa possível solução já seria um bom começo para um ensino de língua materna sem preconceito linguístico, sem violência, sem traumas. Porque alunos, principalmente os oriundos das camadas populares, sentem-se vedados, já nos primeiros anos escolares, de se expressar verbalmente e em público se forem constrangidos devido à sua linguagem fora dos padrões convencionais.

Isso pretende funcionar como uma forma de adaptação das classes menos favorecidas às classes mais favorecidas socioeconomicamente, ao que Soares (1989) chama de bidialetalismo funcional. Se o sujeito almeja a sua inserção numa sociedade letrada e estratificada como a nossa, precisa enquadrar-se nos seus moldes. Talvez, devido ao afastamento das convenções padronizadas da escrita da língua portuguesa, é que as produções como as de Carolina Maria de Jesus não sejam tão amplamente divulgadas ou conhecidas no espaço escolar. Pois elas foram registradas tal qual o uso da autora (fora dos padrões convencionais da língua), sem perder a sua originalidade. Esse assunto, ainda, parece estar longe de ser equacionado, é o que nos mostra Soares (1989, p. 51-52, **grifos nossos**), quando explica:

Na verdade, a solução pretende uma *adaptação* das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às “regras” de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígios às variedades dialetais. São ignoradas as contradições da sociedade como um todo, e o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, **retificando desvios** – como o uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão deve ser usado. Não é questionado o fato de se estar levando o falante de um dialeto não-padrão a ver o comportamento linguístico próprio de seu grupo social como um dialeto estigmatizado, ainda que apenas em determinadas situações (mas exatamente aquelas socialmente valorizadas), e a abandonar, nessas situações, o seu comportamento linguístico para adotar o de outro grupo, a que se atribui prestígio. Ficam dissimuladas, assim, sob o bidialetalismo

funcional, as contradições e as discriminações das sociedades estratificadas em classes.

Entender e aceitar a questão da heterogeneidade linguística dentro de um sistema de regras já consolidado é difícil, mas não impossível. O percurso é longo, com muitos percalços, mas precisa ser continuado nessa compreensão. Respeitar e ampliar os horizontes de possibilidades da língua, para que o sujeito possa transitar em várias esferas da sociedade, com segurança, é o que precisa ser feito, começando no chão da escola. Porque mudanças na língua ocorrerão sempre. “A mudança linguística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, 87). Sendo assim, encontraremos a cada ano, a cada semestre letivo, salas de aula repletas de alunos com uma heterogeneidade linguística presente, onde nós, professores, precisaremos obter o conhecimento adequado, no que tange a vários aspectos da língua, e saber diferenciar algumas concepções de língua, gramática, regras, faz-se necessário. É o que faremos na subseção a seguir, numa breve abordagem sobre a(s) concepção(ões) de língua.

2.2.1 Concepções de língua

Para além do que foi explanado anteriormente, a compreensão do português brasileiro como influenciado por diversas matrizes culturais e linguísticas só é possível, também, se tivermos em mente as considerações feitas por Weinreich, Labov e Herzog (2006), no livro *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, que postula a concepção de língua como ordenadamente heterogênea.

Nesse livro, os autores tratam da identificação que o Estruturalismo Saussureano estabeleceu, desde seus primórdios, entre a sistematicidade de uma língua e sua homogeneidade, ou seja: uma língua, para ser sistêmica, teria de ser, necessariamente, homogênea. Vejamos o que diz *Curso de linguística geral*, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com base nas anotações das aulas de Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra:

1º - *O eixo das simultaneidades (AB) [sincronia, único eixo em que, segundo Saussure, está o sistema], concernente às relações entre coisas coexistentes, de onde toda intervenção do tempo se exclui, e 2º - o eixo das sucessões (CD) [diacronia, único eixo em que, segundo Saussure, está a mudança], sobre o qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações. [...].*

É ao linguista que tal distinção se impõe mais imperiosamente, pois **a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos.** [...].

Acrescentemos ainda que, quanto mais um sistema de valores seja complexo e rigorosamente organizado, tanto mais necessário se faz, por causa de sua complexidade, estudá-lo **sucessivamente** segundo seus dois eixos. Sistema algum apresenta esse caráter tanto quanto a língua: em parte alguma se encontra tal precisão de valores em jogo, um número tão grande e uma diversidade tamanha de termos, numa dependência recíproca tão estrita. **A multiplicidade dos signos, já invocada para explicar a continuidade da língua, nos impede absolutamente de estudar-lhe, ao mesmo tempo, as relações no tempo e no sistema** (Saussure, 2012, [1916], p. 121-122, *grifos do autor, grifos nossos*).

Na continuidade da separação entre o *sistemático da língua em sua homogeneidade sincrônica* e o *alegadamente assistemático da língua em sua heterogeneidade diacrônica*, Saussure apresenta sua famosa comparação entre a sincronia e a partida de xadrez, na qual aponta que, para que se compreenda e analise o estado atual da disposição das peças no tabuleiro, não é necessário saber quais foram as movimentações anteriores no jogo (mudanças linguísticas), que levaram àquele estado de disposição das peças (estado de língua):

Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. **Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico.** A fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar (Saussure, 2012, [1916], p. 131, *grifos nossos*).

Essa identificação entre sistematicidade e homogeneidade, excluindo o heterogêneo do sistema, deixava, entretanto, sem resposta uma evidência empírica óbvia, que é o fato de que as línguas mudam sem que seus falantes deixem de se compreender mutuamente em momento algum. Ou seja, e ainda dentro da lógica da comparação, durante as movimentações das peças do xadrez, o jogo não deixa de

acontecer e são justamente essas movimentações as responsáveis pelo estado seguinte do jogo, tendo, por isso, e ao contrário da afirmação de Saussure, utilidade crucial para a compreensão do estado atual do jogo, quando o curioso se aproxima para o observar. Tal observação da mudança pela qual passa uma língua também pode ser feita ao se comparar suas sincronias distintas.

Weinreich, Labov e Herzog afirmam, então, que a solução para desfazer o paradoxo entre língua sistêmica homogênea (na teoria) e língua sistêmica que muda (na prática) é romper com a identificação entre sistematicidade e homogeneidade, afirmando que o sistema linguístico é heterogêneo e, ainda assim, estruturado. Porém, essa heterogeneidade, longe de ser aleatória, apresenta uma sistematicidade possível de ser, inclusive, descrita e estudada:

Voltamos agora à questão fundamental [...]: se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como ela funciona enquanto a estrutura muda? Vamos propor um modelo de língua que evita os infrutíferos paradoxos com que as teorias da estrutura homogênea têm estorvado a linguística histórica.

Vimos que, para [Hermann] Paul tanto quanto para Saussure, a variabilidade e a sistematicidade se excluíam mutuamente. Seus sucessores, que continuaram a postular mais e mais sistematicidade na língua, ficaram ainda mais profundamente comprometidos com uma concepção simplista do idioleto homogêneo. Não ofereceram nenhum meio efetivo para constituir uma comunidade de fala a partir de vários desses idioletos à sua disposição. Tampouco ofereceram um método efetivo para constituir uma única língua a partir de estágios homogêneos cronologicamente discrepantes. No entanto, a maioria dos linguistas reconhece a evidência que demonstra que a mudança linguística é um processo contínuo e subproduto inevitável da interação linguística. [...].

Sugerimos (§0) que a solução para essa questão fundamental repousa na decisão de romper com a identificação da estruturalidade com a homogeneidade. No lugar dela, propusemos que uma explicação razoável da mudança dependerá da possibilidade de descrever a diferenciação ordenada dentro da língua (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 87-88).

Ingênua e erroneamente, alguns podem associar estrutura de língua ao estruturalismo como um sistema antagônico da heterogeneidade linguística, pois, “existe uma correlação negativa entre ‘estruturalidade’ e a comunicabilidade dos fenômenos linguísticos” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 89). Quando, na verdade, toda língua tem a sua estrutura, seguindo uma norma que, não necessariamente, precisa estar organizada de forma unitária e homogênea. Nesse sentido, a sociolinguística veio “quebrar a identificação entre estruturalidade e

homogeneidade” (Lucchesi, 2004, p. 198). Esse autor procura mostrar como a sociolinguística variacionista “desenvolve a sua concepção de língua como um sistema heterogêneo e integrado na estrutura social” (Lucchesi, 2004, p. 181). Daí, vale reiterar na citação abaixo, a concepção de língua como um sistema heterogêneo, apoiado na sociolinguística, rompendo com a visão estruturalista do passado:

A concepção de língua como um sistema heterogêneo constitui o momento crucial da ruptura epistemológica que a sociolinguística opera em relação ao modelo estruturalista. Ao integrar, na concepção de língua como sistema heterogêneo, estrutura e mudança, a sociolinguística busca construir uma representação teórica do fenômeno linguístico que articule as suas dimensões estrutural e histórica. Na possibilidade de dar conta dessas duas dimensões antagônicas e fundamentais do fenômeno linguístico através da sua concepção de língua, apoiam-se as pretensões da sociolinguística de suceder o estruturalismo, como modelo teórico condutor da pesquisa linguística (Lucchesi, 2004, p. 198).

É interessante que não só o professor que pleiteia ensinar língua materna, com vistas ao português brasileiro, como também todo profissional da educação que se utiliza da língua portuguesa em outras disciplinas tenha conhecimento das diferentes concepções de alguns elementos relacionados à linguagem, à língua, à regra, de acordo à gramática utilizada. O quadro a seguir apresenta, de maneira bem resumida, o que foi explanado anteriormente. É um quadro extraído de uma atividade de alunos do Profletras², da turma 7 (2021)³, orientada pela Professora Dra. Gessilene Silveira Kanthack, que buscava sistematizar alguns tipos de gramática, com base nos textos *Para além da questão: (não) ensinar gramática?* (Gorski; Siqueira, 2017) e *O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística* (Gomes; Souza, 2017).

² Quadro comparativo apresentado à Professora Doutora Gessilene Silveira Kanthack, como requisito avaliativo da disciplina Gramática, variação e ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – BA, 2021.

³ Alunos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – BA, 2021: Alana Araújo Almeida Santos, Clébia Rocha Lira Lima, Dulcelir Dias De Queiroz Da Silva, Fernanda Márcia Barbosa Santos, Geórgia Cristina Costa Ramos, Mário Bastos, Milena De Almeida Costa, Noélia Miranda Afra, Rubienes Souza Santos e Sandra Demétrio Gomes Silveira.

Quadro 2 – Quadro comparativo de gramáticas e conceitos

Tipos de Gramáticas	Definição	Concepção de linguagem	Concepção de língua	Concepção de regra	Perspectiva teórica associada	Natureza da abordagem	Fonte dos dados
INTERNALIZADA	É a capacidade do indivíduo de produzir e entender um número infinito de sentenças. Saber intuitivo. "Conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua." (Travaglia, 2002, p.31)	Linguagem como capacidade inata e universal – estrutura cognitiva que faz parte da herança genética do ser humano; Corresponde ao estado mental inicial (Gramática Universal), que se desenvolve por estágios sucessivos de maturação, até atingir um estágio estável.	Língua como conhecimento internalizado – conjunto de propriedades estruturais abstratas, complexas e altamente específicas que são conhecidas pelos indivíduos independente do contexto.	Regras interiorizadas acerca de sua língua. Regras que o falante domina. (POSSENTI, 1996)	(Saussure, 2006) (Chomsky, 1957)	Abordagem teórica que concebe a gramática como implícita, internalizada ou natural.	Competência linguística internalizada do falante.
NORMATIVA / PRESCRITIVA	Prescreve regras, obrigatoriamente impostas a partir de um padrão idealizado, para falar e escrever corretamente, buscando padronização e homogeneização da língua. Considera o padrão culto, desconsiderando qualquer outra variedade.	Linguagem como representação (espelho) do mundo e expressão do pensamento.	A língua como um conjunto de 'bons usos' - trata-se de uma visão fragmentada que se volta apenas para determinada variedade linguística: o chamado padrão-culto.	Regras que devem ser seguidas – normativas/prescritivas.	Tradição filosófica greco-latina. Caráter descritivo-normativo.	Explícita	Fundamenta sua análise em textos literários escritos.
DESCRITIVA	Busca registrar e descrever, cientificamente, os usos que se fazem da língua em sua sincronia, trabalha com qualquer variedade da língua, dando preferência a sua forma oral.	Linguagem como forma de interação, espaço em que o indivíduo realiza ações, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).	Língua como objeto de estudo científico. Língua como ela é na realidade. Língua como conjunto de usos. Língua heterogênea. Língua como um conjunto de produtos estruturados.	Regras que são seguidas, limitando-se ao nível gramatical da sentença. Regras que são seguidas, com vistas nas variedades da língua. Regras que, a partir de determinado corpus, descreve os itens/classes linguísticos, considerando suas relações, hierarquicamente estruturadas em sentenças, com outros itens/classes.	Formalista Chomsky (1986) Sociolinguística variacionista Labov (2008) Funcionalista Givón (2001) Hopper (2003) Traugott (2003) Comparativismo Estruturalismo Gerativismo Reinaldo e Bezerra (2013)	Explícita	Língua falada Língua escrita Contexto

Fonte: Turma 7 do PROFLETRAS/UESC.

A partir do quadro acima, temos um pequeno vislumbre de quando e como utilizar as gramáticas da língua – gramáticas e não, exclusivamente, “gramática”. Saber diferenciá-las nos seus usos, relacionando-as às concepções de linguagem, língua, regras, perspectivas teóricas dará mais segurança ao trabalho do professor em sala de aula. Um destaque, contudo, tem sido dado, nas últimas décadas, à gramática descritiva, na sua forma de trabalhar e valorizar qualquer que seja a variedade da língua, dando prioridade à questão social e seus usos efetivos. Vale ressaltar algumas reflexões de teóricos nessa questão do poder do impacto social, da sua influência sobre a língua que usamos, pois “a história de uma língua realmente se esclarece pela história social e política do povo que usa essa língua” (Mattos e Silva, 2004, p. 91).

Nesse sentido, Soares (1989) apresenta alguns estudiosos em sua obra já conhecida *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, descrevendo algumas visões polêmicas, como a teoria da deficiência linguística, por Bernstein, mas que vem reforçar como o meio, a cultura, o social é poderoso para direcionar a forma de expressão verbal dos falantes:

Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o *que, quando* e *como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. [...] Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico (Soares, 1989, p. 23, *grifos da autora*).

Ainda segundo Soares (1989), Bernstein busca se apoiar em Sapir e Whorf para fundamentar a sua tese, mostrando que a língua é reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento. E que, além disso, acrescenta um elemento fundamental que é a estrutura social responsável por criar diferentes códigos linguísticos (Soares, 1989). Nessa perspectiva, Labov (*apud* Soares 1989, p. 47) afirma que “a situação social [...] é o mais poderoso determinante do comportamento verbal”.

Só que esse processo não é tão simples como parece. Quebrar as amarras do passado, nos moldes da tentativa de uniformizar a língua, não é tarefa fácil. Perceber que a mudança na língua é necessária e que precisa ser compreendida e aceita, faz com que os militantes da cultura da homogeneidade linguística se

rebelem. Mas esses ativistas poderiam parar e pensar um pouco, pois “tal maneira de ver a mudança cria um paradoxo para a teoria do sistema homogêneo: *como a língua funciona se ela está permanentemente em processo de mudança?*” (Lucchesi, 2004, p. 199, *grifos do autor*).

Estudiosos como Weinreich (1953, p. 4 *apud* Lucchesi, 2004, p. 200) já haviam observado que os processos de mudança que acontecem na fala de pessoas bilíngues ou bidialetais não cabem mais serem explicados apenas pelos fatores estruturais da língua. Mas, levar em consideração os fatores sociais, suas condições sociais em que se dá o contato linguístico (Lucchesi, 2004). Esse modo de perceber a língua, com o devido reconhecimento da variabilidade linguística, só irá receber o merecido destaque a partir das formulações da sociolinguística variacionista (Lucchesi, 2004).

Nesse modelo teórico da sociolinguística variacionista, Labov (1966 e 1974) identificou que existia um padrão homogêneo de juízos de valor bem mais forte do que “os padrões altamente variáveis de comportamento linguístico dos indivíduos” (Lucchesi, 2004, p. 86). Essa explicação dar-se-á da seguinte forma:

Esse ponto crítico do constructo teórico laboviano cria as condições necessárias para a retomada do conceito de norma linguística dentro do modelo teórico da sociolinguística variacionista. Não apenas as diferenças nas frequências de uso das diversas variáveis linguísticas, mas sobretudo os distintos sistemas de avaliação das variantes linguísticas e as diferentes tendências de variação e mudança definiriam normas linguísticas distintas dentro de uma mesma comunidade de fala. Essa retomada do conceito de norma linguística dentro do arcabouço teórico da sociolinguística variacionista fornece os fundamentos teóricos para a visão da realidade linguística brasileira como um sistema bipolarizado, constituído por dois subsistemas distintos: a NORMA CULTA e a NORMA POPULAR (Lucchesi (2004, p. 87).

Mesmo com toda essa explanação, consideramos importante retomar o conceito de norma na visão de Coseriu, na próxima subseção.

2.2.2 O conceito de norma de Eugenio Coseriu

Em 1979, Coseriu, no livro *Sincronia, diacronia e história*, procurou, por um caminho diferente do da Sociolinguística, introduzir a heterogeneidade no estudo

linguístico, teorizando um nível intermediário na dicotomia *língua (sistema)* versus *fala*, que passou a conceber como *língua (sistema)* versus *norma* versus *fala*, em que a heterogeneidade da produção linguística ocorreria de forma sistemática no nível da *norma*, como o postularam Weinreich, Labov e Herzog (2006), além de afirmar que o “problema” da mudança linguística, como geralmente é tratada, na verdade, não se trata de problema algum, mas, sim, do próprio estado essencial da língua. Porém, apesar de conseguir introduzir a heterogeneidade no corpo teórico do Estruturalismo Saussureano (que, dentro dessa teorização, foi comumente denominado de *Estruturalismo Diacrônico*), Coseriu o faz, como foi dito, postulando um novo nível, o da *norma*, no qual aloca a heterogeneidade, conservando a noção de *língua (sistema)* como homogênea.

Apesar disso, por se tratar de um conceito que, no nível da *norma*, postula a heterogeneidade ordenada, determinada pela história dos falantes, a Sociolinguística “adotou” este conceito, com as devidas adaptações teóricas, ou seja, considerando a *norma* não como um nível distinto, mas como parte integrante da própria *língua (sistema)*. Daí, em obras de autores que expressam a concepção de língua ordenadamente heterogênea, como Lucchesi, Faraco, Lobo e Mattos e Silva, encontrarmos, sempre, as expressões *norma padrão*, *norma culta* e *norma popular*. Logo, o sentido utilizado nesses termos, até aqui, foi o mesmo constante na teorização de Coseriu, com a referida adaptação teórica feita pela Sociolinguística:

De modo geral, pode-se dizer, pois, que uma língua funcional (língua que se pode falar) é um ‘sistema de oposições funcionais e realizações normais’, ou melhor, sistema e norma. O sistema é ‘sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam os caminhos abertos e os caminhos fechados’ de um ‘falar compreensível’ numa comunidade; a norma é um ‘sistema de realizações obrigatórias’ [...], consagradas social e culturalmente: não corresponde ao que ‘se pode dizer’, mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada. O sistema abrange as formas ideais de realização duma língua, isto é, a técnica e as pautas do correspondente fazer linguístico; a norma, os modelos já realizados historicamente com essa técnica e segundo essas pautas (Coseriu, 1979, p. 50-51).

Quem muito bem analisa essa tentativa estruturalista de introduzir o estudo da mudança em seu corpo teórico, paradoxalmente sem abrir mão da concepção de língua homogênea, abrindo caminho, conseqüentemente, para a ruptura teórica

promovida, em 1968, por Weinreich, Labov e Herzog, é, mais uma vez, Lucchesi (2004, p. 153-154), em seu livro *Sistema, mudança e linguagem*:

Ao tratar da mudança linguística, o estruturalismo diacrônico tentou encerrá-la na lógica interna do sistema linguístico autônomo, ou seja, nas relações ‘objetivas estruturantes’, quando, por sua própria natureza, a questão da mudança exigia a consideração das disposições em que essas relações objetivas se estruturam. Tal exigência determinava, portanto, a necessidade de uma ruptura com o modo do conhecimento objetivista (no caso, com o modelo teórico estruturalista); era preciso conceber não apenas a mudança, mas a própria língua, como o resultado de um conjunto mais amplo de determinações; não apenas estruturais e fisiológicas, mas também sociais, históricas e ideológicas. Assim, a questão da mudança não apenas determinou o fim da concepção estruturalista de língua, como também determinou os caminhos para a constituição de uma nova concepção do objeto de estudo, que fundamentasse toda a análise linguística. [...]. A teorização necessária para se cobrir as lacunas deixadas pela explicação estruturalista da mudança passaria necessariamente pela superação da concepção estruturalista do objeto de estudo, determinando uma ruptura teórico-metodológica em relação a esse modelo teórico no seio da ciência linguística. A maior prova disso está no fato de que, exatamente através do estudo da mudança, a sociolinguística variacionista lançará, na década de 1960, os fundamentos empíricos, não apenas de uma nova teoria da mudança, mas de uma nova teoria da língua.

Esses termos *sistema*, *mudança*, *normas*, *fala* não de acompanhar os amantes dos estudos linguísticos por muito tempo. Sempre haverá espaço para debates sobre tais termos. A respeito de um deles, *norma*, Lucchesi (2004, p. 69) diz que “Eugenio Coseriu não foi o primeiro a teorizar sobre o conceito de NORMA no âmbito do estruturalismo, mas é seguramente dele a mais refinada e elegante elaboração sobre o tema que esse modelo produziu”. O sentido de *norma* que ele (Coseriu, 1979 [1952], p. 69) trata em sua teorização, não diz respeito ao que é certo ou errado, à imposição e a critérios de julgamento subjetivos que comumente acontece, mas sim ao que é comprovável numa língua, referindo-se ao “*como se diz*”, e não ao “*como se deve dizer*” (Lucchesi, 2004).

É necessário ressaltar também que, em 1988, Lucchesi e Lobo, no artigo *Gramática e ideologia*, fazem, pela primeira vez, a distinção entre os usos dos termos *norma padrão* e *norma culta*, tendo como base teórica justamente o conceito de *norma* de Coseriu, como já foi visto na seção anterior. Recapitulando, *norma padrão* seria a norma ideal, não mais plenamente presente na realidade linguística de falantes altamente escolarizados no Brasil, correspondendo àquela preconizada nas gramáticas tradicionais anteriores aos avanços da Linguística brasileira nas

décadas de 60 e 70 do século XX. Já a *norma culta* seria o que “[...] tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada” [...] (Coseriu, 1979, p. 50-51), ou seja, seria a norma dos falantes altamente escolarizados efetivamente presente na realidade linguística brasileira. Finalmente, a *norma popular* também corresponderia ao conceito de norma de Coseriu, porém presente na realidade linguística de falantes com pouca ou nenhuma escolaridade e com características estruturais distintas da *norma culta* e, principalmente, da *norma padrão*.

Rememorando e reforçando, ainda sobre a diferença entre *norma culta* e *norma padrão*, Faraco (2004) afirma que o termo *norma culta*, para designar a norma escolarizada efetivamente utilizada no Brasil, é inadequado, pois é reflexo da não atualização das gramáticas tradicionais, cuja norma descrita ainda é denominada de *norma padrão*. Sendo assim, no momento em que esse termo já está relacionado a essa norma da gramática tradicional e tal relação ainda não foi quebrada, não há outra alternativa, para denominar a norma escolarizada efetivamente utilizada no Brasil, a não ser utilizar, para ela, o termo *norma culta*, pois assim se estabelece uma diferença de terminologia, sem deixar de relacioná-la aos falantes escolarizados. Porém, o ideal seria a atualização das gramáticas tradicionais para que, depois de atualizada a norma descrita, pudesse ser, ela, denominada de *norma padrão*, quebrando-se, assim, a relação com a norma já obsoleta e à qual esse termo ainda é relacionado.

Um caminho promissor vem emergindo desde 2010, como consequência de 40 anos de desdobramentos do projeto *Norma Urbana Culta* (NURC), fundado na década de 1970 por Ataliba de Castilho, que recolheu amostras de fala da norma efetivamente utilizada por pessoas com alto nível de escolaridade em cinco capitais brasileiras (Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), para que novas gramáticas prescritivas começassem a ser publicadas, tendo já como *corpus* de análise essa norma linguística efetivamente utilizada pelos brasileiros com alto grau de escolarização. Já é um bom começo para que a língua possa ser, de fato, aceita como “um sistema heterogêneo e variável, pois só assim ela pode desempenhar plenamente as suas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza” (Weinreich; Labov; Herzog, 1968 *apud* Lucchesi, 2004, p. 74).

Enquanto essa possível solução não se concretiza plenamente, o que vemos e que precisa ser combatido é esse julgamento social pela maneira de se expressar tanto oral quanto escrita. Nesse sentido, a *norma* é vista como perversa, impondo-se ao falante, obrigando-o a enquadrar-se a um sistema ao qual não existe sentimento de pertencimento, “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais” (Coseriu, 1979 [1952], p. 74 *apud* Lucchesi, 2004, p. 66). Precisamos romper com os julgamentos subjetivos que, inevitavelmente, são regidos por fatores sociais, culturais e ideológicos, para que tenhamos ampla compreensão das variações e mudanças que caracterizam uma comunidade de fala (Lucchesi, 2004).

2.2.3 Regidos pela força da norma, ou pela norma da força: há espaço para a mudança?

Como já foi abordado nesta pesquisa, somos regidos por normas que, equivocadamente, são associadas à conotação negativa. Embora o conceito de norma não tenha sido criado pela sociolinguística, mas do estruturalismo, um bom começo para a sua aceitabilidade numa comunidade de fala, com variáveis semelhantes, seria apropriar-se do conceito de *norma linguística*, variação e mudança, conforme Lucchesi (2004). A variação e a mudança linguística não acontecem de forma aleatória, distante de uma norma, mas é um processo histórico, cultural, contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística, segundo Lucchesi (2004) e Weinreich, Labov e Herzog (2006), reiterando o que já foi dito em outra seção desta pesquisa.

É importante não perder de vista que a língua, por muito tempo, era tida como um sistema homogêneo e invariável, conceito esse que era regido pela visão estruturalista, mas, graças aos estudos da sociolinguística, uma nova concepção do objeto de estudo da língua, foi ganhando visibilidade. Naquela concepção, não caberia o estudo da mudança linguística, em tal modelo estruturalista, então, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 88) sugerem que a solução para esse impasse ser resolvido poderia estar na “decisão de romper com a identificação da estruturalidade com a homogeneidade. No lugar dela, propusemos que uma explicação razoável da mudança dependerá da possibilidade de descrever a

diferenciação ordenada dentro da língua”. Não era mais possível, ignorar a relação entre variação sistemática, funcional e mudança linguística (Lucchesi, 2004). Essa mudança de postura em relação à língua só foi possível (vale a pena ressaltar, sempre) graças a sociolinguística:

A sociolinguística tem por objetivo de estudo os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. Esse modelo visa responder à questão central da mudança linguística a partir de dois princípios teóricos fundamentais: (i) o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente suas funções; rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade; (ii) os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso [...] (Lucchesi, 2004, p. 66-67).

Quando dizemos que tal relação não era mais possível de ser ignorada, encontramos alguns que, ainda, resistem ao olhar do estruturalismo, desconsiderando, ou mesmo, menosprezando as diferenças linguísticas que estejam fora do padrão formal da língua, isto é, “dentro da forma”, pertencente a uma rígida estrutura. Esse embate é travado, diariamente, no espaço escolar, onde os alunos trazem a sua bagagem linguística e precisam deixá-la do lado de fora dos muros da escola, porque neste lugar são corrigidos o tempo todo, fazendo com que sejam rotulados, de forma explícita ou velada, de incapazes, até mesmo, por sua condição socioeconômica (pobreza), como “deficientes linguísticos”.

William Labov, sociolinguista norte-americano, citado por Soares (1989) em sua obra, outra vez, comentada nesta pesquisa, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, vem contestar a teoria da deficiência linguística, comprovando que “*diferença não é deficiência*” (Soares, 1989, p. 43). Para aquele estudioso, “as crianças dos guetos, isto é, pertencentes às classes socialmente desfavorecidas, dispõem de um vocabulário básico exatamente igual ao de qualquer outra criança” (Soares, 1989, p. 45-46).

O discurso teórico, concordando com Labov (1989), pode até ser repetido como um estribilho de que não existe língua melhor ou pior, sendo que “as línguas são apenas *diferentes* umas das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou

“inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável” (Soares, 1989, p. 40). Para essa educadora não há razão que explique a discriminação, pois o que importa é que “cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação (Soares, 1989, p. 40)”. Contudo, o que vale, mesmo, é a prática. São as atitudes que deveriam falar por si só, pois, quando se trata das variedades de uma mesma língua, esse discurso belo e aparentemente compreensivo, já apresenta uma certa resistência de aceitabilidade.

Dessa forma, tendemos, com frequência, a fazer comparações em tudo ao nosso redor e com a língua não poderia ser diferente, nem ficar de fora desse contexto. O parâmetro que utilizamos sempre para o uso da língua, seja de forma consciente ou inconsciente, é, ainda, pautado na norma-padrão. O que estiver fora desse padrão tende a ser rechaçado, rotulado como feio, inferior, motivo de chacota. Só para lembrar, quem não ri ou riu com a forma de expressão do personagem criado por Maurício de Souza, o *Chico Bento*, da *Turma da Mônica*? Ou outros personagens criados por Antonio Cedraz, da *Turma do Xaxado*, como *Zé Pequeno*? Por que será que o riso é imediato quando lemos aquela forma típica do falar da zona rural? O grande peso desse julgamento, mas não o único, seria por razões socioeconômicas, mesmo que de forma não intencional, inconsciente. Diante do exposto, é correto afirmar:

[...] na verdade, essa ‘superioridade’ não se deve a razões linguísticas, ou a propriedades inerentes a esse dialeto, mas a **razões sociais**: o prestígio de que essas classes gozam, na **estrutura social**, é estendido a todos os seus comportamentos, sobretudo a seu dialeto. Os demais dialetos – de grupos de **baixo prestígio social** – são avaliados *em comparação com* o dialeto de prestígio, considerado a *norma-padrão culta*, e julgados naquilo em que são diferentes dessa norma, ‘incorretos’, ‘ilógicos’ e até ‘feios’. Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são linguísticas; são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas [...]. O que se considera ‘errado’ não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera ‘certo’; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, **socialmente privilegiada** (Soares, 1989, p. 41-42, *grifos da autora*; **grifos nossos**).

E, então, como ficam os “seguidores” do *Chico Bento*, da *Turma da Mônica* e dos outros personagens como *Zé Pequeno*, da *Turma do Xaxado*, nesse contexto da

variação? Será que são realmente respeitados? Ou só estão a serviço do humor, sem levantar algumas reflexões sobre àquela forma peculiar de falar? Estas e outras perguntas retóricas já possuem as respostas óbvias. Elas deveriam estar pautadas na valorização da heterogeneidade linguística, não só no discurso, mas também na prática. Diante desse conflito, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 105) sugerem que:

para dar conta dessa variação íntima, é necessário introduzir outro conceito no modelo de heterogeneidade ordenada que estamos desenvolvendo aqui: a *variável linguística* – um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra.

Mesmo que seja a passos lentos, percebemos um avanço na conscientização em direção à mudança de postura numa visão de progresso linguístico. Mattos e Silva (2004, p. 45) pontua que já na segunda metade do século passado, a partir da década de 1970, a sociolinguística brasileira passou a considerar a nomenclatura de *português brasileiro* como “língua oficial amplamente majoritária no Brasil”. A partir daí, muitos sociolinguistas, dialetólogos, estão investindo em “estudos científicos sistemáticos sobre a realidade linguística, [...] projetos de pesquisa realizados e em realização”, como Tânia Lobo, pesquisadora da língua da atualidade sobre o português brasileiro (Mattos e Silva, 2004, p. 46). Castilho (2018, p. 91), também, é dessa linha, que busca “verificar as disparidades existentes entre as pretensões do modelo de ensino e o real aprendizado dos alunos”. Tudo isso, visando contribuir de forma significativa para consolidar a nossa identidade linguística, enquanto povo brasileiro.

Para que essa consolidação, de fato, ganhe notoriedade e se perpetue, um dos pontos de grande importância recai na formação acadêmica do profissional de Letras, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Ainda bem que, a partir de 1963, a Linguística passou a ser disciplina acadêmica obrigatória, aqui no Brasil. Outro ponto, seria a modificação dos livros didáticos para os alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Porque aqueles tendem a ser o principal instrumento de trabalho – embora não seja o único – em sala de aula, por inúmeras razões socioeconômicas, sociopolíticas. Poucas editoras de livros didáticos estão nessa perspectiva da língua, enquanto o seu uso real. A editora SM, com a coleção

de *Língua Portuguesa Universos*, do 6º ao 9º ano, tendo a professora Fernanda Pinheiro Barros, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como uma de suas autoras, foi uma dessas que lançaram em 2015 o estudo da língua, voltado, também, para o seu uso, incluindo, por exemplo, o *você* e o *a gente*, como pessoas do verbo. Vejamos como fica o verbo *deletar*.

Quadro 3 – Conjugação do verbo deletar

1ª pessoa do singular	Eu deletei
2ª pessoa do singular	Tu deletaste
2ª pessoa do singular	Você deletou
3ª pessoa do singular	Ele/Ela deletou
1ª pessoa do plural	Nós deletamos
1ª pessoa do plural	A gente deletou
2ª pessoa do plural	Vós deletastes
2ª pessoa do plural	Vocês deletaram
3ª pessoa do plural	Eles/Elas deletaram

Fonte: Elaboração própria.

São atitudes como essas que precisam ser ampliadas para efetivar e mostrar que somos regidos por normas, que não, necessariamente, precisam ser as amarras do passado, presos ao cordão umbilical do português europeu, com veneração e endeusamento da gramática normativa. Faraco (2004, p. 51) declara que “precisamos acolher os frutos da observação sistemática da norma culta e incorporá-los ao padrão”. Como vimos na conjugação do verbo *deletar*, quem nos seus usos, do dia a dia, em qualquer situação de fala e, com raríssimas exceções, na escrita, utiliza, ainda, a 2ª pessoa do verbo no plural, *vós deletastes*? Portanto, faz-se mais que necessária “uma discussão ampla e irrestrita sobre os fenômenos que efetivamente compõem o padrão brasileiro” (Faraco, 2004, p. 51), seguida de sugestões como, por exemplo, as de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 102-103) de que “não pode haver dúvidas de que conjuntos de atitudes sociais bem

sedimentadas são fatores poderosos na determinação do curso da história da língua em comunidades multilíngues”.

Em sala de aula, deparamo-nos, constantemente com a interinfluência da fala dos alunos em sua própria escrita, como ratifica Faraco (2004, p. 50): uma “transposição de fenômenos da fala para a escrita”. Então, qualquer que seja a norma que prevaleça no seu âmbito social de forma oral, essa marca linguística será refletida, conseqüentemente, na forma escrita, seja utilizando com maior frequência a norma popular, seja a norma culta. O que sempre estará em evidência, como determinante para “o grau de reestruturação da língua transmitida é a configuração de fatores sociais, extralinguísticos, ESPECIALMENTE A ATUAÇÃO DE UMA NORMA [...]” (Naro; Scherre, 2007, p. 139).

Sabemos que a questão social é fator determinante, poderoso agente influenciador para proporcionar o direcionamento da língua, rumo à mudança linguística. Naro e Scherre (2007, p. 141) corroboram, nesse sentido, quando afirmam que “um fator importante para a tipologia da norma é a procedência social e geográfica da camada da população dominante que constitui o veículo de transferência da língua do dominador”. Porém, essa língua-padrão da metrópole, regida por “regras normativas ideais operacionalizadoras na língua escrita”, não formou a base de transferência linguística em solo brasileiro (Naro; Scherre, 2007, p. 141). Ao invés disso, a formação da base dessa transferência é atribuída aos “dialetos populares e rurais, nas suas variedades faladas” conforme Naro e Scherre (2007, p. 141). Nesse sentido, no tocante à mudança da língua e situação social, Lucchesi (2004, p. 86) pontua que:

O desenvolvimento dos processos de mudança da língua, que se atualizam na variação estruturada nos padrões coletivos de comportamento linguístico, é decisivamente determinado pelo sistema social de avaliação das variantes linguísticas, que nada mais é do que o reflexo das relações de poder que se estabelecem e se legitimam na e pela rede de interações verbais, que possibilitam a socialização dos indivíduos e a organização social da comunidade. Os juízos de valores acerca da variação linguística não apenas regulam o desempenho verbal dos indivíduos, como definem também as tendências de mudança da língua; conferindo-se, assim, à VARIACÃO ESTILÍSTICA, definida por fatores subjetivos (como o grau variável de atenção do falante sobre o seu desempenho verbal), a mesma importância que se confere a VARIACÃO SOCIAL, determinada por fatores subjetivos, como idade, sexo, classe social do falante.

Weinreich, Labov e Herzog (2006) observaram que as mudanças linguísticas que acontecem na fala de pessoas bilingues ou bidialetais – nesse último caso é o que mais nos interessa – precisam ser analisadas além das suas estruturas, ou seja, não só nos seus fenômenos puramente linguísticos. É preciso levar em consideração as relações sociais dos falantes, pois “o comportamento linguístico [...] é condicionado pelas relações sociais na comunidade em que eles vivem” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 96). Lucchesi (2004, p. 200), também, evidencia o primeiro autor, desses três citados anteriormente em sua obra *Sistema, mudança e linguagem*, corroborando com essa ideia do peso social sobre as mudanças na língua.

No trabalho com a língua, não de ser analisadas “a extensão, a direção e a natureza da interferência de uma língua sobre outra” para se compreender o seu processo numa comunidade (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 96). Entenda-se comunidade de fala, segundo Labov (1966), “como um conjunto de falantes que compartilham o mesmo sistema de valores sobre a língua” (Lucchesi, 2004, p. 67). E, ainda, a respeito do poder influenciador da questão social sobre a língua, concordamos que:

Mais do que isso, os estudos sociolinguísticos demonstraram que a mudança é em grande parte determinada pelas relações sociopolíticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante etc.). Todos esses estudos demonstraram que a mudança não é apenas uma função do sistema linguístico, mas uma função da interação da estruturação interna da língua com o **processo social** em que ela se realiza; sendo que, em muitos casos, os fatores funcionais e estruturais internos podem ser totalmente sobrepujados pela força das **disposições sociais**. Portanto, qualquer estudo que pretenda explicar um processo de mudança deverá considerar tanto o encaixamento da mudança na estrutura linguística, quanto na **estrutura social** (Lucchesi, 2004, p. 185, **grifos nossos**).

Esse pesquisador apresenta uma das questões centrais sobre o estudo do desenvolvimento da mudança linguística, na situação social, que é identificar qual direção essa mudança está tomando (Lucchesi, 2004). Nesse sentido, identificar “a direção da mudança é uma característica permanente do sistema e precisa também ser conhecida se se desejar ter uma descrição completa da língua enquanto estruturalmente constituída” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 98). Lembrando

que, quando se refere a estrutura da língua ou sua sistematicidade e a sua variabilidade (heterogeneidade), esses termos não eram mutuamente excludentes – como se acreditava –, conforme Fries e Pike (1949), citados por Weinreich, Labov e Herzog (2006).

Já houve quem pensasse que o processo de mudança, dentro do estrato social, acontecia de baixo para cima, ou o inverso, das classes mais altas em direção às classes mais baixas. Se pensássemos igual à primeira sugestão, correríamos o risco de acreditar que os menos favorecidos socialmente é que tendem, exclusivamente, a imitar os mais privilegiados. Entretanto, o inverso, também, é possível ocorrer, pois “a variação no Brasil pode atingir, em larga escala, também a fala de pessoas de níveis sociais de prestígio” (Naro; Scherre, 2007, p. 157).

Isso pode ser observado, como um dos milhares de exemplos que acontecem diariamente, em duas entrevistas⁴, de 2022, com pessoas que possuem um alto grau de escolaridade, concedidas a uma renomada revista eletrônica, com apresentação semanal regular. Na primeira, um professor universitário falando sobre a “Batalha do Jenipapo, no Piauí”, expressou-se sem fazer uso da concordância nominal e verbal: *os portugueses estavam muito bem armados*, em vez de, *os portugueses estavam muito bem armados*. Na segunda, um diretor, engenheiro, brasileiro, de testes da NASA, fez uso da expressão oral, *tão ‘expostos’ ao ambiente cheio de radiação*, numa pronúncia em que o som do primeiro “o” da palavra *expostos* deveria estar “agudo”, aberto, e, não, fechado, como ele pronunciou, como se estivesse numa pronúncia no singular. Um parâmetro de regras do singular e do plural, nesse caso, seria seguir o som fechado e aberto, como na palavra *ovo/ovos*. Não se trata, aqui, de “caçar” desesperadamente os “erros” dos falantes, mas mostrar que a variação existe em toda parte, inclusive, nas falas de pessoas de classes mais privilegiadas.

Na luta entre norma-padrão, norma culta e norma popular no espaço escolar, aos alunos da classe popular não deve ser negado o acesso às duas primeiras normas. Podem ser apresentadas, sem precisarem ser anuladas. É o que nós,

⁴ As entrevistas mencionadas podem ser vistas e acessadas através dos links: 1) <https://www.diariodecampomaior.com.br/noticia/672-batalha-do-jenipapo-e-destaque-no-fantastico-video>; 2) <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/06/05/e-um-marco-na-minha-vida-diz-engenheiro-de-minas-que-se-tornou-o-primeiro-turista-espacial-brasileiro.ghtml>. Acesso em: out. 2022.

professores, poderíamos aprender a trabalhar com os nossos estudantes, fazendo-os ter controle, em situações específicas, de ambos os dialetos. Na verdade, essa habilidade de transitar por ambos os lados pertence a alguns falantes, sendo que um número bem maior é que domina apenas um, ficando passivo em relação ao dialeto vizinho. É o que nos explicam Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 96): “alguns falantes que controlam ambos os dialetos ativamente, e um número maior que têm conhecimento passivo do dialeto vizinho, mas comando ativo de apenas um”. Estudos precisam, cada vez mais, serem aprofundados para fornecerem de maneira clara, objetiva e contundente uma explicação de uma:

[...] descrição rigorosa das condições que governam a alternância dos dois sistemas. Regras desse tipo têm de incluir fatores extralinguísticos, como ambientes condicionadores, já que todos os subsistemas paralelos satisfazem as condições linguísticas (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 100).

Embora os estudos estejam avançando nesse sentido, o que prevalece como porta de entrada nas universidades brasileiras (sonho de muitos, entrada de poucos) ainda, é dominar a norma-padrão. Faraco (2004, p. 55) aponta como forma de reflexão o “lugar de destaque em que a norma-padrão foi posta no programa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”. Nisto, podemos observar que somos regidos pela força da norma, ou seria, a norma da força, diga-se de passagem, pela norma-padrão ou norma culta, “embora o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas” (Faraco, 2004, p.42), está na execução do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), onde a temível redação seria a apoteose da escrita formal como prova dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos da educação básica sobre a língua portuguesa.

No ENEM, serão testadas as competências máximas dos alunos egressos do ensino médio, principalmente, em Língua Portuguesa, onde no momento da grande prova serão observadas as formas “corretas” da escrita, com a capacidade de operar com o padrão. Nessa escrita, as referências padronizadoras precisam estar presentes, como porta de entrada para as universidades brasileiras. E, ainda, tal modalidade formal da língua servirá, também, como ponte para a inserção em concursos públicos, funcionando, portanto, como um meio de ascensão social. É o grande momento para as famílias comemorarem a grande vitória como numa final

de copa do mundo (Faraco, 2004). E se for aprovado em cursos que, normalmente, só são ocupados pela elite, maior será a comemoração.

Sendo a norma-padrão, ainda, idolatrada num exame de tamanha relevância, como o ENEM, vê-se, clara e erroneamente, a falta da devida importância dos outros dialetos utilizados, por exemplo, na norma popular. É o que reitera Faraco (2004, p. 56):

Ao estabelecer o domínio da norma-padrão como competência máxima a ser atingida ao fim da escolaridade média, o ENEM isola a norma do conjunto a que ela pertence e no interior do qual ela tem efetivo sentido social, isto é, [...] as práticas sociais da cultura escrita legitimada.

Os termos para designar a *norma* que deveria ser utilizada para a escrita da prova de redação foram-se modificando, no decorrer dos anos. Utilizamos um recorte num período de dez anos, entre 2011 e 2021 para observar como esses termos foram empregados. Vejamos: o caderno azul, utilizado para a elaboração da redação trazia o enunciado para redigir texto dissertativo-argumentativo em *norma-padrão* da língua portuguesa (ENEM, 2011); no ano seguinte, com o caderno amarelo, o mesmo enunciado foi utilizado (ENEM, 2012); depois, com o caderno, também amarelo, o enunciado modificou-se para redigir texto dissertativo-argumentativo na *modalidade formal* da língua portuguesa (ENEM, 2013); no ano seguinte, com o caderno azul, o enunciado retornou para *norma-padrão* da língua portuguesa, ano em que mais de meio milhão de candidatos zeraram a nota da redação, exatamente, 529.373 candidatos tiraram a nota zero na redação, cujo tema foi “Publicidade infantil em questão no Brasil” (ENEM, 2014); nos anos subsequentes (2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021), os enunciados orientavam para redigir texto dissertativo-argumentativo em *modalidade escrita formal* da língua portuguesa.

A *norma* funciona como uma espécie de código identificador do grupo a que pertencemos e isso “inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo” (Faraco, 2004, p. 39). Infelizmente, a sociedade não enxerga a *norma* como um conjunto de valores socioculturais que precisam estar articulados com as formas linguísticas (Faraco, 2004). Talvez, pelo distanciamento das normas, principalmente, da *norma-padrão*, para a classe popular, que o número ficou assustadoramente alto de pessoas que zeraram a

redação no Enem, em 2014, quando foi exigida a escrita naquela norma. Isso não quer dizer que zeraram a prova exclusivamente pela falta do uso adequado da norma-padrão. Há inúmeras habilidades envolvidas que precisam ser acionadas no ato da escrita.

Isso acontece, porque, ainda, existem os guardiões da gramática normativa, pertencentes à elite letrada, que desde séculos passados, cultuam a língua portuguesa no modelo europeu. Uma “elite [...] conservadora que se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo” (Faraco, 2004, p. 42-43). Um modelo que não atende mais o povo brasileiro, que necessita ser compreendido com visão no português brasileiro. Nesse embate, há daqueles que olham para os linguistas com um olhar enviesado, desconfiado, achando que estes relativizam tudo, confundindo com o “vale-tudo” na língua: “*comunicou, é o que importa*”. Quando na verdade, o que os linguistas fazem é combater “o caráter excessivamente artificial do padrão brasileiro; é a concepção do padrão como uma camisa-de-força e todos os preconceitos daí advindos” (Faraco, 2004, p. 46-47). Mas a sociedade brasileira, ainda, aceita o ENEM como se fosse o juiz de todos, o ápice de todo o conhecimento da educação básica, priorizando a norma-padrão, no momento da redação. Nesse sentido, Faraco (2004, p. 57) faz uma observação:

[...] é necessário observar que o ENEM, ao colocar o domínio da norma-padrão como produto maior do ensino médio na área da língua, está presumindo (como faz tradicionalmente o sistema escolar) que essa norma é uma questão pacífica [...]; está presumindo que essa norma é uma realidade clara, bem definida e suficientemente legitimada em termos sociais.

Dessa forma, cria-se um impasse, onde as escolas, principalmente as privadas, oferecem o seu ensino com vistas ao ENEM, deixando “claro o equívoco de se priorizar o conhecimento da norma-padrão e a ele subordinar o domínio das práticas de leitura e produção de textos” (Faraco, 2004, p. 57). Enquanto que as escolas públicas ficam um pouco perdidas em meio a tantas diretrizes, que parecem não ligar nada a lugar nenhum. Diante dessa situação, em sala de aula, uns não abrem mão da gramática normativa e outros preferem o “vale-tudo” na língua.

Enquanto não forem desembaraçados alguns nós quanto ao ensino de língua materna, nós, professores, não podemos deixar de apresentar e promover o desenvolvimento das habilidades para o uso da norma culta em sala de aula. Partindo da forma como os alunos “trazem” a língua das suas comunidades e ampliando com outras normas. É o que veremos na próxima seção, mais especificamente, sobre concordância e outros “desvios”, onde inúmeros exemplos poderiam ser dados, como: variação na concordância nominal e verbal (Os mininu saiu); supressão do “-s” das palavras no plural, onde só o primeiro elemento é marcado (as folha, os caderno); a redução do gerúndio no falar popular (desceno, subino, comeno, bebeno). A influência da modalidade da língua oral recai sobremaneira na língua escrita. Gnerre (1991, p. 8) diz que “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais”. Contudo, a linguagem oral tende a refletir-se na linguagem escrita e a ser atribuído juízo de valor pela sociedade letrada, até como forma de discriminação e atitudes preconceituosas nos seus usos mais formais.

Por fim, Faraco (2004, p. 37-61), no capítulo Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós, presente no livro *Linguística da norma*, organizado por Bagno (2004), tece considerações sobre o caráter abstrato da norma padrão (aqui utilizada com o mesmo sentido de norma culta), quando ressalta que, apesar de implicar necessariamente no apagamento de algumas características dialetais marcantes de uma grande comunidade linguística, ainda assim tem sua importância como norma supra-regional e supra-temporal, atuando como uma força centralizadora na língua, principalmente em sua modalidade escrita, em meio a um amplo cenário de variação dialetal, proporcionando, assim, maior poder de comunicação àqueles que utilizam essa norma em tal cenário:

A norma-padrão, enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes. É por aí que a norma-padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal. Nesse sentido, o padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de qualquer língua humana, em especial para as práticas de escrita. O padrão não conseguirá jamais suplantar a diversidade, porque, para isso, seria preciso o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar

o movimento da história. Mesmo assim, o padrão terá sempre, por coações sociais, um certo efeito unificador sobre as demais normas, não estando, porém, isento de também receber influências dessas mesmas normas (Faraco, 2004, p. 42).

É nesse caminho que percorremos entre cruces e espadas, procurando um ponto de equilíbrio. Se somos regidos por normas, qual delas deve ser a prioridade? É “nessa perspectiva, que aborda o funcionamento da língua em sua dimensão sócio-histórica, [...] que o conceito de *norma linguística* ocupa uma posição crucial” (Lucchesi, 2004, p.84). Dessa forma, há de se perceber a distinção entre a realidade linguística nos seus usos e o modelo “ideal” a ser seguido, imposto de cima para baixo. Assim, na próxima seção, refletiremos a respeito do uso que se faz da concordância e o seu padrão ideal e outros aspectos da língua, sabendo que a questão sócio-histórica tem uma forte influência na não aplicação dessas regras quando comparadas com a norma-padrão.

2.2.4 O “problema” da (não) concordância verbal e outros “desvios”

O não uso da concordância verbal ou nominal e outros aspectos da língua fora das normas vigentes no país estão estritamente ligadas ao seu processo sócio-histórico de aquisição do português brasileiro. Para uma sociedade letrada, muitos desses “desvios” serão duramente cobrados para serem “corrigidos”, pois a inserção dos falantes da norma popular em variadas instituições dependerá do domínio das normas na linguagem formal.

A concordância, seja verbal ou nominal, juntamente com outros aspectos da gramática normativa como regência, colocação pronominal, ortografia, dentre outros, são exigidos em provas de redação do ENEM e, segundo esses critérios, fica comprovado que se o candidato fizer uma produção escrita nos moldes daquela gramática, obedecendo rigorosamente a sintaxe de acordo com a norma-padrão, significa, aos olhos do sistema, que aquele indivíduo “sabe escrever” ou “escreve bem”:

E isso fica particularmente evidente nas diretrizes para a prova de redação, nas quais ‘dominar a norma culta’ (leia-se norma-padrão) remete aos ‘fundamentos gramaticais do texto escrito’ refletidos na utilização da norma em aspectos como sintaxe de concordância, regência e colocação (Faraco, 2004, p. 58).

Antigamente, acreditava-se que somente os falantes que faziam uso das variantes populares, isto é, a população rural e as pessoas sem escolarização, eram as que se expressavam sem a concordância, infringindo as regras da gramática normativa (Mattos e Silva, 2004). Lucchesi (2009, p. 167), em suas pesquisas, comprova que foi observado em comunidades rurais afro-brasileiras “uma menor frequência de uso da morfologia flexional às regras de concordância”, reafirmando a existência de “duas variedades opostas do PB, a chamada norma urbana culta e a fala das comunidades rurais afro-brasileiras” (Lucchesi, 2009, p. 176). Contudo, isso não se aplica apenas aos falantes da zona rural e da zona urbana sem escolarização. Os escolarizados, também, apresentam em suas falas, em alguns momentos, a falta da concordância, seja verbal, seja nominal. Nesse sentido, Mattos e Silva (2004, p. 26) cita Naro e Scherre (1991) corroborando com esse mesmo pensamento quando apresenta o seguinte:

Artigo de Anthony Naro e Marta Scherre (1991), dentre os pesquisadores, os que têm mais trabalhado sobre o assunto, no quadro da metodologia laboviana, evidencia a complexidade do problema em causa, que a simplicidade de sua formulação corrente frequentemente recobre: informa-se que há variantes populares, sobretudo rurais, mas também urbanas sem escolarização, que se apresentam sem concordância.

De acordo com Mattos e Silva (2004) a questão da concordância nominal e verbal é um traço que marca e diferencia profundamente o português brasileiro com relação ao português de Portugal no que diz respeito à variação sincrônica e de mudança diacrônica. Dessa forma, faz-se necessário que, ao se remeter a qualquer estudo da língua, deve-se levar em consideração seu fenômeno sincrônico e diacrônico para uma melhor compreensão do aspecto estudado. No caso específico dessa pesquisa, para compreendermos a fala e, especialmente, a escrita dos nossos alunos, na atualidade, no que diz respeito à sua falta de concordância verbal em consonância com a norma exigida (um recorte na língua, apenas um aspecto), também precisaremos entender a sua evolução histórica. Por isso, estaremos sempre nos reportando ao processo histórico da formação do povo brasileiro, intrinsecamente ligado à formação do português falado no Brasil. Só para

relembarmos a respeito da sincronia e da diacronia, vejamos o que Valter Kehdi (1996, p. 7, **grifos nossos**) nos diz:

Considerando-se que uma língua é o resultado de evoluções ocorridas ao longo dos séculos, podemos enfocá-la de dois pontos de vista diferentes: ou fixamo-nos no estado atual, com preocupações marcadamente descritivas (enfoque **sincrônico**), ou procuramos compreender-lhe o processo evolutivo, acompanhando-a desde as mais antigas fases até hoje, o que se torna tanto mais realizável quanto mais dispusermos de documentos escritos da língua em questão (enfoque **diacrônico**).

Quando falamos de concordância verbal, estamos nos reportando às desinências verbais que, segundo Valter Kehdi (1996, p. 32), há dois tipos: “as que exprimem modo e tempo (modo-temporais) e as que indicam número e pessoa (número-pessoais)”. Nesse recorte da língua, o não uso da concordância verbal funciona como forma marcante para fazer distinção das duas normas do português brasileiro: a norma popular (utilizada por pessoas provenientes da zona rural, geralmente, com baixa ou nenhuma escolaridade e, também, de comunidades carentes da zona urbana) e a norma culta (utilizada por pessoas com escolarização). Lucchesi (2004, p. 82) enfatiza que “a VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL que se verifica nas duas normas do português brasileiro apresenta-se como um verdadeiro divisor de águas”. A respeito dos falantes da norma culta, há uma questão interessante sobre a concordância verbal e nominal na classe dessas pessoas escolarizadas, onde a variação atinge um índice mais significativo para o não uso em situações de informalidade, sendo mais monitorada somente em situações de maior formalidade. Já com a população da zona rural, ocorre quase como uma regra geral o não uso, “as marcas da concordância nominal e verbal estão praticamente ausentes em todos os registros de fala dos seus membros” (Lucchesi, 2004, p. 82).

Para aquele pesquisador a variação desse não uso da concordância, de acordo com a faixa etária, revela o seguinte: enquanto que nos falantes da norma culta há uma tendência de os mais velhos aplicarem mais a concordância que os mais jovens, nos falantes da norma popular, entre os mais velhos, sua aplicabilidade é bastante reduzida, sendo maior entre os mais jovens (Lucchesi, 2004). Ele ainda

traz uma explicação que vale a pena registrar aqui, no caso dos falantes mais velhos, moradores de comunidades rurais:

Nessas comunidades, a fala dos mais velhos representa o antigo português rural, profundamente alterado pelo amplo processo de contato linguístico que permeou a ocupação do interior do Brasil. Na fala desses segmentos, as regras de concordância nominais e verbais podem, em alguns casos, ter sido praticamente eliminada. No decorrer do século XX, com as mudanças ocorridas na estrutura da sociedade brasileira, os padrões linguísticos urbanos de realização da concordância passaram a afetar o comportamento dos indivíduos das classes populares, seja naquelas que se concentravam na periferia das grandes cidades, seja daqueles que permaneciam na zona rural mas passaram a ter acesso à escola e aos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, como se pode inferir do estudo de Naro (1981), o processo é seletivo, de modo que os indivíduos que intentam a sua integração ao universo cultural e ideológico hegemônico são aqueles que, no universo da norma popular, são os que apresentam as maiores frequências de aplicação das regras de concordância (Lucchesi, 2004, p. 83-84).

Nessa questão de juízo de valor acerca das variantes linguísticas, observa-se que quando falantes da zona rural ou das periferias da zona urbana é confrontado com textos de autoria como Patativa do Assaré, Carolina de Jesus ou personagens como o Chico Bento, da *Turma da Mônica*, e o Zé Pequeno, da *Turma do Xaxado*, há uma identificação entre eles. É como se falassem a mesma língua. Contudo, se textos desses autores forem apresentados a falantes acostumados com a norma culta, imediatamente o julgamento aparecerá. Entre os falantes da norma popular é “normal” a falta da aplicação de regras como a da concordância verbal. Mas se essa ausência de regra ocorre nos centros urbanos já fica configurado como falta de conhecimento da língua ou desleixo quanto ao seu uso.

O que poderia ser uma “via de mão única”, isto é, as duas normas (popular e culta) caminhando lado a lado, observando-se somente sua adequação à situação de comunicação, tornou-se uma “via de mão e contramão”, uma em oposição à outra. Reforçando essa ideia, Lucchesi (2004, p.84) nos seus estudos esclarece que:

[...] além das diferenças no plano objetivo dos padrões coletivos de comportamento linguístico, a divisão da realidade linguística brasileira em duas normas distintas encontra fundamento também no plano subjetivo do julgamento social das variantes linguísticas.

É nesse sentido que vale a pena reiterar que o português brasileiro possui características bem diferenciadas do português europeu e, por isso mesmo, deve ser estudado de acordo com tais diferenças. A formação da nossa língua não ocorreu da mesma forma que lá. O nosso português brasileiro apresenta um diassistema heterogêneo, bipolarizado, apresentando variação em seus polos. Esses conhecimentos deveriam ser reforçados continuamente. É lamentável que poucos professores de língua tenham tido acesso a informações tão necessárias como essas.

Mas graças a programas de mestrado, como o PROFLETRAS, esse cenário vem mudando, ainda que vagarosamente. Foram criados para oportunizar alguns professores (poucos para o tamanho do Brasil) para servirem de multiplicadores desse conhecimento em sua comunidade escolar. Para que entendam por exemplo, que a falta de concordância pelos alunos não é uma questão de “burrice” ou deficiência linguística, mas uma diferença que tem explicações histórico-sociais, principalmente. Entender que, quanto mais as escolas forem localizadas na zona rural ou nas suas proximidades, ou mais para o interior, longe dos grandes centros urbanos, tanto mais enfraquecido o uso da concordância verbal, que é o nosso enfoque, no momento. Lembrando que a localização do espaço geográfico é um dos aspectos que influenciam na variação da língua. Portanto, precisaremos ter sempre um olhar diferenciado, sem juízo de valor, com o intuito de reconhecimento da língua em seus aspectos heterogêneos.

Apesar de aparentemente simples, não é tão fácil falar de mudança de postura em se tratando de uma visão tradicional, enraizada há tempos. Grandes autores, com trabalhos publicados sobre a língua do século XX, como Serafim da Silva Neto e Sílvio Elia dispunham de pontos de vista em que a língua do colonizador era tida como a língua “verdadeira”, ideal, de prestígio, a língua padrão a ser seguida:

Por causa, precisamente, desta falta de prestígio é que a linguagem adulterada dos negros e índios não se impôs senão transitoriamente: todos os que puderam adquirir uma cultura escolar e que, por este motivo, possuíam o prestígio da literatura e da tradição reagiram contra ela (Silva Neto, 1960: 21). A [língua] de maior prestígio era, em contraste, a portuguesa. As línguas indígenas e africanas, por ágrafas, não tinham a *Great Tradition*, a que se refere Joshua Fishman. “O português

quinhentista... fizera-se uma língua poderosa de uma nação poderosa. Nos contactos com a loquela inumerável de indígenas e africanos, a sua hegemonia seria fatal” (Elia,1994: vol. IV, 2: 572) (Mattos e Silva, 2004, p. 107, *grifos da autora*).

Mais uma vez, graças aos estudos da sociolinguística, percebemos que o árduo trabalho continua produzindo bons frutos, no sentido da conscientização sobre a realidade linguística brasileira nos seus aspectos particulares, distanciando-se mais e mais do português europeu. Compreendermos que a polarização existe, que dois sistemas brigam o tempo todo por garantir o seu espaço, já é um começo. Segundo Mattos e Silva (2004, p, 107), “a polarização sociolinguística marca o português brasileiro e, sem dúvida, reflete a nossa história passada e que se projeta no presente”. É nessa perspectiva que a presente pesquisa pretende mostrar sobre a diferença do uso em sala de aula da concordância, particularmente, a verbal, na sua flexão de número, buscando a sua compreensão pelo viés histórico. E nesse processo, percebemos uma certa uniformização mesmo na heterogeneidade dos falantes brasileiros:

Há certa uniformidade constante na **heterogeneidade** variável de suas realizações, que a sociolinguística sobre o português vem demonstrando, sendo, certamente, a característica mais investigada a **concordância variável de número, verbo-nominal e nominal**, veja-se, por exemplo, o que afirmam Scherre e Naro: “Os processos variáveis de **concordância de número** no português vernacular do Brasil evidenciam um sistema perfeito, correlacionado a variáveis linguísticas e sociais” (1997: 93-94). Essa uniformidade é herdeira da forma como foi aprendido o português do colonizador, língua politicamente hegemônica, pela massa de africanos e afrodescendentes que majoritariamente se espraiam, na dinâmica do movimento migratório geográfico-social, pelo território brasileiro (Mattos e Silva, 2004, p. 107, **grifos nossos**).

Soares (1989) afirma que esse não-uso da concordância verbal possui uma regra lógica, e que não deveria ser visto como um erro, no julgamento entre o “certo” e o “errado”, do “falar bonito” e do “falar feio”. Isso seria um julgamento puramente preconceituoso, de natureza social. Comumente, ouvimos na fala dos alunos, expressões produzidas com a falta da flexão de número e pessoa do verbo, ou seja, a concordância sujeito-verbo é inexistente, tendo somente a primeira pessoa a ser flexionada de forma diferenciada e o não uso da 2ª pessoa do plural:

Quadro 4 – Norma padrão x norma popular

Norma padrão	Norma popular
Eu vou sair cedo.	Eu vou sair cedo
Tu vais sair cedo.	Tu vai sair cedo.
Você vai sair cedo.	Você vai sair cedo.
Ele vai sair cedo.	Ele vai sair cedo.
A gente vai sair cedo.	A gente vai sair cedo.
Nós vamos sair cedo.	Nós vai sair cedo.
Vós ides sair cedo.	_____
Eles vão sair cedo.	Eles vai sair cedo.

Fonte: Elaboração própria.

Naro e Scherre (2007, p.145), chegam a quantificar a população brasileira na recorrência do uso cada vez menos frequente da concordância de número: dois terços da língua portuguesa atual falada aqui, em nosso território. É muita gente! Por isso, torna-se fonte que desperta curiosidade em muitos pesquisadores para mostrar que não se trata de uma língua “errada”. Ainda mostrando que não há ilogicidade na flexão do uso da norma popular e que alguns estudiosos da língua demonstram redundância em aplicar o plural a todas as categorias do sintagma, afirmando não ser necessário e nem econômico (Naro; Scherre, 2007, p. 149). Outra renomada e conhecedora desse assunto, já citada nessa pesquisa, vem acrescentar que:

Pesquisas sociolinguísticas a respeito do dialeto popular em várias regiões do Brasil mostram que a ausência de flexão de número e pessoa na **concordância verbal** não é um ‘erro’ cometido ‘por ignorância’, mas, ao contrário, evidencia a existência de uma *regra* aplicada de maneira sistemática e não aleatória; uma regra da *gramática do dialeto popular*. Além disso, não flexionar o verbo em todas as pessoas, como faz o dialeto não-padrão, não é ‘ilógico’; na verdade, flexão em todas as pessoas é uma redundância: se a pessoa verbal e o número já são indicados pelo pronome pessoal, ou pelo sintagma nominal sujeito, por que indicá-los de novo com a terminação verbal? Nesse sentido, a regra do dialeto não-padrão pode ser considerada mais ‘lógica’ e mais econômica que a regra do dialeto-padrão (Soares, 1989, p. 42, *grifos da autora*; **grifos nossos**).

Há muito o que se investigar sobre a origem da concordância variável: *quando, aproximadamente, começou a ser usada aqui no Brasil? Em qual região foi e ainda continua sendo mais recorrente? Qual a faixa etária que a utiliza mais?* Essas e outras questões despertam a nossa curiosidade, atrás de respostas, as quais alguns pesquisadores já possuem algumas hipóteses, por exemplo: “a concordância variável é candidata a ter tido origem no processo de ‘transmissão linguística irregular’” (Naro; Scherre, 2007, p. 150). Particularmente, há uma curiosidade em saber por que boa parte dos alunos utilizam com alta frequência estruturas do tipo *nós fala, nós escreve, nós come, nós bebe*. Talvez seja uma hipótese fraca falar de economia na pronúncia ou uma concorrência da forma mais utilizada, *a gente*. Que por sua vez, faz a concordância com o verbo na terceira pessoa do singular: *a gente fala, a gente escreve, a gente come, a gente bebe*, como bem colocam Naro e Scherre (2007, p. 151):

[...] consideramos legítimo levantar a hipótese de que a inserção de *a gente* no sistema pronominal, com preferência pela concordância *a gente fala*, quando *a gente* está adjacente ao verbo, possa ter provocado, indiretamente, o uso de *nós fala*.

Na comparação entre Brasil e Portugal no que se refere ao “nível médio de frequência de uso da concordância variável no português popular moderno ou contemporâneo”, Naro e Scherre (2007, p. 155) colocam que por aqui ocorre muito mais que naquele país. E dizem, ainda: “a variação na concordância representa uma deriva latente, de longo prazo, documentada até mesmo antes da fase clássica do latim e das línguas europeias que o precederam” (Naro; Scherre, 2007, p. 155).

Ainda fazendo comparação na aplicação das regras entre aqueles países, Fernando Tarallo (1993), citado por Lucchesi (2004), diz que a aplicação do uso dos pronomes na posição de sujeito é maior no Brasil que no português europeu. Já a aplicação dos pronomes objetos é maior em Portugal que no português brasileiro. Ocorrendo um fato curioso no nominativo *e/le*, utilizado como pronome objeto:

[...] enquanto no português europeu a retenção do pronome é muito baixa na posição de sujeito e muito alta na posição de objeto, a tendência no português do Brasil seria exatamente a inversa: um incremento do uso do pronome na posição de sujeito e um significativo decréscimo da retenção do pronome na posição de objeto, o que por sua vez é acompanhado do uso

crescente da forma do nominativo *ele* quando o pronome é realizado nessa posição de complemento verbal (Tarallo, 1993 *apud* Lucchesi, 2004, 77-78).

Na situação envolvendo a colocação pronominal (próclise, mesóclise e ênclise), em alguns momentos, torna-se até constrangedor o seu uso de acordo com a norma-padrão, soando com jeito de “pedantismo” da parte de quem a utiliza, já que a grande maioria dos falantes brasileiros parece ignorar tal regra. Quando falantes da norma culta “transgridem” a regra, os falantes da norma popular sentem-se mais à vontade para a violar, também. Ou seja, se os falantes de alta escolaridade podem fazer uso normalmente das “violações” das normas, por que pessoas da classe popular, também, não o poderiam, sem serem condenadas? Vemos, ultimamente, com uma certa frequência, locutores de telejornais, por exemplo, fazendo uso de determinados “desvios” da linguagem padrão, talvez, para alcançar maior audiência no número de telespectadores. Sobre os desvios dos falantes da norma culta, Faraco (2004, p. 50) faz uma colocação referente ao fenômeno de corte da preposição em orações relativas, mostrando que é uma característica marcante da fala brasileira, não só classe popular, mas também da fala culta:

[...] admitimos, sem maiores estigmas, na fala culta brasileira, as construções relativas sem preposição, embora sua ocorrência na escrita seja ainda condenada. Ora, se essa construção começa a aparecer numa manchete de jornal que tem não só uma política explícita de cuidado com a língua, mas também mecanismos institucionais para colocá-la em prática, estamos aí frente a um indício muito significativo de que **os falantes letrados** estão começando a perder o controle consciente daquela estrutura (isto é, o curso da mudança da língua está se impondo) e um fenômeno sintático recorrente na fala culta está começando a se estabelecer na escrita (Faraco, 2004, p. 50, **grifos nossos**).

Outros exemplos podem ser notados, como nas trocas do uso da ênclise pela próclise e vice-versa. Também, pronomes pessoais com função de sujeito sendo, comumente, usados como pronomes objetos. Castilho (2018, p. 93) mostra em sua obra *História do português brasileiro – o português brasileiro em seu contexto histórico*, exatamente isso: “o pronome *ele* em posição de objeto”, como também Lucchesi (2004, p. 76), quando mostra que o “uso crescente da forma do nominativo *ele* quando o pronome é realizado nessa posição de complemento verbal”. A

exemplo disso, temos as mais variadas expressões do dia a dia: *Vou ver ele; Deixe ela em paz*. Coelho e Danna (2015) também reforçam, nesse sentido, a questão de “muitas das observações sobre a sintaxe do PB [...] dizem respeito aos paradigmas pronominais” (Castilho, 2018, p. 79).

E mais, outros tantos “desvios” recorrentes foram organizados por categorias, conforme identificação de Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2006).

Quadro 5 – Tipificação característica

Tipificação característica	Tipos de erros conforme Bortoni-Ricardo (2005)
Fonológicos	transposição da fala para a escrita
Morfológicos	separação, junção e omissão dos morfemas
Sintáticos	concordância verbal e nominal
Tipificação característica	Tipos de erros conforme tipificação de Cagliari (2006)
Fonológicos	transposição da fala para a escrita, troca de fonemas, apagamento de vogal, apagamento de sílaba.
Morfológicos	violação da estrutura mórfica como junção ou concatenação, omissão e separação de morfemas e forma mórfica diferente
Sintáticos	ausência de coesão, coerência e ordem na frase

Fonte: Elaboração própria.

Exemplos de outros “desvios” e comumente usados entre os falantes da norma popular, como também entre alguns falantes da norma culta, são considerados como incorretos segundo a gramática normativa: “*Te amo; Vende-se casas; A gente perdemos; Nós gosta; O professor pediu pra mim fazer a pesquisa*” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2018, p. 16). Outros tantos exemplos poderiam ser citados como “desvios” como a perda da letra *d* nos verbos do gerúndio: *comeno* (comendo); *subino* (subindo); *escreveno* (escrevendo); *bebeno* (bebendo). Também, formas monotongadas: *guerrêro* (guerreiro); *feijão* (feijão); *lête* (leite); *portêro* (porteiro); *mantêga* (manteiga). A supressão de sílabas com junção fora da

pronúncia da norma-padrão: *Avenitabuna* (Avenida Itabuna); a troca do *s* pelo *r*: *merma assim* (mesmo assim); pronúncia na paroxítona em vez de proparoxítona: *ônibus* (ônibus), *arvre* (árvore), *lampa* (lâmpada). Confusão no uso dos verbos *vir* e *ver*: *Quando eu ver* (*vir*); *Quando eu vim da casa dela* (*vir*). Inúmeros exemplos poderiam ser citados aqui.

Muitos podem até ver esses fenômenos como “uma suposta desintegração da língua” (Faraco, 2004, p. 50), e não como mudança da realidade da fala brasileira, “forjando” outro curso, outro rumo, distanciando-se, cada vez mais, dos ditames da norma-padrão imposta pelo português europeu. Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) em seu livro *O português afro-brasileiro*, apresentam um trabalho, trazendo a lume a língua portuguesa na voz dos maiores difusores dela, aqui no Brasil – o povo africano –, mostrando os rumos que essa língua vem tomando em território brasileiro.

A língua portuguesa trazida pelos colonizadores em contato com as línguas indígenas e, principalmente, com as línguas africanas foi ao longo dos anos, décadas, séculos, reestruturando-se em vários aspectos gramaticais, sendo que “a redução na morfologia flexional, sobretudo a morfologia relacionada às regras de concordância, é o processo [...] mais notável no português brasileiro” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 167). Consequentemente, observado com alta frequência em sala de aula na fala dos alunos.

Outro fenômeno presente na mudança linguística do português brasileiro, diz respeito “a marcação do parâmetro do sujeito nulo” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p.167). Vejamos uma breve explicação a respeito desse fenômeno:

O parâmetro do sujeito nulo, o parâmetro *pro-drop*, é o mais discutido e estudado no conjunto da Teoria dos Princípios e Parâmetros, proposta por Chomsky (1981, 1986). Segundo essa teoria, os princípios da Gramática Universal, parte integrante da mente de todos os indivíduos da espécie humana, seriam subespecificados em cada língua particular. [...] Nas línguas *pro-drop*, a possibilidade de recuperar a referência do sujeito através do paradigma flexional de pessoa e número do verbo licenciaria o sujeito nulo, ou seja, uma categoria vazia *pro*. Já nas línguas em que a ausência de flexão verbal não permitisse a recuperação da referência do sujeito, a realização do sujeito pronominal seria gramaticalmente obrigatória (Lucchesi, Baxter; Ribeiro, 2009, p. 168).

Nesses tempos modernos, a língua nos seus usos, naturalmente, vai buscando economia em suas expressões, para uma maior rapidez na comunicação entre os seus interlocutores. Vemos, por exemplo, na comunicação digital, como forma de economia e velocidade, as formas abreviadas do *vc*, *pq*, *tb* ou *tbm*, *mt*, como nas escritas de milênios atrás, com ausência de vogais e uso maciço das consoantes. Nesse processo econômico, Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) observam o parâmetro do sujeito nulo no português do Brasil. Esses pesquisadores fazem referência às pesquisas da autora Duarte (1993), que analisou os padrões linguísticos da chamada norma culta do português brasileiro, com pessoas de curso superior completo. Por um tempo, não havia necessidade significativa de se apresentar o sujeito pronominal em expressões dos falantes, visto que as próprias desinências davam conta da clareza na comunicação. Mas, com o enfraquecimento da flexão verbal de pessoa e número, volta a necessidade de mostrar quem está falando, isto é, a pessoa do discurso, o sujeito pronominal. Para a autora supracitada, a explicação é a seguinte:

[...] a elevação do nível de realização do sujeito pronominal estaria relacionada com a substituição do pronome pessoal *tu* pelo pronome de tratamento *você* e com a concorrência da expressão *a gente* com o pronome *nós*; processos que ganham corpo nas primeiras décadas do século XX e que levam a uma expressiva redução na flexão verbal, pois, tanto com *você*, quanto com *a gente*, o verbo se mantém na forma da 3ª pessoa do singular, ou seja, sem um morfema específico de pessoa e número (Duarte, 1993 *apud* Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 173).

Foi observada por esses autores, que a mudança pronominal provoca, inevitavelmente, modificações na flexão verbal. Nesse sentido, a evidência da polarização linguística, tão demonstrada por Lucchesi, considera os poucos falantes da elite escolarizada, influenciados pelos moldes de Portugal, tentando manter a presença do sujeito pronominal juntamente com a flexão de pessoa e número de acordo com a gramática normativa. Enquanto que a ampla maioria dos falantes brasileiros, realiza a presença do sujeito pronominal, mas sem a necessidade de preocupação com as desinências e ainda “a presença do sujeito nulo na oração anterior favorece sobremaneira a não realização do sujeito pronominal na oração seguinte” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 180).

A aplicação ou não aplicação do sujeito nulo, na comparação entre a norma culta e a norma popular, na visão de formação do português brasileiro, uma visão polarizada, Lucchesi (2009) mostra que existe um movimento paralelo nas duas normas e que “na norma culta estaria em curso uma diminuição na frequência de uso do sujeito nulo desencadeada por um processo de reorganização na pauta dos pronomes sujeito” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 182). Enquanto que, na norma popular “essa propriedade já teria sido restringida em graus diferenciados, consoante o nível de erosão de sua morfologia flexional” (p. 182).

Nesse processo de variação e mudança, a realização do sujeito nulo na visão subjetiva dos falantes não é tão (ou quase não o é) estigmatizada quanto a falta da concordância verbal. Mesmo assim, percebemos a correlação entre a realização do sujeito nulo e a concordância verbal no que Chomsky (1981) “definiu como licenciadores do sujeito nulo: a correferência conjugada à morfologia flexional do verbo” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 180). Dessa forma, percebemos a predominância do sujeito nulo, diferenciando-nos e distanciando-nos cada vez mais do português europeu.

Outros “desvios” são, também, observados, mas parecem que são mais aceitáveis, mais tolerantes pela sociedade do que a questão da falta da concordância. Como exemplo, temos a primeira pessoa realizada variavelmente com a forma verbal de terceira pessoa: - *Alô, quem está falando?* - *Quem está falando é eu*. Também, com estruturas dos verbos na primeira pessoa do presente do subjuntivo, e, principalmente, a confusão com a aplicação das segunda e terceira pessoas, e no modo imperativo: *fala para mim; fale para mim; canta, agora; cante, agora; que eu seja; que eu seja*. Mas, quando se refere a flexão nome/verbo, parece que a diferença fica mais evidente:

[...] parece que o quadro que se observa entre a norma culta e vernácula do PB, no que se refere à variação nos parâmetros sintáticos da gramática, é diferente daquele que se observa em relação ao uso da morfologia flexional do nome e do verbo, tanto em termos de suas frequências de uso, quanto em suas tendências de mudança (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 181).

Refletir para mudar nos aspectos do ensino da nossa língua que precisam com urgência serem mudados, faz-se bastante necessário, principalmente, no que

diz respeito à morfossintaxe, particularmente, na questão do uso dos pronomes, suas colocações e a concordância. A manutenção de uma norma-padrão arcaica não encontra sentido na realidade linguística brasileira. É estranha, por isso há necessidade de se repensar, como coloca Lucchesi (2004, p. 89, **grifo nosso**):

[...] a manutenção de tal norma-padrão – que impõe, por exemplo, um paradigma de colocação dos pronomes-complementos surgido das profundas mudanças prosódicas que dão ensejo ao português europeu moderno e é absolutamente estranho à pauta prosódica e à estrutura gramatical do português brasileiro – pode explicar o **insucesso** da difusão desse padrão linguístico pedagógico [...] a partir da divergência entre o padrão de colocação pronominal observado no uso real da norma culta e aquele que é adotado pela norma-padrão da escola. A necessidade de se repensar o padrão linguístico normativo no Brasil com base em sua representatividade histórica já se insinua até nos pronunciamentos dos organismos institucionais que definem as políticas da educação pública [...].

Enfim, nós, professores de ensino da língua materna, enfrentamos os dilemas de sala de sobre o que, de fato, ensinarmos, se pautados na norma culta ou na norma popular, já que ambas são válidas. Esse conviver com as duas normas polarizadas é que nos deixa um pouco perdidos. Porque, segundo Duarte (1995), citada por Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 174), o português brasileiro “vive uma fase de transição em que convivem características de duas gramáticas”, onde cada uma luta por legitimar o seu espaço.

Já foi dito que o ideal não é viver caçando desesperadamente os “erros” dos alunos, nem os condenar pelos descuidos ou relaxamentos fora da norma-padrão, nem os julgar como deficientes linguísticos. Contudo, enquanto não estivermos respaldados em leis que regem o nosso país voltadas para a valorização legítima da norma popular, incorremos no perigo de deixarmos os nossos alunos às margens de uma possível ascensão social e econômica, através do ingresso nas universidades, por exemplo. Claro que, com isso, não estamos aqui defendendo um ensino pautado somente na gramática normativa, priorizando, exclusivamente, a norma-padrão, como bem coloca Faraco (2004, p. 57):

[...] um ensino centrado no conhecimento de nomenclaturas e conteúdos gramaticais, tem colocado o domínio das atividades de fala em situações formais e das atividades de leitura e de escrita como primordiais no ensino e, corretamente, atrela o domínio do padrão ao amadurecimento daquelas atividades.

Em sala de aula, deveríamos procurar mostrar o dialeto-padrão (porém, um padrão atualizado), até mesmo, como forma de “proteção” de uma sociedade letrada que está sempre pronta a atribuir juízo de valor aos seus falantes. É nesse sentido que chamamos a atenção para a fala e o seu reflexo na escrita de alunos que fogem à norma-padrão, dentre outros aspectos, no que diz respeito ao uso da concordância verbal. Porque a concordância verbal de acordo com a norma culta, ou norma-padrão, infelizmente, carrega em si uma marca de prestígio. Faraco (2004, p. 57) traz, em “defesa” da norma-padrão, que a escola pode trabalhar com “o domínio de práticas sociais próprias da cultura escrita, no interior das quais (e só aí) faz sentido falar de norma-padrão”. Então, na próxima seção, apresentaremos um pouco da necessidade de nos apropriarmos da escrita, no modelo da norma culta, como meio de ascensão socioeconômica, principalmente “garantindo” a entrada nos meios acadêmicos, por exemplo.

2.3 O empoderamento da escrita

Durante todo o percurso dessa pesquisa procuramos trazer reflexões sobre a origem do português brasileiro, sobre a forma vernacular amplamente praticada e difundida pelos falantes brasileiros. Contudo, quando esses falantes chegam à escola, é-lhes apresentado a norma-padrão da língua, principalmente na modalidade escrita, como forma de empoderamento numa sociedade letrada.

Quando se fala em empoderamento da escrita, está-se referindo ao lugar de um indivíduo na sociedade letrada. Do indivíduo com uma ampla visão das possibilidades de uso da sua língua nas modalidades oral e escrita. Que tenha desenvolvido a sua competência comunicativa enquanto usuário da língua, seja como falante, escritor/ouvinte, leitor. Isso é o que propõe Travaglia (2009) como objetivo prioritário para o ensino de língua materna. E, ainda, ressalta que “a variedade padrão culta da língua, [...] é uma variedade importante por seu papel e *status* social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural” (Travaglia, 2009, p. 229).

Contudo, observa-se um afastamento da escrita pelos alunos – segundo as normas estabelecidas em documentos oficiais da língua portuguesa – em produções escritas no cotidiano da sala de aula, mesmo cabendo à escola “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Esse pensamento é, ainda, defendido pela autora quando coloca que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da **escrita**, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da **linguagem escrita** para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (Kato, 1986, p. 7, **grifos nossos**).

É frequente ser apresentado nos meios de comunicação de massa a necessidade de candidatos a vagas de emprego, que deixam de ser preenchidas por falta de requisitos do conhecimento da língua formal culta. Sobrando, apenas, vagas de pouca remuneração para candidatos com baixa escolaridade. A pandemia ocorrida em 2020, veio agravar um problema que vem arrastando-se há muito tempo antes dela: péssimas condições da educação básica, aumentando, conseqüentemente, o número de pessoas com dificuldade em expressar-se de acordo com as normas, principalmente da escrita, vigentes no país. Desde o século passado, pensou-se em colocar, obrigatoriamente, todas as crianças na escola. Mas, a manutenção dessas crianças, adolescentes e jovens, deixou a desejar. Quantidade, sem qualidade. Vejamos o que Mattos e Silva (2004) nos apresenta:

Veja-se a citação transcrita de Relatório Técnico de 1990, resultante de uma Comissão de alta nomeada do Ministério da Educação: “O sistema educacional cresceu, mas não educa. No 1º grau somente 38% concluem a 1ª série. Menos de 25% chegam ao 2º grau, apenas 17% o concluem. **10% alcançam as universidades** (A Tarde, 27 de março de 1990). Esses dados históricos esboçados sobre a **escolarização no Brasil** permitem-nos entrever que são as variantes orais dialetais espaciais e verticais que dominam o português brasileiro geral. O ideal normatizador – primeiro lusitanizante, depois em função de um padrão culto brasileiro – desencadeado no século XIX não teve vez de se implantar efetiva e generalizadamente no Brasil, restringindo-se apenas a uma minoria economicamente privilegiada e a alguns quantos, seres excepcionais, que rompem as limitações impostas pelo desenvolvimento socioeconômico e cultural perverso do Brasil, desde suas origens coloniais (Mattos e Silva, 2004, p. 40-41, **grifos nossos**).

É o retrato que se perpetua até os dias de hoje, nas escolas públicas brasileiras. O aluno oriundo da classe popular traz consigo uma gama de entraves para a sua não inserção na cultura letrada. Não há incentivos suficientes, que promovam o seu prazer e despertem a necessidade para a leitura e para a escrita em sua vida. Em vez disso, ao chegar na escola, esse aluno se depara com uma realidade linguística diferente da sua, como se precisasse aprender uma segunda língua: a língua da escola; a língua dos livros; a língua dos documentos oficiais, inclusive, o documento maior (a Constituição Brasileira), no qual está registrado todos os direitos que cidadãos, como aquele aluno, não irão entender se não estiverem de posse da linguagem aprendida nas instituições que prezem pela cultura letrada. É uma verdadeira discrepância:

Em decorrência disso, pode-se falar hoje de uma realidade linguística clivada em que os estudantes dos estratos populares que chegam hoje à escola têm de tentar aprender a “língua da escola” como se fosse uma língua segunda, o que configura um tipo de “diglossia” que separa as ditas **variantes cultas**, de minorias, das **variantes populares** da grande maioria, aspecto esse da **heterogeneidade do português brasileiro** que vem sendo estudado, analisando-se a fala e a escrita de estudantes brasileiros (Mattos e Silva, 2004, p. 41, **grifos nossos**).

Ficando, dessa forma, a cultura letrada restrita a quem dispõe de melhores condições socioeconômicas, com acesso direto e mais intenso à cultura escrita. É aquela parcela da população que se utiliza de “uma norma peculiar, isto é, aqueles fenômenos de língua que caracterizam o uso desse grupo social, seja em situações formais de fala, seja na escrita” (Faraco, 2004, p. 39). São os falantes da norma culta, ainda, a norma de prestígio, mais valorizada na sociedade letrada:

Seu posicionamento privilegiado na estrutura econômica e social os leva a se representar como “mais cultos” (talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura escrita como bem exclusivo, transformando-a em efetivo **instrumento de poder**) e, por consequência, a considerar a sua norma linguística – mesmo difusa em sua variabilidade de pronúncia, vocabulário e sintaxe – como a melhor em confronto com as muitas outras normas do espaço social. Isso, como sabemos, é fonte de vários pré-juízos e preconceitos linguísticos que afetam o conjunto da sociedade, mas, em especial, os falantes de normas que são particularmente estigmatizadas pelos falantes da norma culta. [...] A cultura escrita, associada ao **poder social**, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta

norma estabilizada, costumamos dar o nome de *norma-padrão ou língua-padrão* (Faraco, 2004, p. 40, **grifos nossos**).

É sabido por todos nós que, na atual conjuntura, nunca foi tão urgente uma reforma a respeito da norma-padrão, vinculado à gramática normativa. Muitos aspectos deveriam servir apenas para consulta histórica, e não para a sua aplicabilidade como exigência na aprendizagem do aluno. Não queremos dizer que tudo, absolutamente, tudo deve ser ignorado, na norma-padrão, nem pretendemos exercer um julgamento em sua total defesa e nem em sua total condenação. Mas, deve-se buscar um equilíbrio, um consenso, para evitar que cada grupo de falantes crie as suas próprias regras e, com isso, seja transformado numa verdadeira “babel” de línguas. Pois, ao invés de promover uma unidade dentro da diversidade linguística brasileira, trará maiores dificuldades no processo da comunicação. Por isso, deveria haver um parâmetro, sendo que o mais adequado seria a norma culta, pois é a que mais se aproxima da norma-padrão, e não chega a ser inacessível para os falantes da norma popular. A manutenção de um “padrão” (não como uma camisa-de-força, mas como um parâmetro) é importante:

[...] se lembrarmos que a função básica de um padrão de linguagem é estimular, pelo menos **na escrita, uma relativa uniformização** linguística num amplo e diversificado espaço sociocultural. Uma tal uniformização, mesmo que sempre relativa, tem indiscutível relevância em sociedades do porte da nossa, no sentido de garantir uma base de comunicação supra-regional, transtemporal e multifuncional; [...] (Faraco, 2004, p. 47, **grifos nossos**).

Se pensarmos no Brasil, nas suas dimensões territoriais, perceberemos que é importante manter uma unidade em meio à sua diversidade. Trazendo para o nosso espaço da escola, por exemplo, se um determinado aluno pede transferência de uma unidade escolar para outra unidade, fora do seu estado, ele precisará encontrar naquele novo espaço, semelhanças para o seu aprendizado, como uma forma de continuidade e, não de ruptura. Só precisaremos ficar bem atentos na questão do equilíbrio, porque é uma linha tênue, para não incorreremos no erro do preconceito linguístico, ainda que tenhamos as melhores intenções. Pois não podemos perder de vista a crítica do porquê falamos esta língua e a maneira que ela foi introduzida (nada suave) em nosso território. Nada ocorre de maneira inocente: as escolas, os

documentos oficiais e outros instrumentos atendem aos interesses do Estado, perpetuando a sua hegemonia, a manutenção do mesmo ciclo (quem está no poder, faz de tudo para não o deixar):

[...] o domínio da cultura letrada e seus valores estão articulados a todo um arcabouço institucional [...] correlacionado com o processo de discriminação dos elementos propriamente lexicais e gramaticais identificados como padrão: interesses do Estado e seus aparelhos (como escola, por exemplo), instrumentos de codificação (formulários ortográficos, gramáticas, dicionários) e agências de comunicação social (Faraco, 2004, p. 41-42).

Observamos que o objetivo central da escola, muitas vezes, gira em torno da leitura e da escrita, embora saibamos que vá além disso. Os livros didáticos com os seus exercícios de fixação, os manuais de redação, em sua maioria, são para confirmar um padrão de linguagem a ser seguido. Os jornais, onde a escrita é cuidadosamente observada, tendem, também, a seguirem um modelo padrão na escrita: “[...] temos de um lado um padrão institucionalizado, que define as formas de prestígio e é imposto dentro da comunidade de cima para baixo no plano social e atua de forma mais notável no nível da consciência dos falantes [...]” (Faraco, 2004, p. 68).

Por fim, ter o domínio da cultura letrada vai além do ler e escrever, mais do que ter domínio de “um rol de elementos léxico-gramaticais” da norma-padrão (Faraco, 2004, p. 41). É um domínio que “gera e mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente, de dizer [...]”, como os estudos sobre letramento têm tentado demonstrar (p. 41). Mas, afinal, o que é mesmo ler, escrever, alfabetizar, “letrar”? Tentaremos esclarecer na seção seguinte alguns desses questionamentos.

2.3.1 Alfabetizar, letrar, escolarizar...

Por anos, décadas, séculos foram negados os saberes de uma alfabetização aos maiores difusores do português brasileiro: os negros. Mas, o que é mesmo *alfabetizar* e *letrar*? Existe diferença? Segundo Soares (2016), em seu livro *Alfabetização e letramento*, há sim. A autora faz algumas colocações sobre conceitos de alfabetização e cita outra autora, Mirian Lemle (1987, p. 41 *apud* Soares, 2016, p. 16), para dizer que “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria

adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”. Sendo assim, “alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Soares, 2016, p. 16).

Através de alguns conceitos, Soares (2016, p. 16, *grifos da autora*), vai ampliando o significado de alfabetização. Em um deles, a autora afirma que:

ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, um processo de representação que envolve substituições gradativas (ler um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra).

Nesse sentido, poderíamos dizer que alfabetizar seria ensinar a decodificar (ler) e a codificar (escrever). Provavelmente, as cartilhas de alfabetização, de décadas atrás, não se preocupassem tanto com o conteúdo escrito, em que apareciam textos sem sentido, (se é que se podiam chamar de textos), pois o foco estava somente na apreensão do código.

Contudo, estar “de posse das letras”, saber codificar e decodificar, não significa dizer que o indivíduo seja letrado, no sentido de letramento propriamente dito. No momento em que “essas letras” (leitura e escrita) passam a ter sentido e ter aplicabilidade, podemos dizer, então, que o letramento está presente.

Conforme Soares (2014, p. 39), “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”. Não basta somente ler e escrever no sentido da repetição e reprodução de palavras. É preciso saber fazer uso dessas habilidades para atender às exigências sociais, para participar ativamente de uma sociedade letrada, ser conhecedor dos seus direitos, desenvolver verdadeiramente a “competência para usar a leitura e a escrita, envolver-se com as práticas sociais: ler livros, jornais, redigir uma carta, preencher um formulário, buscar informações numa conta de luz, numa bula de remédio,” (Soares, 2014, p.46). Nesse pensamento, a autora explica a diferença entre uma pessoa alfabetizada e uma letrada, entre alfabetização e letramento:

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita Soares (2014, p. 39-40).

Apesar do enorme volume de pesquisas acerca da leitura e da escrita, ainda é possível constatar situações não tão positivas sobre o resultado esperado do trabalho com a leitura e com a escrita nas escolas públicas. No que se refere à escrita, Antunes (2003, p. 25-27) mostra algumas atividades persistentes em sala de aula (segundo pesquisa realizada pela referida autora), que inibem o processo significativo de desenvolvimento daquele aspecto. Vale a pena pontuá-las para evitarmos que essas práticas se repitam:

- um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos;
- a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. [...];
- a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...];
- a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua [...];
- a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la [...].

Infelizmente, são situações vivenciadas por muitos dos nossos alunos, em que as atividades de leitura e de escrita, ainda, parecem não ter conquistado seu espaço privilegiado, não sendo dada a devida importância nesse contexto de sala de aula. Situações que persistem, desestimulando e, até certo ponto, emperrando todo o processo de aquisição dessa leitura e escrita desejadas. Conseqüentemente, a escrita, que está intrinsecamente ligada à leitura, será gravemente comprometida.

Diante do exposto, poderíamos escolher entre *alfabetizar* ou *letrar*? Soares (2014, p. 47) coloca que essas duas ações não devem ser vistas isoladas uma da outra, “ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. E, para qual

objetivo ou quais objetivos todo esse trabalho com alfabetização e letramento? Para, além de atender outros aspectos, servir de “proteção” para o próprio indivíduo e empoderamento através da escrita, como foi colocado na seção anterior. E, ainda, saber escrever para melhor participar da sociedade letrada em que está inserido, para ter acesso aos conhecimentos da língua que permite ao cidadão atuar de forma crítica nos diferentes meios da atividade humana, inclusive, a sua inserção ao curso superior e no mundo do trabalho.

Entretanto, para que tudo isso ocorra, sabemos que o espaço privilegiado (não o único) é o espaço escolar, onde, diariamente, deveriam ser trabalhados valores para a formação da cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Mas, infelizmente, é o lugar onde, muitas vezes, só serão despejados inúmeros conteúdos que não terão efetiva serventia para muita coisa. Por exemplo, por que gastar tanto tempo com fixação de nomenclaturas e conceitos gramaticais, enquanto que outras atividades poderiam ser desenvolvidas? Com isso, o aluno não percebe o real valor da escola para a sua vida e acaba evadindo desse espaço, gerando uma sensação de fracasso:

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. [...].

[...] A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (Soares, 1989, p. 6; 17).

A linguagem, como já foi sinalizada nesse trabalho, funciona como uma espécie de identidade e, na escola, essa característica fica mais em evidência na fala dos nossos alunos. Serve para diferenciar as classes: os que sabem falar e escrever melhor (de acordo com a norma culta) e aqueles que não o sabem (pois escrevem e falam de acordo com a norma popular). Soares (1989, p. 6) declara que essa situação só pode ser entendida e melhorada à luz do viés social: “[...] é a Sociolinguística que, revelando a covariação entre os fenômenos linguísticos e os

fenômenos sociais, identifica diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante”.

Nessa relação entre linguagem e escola, o fracasso escolar se dá principalmente pela avaliação da linguagem escrita, na qual os indivíduos, geralmente, são avaliados por meio de uma prova, em cuja atividade precisam escrever para comprovar o seu domínio sobre a norma solicitada. E se não alcançam a meta imposta pelo sistema, tendem a desanimar e desistir, considerando-se incompetentes, incapazes. Não é à toa que, de tempos em tempos, acontecem nas escolas, as avaliações externas, provenientes das esferas municipais, estaduais e federais, a fim de medir o conhecimento da língua e dos números (Português e Matemática). Depois, ao término da educação básica, ocorre a prova mais temida pelos estudantes do ensino médio, que é a redação do ENEM, onde todos os seus conhecimentos linguísticos serão colocados à prova. Conhecimentos tais, que deverão estar de acordo com a norma-padrão. Caso contrário, serão eliminados, ou duramente penalizados, ficando, até mesmo, de fora do curso acadêmico almejado.

Soares (1989) aponta algumas explicações para o fracasso escolar. A primeira delas diz respeito à ideologia do dom. Para essa explicação “as diferenças naturais’ ocorriam não só com indivíduos, mas entre grupos de indivíduos: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos” (p. 10-11). A segunda explicação, refere-se a ideologia da deficiência cultural. Nela, é apontada que “as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola” (p. 12). Se o aluno pertence às camadas populares, é como já estivesse quase determinado que aquele indivíduo será um derrotado, um fracassado, academicamente falando. Nesse sentido, Soares (1989, p. 14) defende que “há culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea”. A terceira explicação está relacionada à ideologia das diferenças culturais. Diferenças que não poderiam ser confundidas com termos como deficiência, privação, carência, porque dá a entender como falha, falta, ausência e, também, evitar expressões como deficiência cultural, privação cultural, carência cultural, remetendo à falta ou

ausência de cultura (Soares, 1989, p. 14). A ideologia das diferenças culturais tem o seu apoio na sociolinguística:

Por outro lado, a ideologia das diferenças culturais tem seu principal suporte em estudos de Sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares, que a pesquisa mostra ser *diferente* da linguagem socialmente prestigiada, mas não *inferior* nem *deficiente*; são esses estudos que constituem o principal fundamento da contestação da ideologia da deficiência cultural e linguística (Soares, 1989, p. 16, *grifos da autora*).

Os falantes da cultura letrada, normalmente ligados à norma culta, são relacionados (de maneira equivocada) àqueles pertencentes a uma “cultura, socialmente privilegiada e considerada ‘superior’, a única ‘legítima’” (Soares, 1989, p.15). Os outros padrões culturais são vistos como “uma ‘subcultura’ avaliada em comparação com a cultura dominante [...]. É assim que a *diferença* se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*” (p. 15). São atitudes, muitas vezes, reforçadas na própria escola, a qual deveria combater, mas que gera com tudo isso mais preconceito e sentimento de inferioridade para com os falantes das camadas populares. Afinal, é “*uma escola para o povo ou contra o povo?*”, como bem coloca Soares (1989, p, 8), na introdução do capítulo 2, de sua obra já citada nesse trabalho, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*.

Em todo discurso político, a educação e a saúde são citadas como prioridades nos projetos dos candidatos. O que claramente nós sabemos que, boa parte das promessas, ficam somente nos discursos: “[...] até hoje, diagnósticos, denúncias e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político sobre a educação, no Brasil” (Soares, 1989, p. 8). Daí provém mais da metade dos problemas enfrentados pelas escolas públicas, onde os falantes das camadas populares serão os mais penalizados com a falta de qualidade no ensino, devido à precariedade de investimento em infraestrutura adequada e mão-de-obra qualificada, especializada. E assim, é reforçada a divisão de classes, onde uma se sente superior às outras, por vezes, aprendida e começada na própria escola:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. Seu

comportamento é avaliado em relação a um 'modelo', que é o comportamento das classes dominantes. (Soares, 1989, p. 15).

O ideal para um bom desenvolvimento, como um todo, do nosso país, até os mais leigos em economia e em outras áreas de conhecimento da gestão pública o sabem muito bem: basta extirpar o câncer da corrupção e investir em setores prioritários como educação, saúde, segurança, tecnologia etc. Essa afirmação é corroborada com Ribeiro (2015 [1995], p. 152) quando diz que o país tem potencial para um extraordinário crescimento. O que “dificulta, porém, uma verdadeira modernização, porque nenhum governo se ocupa efetivamente da educação popular e da sanidade”. E ainda afirma que:

O Brasil é já a maior das nações neolatinas, pela magnitude populacional e começa a sê-lo também por sua criatividade artística e cultural. Precisa agora sê-lo no domínio da tecnologia da futura civilização, para se fazer uma potência econômica, de progresso autossustentado (Ribeiro, 2015 [1995], p. 332).

Portanto, se temos que começar uma mudança por onde estamos mais próximos, que comecemos pela escola. Criando um espaço, primeiramente, livre de preconceitos de toda sorte, inclusive, o linguístico. Pois, sabemos que, quando o falante chega à escola, já traz consigo seus costumes, sua maneira de usar a língua, então, nesse espaço privilegiado, não deve haver enquadramento de todos no mesmo “modelo”, na mesma forma. Que os alunos possam expressar o seu dialeto sem medo de ser ridicularizado ou censurado. Poderia até ser apresentado, com mais frequência, nos livros didáticos e paradidáticos, mais textos que explorassem o dialeto não-padrão. Dessa forma, os alunos desse dialeto iriam identificar-se mais, com um sentimento de pertencimento àquele lugar chamado escola. Isso não quer dizer que a outra norma, considerada de prestígio social, deva ser totalmente ignorada. Não se trata de uma guerra ou queda de braço, até porque, para se ter acesso aos registros da cultura letrada, é necessário estar de posse da norma culta. Vejamos o que nos apresentam os documentos oficiais sobre a língua portuguesa.

2.3.2 O que dizem os documentos oficiais sobre a língua portuguesa

De maneira equivocada, ao pensar na diversidade linguística, alguns professores defendem que o mais importante para ensinar ao aluno é o “comunicar-se”, e só. Mesmo que essa expressão, principalmente a escrita, esteja em desacordo com as normas vigentes no nosso país. Ou seja, cada um pode escolher escrever como achar melhor. Caso o sujeito queira escrever a palavra “caza”, com “z”, o que tem demais? O importante, segundo aqueles, é comunicar.

Porém, quando o aluno finaliza o ciclo escolar da educação básica e parte para a busca de um curso superior ou de uma vaga no mercado de trabalho, por meio de seleção escrita, percebe que o domínio da *norma culta* da língua portuguesa, na verdade, tem relevância social e, mesmo, enquanto instrumento de trabalho.

Portanto, é importante, sim, o ensino das normas da língua em detrimento do “vale-tudo”. Se assim não o fosse, não estaria registrado em documentos oficiais referenciais e obrigatórios como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Nos anos finais do ensino fundamental, segundo o documento citado, não devem estar dissociados das práticas de linguagem “os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão que se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa” (Brasil 2018, p. 136).

Em se tratando dos objetivos daquele documento, referenciado para o ensino da língua, é dito que “alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa” (Brasil, 2018, p. 139). Por conseguinte, não devem ser negligenciados como pensam alguns, afirmando que basta comunicar, em qualquer situação, pura e simplesmente, sem levar em conta a estrutura da língua e suas formas de funcionamento. Em corroboração com esse pensamento, a BNCC (Brasil, 2018, p. 139) nos esclarece que:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às

irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

Para tanto, foram criadas uma seleção de habilidades na BNCC que vão nortear os conhecimentos mais relevantes, possibilitando ao estudante “apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (Brasil, 2018, p. 139). Dentre as múltiplas habilidades analisadas, destacamos duas, uma para o 8º ano e outra, para o 9º ano, referentes ao assunto abordado:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. – 8º ano; **(EF09LP04)** Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período – 9º ano (Brasil, 2018, p. 187, **grifos nossos**).

Com vistas na escrita como um instrumento de poder nas culturas letradas, Firmino (2006, p. 34) pontua em quais áreas da vida do indivíduo a comunicação escrita atua prioritariamente e quais são seus efeitos empoderadores:

a noção de poder está ligada à própria natureza da comunicação escrita na sua exigência de distanciamento e de teorização: o poder sobre si mesmo; o poder de se conhecer, de se compreender e de situar-se; o poder sobre sua maneira de aprender, sobre a gestão de seu tempo e de seu espaço; o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social para compreendê-lo, transformando-o e agindo sobre ele através de produções.

Diante do exposto até o momento, podemos observar que o desenvolvimento das habilidades para a escrita não deveria ser relegado a um ponto de vista qualquer. Quando enfatizamos a importância do uso das normas da língua, em especial da norma culta em determinadas situações, o fazemos porque ainda é utilizada como porta de entrada para ascender socialmente na cultura letrada, como já foi dito nesse trabalho: ingresso em instituições acadêmicas, seleção para o mundo do trabalho, dentre outros.

Parece, por vezes, que o aluno da escola pública não consegue perceber-se como pertencente a esse grupo de falantes, seja pela maneira de expressar-se de forma oral ou escrita. E, falando do material mais acessível de leitura para o uso em sala de aula, com textos impressos, ainda é o livro didático. Material que deveria

conter produções escritas em que alunos oriundos das classes menos favorecidas e de maioria da cor parda ou preta, pudessem identificar-se como lugar de pertencimento. Infelizmente, como já foi posto anteriormente nesta pesquisa, o que encontramos são alguns poucos textos relacionados aos falantes das camadas populares (e os poucos textos registrados nos livros didáticos só servem para o humor, como as anedotas e as tirinhas).

Também é sentida a ausência de textos tidos como principais dos capítulos nos LD que estejam relacionados diretamente aos povos negros e indígenas. Isso já seria um pequeno passo como forma de reconhecimento e reparos pelos séculos de mazela, e que continua deixando suas marcas, diariamente, com atitudes preconceituosas e racistas de pessoas que parecem não ter tido uma educação pautada no respeito, ignorando as leis criadas para aqueles tipos de comportamentos. Sobre alguns aspectos desse material tão importante – o livro didático – e, muitas vezes, ignorado e mal utilizado, falaremos na próxima seção.

2.3.3 Textos "negros" e "indígenas" em livros didáticos

Nos LD de Língua Portuguesa, os povos negros e tradicionais só são lembrados em datas específicas – 13 de maio, 19 de abril e 20 de novembro –, em comemorações insignificantes, desde a tenra idade escolar. Também é apresentada uma listagem de itens lexicais voltados para nomes de lugares, pessoas, culinária, reportando-nos como legado deixados por aqueles povos. E só.

Como sabemos, os negros foram os maiores difusores da língua portuguesa no Brasil. Porém, nunca tiveram voz para contar a própria história desde a sua chegada em território brasileiro. Mais de três séculos de escravidão contados pela voz do dominador: o branco europeu. A respeito desse assunto, Mattos e Silva (2004, p. 92) faz uma colocação pertinente sobre:

[...] a difusão generalizada da língua portuguesa, no seu formato brasileiro, em nosso tão extenso e de complexa história linguística, território nacional. Essa 'multidão obscura que jamais teve voz própria', na expressão da historiadora especialista no Brasil colonial e na escravidão do Brasil, Kátia Mattoso, [...]. Essa 'multidão [...]' não teve 'voz' na sociedade brasileira, porque desde a terceira década do século XVI até 1888, fins do século XIX, teve papel social de coisa, objeto, mercadoria.

Ter registros escritos em livros didáticos, especialmente os de Língua Portuguesa, por autores negros e indígenas, com histórias que retratem as suas vidas em textos chamados de “principais”, às vezes, abrindo os capítulos das seções dos LD, é, também, uma forma de valorização e respeito para com os nossos ancestrais.

Sobre esse assunto, queremos deixar registrado aqui uma breve análise da coleção de livro didático de Língua Portuguesa, anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) adotados pela rede municipal de ensino, da cidade de Ilhéus, sul da Bahia, no período entre 2020 e 2023. A referida coleção, intitulada *Se liga na língua, Leitura, Produção de texto e Linguagem*, pertence a editora Moderna, 1ª edição, São Paulo, 2018, da autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalch. É uma coleção que não dá ênfase e mal menciona textos principais que tenham os negros ou indígenas como uma referência de valorização e respeito, a esses povos que sofrem tanta discriminação, por produzirem em seus corpos muita melanina (no caso dos negros). Talvez seria uma forma de inculcar tal valorização e respeito a esses que foram os que mais difundiram a língua portuguesa pelo Brasil, desde o período colonial.

Os textos dessa coleção não reportam em seus espaços centrais ou principais, chamados de *Leitura 1* e *Leitura 2*, temas que façam alusão aos negros, embora apareçam um elemento ou outro nesses livros, como desenhos ou fotos de crianças ou adolescentes com características do povo negro. A seguir, apresentaremos uma descrição de quão ínfimos são os registros a respeito do que estamos falando, organizada por ano: 6º, 7º, 8º e 9º, e as suas respectivas páginas.

Começamos pelo livro do 6º ano do ensino fundamental, onde aparecem pequenas referências ao povo negro:

- fotos de Júnia Emanuele, uma mineira, numa apresentação de um blog, mostrando como havia deixado de alisar os cabelos, para perceber e assumir a sua beleza natural (p.24-25);
- foto de uma criança negra em texto publicitário (não no texto principal), para uma atividade escrita (p. 100, n. 6);
- fotos em atividades escritas sobre videoclips de Emicida e Vanessa da Mata, em show no Rio de Janeiro (foto de 2016; p. 104);

- na seção do livro denominada de “Biblioteca cultural em expansão”, como sugestão para ampliar o conhecimento por iniciativa própria, aparece uma obra relacionada aos negros, intitulada *As melhores histórias da mitologia africana*, de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo (p. 107);
- *na leitura 2* (a segunda mais importante do capítulo 4) é mostrado o gênero textual *relato de experiência*, falando do *rap* e *hip-hop* (p. 112);
- na seção “Entre saberes”, mostra uma atividade para a produção de uma videoaula sobre o movimento *hip-hop* (p. 138-139);
- na seção “Textos em conversa”, aparece um texto do gênero *notícia*, com o título *Cansada de ler sobre garotos, menina reúne 4.000 livros com garotas negras* (Isabel Seta; p. 247-248);
- na seção “Biblioteca cultural em expansão”, é apresentado um projeto em um blog intitulado *A mãe preta*, o qual busca visibilidade para as meninas negras na literatura infantil, *100 livros infantis com meninas negras* (p. 265).

Vejamos, agora, com o livro do 7º ano, da mesma coleção:

- o assunto *fakenews* aparece numa manchete que diz assim: *Triatleta sul-africano sofre ataque e tem suas duas pernas cortadas com serrote* (p. 28);
- como texto principal, com o gênero textual *entrevista*, é mostrada uma jovem negra – Manoela Sales ao apresentador Serginho Groisman no programa *Altas Horas*, em 20/02/2016, onde ela diz: [...] *Eu acredito que é a diferença. Como eu era a única negra [...]* (p. 54-55);
- sugestão de atividade bem interessante sobre a escritora *Conceição Evaristo* (p. 62-63);
- outra página com poema de *Conceição Evaristo*, com atividades (p. 66-67);
- uma figurinha de mulher negra, talvez, representando *Maju Coutinho*, apresentando as condições climáticas, em uma atividade (p. 144);
- *na leitura 2* (segundo texto em grau de destaque), com atividades para reflexão sobre o herói negro *Pantera Negra* (p. 220-224);
- menção à África, com o filme *Gabriel e a montanha*, para uma atividade sobre *resenha* (p. 225-226);

- atividade sobre complemento nominal em uma campanha publicitária, tendo como destaque a figura baiana de Margareth Menezes (p. 239);
- numa atividade sobre derivação, aparece um pequeno texto, com o título, *Por que Pelé não é deste planeta* (p. 268);

Agora, analisemos o livro do 8º ano, ainda, da referida coleção:

- imagem de *Milton Nascimento*, quando lançou oficialmente o seu disco *TAMAREAR*, em homenagem aos 35 anos do *Projeto Tamar* (p. 22);
- *leitura 1* e *leitura 2* (leituras de destaque no capítulo 2), *Rap: o grito da periferia*, com a letra de música *Junto e misturado*, de MVBILL e Kmila CDD, como texto principal (*leitura 1*), e o texto *Minha Rapuzel tem dread*, com a letra de música de Mc SOFIA (alusão a cabelos e penteados africanos; p. 58-60);
- numa atividade para trabalhar regência verbal e regência nominal com um trecho do livro *Bom dia camaradas*, do escritor angolano *Ondjaki* (p. 107);
- num trecho de um texto da blogueira baiana *Nanna Pretto*, para trabalhar com pronomes (p. 152);
- um roteiro de cinema com texto na *leitura 2*, *O contador de histórias*, um filme brasileiro que fala de um menino negro que vivia nas ruas quando criança e foi adotado aos 14 anos, transformando-se, mais tarde, em um escritor de livros infantis (p. 161-164);
- uma atividade com um pequeno texto, enaltecendo o jogador negro *Drogba* contra a guerra no seu país natal, Costa do Marfim (p. 187);

Por fim, encerrando o último livro da coleção analisada, o do 9º ano:

- na capa desse livro, aparece a imagem de dois adolescentes, sendo que um deles é negro;
- em uma atividade, aparece um fragmento do romance do escritor angolano, já citado nessa pesquisa: *Ondjaki* (p. 37);

- na *leitura 1* (leitura de destaque), na abertura do capítulo 4, o gênero a ser explorado é a *biografia*, com um fragmento do livro sobre um famoso personagem negro: *Grande Otelo* (p. 116);
- ao final do capítulo 4, na seção “Entre saberes”, é apresentado seis celebridades negras: Clementina de Jesus, Abdias Nascimento, Zileide Silva, Milton Santos, Cartola e Daiane dos Santos (p. 142).

Dessa forma, pudemos perceber que em livros da coleção de Língua Portuguesa, anos finais (6º ao 9º), do ensino fundamental, *Se liga na língua*, não apresenta, suficientemente, textos em destaque, como os principais (*Leitura 1* e *Leitura 2*), para representar o povo negro, muito menos o povo indígena. “Naturalmente”, crianças, adolescentes e jovens crescem sem reconhecer o devido valor para com esses povos. Em livros dessa coleção, em que cada um deles possui quase trezentas páginas, apenas umas poucas dedicadas como uma ligeira obrigação, com raríssimos textos ocupando a leitura principal ou leitura de destaque. É para se pensar no assunto e reconhecer a necessidade de reformulação nos livros didáticos, nesse sentido.

Após termos analisado os quatro livros didáticos de Língua Portuguesa *Se liga na língua*, apresentaremos alguns aspectos desses instrumentos, que, de modo geral, costumam passar despercebidos, principalmente no que diz respeito às suas escolhas, as quais acontecem atropeladamente, sem dar o devido valor aquele momento tão importante. O LD escolhido acompanhará o aluno durante três ou quatro anos.

O professor deve estar atento à realidade dos seus alunos, ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Por isso, a escolha das coleções dos livros didáticos precisa ser criteriosa em seus vários aspectos. “É fácil constatar que ainda são raros os estudos que tratam de processos de escolha dos LD ou que estejam relacionados com a sua utilização em sala de aula” (Zambon; Terrazzan, 2013, *apud* Souza, 2015, p. 33).

Um dos recursos de fácil acesso e sem complexidade de compreensão é o Guia PNLD, que muito poderia auxiliar na escolha, mas é relegado ao abandono, tratado sem importância alguma. É um recurso que poderia ser explorado em

momentos significativos nas AC das escolas para orientar numa escolha qualificada, o mais criteriosa possível.

Com relativa frequência, a escolha dos livros didáticos ocorre com ênfase nos aspectos estéticos das obras. De acordo com Holden (2009, p. 162 *apud* Souza, 2015, p. 34) “fotos brilhantes e apresentação sofisticada podem fazer o professor negligenciar coisas básicas como o número de horas que levaria para terminar cada nível ou a relevância dos assuntos para os alunos”. Não que a estética do LD, seu design gráfico, não seja relevante. Mas não deve ser o aspecto mais importante na escolha de um livro. Outro absurdo na escolha diz respeito ao tamanho dos textos. Então, a escolha fica restrita a livros que contenham fragmentos de textos, muito abreviados evitando, assim, não “cansar” nem o professor e nem o aluno.

Há ainda, infelizmente, a escolha dos livros didáticos feita com base no trabalho de divulgação e de convencimento dos integrantes das editoras. Muitos professores acabam se convencendo da escolha por determinado material devido à elaboração de estratégias de apresentação das editoras dos LD: sorteios de brindes; almoços e jantares patrocinados pelas editoras; autores renomados para palestras etc. Enfim, “grandes eventos”, que deveriam estar atrelados ao tempo de estudo e discutidos nas AC das escolas sobre as coleções que, por ventura, viessem a ser escolhidas. Isso deveria ser feito para que o professor não desconsiderasse nos LD aspectos de suma importância como concepção de gramática(s), de língua, de norma(s), aprender a observar as referências de cada coleção, dentre outros.

Além de uma boa escolha dos LD por cada unidade escolar, outro aspecto a ser considerado é a figura do professor. Como bem sabemos, o LD por si só não fará milagres se não houver a habilidade do professor em intermediar a ligação entre o educando e o livro. Como mediador, precisa conhecer o contexto socioeconômico em que os alunos estão inseridos, sua cultura, para relacionar com os saberes didáticos.

Pensando nesse uso mediado partindo do contexto do aluno, percebemos que “adotar um LD é muito mais que cumprir uma determinação de instâncias superiores porque o LD deve estar o mais relacionado possível com a realidade da escola” (Souza, 2015, p. 25). Apesar de o LD não dever ser o único recurso utilizado pelo professor, sabemos que “é através do livro didático que os textos chegam até o

aluno. Não só através dele, mas é o instrumento mais utilizado pelo professor como material didático” (Gada, 2005, p. 43). Mesmo com o uso cada vez mais frequente das tecnologias da comunicação e da informação nos ambientes educacionais (quando possível), os livros didáticos continuam sendo o instrumento mais acessível para professores e alunos das escolas públicas por razões diversas, principalmente políticas, sociais e econômicas. Sobre o destaque do LD, Souza (2015) mostra que:

o livro didático se destaca como um dos elementos mais essenciais dentre todo o material escolar, visto que: “em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (Lajolo, 1996, p. 3-4 *apud* Souza, 2015, p. 25).

Segundo Silva (1998, p. 43 *apud* Gada 2005, p 48), o livro didático ganhou força e espaço no território brasileiro a partir de 1966, quando aconteceu o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID (United States Agency International for Development), “sendo maciçamente editado para que possa responder a uma demanda previsível, um mercado rendoso, lucrativo e certo”. Portanto, esses milhões de reais, dinheiro público, investidos na compra dos LD para as escolas públicas não podem ser desperdiçados. A partir de então, ano após ano, há um aprimoramento na seleção dos LD, observando-se os critérios do PNLD. Nesse sentido, Souza (2015, p. 25) afirma que:

o LD enviado às escolas por meio do PNLD encaixa-se nas medidas de melhoria da educação brasileira e a adoção de programas relacionados ao livro didático atende à determinação da Constituição Federal no seu artigo 208 (1988), o qual declara que é dever do Estado com a educação, atender o educando ‘em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]’.

Diante dessas colocações, “faz-se necessário que, na elaboração de um livro didático, a seleção de textos seja feita com muita cautela, com critérios previamente estudados e definidos” (Gada, 2005, p. 44), e que tenham relevância para uma nação tão preconceituosa como a nossa, daí, a sugestão de textos com falas das camadas populares e também voltados aos povos africanos e indígenas. Mesmo que o trabalho para a seleção de textos não seja simples é preciso muita cautela e responsabilidade nessas escolhas. Por isso, a importância do documento oficial, o

Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que legitima e seleciona os livros que serão adotados sob critérios específicos e distribuídos para as escolas públicas de todo o país.

2.3.3.1 Sobre o PNLD

O PNLD é um documento oficial do governo brasileiro que significa Programa Nacional do Livro Didático, criado através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Ele é responsável pela seleção e classificação dos livros didáticos que serão adotados e distribuídos gratuitamente para as escolas públicas. Ainda é correto afirmar sobre o PNLD que ele:

é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), realizada ‘por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental’ (Batista, 2003. p. 25-26 *apud* Gada, 2005, p. 49-50).

Até chegar ao seu destino final, que é o aluno, o LD deveria passar criteriosamente por algumas etapas de grande importância, a começar pela avaliação das obras. Referindo-se, especificamente, aos livros de Língua Portuguesa, em que a base destes são os textos (ou, pelo menos, deveriam ser), o PNLD (2003, p. 38) nos diz que aqueles devem propiciar “a reflexão também sobre as variedades regionais e sociais da língua, de maneira a situar a norma culta nesse universo heterogêneo de falares, que é dos alunos”. Este documento continua a enfatizar sobre as escolhas dos textos nos LD, afirmando que tal procedimento “justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular” (Brasil, 2003, p. 38). Por isso, precisa ser uma seleção criteriosa, porque, muitas vezes, o LD é o único instrumento, ou o mais utilizado para o acesso do aluno ao mundo da leitura e da escrita sistemática.

E sobre essa seleção das obras que o MEC publica, periodicamente, um Guia contendo as resenhas de todas as coleções analisadas, recomendando-as pautadas em alguns critérios. O momento dedicado ao estudo desse material nas escolas, é

ínfimo. Não é dada a importância devida ao período das escolhas que, geralmente, são feitas em um dia de sábado, onde a maioria, apenas pretende “cumprir esta obrigação”, de maneira corrida, apressada. Conseqüentemente, prejuízos futuros serão acarretados para o aluno.

As escolhas do LD devem estar alinhadas ao PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada realidade escolar, por isso cada professor exerce uma grande responsabilidade nesse processo. E, para que os professores possam alcançar um bom resultado no envolvimento dessas escolhas, vale a pena apresentar algumas sugestões dadas pelo PNLD (Brasil, 2017):

- Organizem-se em grupos, planejem a leitura e a discussão do Guia e aproveitem para pesquisar as obras aprovadas nos links disponibilizados pelos editores;
- Conduzam as discussões com base em um roteiro previamente definido, no qual devem constar aquelas características consideradas imprescindíveis para uma boa obra: verifiquem se a proposta de trabalho de cada obra está de acordo com o projeto político pedagógico e com o currículo da escola para a área ou para o componente curricular em questão; verifiquem, ainda, se a obra apresenta uma progressão adequada (de um volume para o outro e no interior de cada um deles);
- As experiências anteriores podem ser boas orientadoras; assim, procurem avaliar as coleções atualmente em uso e definir quais aspectos foram favoráveis e quais não atenderam às expectativas do grupo; procurem levar essas experiências em conta na hora da discussão em grupo;
- Considerem a possibilidade de a escola receber a segunda opção e procurem fazer a escolha dessas obras da mesma forma como vocês procedem para a escolha da coleção em primeira opção;
- Anotem e guardem, cuidadosamente, os dados das coleções analisadas, mas não escolhidas; essas informações poderão ser úteis para os próximos processos de seleção de obras didáticas;
- Da mesma forma, anotem os dados das coleções escolhidas, para evitar dúvidas futuras.

Cada escola deverá escolher duas editoras diferentes para cada componente curricular (para cada disciplina, cada matéria): a primeira opção e a segunda opção. Preenchida a primeira opção com alguma obra, o responsável só conseguirá gravar o registro da escolha se a segunda opção também estiver preenchida. Pois se por algum motivo o FNDE não conseguir disponibilizar a primeira opção, recorre a segunda. Portanto, a escolha da segunda opção é tão importante quanto a primeira. Infelizmente, nem sempre essas opções são respeitadas.

Como a escolha dos LD são realizadas de forma democrática, o PNLD sugere que seja realizada uma ata ao final da escolha, denominada Ata de Escolha dos Livros Didáticos. É sugerido, ainda, pelo programa que esta ata seja “afixada na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso” (Brasil, 2015), para que “todos os membros da comunidade escolar possam ter ciência da escolha” (Brasil, 2017).

Após essa etapa de escolha do LD, a escola deverá registrar através de um termo de adesão, de acordo com a Resolução CD FNDE nº 42/2012 disponibilizado pelo site do governo federal www.fnde.gov.br. Essa adesão só precisa ser feita uma única vez. As próximas edições dos livros didáticos escolhidos serão automaticamente atendidas, salvo se houver um pedido de exclusão feito pela própria escola em não querer aderir ao programa. O PNLD (Brasil, 2017) faz uma colocação importante dizendo que “apenas o diretor da escola poderá realizar o registro dos livros escolhidos”. Isso, muitas vezes, não corresponde à realidade. Ocorre, com frequência, que vice-diretores, supervisores, orientadores é que acabam fazendo os registros, e não raro, as escolhas feitas pelos professores não serem atendidas, por algum equívoco, infelizmente.

Durante o período da divulgação dos resultados das coleções aprovadas até o final da temporada de escolha “os representantes das editoras ficam impedidos de acessar as dependências das escolas para realizar divulgação dos títulos participantes e ficam proibidos de participar de eventos das escolas” (Brasil, 2017) destinados a esse fim. Havendo essa infração, professores e dirigentes podem denunciar e “também não é permitido às escolas aceitar vantagens oferecidas pelas editoras e seus representantes”. Souza (2015, p. 30) também reforça essa colocação dizendo que:

apesar de a presença das editoras para entrega e divulgação de material didático ser uma ação recorrente nas escolas, tal prática contraria a portaria Normativa nº 7, de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta durante o processo do PNLD e proíbe ações de divulgação das obras nas escolas.

A quantidade dos LD enviados por escola depende do censo escolar disponível do ano anterior. Contudo, o PNLD procura enviar um número um pouco superior ao que foi solicitado devido a inconstância de matriculados e a falta de conservação e devolução por alguns alunos. “A escola e as redes de ensino

obrigam-se a informar para outras escolas [...], a existência de livros excedentes, ou que não estejam sendo utilizados naquela escola, disponibilizando-os para outras” (Brasil, 2015), conforme a Resolução CD FNDE nº 42/2012. Ao final do prazo trienal de utilização dos livros, cada escola tem a opção de conservação, doação para outros órgãos públicos que garantam seu uso, ou o descarte amparado em legislação vigente. Nesta última opção, o recomendado é que possam ser enviados para empresas de reciclagem.

Convivemos com o livro didático por um longo período como docentes e mesmo assim, alguns de nós pouco sabemos de todas as informações que foram mencionadas anteriormente neste trabalho a seu respeito. Por isso, vale reiterar a importância de um momento de qualidade para apreciação das obras, para uma discussão sobre o material didático que acompanhará o estudante por um triênio, observando se os critérios usados para a confecção dos livros didáticos estão em consonância com o PNLD. Em corroboração com esse pensamento, Souza (2015, p. 36) declara o seguinte:

PAIVA (2014), pesquisadora e autora de livros, argumenta que adequar a produção didática aos critérios do PNLD exige do escritor ter atenção, ter conhecimento interdisciplinar, contar com um bom grupo de assessores e uma editora disposta a investir nos gastos para atingir qualidade na confecção do material. [...] O livro didático precisa adequar-se à exigência de qualidade estabelecida pelo PNLD em confronto com as regras do mercado; o livro didático precisa atender à diversidade de alunos que poderão usar a coleção de sul a norte do país; e, o livro didático precisa tratar de temas sensíveis e sem consenso na sociedade (relações homoafetivas, novas configurações de família, entre outros).

Como podemos constatar, desde a produção do livro didático, avaliação e escolha pelos órgãos competentes, divulgação pelas editoras até a avaliação e escolha pelos professores, constitui-se em tarefa bastante desafiadora por parte de todos os envolvidos nesse processo. Souza (2015, p. 37), ainda acrescenta:

Mais que isso, essa mudança quanto ao tratamento destinado ao processo de escolha do livro didático é resultado de múltiplos fatores que incluem: a autorização dos órgãos competentes, a vontade de professores e gestores, a regularidade na prática para aprimorar o processo, entre outros, tornando-se assim, uma ação processual e, em certa medida, coletiva cujos resultados lançam implicações sobre a vida de professores e alunos, sobre os resultados atingidos no processo de ensino e de aprendizagem na construção de uma escola mais participativa e cidadã.

Nesse sentido, a atuação do PNLD é de extrema relevância. Esse programa foi se aperfeiçoando e ampliando de modo gradativo. As nomenclaturas foram sendo substituídas ao longo dos tempos. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. No ano seguinte, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), onde foi instituído a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Com o Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, o governo garante a compra de boa parcela dos livros para a distribuição a algumas escolas. Nesse período, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos, na sua quase totalidade, são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar desse fundo, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa devido à insuficiência de recursos.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), no lugar da FENAME. Nesse período, é proposto a participação dos professores na escolha dos livros. Dois anos mais tarde, é editado o Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, trazendo alterações não só na nomenclatura do programa para PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) como em outros aspectos: concretização na indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE. Contudo, devido à falta de recursos – segundo alegação do governo – para a distribuição dos livros, houve um recuo na abrangência da distribuição. Diante desse cenário, o programa ficou comprometido e restrito a atender até o 5º ano do ensino fundamental. Em 1993/1994 critérios mais claros são definidos quanto à avaliação dos livros didáticos pelo MEC/ FAE/UNESCO. De forma gradativa, a distribuição do livro didático no ensino fundamental para todos é retomada.

No ano de 1996, foi publicado o primeiro Guia de Livro Didático de 1ª a 4ª série, dando início ao processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Um olhar mais criterioso passa a ser levado em conta: livros que apresentam

erros conceituais, indução aos erros, desatualização, preconceito, ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Em 2003, o ensino médio é contemplado com a publicação da Resolução CD FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com a publicação da Resolução CD FNDE nº 18 de 24 de abril de 2007, fica regulamentada o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade a partir de 15 anos.

Em 2010, é publicado o Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os procedimentos para a execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). E, em 2012, publicou-se a disponibilização de materiais digitais complementares aos livros impressos.

Através desse breve histórico dos programas governamentais sobre o livro didático podemos observar que houve e, continua havendo, um empenho para a melhoria nas avaliações e escolhas por parte dos órgãos responsáveis para esse fim. Para o triênio 2017/2018/2019, nas avaliações dos livros de Língua Portuguesa do ensino fundamental dos anos finais, apenas seis coleções correspondiam aos critérios estabelecidos, de cinco editoras: *Universos* (Andressa Munique Paiva; Camila Sequetto Pereira; Fernanda Pinheiro Barros; Luciana Mariz – Editora SM); *Para Viver Juntos* (Ana Elisa de Arruda Penteado *et al.* – Editora SM); *Projeto Teláris* (Ana Trinconi Borgato; Terezinha Bertin; Vera Marchezi – Editora Ática); *Português Linguagens* (William Cereja; Thereza Cochar – Editora Saraiva); *Singular e Plural* (Laura de Figueredo; Marisa Balthasar; Shirley Goulart – Editora Moderna); e, *Tecendo Linguagens* (Cícero de Oliveira Silva *et al.* – Editora SM).

Na escolha do LD de Língua Portuguesa, para as escolas da rede pública de ensino fundamental, na cidade de Ilhéus, sul da Bahia, para serem utilizados entre 2020 e 2023, essa seleção não atendeu às solicitações e ao agrado da maioria dos professores sobre o atual livro didático, em uso, por uma série de razões. No corrente ano, 2023, já houve a escolha para os próximos três anos. Que nós, professores de língua materna, possamos ser sempre criteriosos nessas escolhas. E que, dentre outros aspectos, sejam reconhecidos e valorizados nesses instrumentos

de aprendizagem a regionalidade e a heterogeneidade linguística desse imenso Brasil, observando ainda, a importância do papel do negro na nossa sociedade como o maior difusor do português brasileiro desde o período colonial.

A seguir, na parte dos procedimentos metodológicos, veremos duas sequências didáticas, enfatizando a norma popular como início para um trabalho com a língua falada na zona rural através das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, com ênfase no personagem do *Chico Bento* e da *Turma do Xaxado*, com ênfase no personagem do *Zé Pequeno*. Essas sequências são destinadas aos alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental como sugestões para o trabalho do professor. Também, será apresentada outra sequência didática com os escritos de Carolina de Jesus, que se encontram fora dos padrões gramaticais normativos, como proposta de trabalho ao professor, destinadas às turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Nessas sequências, tentamos trazer as principais reflexões contidas na parte teórica desta pesquisa sobre os conceitos de normas (o respeito às normas populares e a importância da norma culta), sobre a luta por valorização e menos discriminação daquele que é um dos principais componentes na formação do povo brasileiro: o negro.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é a parte da pesquisa que permite, mediante investigação científica, adquirir o conhecimento científico, após resultados comprovados. A pesquisa pode ser classificada de acordo com “a área de conhecimento, a finalidade, o nível de explicação e os métodos adotados” (Gil, 2016, p. 26).

Esta pesquisa se propõe a investigar e compreender a heterogeneidade da sala de aula no que concerne à escrita e como realizar intervenções para o empoderamento dessa escrita. Está direcionada ao público que lida com a língua materna, particularmente, aos professores de Língua Portuguesa.

O enfoque deste trabalho é baseado na diacronia da língua, por fazer uma breve trajetória histórica do português brasileiro, como também com enfoque sincrônico, buscando um recorte em um aspecto atual da língua sobre a (não) concordância verbal e outros “desvios”.

3.1 Aspectos gerais

3.1.1 Contexto da pesquisa

Há quase vinte anos, leciono em uma mesma comunidade dita como de zona rural, hoje com o título de bairro pertencente à zona urbana. Este, bem afastado do centro da cidade de Ilhéus, possui características bastante peculiares, principalmente no modo de falar das comunidades circunvizinhas.

Quando falantes destes locais adentram ao espaço escolar, tendemos quase que, exclusivamente, a “catequizar-lhes” na língua formal, mostrando-lhes a outra norma linguística que, futuramente, será cobrada pela sociedade letrada. E, no momento das avaliações (em todas as disciplinas, segundo relato de vários colegas) que estão sempre no padrão da formalidade (as questões), ou avaliações externas, deparámo-nos com resultados pouco esperados, com a sensação de frustração, como se nada tivesse sido trabalhado.

Sabemos que inúmeros são os fatores que provocam esse “desavanço”: falta de material adequado de leitura e de escrita, falta de incentivo do lar e da própria

escola, falta de conhecimento e de preparo, por vezes, de nós professores, falta dos recursos tecnológicos tão necessários, principalmente, no período assolado pela pandemia.

Ficamos desanimados quando vemos alunos percorrerem quatro, cinco anos, antes de chegarem ao ensino fundamental dos anos finais, e, ainda assim, alguns só conseguem soletrar palavras; não leem uma sentença inteira com compreensão, nem escrevem de acordo com as normas exigidas, segundo as convenções do nosso país.

Diante dessa realidade, visando a compreensão da heterogeneidade da sala de aula e como lidar com a aquisição da norma culta, como empoderamento numa sociedade letrada, em meio a essa heterogeneidade linguística, propomos como sugestão duas sequências didáticas, com base no modelo apresentado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

3.2 Proposta didática com foco na (não) concordância verbal e outros “desvios”

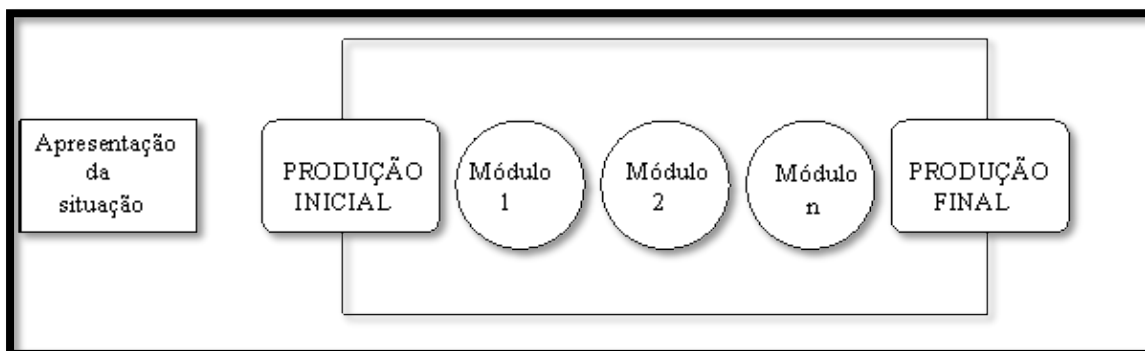
Esta proposta didática é direcionada aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental e é parte obrigatória da Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pelo Ministério da Educação.

A sua aplicação destina-se às turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental a ser desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa. E tem como objetivo despertar em professores e educandos um senso de reflexão sobre o português brasileiro em sala de aula, com foco no (não) uso da concordância verbal de acordo com a norma culta da nossa língua e, outros “desvios” da língua.

Longe de ser a pretensão dessa pesquisa identificar todas as categorias da escrita que não se encontram de acordo com a norma culta, tampouco pretende solucioná-las. O que pretendemos, primeiramente, é levar o professor de língua materna a compreender o porquê de tantos modos diferentes de falar e escrever em sala de aula: a heterogeneidade linguística. Em seguida, catalogar as dificuldades mais recorrentes em textos escritos dos alunos através de sequências didáticas. Após muita reflexão e compreensão por parte de nós, professores, partimos, então,

para uma aplicação de sequências didáticas com base nas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 1 – Etapas de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Nessas sequências didáticas, pretendemos apresentar um trabalho com enfoque na concordância verbal e outros “desvios”, utilizando revistas em quadrinhos do *Chico Bento*, de Maurício de Souza, *A turma do Xaxado*, de Antônio Cedraz e o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Ela está dividida em vários momentos, os quais poderão equivaler à divisão das aulas se, assim, o professor desejar, de acordo com o ritmo de cada turma em sala de aula.



LÍNGUA PORTUGUESA

*Sequência
Didática*

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS



Sequência Didática I – 8º e 9º anos

Leitura da obra: *Quarto de despejo* – Carolina de Jesus

Público alvo: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gênero textual: autobiografia (livro-diário)

Tempo: 10 aulas (ou mais, a depender do ritmo de cada turma)

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

Objetivo:

- Analisar a linguagem escrita no dialeto padrão e não-padrão, inserindo o educando no mundo de novas descobertas, com personagens pouco divulgadas, desenvolvendo o olhar para si mesmo e para o outro, através da biografia de Carolina de Jesus e da autobiografia de cada discente.

Recursos:

- Datashow, notebook ou cartazes com fotos de Carolina de Jesus, sem mencionar, inicialmente, o nome da autora.

1º momento:

- Assistir ao vídeo *Vida Maria*. Depois, ouvir o que os alunos entenderam sobre o filme.

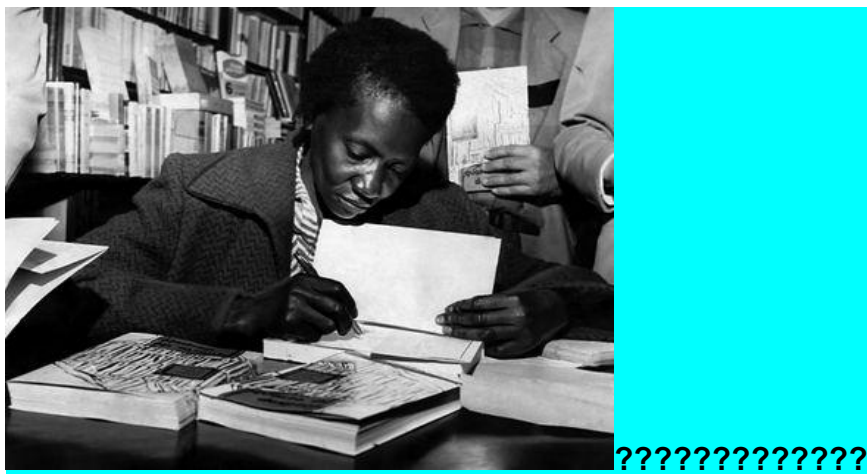
- Apresentar fotos de Carolina de Jesus sem mencionar o seu nome, levantando questionamentos do tipo:

- Quem é esta mulher?
- Já ouviram falar sobre esta pessoa?



- O que vocês sabem a respeito dela?

Outros questionamentos que surgirem no momento serão bem-vindos.



(Fonte: Acervo – Estadão: <https://fotos.estadao.com.br/fotos/acervo,carolina-maria-de-jesus,558469>)



- Em seguida, apresentar vários nomes femininos a fim de verificar se os alunos irão fazer alusão à referida autora, apresentada nas fotos anteriores:

- Qual é o nome dela?

? ? ? ? ?

Vera Lúcia	Ruth Rocha
Rita Aparecida	
Sandra Regina	Ana Luzia
Carolina de Jesus	

? ? ? ? ?

2º momento:

- Após esse levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a autora supracitada, será apresentada uma breve biografia de Carolina de Jesus, digitada com antecedência e entregue aos alunos, organizados em semi-círculo, onde será feita uma leitura compartilhada, juntamente com o professor. Outras estratégias de leitura poderão ser utilizadas a critério do docente.

Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira.



Mudou-se para São Paulo em 1937, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima – residiram por um bom tempo na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”.

A escritora foi "descoberta" pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950. Carolina estava em uma praça vizinha à comunidade, quando percebeu que alguns adultos estavam destruindo os brinquedos ali instalados para as crianças. Sem pensar, ameaçou denunciar os infratores, fazendo deles personagens do seu livro de memórias. Ao presenciar a cena, o jovem jornalista iniciou um diálogo com a mulher que possuía inúmeros cadernos nos quais narrava o drama de sua indignação e o dia-a-dia do Canindé. Dantas de imediato se interessou pelo “fenômeno” que tinha em mãos e se comprometeu em reunir e divulgar o material.

A publicação de *Quarto de despejo* deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países. A publicação e a tiragem dos exemplares demonstram o interesse do público e da mídia pelo ineditismo da narrativa.

Em 13 de fevereiro de 1977, a autora faleceu em um pequeno sítio, na periferia de São Paulo, quase esquecida pelo público e pela imprensa.

(Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>)

3º momento:

- Após a leitura, deixar que os alunos comentem livremente pontos que considerarem importantes. O professor, se achar necessário, poderá direcionar a roda de conversa sobre questões sociais, leitura, escrita, gêneros textuais, norma culta, norma popular etc.
- Esgotados os comentários sobre a biografia de Carolina de Jesus, mostrar a diferença entre os gêneros textuais *biografia* e *autobiografia*, com uma breve explicação que pode ser encontrada até nos próprios livros didáticos em uso.



- 7 Além de construir a imagem de uma pessoa, geralmente uma figura pública, que outro conhecimento as biografias podem oferecer ao leitor? Explique sua resposta.

Da observação para a teoria →

O gênero textual *biografia* caracteriza-se por apresentar a história de vida de uma pessoa, geralmente uma figura pública: um artista, um líder político, um cientista, um esportista etc. São relatados os principais fatos da vida do biografado, os motivos que o tornaram conhecido, as dificuldades que enfrentou e, muitas vezes, dados bastante particulares, que são desconhecidos do público. Os fatos são, geralmente, apresentados em ordem cronológica. Uma biografia pode ser escrita por um biógrafo ou pelo próprio biografado. Neste último caso, trata-se de uma **autobiografia**.

Na sequência, você conhecerá parte da biografia de Charles Monroe Schulz, o criador dos personagens Charlie Brown e Snoopy, entre outros. O texto, escrito por David Michaelis, contém algumas tirinhas de Schulz.

(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa *Se liga na língua*, 2018, p. 119).

- Solicitar como tarefa de casa, pesquisas biográficas, com gravuras, sobre pessoas negras que se destacaram na sociedade brasileira, seja pela profissão, seja por atitudes positivas.

4º momento:

- Com o material solicitado em aula anterior, o professor organizará a turma em grupos e solicitará que os alunos façam a apresentação oral do que foi organizado com gravuras, textos biográficos, formando cartazes.

5º momento:

- Esclarecidas as diferenças dos gêneros trabalhados anteriormente, solicitar aos alunos que escrevam a sua própria biografia, ou seja, uma autobiografia. Essa será a primeira produção escrita ou produção inicial da sequência didática.

Nessa atividade, que poderá ser realizada nas primeiras semanas de aula, em que o professor terá a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre os seus estudantes e, conseqüentemente, obterá conhecimento e análise das suas escritas. Com esses textos em mãos, poderá elencar os “problemas” a serem resolvidos em seu plano de curso, sabendo qual direção tomar.

O professor poderá, também, investigar e anotar em registros próprios a recorrência da falta da concordância e outros “desvios” da língua, de acordo com a norma culta.

**Avaliação:**

- Por fim, encerrando esses primeiros momentos, o professor fará uma breve avaliação que será realizada com base na interação, participação oral e na primeira produção textual escrita.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO À LEITURA DA OBRA E PRODUÇÃO INICIAL**Objetivo:**

- Preparar o educando para a leitura de partes do livro-diário *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus, inserindo-o num universo fora dos padrões convencionais da língua escrita e de questões sociais.

Recursos:

- Datashow, notebook, partes selecionadas e xerocopiadas das páginas 9, 10 e 11 (ou a critério do professor) do livro *Quarto de despejo*, gravuras, cartolinas, tesouras, cola, pincel atômico.

1º momento:

- Apresentar a principal obra de Carolina de Jesus, *Quarto de Despejo*.
- Tecer alguns comentários antes da leitura, iniciando pelo título: *O que significa “despejo”? O esse título quer nos mostrar?*



(Fonte: <https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fescritoradesucesso.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F02%2Fresumo-do-livro-quarto-de-despejo.png&tbnid=yjRgq0SnyHonQM&vet=12ahUKEwjgoOi86r6AAxW6tJUCHeuRBvIQMygLegUIARDoAQ..>)

- Antes, porém, sugerimos, por parte do professor, um maior conhecimento sobre a obra dessa escritora, partindo do questionamento: o que esse texto, o que esses escritos, causam em mim? E depois, organizar um mini-projeto de leitura desse livro-diário observando as seguintes questões (Barros; Mariz; Pereira, 2015, p. 306):

- O texto foge a estereótipos e clichês?
- Explora recursos característicos e clichês?
- Há coerência entre as partes do texto?
- O tema é desenvolvido em harmonia com os recursos narrativos?
- O tema é adequado às expectativas do leitor pretendido?
- Propicia uma experiência significativa de leitura?
- Oferece um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura?
- Não conduz explicitamente a opinião do leitor?
- Instiga o leitor a estabelecer relações com outros textos na leitura?
- Apresenta linguagem adequada aos alunos?



2º momento:

- O professor irá selecionar trechos do início do livro, do meio e do final. Essa seleção não é algo engessado, podendo ficar a critério de cada professor explorar o que lhe convier. Fará cópias para entregar aos alunos ou poderá fazer a leitura no próprio Datashow das páginas 9, 10 e 11, inicialmente.

15 *DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.*

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 63 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei R) dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo- Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!

16 *DE JULHO Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura. Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os pssimos*



vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a Indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espirita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho _João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. Puis agua no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreendê-lo.

17 DE JULHO Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tepido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar agua- Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram Pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou imprecisar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetaculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente.

(Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*, 2019, p. 9-10).



3º momento:

- Após a leitura, levantar alguns questionamentos, em forma de debate em sala de aula sobre as condições da mulher, negra, pobre, mas resiliente, forte, que utilizou a leitura e a escrita como arma de empoderamento e reconhecimento:

Questões:

1. Quem foi Carolina Maria de Jesus?



2. Onde ela morava?
3. O que ela fazia?
4. A respeito de que época Carolina fala em seu diário?
5. Sobre o que ela escreve?
6. O que vocês entendem por desigualdade social e racial?
7. Catalogar palavras ou expressões fora da norma-padrão da nossa língua para análise e reescrita na linguagem formal.

Avaliação:

- Após essa segunda etapa, o professor observará e fará em seus registros pessoais, anotações de como está a leitura e interpretação da turma. Também, permitirá que os alunos expressem suas opiniões sobre tudo o que aprendeu até esse momento.

3ª ETAPA: CONTINUAÇÃO DA LEITURA

Objetivo:

- Continuar com a leitura de partes do livro-diário de Carolina de Jesus, utilizando estratégias de leitura que considerar apropriadas à suas turmas, abordando temas como a fome, a violência, políticas públicas sobre educação, saúde.

Recursos:

- Datashow, notebook, partes selecionadas e xerocopiadas das páginas 88, 89 e 90 (ou a critério do professor) do livro *Quarto de despejo*.



1º momento:

- Os alunos deverão estar em semicírculo para iniciar a leitura de partes do meio do livro, das páginas 88, 89 e 90. Antes, porém, levantar discussão sobre a educação e a saúde do nosso país, sobre a importância da leitura e da escrita como empoderamento do cidadão.

Disse-me que se o Alexandre continuasse a perturbar para eu voltar as 6 horas. Voltei para a favela, ele estava na rua insultando. Resolvi fazer café. Abri a janela e joguei um pouco d'agua no Alexandre.

— *Você chamou a Radio Patrulha para mim. Negra fidida! Mas você me paga!*

21 DE JULHO . Fui catar papel. Estava horrorizada com a cena que o Alexandre representou de madrugada, Catei muitos ferros e pouco papel. Quando eu estava perto da banca de jornal tropecei e caí. Devido eu estar muito suja, um homem gritou: — É fome!

E me deram esmola. Mas eu caí porque estava com sono.

Pensei no Alexandre porque ele não precisa pensar no trabalho. Porque obriga a esposa a pedir esmola. Ele tem uma filha: a Dica. A menina tem 9 anos. Ela pede esmola de manhã e vai para a escola a tarde. A menina conhece as letras e os numeros. Mas não sabe formar palavras. Quando escreve ela põe qualquer letra que lhe vem na mente. Mistura numeros com letras. Escreve assim: ACR85CZb04Up7%010E20.

E já faz dois anos que ela está na escola.

.. *Enquanto eu estava na rua o Alexandre maltratou a mãe do soldado Edison. Quando eu cheguei ele começou insultar-me: — Negra suja. Ordinaria-Vagabunda. Lixeira.*

Eu não tenho paciência, lhe chinguei, joguei-lhe um vidro no rosto. Ele fechou a janela. Abriu outra vez, eu lhe joguei uma escova de lavar casa. Ele fechou a janela. Depois abriu e começou descompor o soldado Edison. O soldado Edison foi falar com ele. Quando ele viu o soldado assustou-se e disse:

— *Aquele tapa que você me deu, você vai me pagar. O soldado Edison disse-lhe:*

— *Então vamos resolver isto logo.*



Ajuntou a criançada para presenciar a cena que eu reprovo. Espetaculo improprio. Enquanto o soldado discutia com o Alexandre eu fui catar pedras. O soldado Edison deu-lhe um tapa no rosto. E a criançada deu uma vaia.

...O Alexandre ficou com medo do soldado, entrou para dentro e fechou a porta. Apagou a luz e não perturbou durante a noite. 88 •

22 DE JULHO -Eu fui trabalhar e avisei os vizinhos:

— Se o Alexandre aborrecer, avise!

Saí pensando na minha vida infausta. Já faz duas semanas que eu não lavo roupa por falta de sabão. As camas estão sujas que até dá nojo.

.Não fiquei revoltada com a observação do homem desconhecido referindo-se a minha sujeira. Creio que devo andar com um cartas nas costas:

SE ESTOU SUJA É PORQUE NÃO TENHO SABÃO.

Cheguei no Frigorifico. Os meninos entraram e cada um ganhou uma salchicha. Quando eu estava catando o papel surgiu o espanhol que faz a limpeza e começou gritar comigo. Hoje eu estou nervosa e não admito que um estrangeiro grite comigo.

...Tem uma espanhola que vai no Frigorifico catar carne no lixo e quando vê o espanhol diz:

— Este non é de mi tierra. Isto é português!

E tem uma portuguesa que diz:

— Esta besta não é de Portugal!

E eu, para arrematar digo:

— Graças a Deus, ele não é brasileiro!

23 DE JULHO Deixei o leito as 7 horas. Estava indisposta. Graças a Deus o Alexandre socegou.

. Esquentei comida para os meninos e comecei preparar para irmos no Centro Divino Mestre , para ganhar roupas para as crianças. Quando o povo via as mulheres da favela nas ruas perguntava se nós iam no Gabinete prestar declarações.

— Houve um conflito — respondi.

E as mulheres sorriam.

No Centro Divino Mestre o senhor Pinheiro nos recebeu sorrindo. Não havia preconceitos nem distinção de classe. Eu ganhei duas blusas de malha. Uma para



a Vera e outra para o José Carlos. Quando nós iamos para o Centro Espirita Divino Mestre o João ganhou um pullover. As palavras do senhor Pinheiro reanimou-me.

24 DE JULHO Como é horrivel levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiencia de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome.

Os meninos ganharam uns pães duro, mas estava recheiado com pernas de barata. Joguei fora e tomamos café. Puis o unico feijão para cosinhar. peguei a sacola e saí. Levei os meninos. Fui na Dona Guilhermina, na Rua Carlos de Campos. E pedi para ela um pouco de arroz. Ela deu-me arroz e macarrão. E eu fiquei conversando com o seu esposo. Ele deu-me umas garrafas para eu vender. E eu catei uns ferros.

Depois de conseguir algumas coisas para os meninos comer. Reanimei-me. Acalmei o espirito. Fui no senhor Manoel vender as garrafas. Ganhei 22 cruzeiros. Comprei 10 de pão e um cafezinho.

. . . Cheguei na favela, fiz o almoço e fui lavar roupas. 3 semanas sem lavar roupas por falta de sabão. As visinhas ficaram horrorisadas vendo a quantidade de roupas que eu lavei. A Dona Geralda esposa do senhor João da Portuguesa veio procurar a Fernanda dizendo que havia roubado a sua bacia de roupas. E foi vasculhar a casa da mãe da Ternanda. A Fernanda lhe acompanhou até a sua casa e encontraram a bacia na cosinha. Ela pediu desculpas a Fernanda e deu-lhe uma garrafa de pinga. Quando recebeu a garrafa de pinga, ela ficou tão contente. Sorria contemplando a garrafa. Veio elogiando a Dona Geralda.

— Que mul}uer boa!

O rancor da Fernanda desapareceu porque a pinga entrou como intermediariQ

25 DE JULHO .. Achei o dia bonito e alegre. Fui catando papel.

26 DE JULHO... Eu estava tonta de fome devido ter levantado muito cedo. Fiz mais café. Depois fui lavar as roupas na lagoa, pensando no depaztamento Estadual de Saude que publicou no jornal que aqui favela do Canindé hã 160 casos positivos de doença caramujo. Nas não deu remedio para os favelados. A mulher que passou o filme com as demonstrações da doença caramujo nos disse que a do-ença é muito dificil de curar-se. Eu não fiz O exame porque eu ruão posso comprar os remedios.



...Mande o João ir no senhor Manoel vender os ferros, E eu fui catar papel. No lixo do Frigorifico tinha muitas linguças. Catei as melhores eu fazer uma sopa.) Vim pelas ruas.

(Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*, 2019, p. 88-90).

2º momento:

- Durante a leitura, o professor (poderá ser intercalada a leitura: professor, depois um aluno, professor e outro aluno, e assim por diante, até que todos leiam) fará pausas para seus comentários e dos alunos.

3º momento:

- Analisar algumas palavras e expressões utilizadas nos escritos de Carolina de Jesus comparando com a norma culta da nossa língua sobre acentuação de proparoxítonas, convenções ortográficas e continuar explorando questões sociais sobre preconceito, alfabetização a exemplos de:

- “No Centro Divino Mestre o senhor Pinheiro nos recebeu sorrindo. Não havia preconceito nem distinção de classe.” (p. 89);
- “A menina tem 9 anos. Ela pede esmola de manhã e vai para a escola a tarde. A menina conhece as letras e os numeros. Mas não sabe formar palavras. [...]. Mistura numeros com letras. Escreve assim:

ACR85CZbo4Up7Mno1OE.

E já faz dois anos que ela está na escola.” (p. 88);

- “Eu não tenho paciência, lhe chinguei, [...]” (p. 88);
- “Espetaculo improprio.” (p. 88);
- “Estava horrorizada” (p. 88);
- “[...] avisei os visinhos” (p. 89);
- “horrivel”; “socegou”; “admito”; “extrangeiro”; “salchicha”; “limpeza” (p. 89);
- “deficiencia”; “remedio”; “dificil”; “Saude”; “Frigorifico”; “espirito”; “cozinhar” (p. 90).



Avaliação:

- Após essa terceira etapa, o professor observará o que os alunos aprenderam e desenvolveram até o momento: desenvoltura e coerência em expor opiniões, ponto de vista no momento das discussões e da leitura (avaliação da oralidade); atividades do próprio livro didático em uso que tenham a ver com o que foi explorado sobre a norma culta e a norma popular nos escritos de Carolina de Jesus. Caso não tenham, o professor, previamente, trará material impresso para xerocopiar na escola.

4ª ETAPA: FINALIZAÇÃO DA LEITURA

Objetivo:

- Continuar com a leitura de partes do livro-diário de Carolina de Jesus, utilizando estratégias de leitura que considerar apropriadas à suas turmas, abordando temas como violência contra a mulher e continuar com o tema sobre a fome.

Recursos:

- Datashow, notebook, partes selecionadas e xerocopiadas das páginas 159 (começando da parte *15 de julho*, 160, 161 e 162 (ou pode ser a critério do professor) do livro *Quarto de despejo*.

1º momento:

- Os alunos deverão estar em semi-círculo para iniciar a leitura de partes do final do livro, das páginas 159 (começando da parte *15 de julho*, 160, 161 e 162). Antes, porém, levantar discussão sobre a violência contra a mulher, continuar falando sobre a importância da leitura e da escrita como empoderamento do cidadão.

Perguntei a Vera o que havia e com quem brigaram. Ela relatou que o João e o José Carlos brigaram. Que deixaram o violão cair no chão e puseram perfume no fogo para acender. Quebraram a escova de lavar o assoalho e abriram um



pacote de tinta verde que eu estou guardando. Não sei pra que, mas estou guardando.

... Puis brasas no ferro, passei a minha saia verde, lavei a blusa de renda que eu achei no lixo, tomei banho e troquei-me. Troquei a Vera e fomos para a cidade. Eu estava só com 6 cruzeiros. Pensava: e se o pai da Vera não levou o dinheiro, como é que eu vou voltar?

...Fui receber o dinheiro da Vera. Que fila! Era as mulheres que iam receber as mensalidades dos esposos e dos pais de seus filhos. Eu tenho que dizer nossos filhos, porque eu também estava no núcleo. Dizem que quem entra na restea vira cebola.

As mulheres falavam dos esposos. É lá que os homens tomam nomes de anLrmaes.

— O meu é um cavalo bruto e ordinário!

— E o meu é um burro. Aquele desgraçado! Outro dia ele viajou na Central e eu pedi a Deus para acontecer um desastre e ele morrer e ir pro Inferno.

Perguntei a uma mulher que estava atrás de mim.' — Quem é o seu advogado?

— Dr. Walter Aymberê.

— Ele é o meu também. Mas eu não gosto dele.

...Eu recebi o grande dinheiro. 250 cruzeiros. A Vera sorria e dizia:

— Agora eu gosto do meu pai.

Passei na sapataria e comprei um par de sapatos para a Vera. Quando o senhor Manoel, um nortista, lhe experimentava os sapatos, ela dizia:

— Sapato, não acaba, porque depois a mamãe custa a comprar outro. E eu não gosto de andar descalça.

...Passei no empório do senhor Eduardo e comprei um quilo de arroz. Sobrou só 7 cruzeiros. Só na cidade eu gastei 25. A cidade é um morcego que chupa o nosso sangue.

15 DE JULHO *Quando eu deixava o leito a Vera já estava acordada e perguntou-me:*

— Mamãe, é hoje que eu faço anos?

É. E meus parabéns. Desejo-te felicidades. — A senhora vai fazer um bolo para mim?

— Não sei. Se eu arranjar dinheiro...

Acendi o fogo e fui carregar água. As mulheres reclamavam que a água é pouca.

...Os lixeiros já haviam passado. Catei pouco papel. Passei na fábrica para catar estopas. Comecei sentir tontura. Resolvi ir na casa da Dona Angelina pedir



um pouco de café. A Dona Angelina deu-me. (. . .) Quando eu saí disse-lhe que já estava melhor.

— É fome. Você precisa comer.

— Mas o que se ganha não dá.

. -Já emagreci 8 quilos. Eu não tenho carne, e o pouco que tenho desaparece. Peguei os papeis e saí. Quando passei diante de uma vitrine vi o meu reflexo: Desviei o olhar, porque tinha a impressão de estar vendo um fantasma.

...Eu fritei peixe e fiz polenta para os filhos comer com peixe. Quando a Vera chegou viu a polenta dentro da marmitta e perguntou :

— E o bolo? Hoje eu faço anos! — Não é bolo. É polenta.

— Polenta, eu não gosto.

Ela trouxe leite. Eu dei-lhe leite com polenta. Ela comeu chorando. Quem sou eu para fazer bolo?

18 *DE JULHO ...Quando eu ia catar papel encontrei a Dona Binidita mãe da Nena preta. Eu digo Nena preta porque nós temos aqui na favela a Nena branca. (. . .) Começamos a falar do menino que morreu nos fios da Light. Ela disse-me que foi o filho da Laura do Vicentão.*

— Oh! — exclamei. Porque conhecia o menino e a sua história de filho engeitado. Aí vai a história do infausto Miguel Colona:

Quando a Laura foi para a maternidade ter filho, o seu nasceu e morreu. Ela ficou triste, porque queria criar o filho. E chorava. Ao seu lado, uma mulher jovem teve um filho. E chorava com inveja da Laura. Ela é que desejava que o seu filho nascesse e morresse. Mas o seu filho estava vivo. Aquelas lágrimas preocupou a Laura, que interrogou-lhe:

— Porque chora, se o teu filho está vivo e é bonito?

A mulher disse que veio do Norte. Virgem. Chegou em São Paulo arranhou aquele filho. E o pai da criança não queria casarse com ela. Que seus pais queriam que ela voltasse para o Norte. E ela ia voltar para o Norte, mas não queria levar o filho. Se a Laura queria o menino ela dava-o.

A Laura aceitou. Ficou tão contente como se tivesse ganho todo o ouro que existe no mundo. Quando ela saiu da maternidade revelou que o seu filho morreu e ela ganhou aquele. Ela era boa para ele. Comprou televisão porque ele insistiu. Ele estava com 9 anos e no 29 primario. E agora foi arrebatado tragicamente pela morte.



Temos só um jeito de nascer e muitos de morrer.

...Hoje tem muito papel no lixo. Tem tantos catadores de papeis nas ruas. Tem os que catam e deitam-se embriagados. Conversei com um catador de papel.

— Porque é que não guarda o dinheiro que ganha?

Ele olhou-me com o seu olhar de tristeza:

A senhora me faz rir! Já foi o tempo que a gente podia guardar dinheiro. Eu sou um infeliz. Com a vida que levo não posso ter aspiração. Não posso ter um lar, porque um lar inicia com dois, depois vai multiplicando.

Ele olhou-me e disse-me:

— Porque falamos disso? O nosso mundo é a margem. Sabe onde estou dormindo? Debaixo das pontes. Eu estou doido. Eu quero morrer!

— Quantos anos tem?

— 24. Mas já enjoiei da vida.

Segui pensando: quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristezas e lamentos.

22 DE JULHO *Eu estava deitada. Era 5 horas quando a Teresinha e o Euclides começaram a falar.*

— Adalberto! Levanta e vai comprar pinga.

O Euclides disse.

— Você não vai escrever? Não vai catar papel? Levanta para você escrever a vida dos outros.

Eu levantei, peguei um pau de vassoura e fui falar-lhe para não aborrecer-me que eu estou cansada de tanto trabalhar. E dei umas cacetadas no barraco. Ele calou e não disse mais nada.

26 DE JULHO *.Era 19 horas quando o senhor Alexandre começou a brigar com a sua esposa. Dizia que ela havia deixado seu relógio cair no chão e quebrar-se. Foi alterando a voz e comesou a espancá-la. Ela pedia socorro. Eu não impregionei, porque já estou acostumada com os espetáculos que ele representa. A Dona Rosa correu para socorrer. Em um minuto, a notícia circulou que um homem estava matando a mulher. Ele deu-lhe com um ferro na cabeça. O sangue jorrava. Fiquei nervosa. O meu coração parecia a mola de um trem em movimento. Deu-me dor de cabeça.*

Os homens pularam a cerca para impedi-lo de bater na pobre mulher. Abriram a porta da frente e as mulheres e as crianças invadiram. O Alexandre saiu lá de dentro enfurecido e disse:

Vão embora, cambada! Estão pensando que isso aqui é a casa da sogra?

Todos correram. Era uns 20 querendo passar na porta. As crianças, ele chutou. A Vera recebeu um chute e caiu de quatro.



Os filhos da Juana foram chutados. Os favelados começaram a rir. A cena não era para rir. Não era comédia. Era drama.

28 DE JULHO . . . *Eu fui escrever. Ninguém aborreceu-me hoje- Quando o crepusculo vinha surgindo eu fui procurar a Vera. Os favelados estavam reunidos na rua apreciando a briga da Leila e da Pitita com uma negrinha que apareceu por aqui. Mas eu já estou enfastiada de brigas. É tantas brigas na favela!*

A luz da favela estava acesa. E a porta do barracão da Leila estava fechada. Vi varias crianças olhando pela fresta. Queria ir ver. Mas há certas coisas que desabonam o adulto. Quando o José Carlos entrou, disse:

— *Eu tenho uma coisa para contar.*

— *O que é?*

— *Eu vi o Chico fazendo bobagem com a P.*

Não dei margem ao assunto. Ele prosseguia:

— *O Chico fazia bobagem com a P. e a Vanilda estava perto olhando.*

A Vanilda tem 2 anos!

30 DE JULHO . . . *Escrevi até tarde, porque estou sem sono. Quando deitei adormeci logo e sonhei que estava noutra casa. E eu tinha tudo. Sacos de feijão. Eu olhava os sacos e sorria. Eu dizia para o João:*

(Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*, 2019, p. 160-162).

2º momento:

- Durante a leitura, o professor (a leitura poderá ser intercalada: ora o professor lê, ora um aluno, e assim por diante, até que todos leiam) fará pausas para seus comentários e dos alunos.

3º momento:

- Analisar algumas palavras e expressões utilizadas nos escritos de Carolina de Jesus comparando com a norma culta da nossa língua sobre acentuação, convenções ortográficas e continuar explorando questões sociais sobre violência contra a mulher, Lei Maria da Penha, importância da leitura e da escrita de acordo com as normas vigentes no país como a concordância por exemplo:



- **“26 DE JULHO...** Era 19 horas quando o senhor Alexandre começou a brigar com a sua esposa. Dizia que ela havia deixado seu relógio cair no chão e quebrar-se. Foi alterando a voz e começou a espanca-la. Ela pedia socorro.” (p. 162);
- **“30 DE JULHO...** Escrevi até tarde, porque estou sem sono. Quando deitei adormeci logo e sonhei que estava noutra casa. E eu tinha tudo. Sacos de feijão. Eu olhava os sacos e sorria.” (p. 162).

Avaliação:

- Após essa quarta etapa, o professor observará o que os alunos aprenderam e desenvolveram até o momento: desenvoltura e coerência em expor opiniões, ponto de vista no momento das discussões e da leitura (avaliação da oralidade); o que apreenderam sobre a Lei Maria da Penha; atividades do próprio livro didático em uso que tenham a ver com o que foi explorado sobre a norma culta e a norma popular nos escritos de Carolina de Jesus. Caso não tenham, o professor, previamente, trará material impresso para xerocopiar na escola.

5ª ETAPA: PRODUÇÃO FINAL

Objetivo:

- Reescrever as autobiografias da produção inicial, comparando alguns “desvios” da linguagem com os escritos de Carolina de Jesus explorados em aulas anteriores.

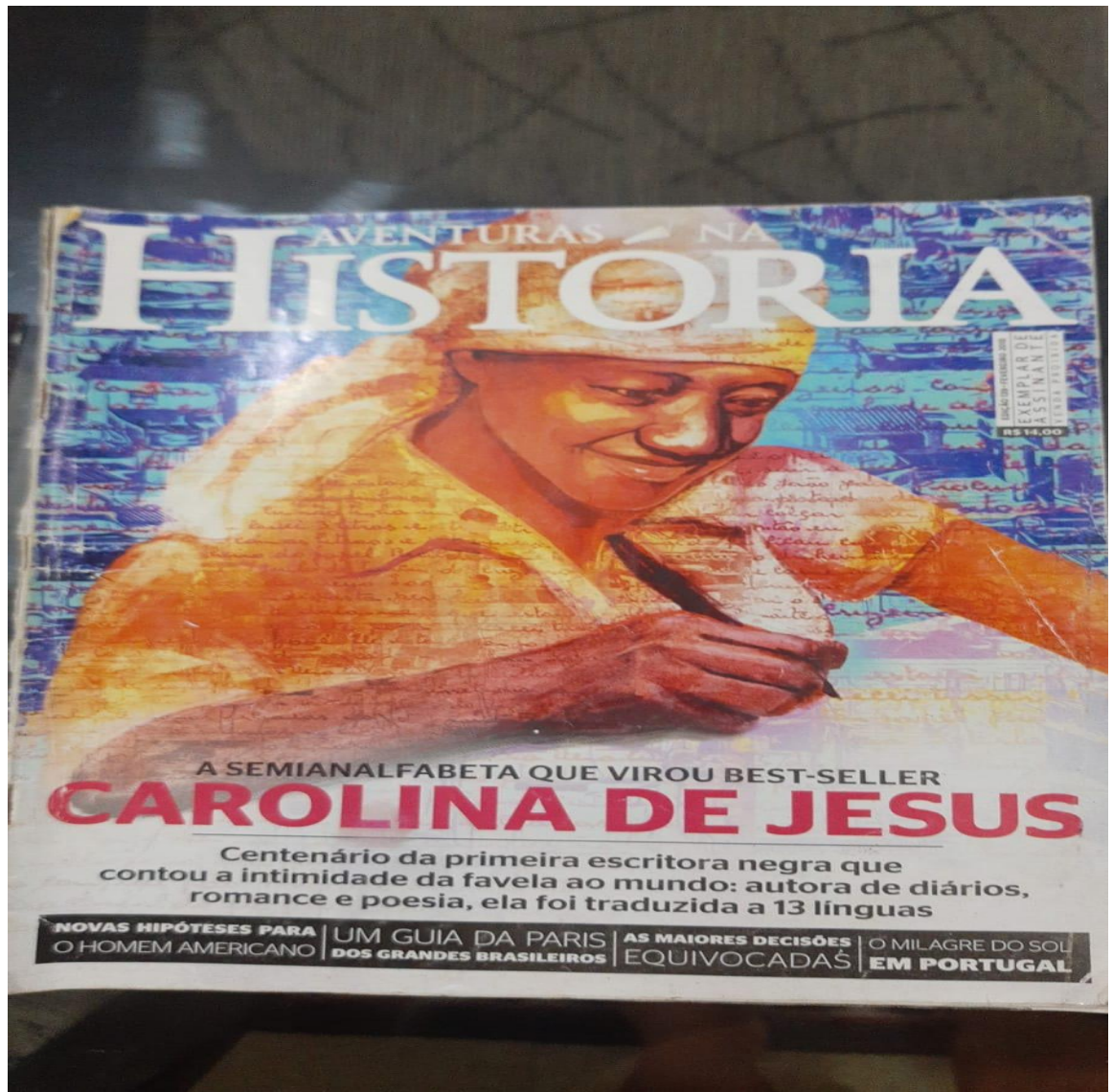
Recursos:

- Datashow, notebook, todas as partes selecionadas e xerocopiadas do livro *Quarto de despejo*, que foram trabalhadas em sala (ou pode ser a critério do professor) do livro *Quarto de despejo*.



1º momento:

- Os alunos deverão estar em semicírculo para iniciar uma roda de conversa sobre a biografia de Carolina de Jesus, fazendo uma breve recapitulação. O professor poderá fazer uma rápida explanação da revista *Aventuras na História* (2015), que trouxe como reportagem de capa sobre Carolina de Jesus. Essa apresentação poderá ser realizada através do Datashow, com imagens da matéria da página 28 a 37. Começar perguntando sobre *o que mais impactou os estudantes sobre a vida dessa mulher, sobre os seus desafios gigantescos de sobrevivência?*



(Fonte: Revista *Aventuras na História*, 2015)

**2º momento:**

- Devolução das primeiras produções com algumas orientações do professor para a realização da reescrita final da autobiografia (da produção inicial). Depois, o professor pedirá que os alunos leiam as produções da própria turma ou de turmas diferentes da mesma escola, com a permissão de cada aluno-autor.

3º momento:

- No momento da leitura, o professor não dirá o nome do aluno, instigando a classe a levantar hipóteses sobre a quem pertence o texto.

4º momento:

- Atividades de (re)escrita das partes lidas do texto, fazendo comparação e análise entre as normas culta e vernácula. Os alunos irão reescrever trechos do texto do livro-diário *Quarto de despejo*, utilizando a norma culta, com a orientação do professor.

5º momento:

- O professor elencará alguns “desvios” como a falta da concordância verbal e nominal, a ortografia fora dos padrões convencionais e o que lhe convier trabalhar de acordo às necessidades de cada turma.

6º momento:

- Por fim, fará uma exposição na escola (com a autorização de cada aluno) de todas as autobiografias produzidas pelos alunos. Poderá pensar, também, na possibilidade de construção de um livro com todas as produções dos alunos.



Avaliação:

- Levantar questionamentos sobre toda a sequência didática realizada:

- 1) O que mais chamou a sua atenção na biografia de Carolina de Jesus?
- 2) Você conhece alguém que tenha vivido algo semelhante?
- 3) E sobre a sua obra *Quarto de despejo*, você concorda que os seus escritos devam ficar registrados na norma popular ou na norma culta?
- 4) A leitura e a escrita modificam a vida do ser humano, em que sentido?



Leitura da obra: *Turma da Mônica (Chico Bento)* e *Turma do Xaxado (Zé Pequeno)*

Público alvo: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

Gênero textual: HQs – histórias em quadrinhos e tirinhas

Tempo: 10 aulas

Relação com um dos documentos oficiais, a BNCC (2018)

A proposta favorece as seguintes habilidades da Base Nacional Comum *Curricular* (BNCC), do componente curricular Língua Portuguesa:

- **(EF69LP55)** Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
- **(EF69LP56)** Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
- **(EF06LP06)** Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
- **(EF07LP06)** Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.



1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

Objetivo:

- Valorizar outras variantes linguísticas, diferente da norma-padrão, através das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, com ênfase no personagem do *Chico Bento*, como também do *Zé Pequeno*, da *Turma do Xaxado*.

Recursos:

- Datashow, notebook ou cartazes com imagens de histórias em quadrinhos do *Chico Bento* e do *Zé Pequeno*.

1º momento:

- Começar uma roda de conversa com todos os alunos em semi-círculo, fazendo alguns questionamentos:

- 1) Quem gosta de ler?
- 2) Quem gosta de ler histórias em quadrinhos?
- 3) Quem conhece a personagem do *Chico Bento* e do *Zé Pequeno*?
- 4) Quais são as suas características principais? (*supondo que enfatizarão a maneira de falar, característico da zona rural*)
- 5) Por que você acha que eles falam assim?
- 6) Quais locais ou regiões esse falar é característico?

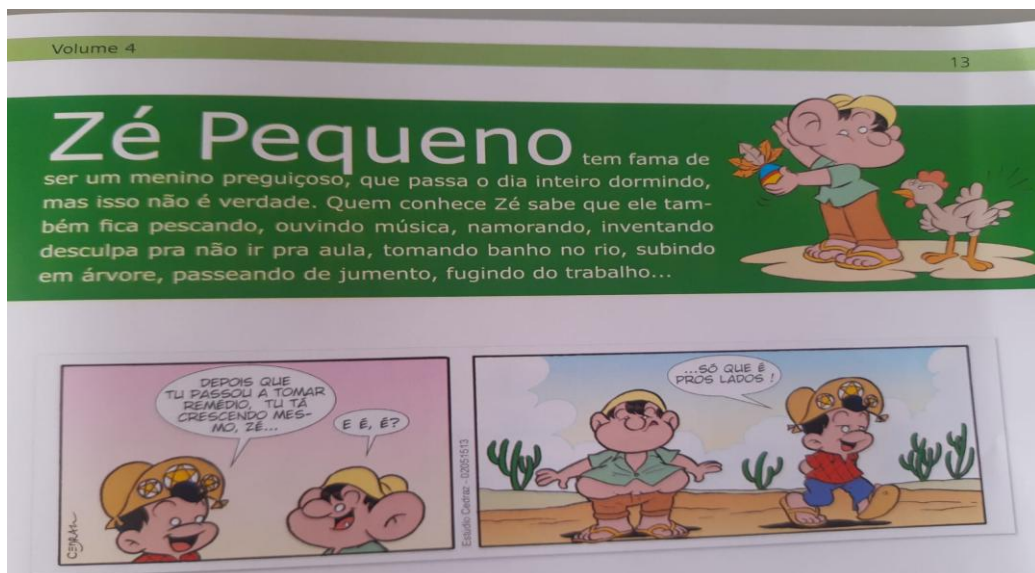
- Para casa, pedir que os alunos pesquisem sobre histórias em quadrinhos, tirinhas e cartum.

2º momento:

- Apresentar imagens dos personagens em destaque através do datashow ou cartazes, tecendo outros comentários pertinentes.



(Fonte: <https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2021/08/chico-bento-hq-rocimpiadas.html>)



(Fonte: Cedraz, 2010)



Avaliação:

- A avaliação será mediante interação oral, pedindo que os alunos avaliem esse primeiro momento com alguns questionamentos e outros que surgirem em sala de aula:

- O que mais chamou a sua atenção?
- Nessas histórias, você acha que a leitura é prazerosa? Por quê?
- O que você entende por preconceito?
- E preconceito linguístico? Já ouviu falar?

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO À LEITURA DA OBRA

Objetivo:

- Valorizar outras variantes linguísticas, diferentes da norma-padrão, através das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, com ênfase no personagem do *Chico Bento*, como também do *Zé Pequeno*, da *Turma do Xaxado*.

Recursos:

- Datashow, notebook ou cartazes com imagens de histórias em quadrinhos do *Chico Bento* e do *Zé Pequeno*, tesouras, cartolinas, cola, imagens das tradições nordestinas: comidas típicas, festas...

1º momento:

- Antes de começar a leitura, o professor retomará a pesquisa solicitada em aula anterior e fará uma rápida explanação sobre histórias em quadrinhos, tirinhas e cartum.

- O professor utilizará as estratégias de leitura que melhor for adaptada para cada turma. Contudo, poderá, como sugestão, pedir que alguns alunos possam representar os diálogos das histórias.



(Fonte: <https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2021/08/chico-bento-hq-rocimpiadas.html>)

- O professor poderá explorar outras páginas do arquivo da *Turma da Mônica* ou da *Turma do Xaxado*, se quiser.

2º momento:

- Após a leitura e os comentários que surgirem, o professor pedirá que os alunos identifiquem as palavras que estão escritas fora da norma-padrão, enfatizando a escrita dos verbos na forma do infinitivo: *mudá* (mudar); *ajudá* (ajudar); *montá* (montar).



- Para casa, será solicitado que alunos pesquisem e tragam para a próxima aula gravuras e informações sobre vários aspectos da Região Nordeste: tradições culturais (festas, alimentos, trajes, expressões linguísticas...) e sobre a palavra *xaxado*.

3º momento:

- Organizar a turma em grupos para a confecção de cartazes sobre vários aspectos da cultura nordestina. Poderá ser organizado por campo semântico: um cartaz somente sobre festas, outro somente com comidas típicas, outro com trajes, outro sobre músicas, ervas medicinais etc.

4º momento:

- Apresentação dos grupos, oportunizando uma discussão sobre as dificuldades da nossa região e também das suas riquezas e belezas.

3ª ETAPA: CONTINUAÇÃO DA LEITURA

Objetivo:

- Valorizar outras variantes linguísticas, diferentes da norma-padrão, através das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, com ênfase no personagem do *Chico Bento*, como também do *Zé Pequeno*, da *Turma do Xaxado*.

Recursos:

- Datashow, notebook ou cartazes com imagens de histórias em quadrinhos do *Chico Bento* e do *Zé Pequeno*.

1º momento:

- Observar a fala da personagem *Zé Pequeno* e *Chico Bento*.

- Levantar alguns questionamentos sobre o que há de diferente e semelhante entre a fala das personagens e na fala dos alunos.



4ª ETAPA: PRODUÇÃO INICIAL



- Após a leitura e os questionamentos, o professor fará uma breve explicação sobre NORMA CULTA e NORMA POPULAR.
- Dará uma breve explicação sobre a concordância verbal de acordo com a gramática normativa.



5ª ETAPA: PRODUÇÃO FINAL

Objetivo:

- Elaborar histórias em quadrinhos ou tirinhas que contenham temas sociais (violência contra a mulher, fome, racismo, preconceitos diversos), de forma criativa e engraçada, utilizando a norma popular e a norma culta.

Recursos:

- Papel A4, cartolinas, papel kraft, pincel atômico, hidrocores, lápis de cores.

1º momento:

- Em grupos, o professor distribuirá temáticas sociais entre os alunos para que tenham um momento de discussão entre si.

2º momento:

- Após a discussão, construirão a sua própria história em quadrinhos ou tirinhas utilizando a língua na norma culta e na norma popular.
- Nessa produção, os alunos poderão seguir utilizando os próprios personagens das histórias em quadrinhos estudadas anteriormente, utilizando uma temática direcionada pelo professor (violência contra a mulher, fome, racismo, preconceitos diversos), ou criar os seus próprios personagens.
- O professor orientará todo o trabalho.

Avaliação:

- Será realizada com base na interação verbal, em que os alunos expõem as suas opiniões, sugestões e, o professor aproveitará a oportunidade para falar de algumas leis brasileiras contra o racismo, a homofobia, a violência contra a mulher.

**Objetivo:**

- Revisar e reescrever partes da produção escrita que estiverem com problemas de construção sintática, pontuação, que venham comprometer a interpretação do texto.

Recursos:

- Papel A4, cartolinas, papel kraft, pincel atômico, hidrocores, lápis de cores.

1º momento:

- Após revisão e orientação do professor, fazer uma exposição na escola com os trabalhos dos alunos e algumas dramatizações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, intitulado *O português brasileiro na sala de aula: uma interpretação sócio-histórica*, buscamos realizar um estudo relacionado à língua portuguesa, em perspectiva sócio-histórica, tendo por aporte tanto teóricos brasileiros que ilustram essa abordagem temática, como Mattos e Silva, Lucchesi, Castilho quanto, também, o nosso cotidiano em sala de aula, dada a nossa experiência docente na educação básica. Estabelecemos como objetivo geral contribuir com algumas reflexões sobre o português brasileiro em sala de aula numa perspectiva sócio-histórica, com foco na ausência da concordância verbal e outros “desvios”, tendo como parâmetro a norma-padrão da nossa língua. Foi a partir desse mote que as discussões foram suscitadas, apresentando como a língua portuguesa se formou e com quais resquícios dessa formação ainda lidamos na atualidade, a exemplo da oposição norma culta e norma popular.

No que concerne aos objetivos específicos, estabelecemos: (i). sugerir aos professores (em reuniões formais – A/C pedagógicas, por exemplo) a leitura de textos relacionados ao desenvolvimento do português brasileiro, bem como sobre o seu contexto sócio-histórico, evitando julgamentos preconceituosos em sala de aula; (ii). propor aos professores a aplicação de duas sequências didáticas com a escrita, refletindo sobre o (não) uso da concordância verbal e outros “desvios”, partindo da compreensão do contexto histórico, social, econômico em que está inserido o aluno. Ao fim deste percurso de pesquisa, entendemos que os objetivos foram cumpridos, visto que, ao longo da dissertação, realizamos um apanhado teórico e prático (sequência didática) que pode funcionar como um suporte para professores de língua portuguesa, bem como traz possíveis elucidações na perspectiva social e histórica dos estudos de língua portuguesa.

Decerto, não tivemos a pretensão de solucionar as dificuldades de escrita dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, mas apontar possíveis melhorias para as habilidades escritas trabalhadas na escola. Para tanto, partimos, primeiramente, da compreensão, por nós, professores de língua materna, da realidade sócio-histórica da língua portuguesa do Brasil, no que concerne ao seu percurso para chegar à sala de aula, atualmente. Ao analisarmos tal percurso,

buscamos nos conscientizar, cada vez mais, que não cabe espaço para o preconceito linguístico, principalmente, em nossas escolas.

Disso decorre a importância de uma investigação na história da formação do povo brasileiro, concomitantemente ao desenvolvimento da nossa língua materna, para a compreensão da heterogeneidade linguística, como bem coloca Mattos e Silva (2004, p. 108): “e assim se torne possível melhor e mais especificamente aprofundar o conhecimento do passado do português brasileiro, considerando as variáveis próprias às diversas partes de nosso território nacional”. Ressaltamos, assim, a importância de se pesquisar sobre as origens do português brasileiro, pelo viés histórico, se quisermos compreendê-lo de modo mais contundente e, sobretudo, de entender determinados aspectos socioculturais concernentes ao ensino e à fala/escrita da língua portuguesa.

Nesta pesquisa, desejamos enfatizar, também, que o português europeu é diferente dos rumos que tomou aqui no Brasil, diferenciando-se tanto que os estudiosos da língua preferem denominá-lo de português brasileiro, com características bastante peculiares. Mostrando o abismo que se formou ao longo dos tempos em que a norma-padrão, no modelo do português de Portugal, nunca foi a norma utilizada pela maioria dos brasileiros. Por isso mesmo, deve-se o respeito à norma popular, mas sem ignorar a outra em sala de aula. Precisamos rever com urgência a nomenclatura para a nossa língua, analisando todas suas singularidades. Rever determinados conceitos e ensinamentos da gramática que há muito estão em desuso.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar aos professores uma sugestão de trabalho com a concordância verbal, com base nas histórias em quadrinhos de Chico Bento, personagem de Maurício de Souza, *A turma do Xaxado*, de Antônio Cedraz e alguns escritos de Carolina de Jesus, através de duas sequências didáticas. Nosso intuito, tanto com os textos dessa importante escritora negra, bem como com os quadrinhos, é de ressaltar e publicizar aos nossos discentes as potencialidades que eles, enquanto sujeitos de suas histórias, têm. E como podem, ao dominar as variantes linguísticas e reconhecer os contextos sócio-históricos em que estão inseridos, fazer uso de forma adequada da língua portuguesa, considerando os usos que cada ambiente e situação permitem.

Assim, esperamos que este trabalho proporcione ampla reflexão sobre a heterogeneidade da sala de aula e sobre como conduzir o estudante ao empoderamento da escrita e da aquisição da norma culta sem menosprezar e discriminar o falante da norma popular. É que esse aluno possa transitar com segurança em qualquer uma das normas. Acreditamos que, passos como os que foram construídos em nossas sequências didáticas possibilitam construir caminhos outros, de uma educação mais plural.

O ideal seria não haver um fosso tão imenso entre a modalidade escrita da língua e a modalidade falada, para evitar tanta confusão “do aqui pode e aqui não pode”. A língua deveria ser focada no seu uso. Enquanto não houver políticas públicas que tratem do tema em questão, sobre o português brasileiro, a norma-padrão, a norma culta, a norma popular, muitos ficarão às margens da sociedade letrada centrada nas normas de prestígio, sendo rotulados de incompetentes, descuidados com a língua portuguesa. Nesse sentido, Faraco (2004, p. 59) explica que “essa não é uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato, de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito, poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura linguística do país” (Faraco, 2004, p. 59).

Entendemos ser necessário aceitarmos alguns “desvios” da língua como normais, porque já fazem parte de comportamentos linguísticos coletivos. O padrão, por ser estático, “engessado”, rejeita a variação e mudança. Lembramos, por fim, que, enquanto não tivermos políticas destinadas e afirmadas sobre as inúmeras mudanças na nossa língua, não podemos aceitar o vale-tudo, onde cada um, ou mesmo, cada grupo de falantes dentro da nação brasileira cria as suas próprias regras e considerarmos estar no caminho certo. Cada um brigando pela sua fala, legitimando o seu linguajar, incorre no risco de se transformar numa verdadeira babel de línguas, desencadeando inúmeros conflitos. Cada um, ou cada grupo de falantes, não pode criar a sua própria Constituição. Precisamos de um norte com urgência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais; Selo Sueli Carneiro).

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abr-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos. Ensino fundamental anos finais**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2003: Guia de livros didáticos: ensino médio**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico. Acesso em: 01 jan. 2022

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamu na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BARROS, F.; MARIZ, L.; PEREIRA, C. **Universos: Língua Portuguesa, anos finais, ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CASTILHO, A. T. de. Linguística Histórica e a história do português brasileiro. *In*: CASTILHO, A. T. de (Coord.). **História do português brasileiro: o português brasileiro em seu contexto histórico**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 7-31. (v. 1)

CEDRAZ, A. **A turma do Xaxado**. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010. (v. 4).

COELHO, O.; SILVA, W. S. Páginas de história da terminologia relativa ao português brasileiro. *In*: CASTILHO, A. T. de (Coord.). **História do português brasileiro: o português brasileiro em seu contexto histórico**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 72-95. (v. 1)

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. O problema de mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-61.

FARACO, C. A. Breve retrospectiva do pensamento linguístico-histórico no Brasil. *In*: CASTILHO, A. T. de (Coord.). **História do português brasileiro: o português brasileiro em seu contexto histórico**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 32-71. (v. 1)

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JR, J. H. **Gramática**. 20. ed., 9. reimp. São Paulo: Ática, 2018.

FIRMINO, C. A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina (SP), v. 1, n. 2, p. 1-7, 2006.

FRANÇA, V. A miséria, pela mão da miserável. **Aventuras na história**. 139. ed., fev. 2015, p. 28-37.

GADA, A. L. C. **A canção no livro didático de língua portuguesa**. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2005. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-1069/a-cancao-no-livro-didatico-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 18 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Gramática & escola**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 50-68, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p50>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p25>. Acesso em: 18 out. 2022.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, [s. l.], v. 21, n. 62, p. 360-371, jul./set. 2020. DOI: 10.12957/teias.%Y.49715.

GORSKY, E. M.; SIQUEIRA, M. A. Para além da questão: (não) ensinar gramática? **Gramática & escola**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 25-49, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p25>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p25>. Acesso em: 18 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras de Domicílios. **Pesquisa Nacional por**

Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022. São Paulo: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,10%2C6%25%20como%20pretos>. Acesso em: 12 jun. 2023.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo.** São Paulo: Ática, 2019.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KENHDI, V. **Morfemas do português.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 69, jan./mar., 1996.

LOBO, T. Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil. **Estudos de Linguística Galega**, v. 7, p. 69-82, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15304/elg.7.2314>. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305641135005>. Acesso em: nov. 2021.

LOBO, T.; LOPES, M. *In Memoriam*. Rosa Virgínia Mattos e Silva. *In*: CASTILHO, A. T. de (Coord.). **História do português brasileiro:** o português brasileiro em seu contexto histórico. São Paulo: Contexto, 2018. p. 97-119. (v. 1).

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **D.E.L.T.A.** v. 17, n. 1, p. 97-130, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100005>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39812/26935>. Acesso em: jul. 2022.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, Santiago de Compostela, v. 4, p. 45-65, 2012. DOI:10.3309/1989-578X-XX-XX. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elg/article/download/403/400>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 63-89.

LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *In*: MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D.; LOBO, T. Gramática e ideologia. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 8, p. 73-81, 1988. Disponível em: https://www.prohpor.org/_files/ugd/c8e334_c7dfe144d501417ba698dbd17608b00b.pdf. Acesso em: jun. 2022.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no Brasil. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, Salvador, n. 45, p. 105-126, 2002.

MATTOS E SILVA, R. V. Diversidade e Unidade: a aventura linguística do Português. **Revista ICALP**, v. 11, p. 60-72, mar. 1988; **Revista ICALP**, v. 12/13, p. 13-28, jun./set. 1988.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. **O garimpo das origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, anos finais, ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2018.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015 [1995].

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, M. S. **Crenças e protagonismo de professores da rede pública do ensino médio em face da escolha do livro didático de língua estrangeira**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201360038D.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

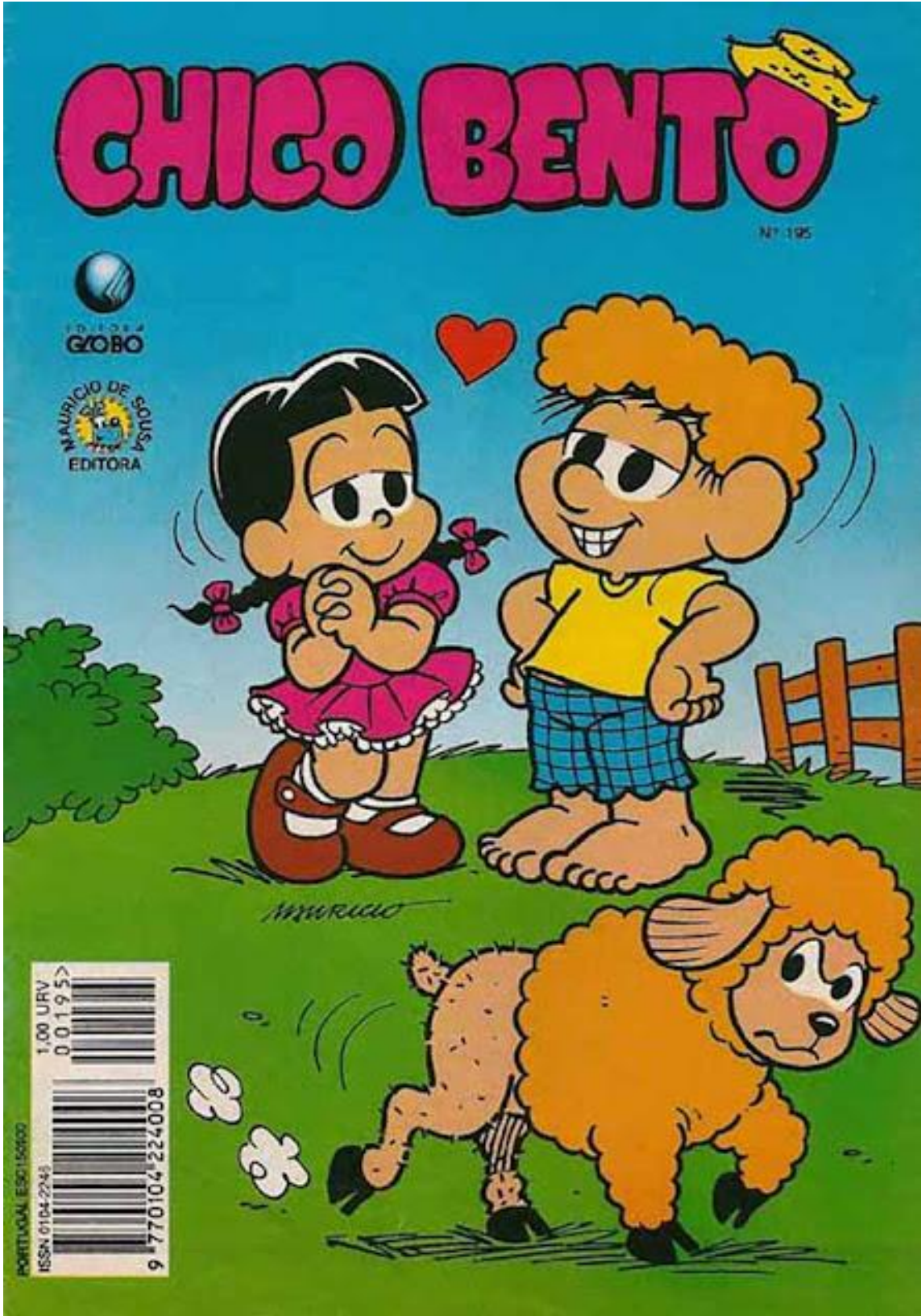
WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Quadrinhos da Turma da Mônica⁵ (alusão às Olimpíadas Femininas 2023)



⁵ Os quadrinhos aqui disponibilizados estão disponíveis em:
<https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2021/08/chico-bento-hq-rocimpiadas.html>.
Acesso em: 10 jul. 2023.



CHICO BENTO em ROCIMPIADAS



















