

A LÍNGUA CULTA NA ESCOLA: UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA

Lucia F. Mendonça Cyranka *
Dea Lucia Campos Pernambuco **

Resumo

O trabalho com a língua culta na escola deve ser feito a partir de uma pedagogia culturalmente sensível, principalmente, quando se trata de alunos que utilizam uma variedade lingüística desprestigiada. O acesso desses alunos à variedade culta da língua é um direito inalienável, sob pena de lhes ser negada, a participação no legado da cultura brasileira. Para isso, no entanto, é também importante que a escola distinga a diferença entre língua padrão e língua culta.

Palavras-chave: Língua padrão. Língua culta. Variedades desprestigiadas. Pedagogia culturalmente sensível.

INTRODUÇÃO

Uma das muitas dificuldades que desafiam o trabalho escolar com a língua materna, certamente, está na adequada compreensão do que seja o padrão lingüístico ideal a ser atingido pelo aluno, na sua trajetória, desde a chegada na escola até o estágio em que deve ser considerado competente no uso da variedade prestigiada, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Já se sabe que dominar a complicada metalinguagem da gramática tradicional, saber classificar e categorizar entidades lingüísticas, reconhecer tais classificações e categorizações, ainda mais a partir de textos pouco representativos do português brasileiro contemporâneo, não lhe dão autonomia para se expressar, a ponto de poder ser reconhecido como usuário competente da língua, pelo menos nos grupos sociais prestigiados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais discutem com muita objetividade essa questão, convidando a escola a adequar-se aos novos tempos em que a ciência da linguagem redimensiona valores, faz entrever distorções e aponta caminhos. Propostas avançadas se apresentam, guiando os professores nessa difícil busca entre o que é adequado e o que é simples resultado de falsas crenças construídas pela tradição do ensino da disciplina Português.

Neste artigo, discuto esse problema, a partir dos conceitos de *língua padrão* e *língua culta*, principalmente à luz de uma abordagem sociolingüística, procurando esclarecer a diferença entre ambas essas concepções e enfatizando o importante papel político-social da escola de promover as camadas marginalizadas, abrindo-lhes o acesso aos bens simbólicos que a língua veicula.

* Professora da FACED/UFJF, Doutora em Letras. lucia.cyranka@uol.com.br

** Professora da FACED/UFJF, Doutora em Educação. dea.pernambuco@ufjf.edu.br

LÍNGUA PADRÃO E LÍNGUA CULTA

O caráter de heterogeneidade inerente a todas as línguas responde, em qualquer comunidade lingüística, pela existência de diferentes falares e registros. Como consequência da organização das sociedades em grupos de diversificadas condições sócio-econômicas, essas variedades lingüísticas entre os membros da sociedade acabam se revestindo de certo caráter valorativo, que reflete a hierarquia desses grupos sociais.

Isso significa que determinados falares são mais desvalorizados do que outros, segundo seus falantes pertençam a uma classe econômico-social mais ou menos privilegiada. Daí a reflexão de Gnerre (1994, p. 6), segundo a qual “[...] uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” Essa variedade própria dos falantes das classes dominantes é alçada à posição de modelo de todas as outras, a chamada *variedade padrão*.

A Sociolingüística desmitifica a crença comumente difundida de que a língua padrão é melhor, superior às demais. Sobre isso afirma Alkmim (2003, p. 40) :

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos lingüísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide

com a variedade lingüística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.

Faraco (2002, p. 38), aprofundando-se no exame da diferenciação entre padrão/não padrão, apresenta importante distinção entre norma culta e norma padrão. Para isso, parte do “[...] conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de *norma lingüística* de determinado grupo”. Pode-se identificar, nesse caso, a norma rural, aquela dos falantes das periferias dos centros urbanos, a dos grupos letrados, enfim, cada uma delas correspondendo aos valores socioculturais específicos da comunidade que a utiliza. Tais normas agregam à expressão lingüística esse tipo de valor inerente à sua comunidade. O autor esclarece ainda (op. cit., p. 39):

Não há, obviamente, um total encapsulamento e insulamento dos grupos sociais, nem de seus membros. Assim, é inevitável o contato entre essas muitas normas no intercâmbio social, o que redundará em múltiplas interinfluências (as normas são, portanto, hibridizadas) e também eventualmente em mudanças lingüísticas em diferentes direções.

A norma culta, nesse caso, corresponde aos usos lingüísticos do grupo social situado no extremo do contínuo do letramento e que se caracteriza pelo convívio com práticas sociais de uso formal da fala e da escrita. Lembremos que não existe apenas uma cultura de letramento, mas são de letramento todas as práticas associadas a diferentes atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais, nesse caso incluídas as manifestações culturais letradas associadas à cultura popular (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). É preciso, portanto, afastar dessa denominação *norma culta* quaisquer pré-julgamentos sobre os falantes que não têm acesso a ela, o que acontece não por serem ignorantes ou incultos, o que iria contra

o conceito antropológico de cultura. Trata-se, como se viu, simplesmente de uma aproximação maior de práticas sociais do mundo letrado, o que não impede haver constante intercâmbio entre ela e as outras normas sociais.

Faraco (op. cit. p. 40) assim a apresenta a norma padrão:

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 lingüística, 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.

A língua padrão, tendo-se tornado a variedade precípua das instituições oficiais que são, em última análise, fruto da cultura letrada, passou a ser, por essa via, instrumento de transmissão e perpetuação das intenções do Estado. Daí seu caráter abstrato, mantendo-se acima de todas as outras variedades sociais e se tornando “uma referência supra-regional e transtemporal.” (FARACO, 2002 p. 42).

É interessante trazer para essa discussão o que apresentam Garvin e Mathiot (1974, p. 123) sobre uma das propriedades da língua padrão, a *intelectualização*. Ela consiste na propriedade de responder à necessidade de se construir proposições de alto nível de rigor e precisão, resultando numa expressão mais definida e acurada, até mesmo mais abstrata. Eles afirmam:

Isto é resumido por Havránek numa escala de intelectualização em três etapas, levando desde a simples inteligibilidade via explicitação até a precisão, às quais correspondem, respectivamente, um dialeto de conversação, um técnico rotineiro, e um científico funcional. Enquanto a fala *folk* se limita aos dialetos de conversação e a algumas fases do técnico rotineiro, todos os três dialetos funcionais são representados, pelo menos em termos ideais, na língua padrão.

Não resta dúvida, portanto, que à variedade padrão se agregam propriedades específicas que remetem à idéia de valor, o que não deixa de ser perigoso, se tais valores a ela atribuídos não correspondem a fatos lingüísticos reais, principalmente quando se trata não dessa variedade prestigiada, mas de outras estigmatizadas. Nesse sentido, Labov (1987, p. 133) chama a atenção para o risco de se criarem estereótipos, isto é, variantes que se tornam alvo de comentários na comunidade em geral. Como exemplo disso no português do Brasil, temos a fala dos nordestinos frente à do Centro-Sul e o linguajar do caipira mineiro ou do paulista.

Como mostra Labov (op. cit.), tais estereótipos são freqüentemente utilizados pela mídia e pelos autores nos livros didáticos sem conhecimento suficiente dos fatos do sistema lingüístico¹. Isso resulta em dificuldade dos professores em identificar os dialetos que encontram em sua sala de aula. Referindo-se ao Ebonics (na época, BEV), ele comenta (op. cit, p. 134): “Um crítico do ‘Black English’[...] perguntou a doze pessoas o que era o ‘Black English’ e jamais conseguiu a mesma resposta duas vezes.”²

Faraco chama ainda a atenção para o fato de que, embora a norma culta seja a que mais se aproxima da variedade padrão, pois é dos extratos sociais que a utilizam que saem os seus codificadores, as forças que naturalmente atuam na variação e mudança lingüística acabam cavando entre ela e o padrão um enorme distanciamento, “[...] ficando esse padrão cada vez mais artificial e anacrônico, se não houver mecanismos socioculturais para realizar os necessários ajustes.” (op. cit., p. 42).

O prestígio da variedade padrão, leia-se da escrita, a faz exercer certo poder unificador das outras variedades sem, no entanto, conseguir frear o caráter naturalmente heterogêneo característico de qualquer língua, nem mesmo chegando a impedir que recaiam sobre ela mesma as influências das outras normas sociais.

Garvin e Mathiot (1974, p. 121-122), reconhecem a função unificadora da língua padrão, mas requerem

para ela, ao mesmo tempo, a propriedade de *estabilidade flexível* como ideal: “[...] uma língua padrão, a fim de funcionar eficientemente, deve ser estabilizada por uma codificação apropriada; deve ser ao mesmo tempo bastante flexível na sua codificação para permitir modificação concomitante com a mudança cultural.”

Nesse sentido, as pesquisas do Projeto NURC também têm trazido, sobre essa questão e sobre o estudo da norma culta no Brasil, importantes informações. Esse Projeto, segundo nos apresenta Castilho (2002), tem como objetivo pesquisar as normas cultas de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Salvador, na modalidade da fala, e investigar os registros coloquial e o da norma refletida dentro desse mesmo espaço social.

Um dos resultados mais interessantes do Projeto NURC-SP está descrito por Preti (1997, p.17) em que o autor apresenta o que ele mesmo classifica, como resultados inesperados e até contraditórios. Tendo em vista que o Projeto seleciona, para sua pesquisa, o chamado *falante culto* (de nível universitário), foi realmente surpreendente constatar a existência de um dialeto social que é comum tanto a ele quanto aos falantes que têm menor grau de escolaridade. Segundo palavras do autor, trata-se de

[...] um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras de gramática tradicional, e uma linguagem popular, espontânea, distensa. Portanto, essa hipotética linguagem urbana comum comportaria oposições como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática ao lado de discordâncias, regências verbais de tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais; abrangeria a precisão de um vocabulário técnico, ao lado da abertura de significado de vocábulos gírios; utilizaria vocábulos raros, de significação precisa, específica, concomitantemente com vocábulos populares de uso constante e de significado aberto.

Buscando a explicação para o surgimento desse novo perfil do falante culto, Preti encontra-a no processo contemporâneo de democratização política, que alcança também a democratização do ensino, levando as camadas populares a terem acesso à escola. Tudo isso associado ao desenvolvimento e à expansão da mídia, com seu importante papel na uniformização da língua, fixando o que ele denominou de *linguagem urbana comum* e descreveu como sendo uma variedade em que estão presentes tanto as regras da gramática tradicional quanto a espontaneidade da linguagem popular. Preti rediscute o conceito de discurso urbano oral culto, com base em evidências empíricas da pesquisa do NURC-SP. Ele acrescenta (p. 19-20):

Índice inequívoco dessas transformações culturais, a presença da linguagem oral comum, até em contextos de ensino, demonstra uma nova atitude lingüística, em que está implícita a rejeição do caráter normativo inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter normal do uso vigente.

Um dos índices mais expressivos desse processo democratizador da cultura e de sua representação na linguagem espontânea ocorre, em nível de léxico, com o uso crescente das formas gírias, nas mais variadas situações de interação, com os mais variados tipos de falantes (inclusive os cultos). Não estaríamos exagerando, se dissessemos que esse vocabulário se expandiu consideravelmente, na época contemporânea, surgindo inclusive em situações de interação formal e constituindo, hoje, uma marca representativa do léxico popular na linguagem urbana comum.

Percebe-se aqui uma convergência dessa constatação com o que já afirmara Labov (1987, p.132) a propósito dos mecanismos da variação lingüística, em que atribui esse papel menos à escola do que à comunidade:

Poder-se-ia pensar que o padrão é resultante do ensino escolar ou da imitação consciente dos locutores de rádio. Isso pode ser verdade para

alguns aspectos da variação, mas há várias razões para se acreditar que a principal rota de transmissão está na grande comunidade.³

Nessa afirmação de Labov, pode-se entrever o fenômeno do *prestígio encoberto*), postulado por ele mesmo em 1972 e que diz respeito ao desejo do falante de manter sua identidade no interior de seu grupo social. Trata-se de um *status* particular atribuído pelos falantes de um determinado grupo social à sua própria variedade lingüística, ou vernáculo básico (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49).

Segundo Chambers (1995, p. 221-222), esse prestígio configura um caso de contrapressão a favor do vernáculo ao qual se atribuem valores positivos.

Trugdill (1974, p. 96), ao tratar de problemas referentes às atitudes dos falantes com relação às variantes lingüísticas, também invoca a noção de prestígio encoberto como um dos fatores que poderiam explicar a discrepância entre as avaliações subjetivas e o uso real - as pessoas julgam seu próprio uso segundo normas advindas de seu vernáculo.

A esse respeito, Paiva (2003, p. 40) enfatiza:

As variantes lingüísticas estigmatizadas pela comunidade de fala possuem, muitas vezes, uma função de garantir a identidade do indivíduo com um determinado grupo social, um sistema de valores definido. Isso é, são formas partilhadas no interior de um grupo e assinaladoras de sua individualidade com relação a outros grupos sociais. Se um indivíduo deseja integrar o grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um *status* particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade lingüística em geral.

O fenômeno do prestígio encoberto parece estar associado à dimensão de *solidariedade*, sinalizadora de identificação e lealdade lingüística (cf. GARVIN e MATHIOT, 1974, p. 126).

Esse fenômeno que aumenta o prestígio da variedade popular leva à necessidade de se indagar sobre critérios de diferenciação entre o falante do vernáculo e o falante urbano culto. Preti (1997, p. 18) propõe que o segundo pode ser identificado por sua competência em transitar de uma variedade coloquial, espontânea, a uma tensa, formal. Essa habilidade do falante está ligada ao contexto e, portanto, à sua necessidade de comunicação, sendo esse o único critério válido para se identificar o falante culto real, e não, seu conhecimento das regras de gramática. Cabe, entretanto, reconhecer que, em princípio, a habilidade de adaptar o registro ao contexto é comum a todos os falantes.

Também Barros (1997, p. 32), outra pesquisadora do NURC-SP, ao referir-se às elocuições formais nessas pesquisas, assim caracteriza o falante culto: “É a capacidade de variação e não o ‘purismo’ de um único uso que separará de um lado os falantes cultos, de outro os que ‘não sabem falar’, não são maleáveis, não se adaptam às necessidades dos diferentes momentos e situações.”

Preti (op. cit., p. 26) resume assim as conclusões a que chegou sobre a questão do falante culto:

Em síntese, o que o *corpus* do Projeto NURC/SP tem-nos mostrado (e isso já na década de 70) é que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas a que aludimos antes (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso lingüístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela mídia), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade.

Apesar dessa surpreendente transformação do comportamento do falante culto, ainda paira sobre a comunidade de fala a pressão da imagem da norma culta explícita, imagem esta construída dentro de um processo

sócio-histórico e que é preciso respeitar em determinadas condições, tanto na língua falada quanto na escrita.

Sobre essa questão, ainda Barros (op. cit., p.35) se aprofunda, analisando o material coletado pelo NURC-SP. A pesquisadora mostra como se constrói o papel social do falante culto, cuja característica ela retoma: “[...] falante de prestígio, que conhece as regras da conversação e da língua, que emprega adequadamente suas possibilidades de variação, que tem a função de referendar os ‘bons usos’ da linguagem.”

Vimos acima que Faraco (2002, p. 42) adverte sobre o risco de se exacerbar o distanciamento entre a variedade padrão e a culta e sugere a criação de mecanismos sócio-culturais para realizar os ajustes necessários.

Os resultados do Projeto NURC-SP já apontam com clareza esse distanciamento. Pergunta-se: a quem caberia a viabilização de tais mecanismos de ajuste?

O grande agravante de tudo isso, a meu ver, é que o acesso não só à norma padrão, mas também à norma culta tem sido vedado à maior parte dos brasileiros, não pela falta de escola, instituição prioritariamente encarregada de divulgar esse “saber”, mas pelo desconhecimento de toda essa realidade por grande parte dos que são encarregados da sua transmissão de forma organizada e sistemática.

Fosse isso adequadamente trabalhado na escola, estariam garantidas o que Garvin e Mathiot (1974, p. 121) denominam as *funções* de uma língua padrão: promover a unidade lingüística, garantir a sua existência dentro do quadro de outras línguas, agregar prestígio como língua de cultura e constituir um quadro de referência para o uso da fala em geral. Tais funções determinam as atitudes culturais em relação a ela: a lealdade lingüística, o orgulho e a consciência da norma.

O correlato disso seria evitar que os julgamentos valorativos sobre as línguas acabem sendo, na verdade, julgamentos sobre seus falantes, o que leva à intolerância lingüística, ao preconceito, um dos comportamentos mais

nefastos contra as classes desprivilegiadas, já que sua condenação está sequer prevista na Constituição brasileira.

No entanto o direito de o cidadão ser reconhecido como membro de uma comunidade lingüística e de conviver e de se associar a outras comunidades, mantendo e desenvolvendo sua própria cultura, mas, ao mesmo tempo, fazendo-se partícipe do legado da cultura brasileira, está expresso na “Definição da Política Lingüística do Brasil”, proposta pela Associação Brasileira de Lingüística (cf. SCLiar-CABRAL, 1999, p. 7-17).

Gnerre (1994, p. 25) entrevê aí uma questão ideológica:

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

Sem o acesso à língua culta, enfim, estão vedados os caminhos que possibilitam o acesso ao poder. É também Gnerre (op. cit., p. 22) que afirma: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”

Pelos motivos apresentados na discussão que acabo de apresentar, opto por utilizar aqui, preferencialmente, as expressões *norma culta*, *língua culta*, *variedade culta*, ou mesmo *variedade urbana*, isto é, a que corresponde aos usos lingüísticos do grupo social situado no extremo do contínuo de letramento, ao invés de língua padrão ou variedade padrão, isto é a norma estabilizada.

O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DA VARIEDADE CULTA

Do que acima ficou exposto e a partir do pressuposto adotado pela Sociolingüística de que todas as línguas

são heterogêneas e que, portanto, todas as variedades são igualmente suficientes para o falante se expressar dentro de seu contexto sócio-cultural, igualmente legítimas como meio de interação entre os membros da mesma comunidade, a existência de uma variedade considerada melhor – a culta – demonstra que, de fato, como entreviu Gnerre, por trás da questão lingüística, existe outra de caráter ideológico. Numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só variedade lingüística, a da classe dominante, a língua deixa de ser apenas instrumento de interação e ação sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social.

Ora, para preparar os indivíduos para a vida em sociedade, elegeu-se a escola como instituição oficial. Cabe a ela, no que se refere ao trabalho com a língua materna, desenvolver no aluno habilidades e competências para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade. O que se esperaria é que a escola, adotando uma orientação de base científica, fizesse o trabalho de desenvolver, em seus alunos, competências mais refinadas, sem se preocupar em substituir a variedade lingüística que já tivessem adquirido, qual seja a de seu grupo social.

Se se tratasse de alunos advindos de classes sociais favorecidas nas quais o uso da norma culta é comum e com a qual, portanto, estão mais familiarizados, caberia à escola apenas desenvolver essa competência, ampliando-a no domínio da leitura, da utilização dos gêneros textuais que circulam na sociedade, numa palavra, tornando-os indivíduos letrados.

Esse trabalho é, claro, estaria associado às práticas de oralidade, tratando-se essa questão, como se viu atrás, dentro da perspectiva de um contínuo, sem cair no que Marcuschi (2000, p. 27) denominou a *armadilha* que ameaça os que estudam a relação oralidade/escrita. Introduzindo, em sua obra, um dos itens que trata dessa questão, ele anuncia:

Será feita uma tentativa de evitar cair na armadilha preparada para todos os que tentam entrar

na análise das relações entre oralidade e escrita. Segundo Street (1995), é difícil não sucumbir a algum dos mitos presentes nessa armadilha, mesmo quando se postula, como nós, a teoria de que a relação se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada.

Se, ao contrário, essa variedade fosse a das classes desfavorecidas sócio-economicamente, seria necessário, obviamente, que a essa competência fosse acrescentada a do domínio da norma culta para que o acesso aos bens culturais e sociais não lhes fosse vedado. Juntamente com isso, o mesmo trabalho de promover-lhes o letramento, propiciar-lhes as práticas de escrita e oralidade, tornando esses alunos familiarizados com os gêneros textuais necessários a seu intercâmbio social.

Veja-se o que sobre isso orienta Mattos e Silva (2004a, p. 114-115):

Se o professor tiver uma formação sociolingüística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não há materiais prontos para isso, definir o que será o uso lingüístico socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade.

Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a sociolingüística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil.

Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro.

Labov (1987) aponta a dificuldade da escola em desenvolver nos alunos competências de uso da escrita e da leitura e chama a atenção, em contrapartida, para o sucesso do “trabalho” assistemático que acontece fora

da escola, na comunidade em geral, no ensino de outras competências lingüísticas. Aqui ele atribui papel importante não apenas à família, mas em grande parte, à *patota* (*peer groups*).

Apoiando-se em suas pesquisas sobre o Ebonics (na época, BEV), ele (1987) conclui sobre a dificuldade de se ensinar padrões fonéticos a alunos falantes de outras variedades lingüísticas e aconselha que os professores se limitem àqueles que sejam gerais para a população como um todo. Reconhece (op. cit, p. 139) a força da *patota* e sua resistência em aceitar o padrão lingüístico da escola:

A evidência aponta para o fato de que o adolescente da “patota”, nas cidades do interior, institucionaliza resistência às normas, à ideologia e às práticas do sistema escolar. Essa resistência parece ser o resultado de um conflito político e cultural entre os falantes do vernáculo e as autoridades escolares (Labov, 1982). O comportamento lingüístico dos membros da “patota” é um reflexo e um símbolo desse conflito.⁴

Se, no caso examinado por Labov, as raízes das diferenças ideológicas estão na questão racial, no Brasil, tudo indica ser ela de ordem econômico-social historicamente constituída. Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) esclarece:

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação lingüística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a variação lingüística não é um índice socio-simbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilingües, sejam as de colonização européia ou asiática, sejam as das nações indígenas.

De qualquer modo, os dialetos dos negros americanos e dos alunos brasileiros das classes sociais bai-

xas são estigmatizados. O único caminho acertado para superar essas diferenças, enfatiza Labov, é a exposição das crianças, o mais cedo possível, às outras variedades lingüísticas.

Acrescentamos, portanto, a importância das práticas de oralidade na escola. Se a comunidade lingüística como um todo é capaz de ensinar, de forma inconsciente, padrões lingüísticos, não há razão para que o mesmo não possa ser feito pela escola. Aqui Labov (1987, p. 144) clama pela necessidade de certa “engenharia” social que permita que essa aprendizagem aconteça. “Temos que fazer na sala de aula o que a comunidade faz, mas de forma concentrada e coerente”.⁵ Uma importante estratégia é reduzir a distância entre o significado social simbólico e o sistema lingüístico.

O professor estaria, nesse caso, praticando o modelo da *diferença verbal* (CAMACHO, 2003, p. 71), que vê nos dialetos sociais estigmatizados um sistema lingüístico simplesmente diferente, mas estruturalmente capaz de oferecer os mesmos recursos expressivos utilizados na norma culta. Não estaria, nesse caso, substituindo competências, isto é, não estaria reprimindo o uso da variedade trazida pelo aluno de seu ambiente familiar, legitimamente utilizado, por ele respeitado, do qual frequentemente se orgulha.

Ao contrário, estaria se preocupando em levá-lo a conhecer não apenas a norma culta, mas também outros registros que, como foi lembrado acima, permitem-lhe adequar seu texto ao contexto imediato da produção lingüística, à finalidade de seu ato verbal, selecionando recursos de expressão formal ou familiar.

Desse modo, a escola estaria realizando sua importante tarefa, do ponto de vista político-social, de promover as camadas marginalizadas, abrindo-lhes o acesso aos bens simbólicos que a língua veicula. Soares (1989, p. 60-65) adverte sobre a importância de a escola compreender essa questão dentro do quadro da economia das trocas simbólicas explicitado por Bourdieu (cf. ORTIZ,

1983), já que a língua, sendo um desses bens, é tratada, na sociedade capitalista, a partir de seu valor de mercado. Os alunos das classes populares, não dispondo do capital *lingüístico escolarmente rentável*, isto é, a variedade legitimada pelos falantes das classes econômicas privilegiadas, estariam fadados ao fracasso escolar; “[...] por outro lado, acrescenta ela (op. cit., p. 62), é, em grande parte, a posse dele que explica as maiores possibilidades de sucesso, na escola, dos alunos pertencentes às classes dominantes.”

Bortoni- Ricardo (1985, p. 92), discutindo esse tema da avaliação positiva das variedades prestigiadas, em oposição às não-prestigiadas, chama a atenção para o fato de que é inegável o estímulo que se estabelece numa interação assimétrica no sentido de o inferior se aproximar da avaliação positiva de seu interlocutor. No entanto essa convergência pode representar, para o falante, a perda da percepção da sua integridade pessoal ou identidade de grupo, sendo isso deletério para sua auto-estima. Há necessidade, portanto, de uma pedagogia culturalmente sensível para que esse trabalho seja realizado sem prejuízo para os valores culturais do aluno. Esta é, aliás, uma questão freqüentemente reiterada pela autora, que advoga, a favor dele, a adoção, na escola, dessa pedagogia – *culturally responsive pedagogy* - conceito proposto por Erickson (1987) e que ela explica (2005, p. 128):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Apresentando vinheta em que demonstra como um professor alterna, em seu discurso, uma variedade formal e outra distensa com a qual o aluno está familiarizado, Bortoni-Ricardo ainda acrescenta (op. cit., p. 144):

“Observa-se, ademais, nessa sala de aula, respeito às características culturais e lingüísticas dos educandos, o que lhes garante **a manutenção da auto-estima** e viabiliza sua integração na cultura escolar que lhes é razoavelmente estranha.” (Grifo meu).

Esse aspecto é também focalizado por Bourdieu (1930-2002, p. 310), quando, na sua análise sobre o mercado dos bens simbólicos veiculados pela escola, sendo um deles o capital cultural, trata das sanções do mercado escolar que se exercem com todas as aparências de legitimidade e suas conseqüências sobre os alunos. Ele explica:

Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo, **a depreciação de si mesmas**, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (Grifo meu).

Mollica (2000, p. 35), apoiando-se nos princípios da Sociolingüística variacionista, demonstra como a escola pode trabalhar eficientemente a heterogeneidade da língua, desconstruindo preconceitos a partir do que ela denomina uma “metodologia pedagógica” para transformar em recursos didáticos itens em processo de variação e/ou mudança, já apontados pelos especialistas da área.

Fixando o critério fala/escrita, ela pesquisou, em ambiente escolar, se a orientação clara e direcionada no ensino/aprendizagem da escrita reduz a ocorrência de certas variantes, algumas mais outras, menos estigmatizadas. Os resultados demonstraram que uma orientação explícita acerca da influência da relação fala/escrita é importante para o processo de correção na escrita. Ela propõe, portanto (p. 81), que: “(a) uma metodologia de ensino da escrita deve levar em conta os trabalhos socio-

lingüísticos voltados para a fala; (b) assumindo (a) como verdade, uma metodologia eficaz para o ensino da escrita de certas regras deve prever orientações dirigidas explicitamente.”

Advoga ainda a necessidade de se construir material didático específico para o esclarecimento dos alunos sobre a variação lingüística, o que implica, evidentemente, em preparação sociolingüística adequada dos professores nos cursos de formação.

Bortoni-Ricardo (1992) propõe que as escolas, cuja clientela é constituída de alunos falantes de variedades estigmatizadas, empreendam uma educação bidialetal. Segundo sua experiência tem demonstrado, isso é possível, se a educação é comprometida com uma pedagogia culturalmente sensível, sendo indispensável, para isso, que os professores freqüentem cursos especiais de educação sociolingüística.

Refletindo sobre as dificuldades de implementação da educação bidialetal, uma proposta, a autora aponta (p. 58):

São questões cruciais na implementação de um currículo bidialetal a definição da natureza dos traços dialetais - graduais ou descontínuos - e o preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história, quanto ao “português errado”. Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção de erro gramatical.

Essas e outras dificuldades chegariam mesmo a impedir um programa de educação bidialetal. Labov já constatou ser impossível se assentar essa proposta na preservação dos falares estigmatizados paralelamente à assimilação da variedade prestigiada. Bortoni-Ricardo (op. cit., p. 58) transcreve a afirmação desse autor (1972):

Ainda que se possa atingir um certo insight, trabalhando-se com informantes bilíngües, é duvidoso que o mesmo possa ser dito de in-

formantes “bidialetais”, se é que, de fato, tais falantes existem. Nunca encontramos falantes que houvessem ganhado um bom controle da língua padrão e ainda assim tenham preservado bom controle do vernáculo não-padrão.

Portanto, a viabilidade da educação bidialetal se assenta no respeito às características culturais e lingüísticas do educando, partindo a escola do conhecimento lingüístico e da competência comunicativa que ele apresenta em sala de aula.

Leia-se a reflexão de Labov (1987, p. 145):

A língua da sala de aula deve ser uma propriedade comum de todas as classes sociais e grupos étnicos; livre da identificação com estilo masculino e feminino; neutro em relação à oposição entre alta cultura e cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar; e restaurar o vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social. ⁶

Quanto àqueles alunos que já chegam à escola familiarizados com a variedade culta, sofrem menos, porque cometem naturalmente menos “erros”. Mas ficam, em grande medida, presos na memorização estéril de regras e classificações.

CONCLUSÃO

Toda essa evidência aponta claramente para a necessidade de a escola reconhecer a legitimidade da variedade vernacular dos alunos, a ponto de trabalhar com ela em sala de aula, mostrando-se não propriamente compassiva, mas detentora do conhecimento de que ela vale para seus fins, tanto quanto a variedade prestigiada vale para outros diferentes fins. Enquanto a escola insistir em negar o caráter sócio-histórico-funcional dessa variedade, ela permanecerá na perplexidade, ao se defrontar com resultados cada vez mais pobres do ponto de vis-

ta do desenvolvimento, nos alunos, da competência de uso da língua culta⁷. Isso porque, ao invés de aproximar, ela os distancia da crença de que são capazes de adquirir a competência de uso dessa variedade, ainda que mais prestigiada e diferente da que utilizam.

É preciso que essa questão continue sendo alvo de reflexão. Pesquisas já vêm sendo feitas a fim de torná-la explícita através do estudo das reações subjetivas dos alunos a diferentes variedades de sua língua materna, em ambiente escolar. Esta é, sem dúvida, importante contribuição da pesquisa sociolinguística para se compreender o problema, tendo em vista a necessidade de se resolvê-lo.

Abstract

The class-room work with formal language must be based on a culturally responsive pedagogy, mainly if students' vernacular language is a stigmatized one. Students have to access to the formal language, so that they can really participate of brazilian culture. It is important in the school the clear distinctness between *standard language* and *formal language*.

Key words: Standard language. Formal language. Stigmatized varieties. Culturally responsive pedagogy.

NOTAS

- ¹ A respeito do papel da mídia na difusão do preconceito linguístico, veja Scherre (2005, p. 37-71), em que a autora analisa detidamente essa questão.
- ² One critic of "Black English" said [...] that he had asked a dozen participants to tell him what "Black English" was and he never got the same answer twice.
- ³ One might think that the pattern is the result of school teaching or the conscious imitation of radio announcers. This may be true for some part of the variation, but there are several reasons to believe that the main transmission route is in the wider community.

- ⁴ The evidence points to the fact that the adolescent peer group in the inner cities institutionalizes resistance to the norms, the ideology, and the practices of the school system. This resistance appears to be the result of a political and cultural conflict between the vernacular speakers and the school authorities (Labov, 1982). The linguistic behavior of peer group members is a reflection and a symbol of this conflict.
- ⁵ We must do in the classroom what the community does, but in a concentrated and coherent way.
- ⁶ The language of the classroom must be seen as a common property of all social classes and ethnic groups; free from identification with male or female style, neutral to the opposition of high culture and popular culture; independent of the other socialization processes of the school system; and restored to the vigor of everyday life. One step in this direction is to strip away the socially significant symbols that carry such a heavy social loading.
- ⁷ O jornal Folha São Paulo, de 08 de fevereiro de 2007, mostra, em sua primeira página, um quadro de perplexidade: "[...] os mais baixos índices de rendimento entre os alunos do ensino médio e da 8ª série do ensino fundamental desde a primeira aplicação das provas, em 1995." Por sua vez, o jornal Tribuna de Minas, de Juiz de Fora, em sua edição de 07 de fevereiro de 2007, também em sua primeira página, anuncia: "Uma nova face do fracasso escolar na rede pública de Juiz de Fora vem à tona. Desta vez, os dados remetem ao resultado do concurso realizado pelo Colégio Técnico Universitário (CTU) para candidatas à primeira série do ensino médio. Dos 1.622 estudantes da oitava série do ensino fundamental que participaram da seleção, 76% deles provenientes de escolas municipais e estaduais, somente 147 alcançaram a pontuação mínima nas provas. No total, 90,94% não conseguiram acertar nem a metade das provas de português, matemática, história, geografia, biologia, química e física. A coordenação do exame revela que o mau resultado se repete ao longo dos anos."

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; ENES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística*; domínios e fronteiras. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47. v. 1.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 29-43.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge. Cambridge University Press. 1985.
- _____. Educação bidialetal: O que é? É possível? Revista Internacional de Língua Portuguesa, n.7, p. 54-65, jul. 1992.
- _____. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

- _____. *Nós cheguei na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. A 1ª ed. é de 1930.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C., (Org.). *Introdução à linguística*, domínios e fronteiras. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-75. v. 1.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Parábola, 2002. p.27-36.
- CHAMBERS, Jack K. *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Cambridge: Basil Blackwell, 1995.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística)_Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2007. Orientadora: Cláudia Roncarati.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, New York, vol. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembarçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.
- GARVIN, Paul, L.; MATHIOT, Madeleine. A urbanização da língua guarani: um problema em linguagem e cultura. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p. 119-128.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York city*. Washington, DC. Center of Applied Linguistics, 1966.
- Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.). *Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature*. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p. 128-146.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- PAIVA, Maria Conceição de. A variável gênero e sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília;
- BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-50.
- PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 17-27.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Definição da política linguística no Brasil. *Boletim da ABRALIN*, v. 23, p. 7-17, 1999.
- STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow: Longman, 1995.
- TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics: an introduction*. Middlesex, England: Penguin Books, 1974.