

DOS VÍCIOS ÀS VIRTUDES: REFLEXÕES ACERCA DAS ATITUDES, CRENÇAS E VALORES EM TORNO DO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL

Jorge Augusto Alves da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – DELL/PPGLing/ProfLetras

Soraya Meira Chaves

Ministério Público - BA/Grupo de Pesquisa em Sócio-História e Sócio-Funcionalismo
CNPq/UESB

Geraldo Liberato Aguiar Assis Filho

Tribunal de Justiça - BA/Grupo de Pesquisa em Sócio-História e Sócio-Funcionalismo
CNPq/UESB

Resumo: O presente artigo discute com base na Sociolinguística (LABOV, 2008), na Sócio-história (ROMAINE, 1982) e na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) a violência simbólica (BOURDIEU, 1986; MATTOS E SILVA, 1997) que se inseriu no ambiente escolar do ensino fundamental e propõe uma metodologia que possa repensar práticas de sala de aula que espelhem o respeito à pluralidade de identidades. O texto centra-se em três linhas de discussão. A primeira relaciona-se à legitimação da variante culta e os reflexos de uma concepção no ensino baseado na superposição negativa de normas. A segunda linha dedica-se a discutir o que a escola e seus aparatos consideram legítimo ou ilegítimo de ser usado e, portanto, de ser ensinado. Na terceira linha, descrevem-se e discutem-se abordagens teóricas e metodológicas desenvolvidas, segundo as realidades existentes em escolas estaduais e municipais do interior da Bahia (SANTOS, 2018; CUNHA, 2019; GOMES, 2019), trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional – ProfLetras UESB/UFRN/CAPES.

Palavras chave: Português-Popular. Competência-lexical. Sociolinguística-Educacional.

1 Português Popular do Brasil: uma introdução necessária

O presente estudo tem por objetivo discutir atitudes e crenças construídas em torno daquilo que é considerado “popular” pela língua oficial. Para tanto, considera-se como “oficial”, a língua legítima reconhecida como forma de comunicação das instituições e a “língua” a ser ensinada pela Escola. Tal visão de uma “língua legítima” traz à baila aquilo que Bourdieu (1996) chama de “violência simbólica”, já que naturaliza a exclusão,

excluindo as possibilidades de variação como forma de representação dos valores de certos grupos sociais e/ou comunidades de prática.

Segundo Silva (2005), o termo “popular” aplica-se a diversas situações da vida social. Conforme comprova o pesquisador, “popular” pode se referir ao sufrágio popular, o voto que iguala a todos a uma mesma condição; mas, também, pode se reportar àquilo que se contrapõe ao requintado, como “loja de artigos populares”. Entretanto, no âmbito da Sociolinguística, “popular” opõe-se ao culto e, como tal, denomina aquela variedade de língua usada como vernáculo, em termos labovianos (LABOV, 1972), por aqueles cuja gramática e cujo léxico são diferentes da língua legitimada pelo Estado e que, por sua vez, socioeconomicamente refere-se à parcela da população que compõe a pirâmide social, no caso específico, as classes populares do Brasil (LUCCHESI, 2017).

Assim dito, este estudo procura por em evidência o arcabouço teórico que a sociedade por meio da escola erigiu para separar fatos de língua – portanto estruturais – como se fossem fatos histórico-sociais.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo divide-se em três seções. A primeira discute a história de legitimação do Português, como língua transplantada; a segunda apresenta aquilo que a Tradição Gramatical considera como “popular, refletindo acerca da violência simbólica naturalizada em torno daquele conceito. Por fim, são discutidas experiências de superação da crise descrita ao mesmo tempo em que se sinaliza para a ascensão de uma nova metodologia de ensino de língua portuguesa pelo viés da Sócio-história e da Sociolinguística Educacional.

2 Legitimação do Português no Brasil: da glotofagia à violência simbólica

Elia (1989) afirma que a Língua Portuguesa do Brasil pode ser considerada a Lusitânia Nova. Para aquele autor, é inquestionável classificar a variante brasileira dessa forma em contraste com a Lusitânia Antiga (Portugal) e a Novíssima (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe). Reconhece, ainda, que a chegada dos colonizadores não encontrou a terra desabitada, senão repleta de aloglotas cujas línguas e culturas foram subjugadas pelas “armas lusitanas”.

Ao contrário do império romano que se expandiu, levando o latim a diversos povos, mas soube, de certa forma, preservar-lhes parcialmente traços culturais, a política colonizadora lusitana foi glotofágica [$\gamma\lambda\omega\tau\tau\alpha$ = língua + $\phi\alpha\gamma\epsilon\acute{\iota}\nu$ = comer+ -icus = aquilo que), como bem afirmou Houaiss (1981). É inegável que o português tenha se imposto aos diversos falares do Brasil, o que transformou um país inicialmente plurilíngue (MATTOS E SILVA, 2004) em um país cuja prevalência linguística de se deu pelo via única do português. Gomes (2019) soube com primazia resumir a situação sociolinguística do Brasil à luz das reflexões feitas por Houaiss (1981):

[...] desde o início do século XIX, o idioma português já se ia tornando majoritário, deixando em plano secundário os demais falares, indígenas, africanos, coloniais. Destaca [a autor se refere a Houaiss] que, na modalidade escrita e lida em público, a língua oficial, desde sempre foi a Língua Portuguesa, ressaltando que, até 1920 (o início do século XX), os utentes, ideologicamente, assim a concebiam: i) enquanto portuguesa e dos portugueses, numa associação à subordinação passiva aos donos do idioma; ii) portuguesa e dos brasileiros, assumindo-a como língua de adoção que deveria ser apreendida em sua pureza e padronização e iii) como bem comum, ao qual é possível, admitir variações. Todavia, é perceptível que, até então, a prevalência é do idioma europeu canonizado – o literário espelhado em escritores portugueses. Esse é o modelo a ser seguido, com pequenas divergências aqui e acolá durante esse período e que, certamente, ainda, ocupa primazia nos ambientes de ensino. (GOMES, 2019, p.74)

Vê-se que imposição do Português como língua oficial (ELIA, 1989) e legítima (BARBAUD, 2001) deu-se pela imposição escolar, já que, após a expulsão dos jesuítas e, por força de lei, tornou-se a língua da escola no ensino institucional. Assim dito, a variante que se impôs como língua oficial foi a forma escrita, ancorada nos autores puristas, paladinos da “Última flor do Lácio”, como diria Bilac (1865 – 1918), em seu poema *Língua Portuguesa*.

Prova dessa imposição do falar lusitano como língua legítima a ser reverenciada pela escola pode ser vista na discussão *ad nauseam* acerca da colocação pronominal. A “questão pronominal” levou, por exemplo, Cândido de Figueiredo (1846 – 1925), um dos mais renomados gramáticos do final do século XIX e início do século XX, a escrever um compêndio denominado *O problema da Colocação de Pronomes* (1917), em que o autor propõe-se a pugnar contra a corrupção que se instalava pouco a pouco na língua portuguesa, ferindo-lhe a unidade. Ademais, Elia (1989, p.29) observa que “[...] Foi essa língua

transplantada que o Estado brasileiro adotou, a sua forma literalizada, no âmbito de suas relações internas e externas”.

Por outro lado, a legitimação da língua portuguesa do Brasil teria o contraponto da defesa da opção da variante brasileira, mas, antes disso, haveria o reconhecimento da imposição de valores, visto que tais valores já estavam, de certa forma, naturalizados na realidade sociolinguística brasileira. Para melhor entendimento, torna-se oportuno trazer a lume o pequeno poema de Oswald de Andrade intitulado *Pronominais*. Cheio de vivacidade e ritmo, o poema, publicado no livro *Pau Brasil*, compõe-se de duas estrofes, um quarteto e uma quintilha, nove versos em que o autor magistralmente consegue resumir nossa realidade linguística em suas polaridades, como advoga Lucchesi (2017).

Nos quatro primeiros versos (“Dê-me um cigarro//Diz a gramática// Do professor e do aluno// E do mulato sabido”), o poeta apresenta o fenômeno, ou melhor, dizendo o “pomo da discórdia” entre aquém e além-mar: “Dê-me”, a ênclise. Tal construção alicerçada na gramática e no *bon usage* divide aqueles que falam a língua legitimada pela escola – “Do professor e do aluno” – que tem como instrumento balizador o *magister dixit* “Da gramática”. Vê-se, portanto, que a colocação pronominal é avaliada, em termos sociolinguísticos, como uma forma autorizada e, portanto, dentro dos valores da legitimidade.

De outra banda, os cinco versos seguintes vão mostrar o outro lado da realidade sociolinguística brasileira. Começam os versos com o “Mas”, conjunção que demonstra a adversidade entre as duas situações: “Mas o bom negro e o bom branco//Da nação brasileira//Dizem todos os dias//Deixa disso, camarada// Me dá um cigarro” (ANDRADE, 1972). Para contrapor as duas variantes de português, são usados parâmetros sociais, quais sejam: “o bom negro” e “o bom branco”, bem como um parâmetro diatópico “Da nação brasileira”, sem esquecer um diacrônico “todos os dias”. Pelo visto, cumpre o poeta um dos propósitos do Modernismo, movimento de renovação artístico-cultural, iniciado em 1922: aproximar a literatura da fala do povo. Como mostra a quintilha, a próclise e não a ênclise é a norma, em termos coserianos, da nação brasileira. Tal colocação próclítica estaria em coocorrência no Português Quinhentista como observa Palhano (1958), mas no português brasileiro tal forma teria sobrepujado a clássica por mudança de baixo para cima, das vias populares para as cultas, como se observa no uso brasileiro. Se Bilac, em seu poema *Língua*

Portuguesa conclama à unidade da língua de Camões; Andrade, com seu *Pronominais*, acentua e celebra a diversidade: possibilidade de se dizer diferente das ditames clássicos.

Partindo para o segundo ponto dessa subseção, é importante destacar que, se na imposição do português como língua oficial, houve a legitimação por vias legais, a escola fez o papel de legitimar sua variante por meio daquilo que Bourdieu (1984) chamaria de violência simbólica, conceito que Mattos e Silva (1997) aplicaria também à educação formal nas aulas de língua portuguesa. Gomes (2019) soube traduzir a violência simbólica, justamente ao discutir a realidade de alunos de uma escola rurbana do interior do estado da Bahia. Segundo a sociolinguista e professora de português:

A violência simbólica, ao contrário da violência física que pode ser facilmente percebida pelo agredido, faz com que aquele que a sofre considere natural a submissão extrema a seu opressor. A naturalização da agressão faz o que sofre a violência enxergá-la como parte da ordem social. Dessa forma, a violência torna-se não apenas natural, mas legítima. (GOMES, 2019, p. 55).

Por tal prisma, pode-se notar que a tradição gramatical brasileira legitimou uma forma de variante que corresponderia ao ideal lusitano de norma de língua, rejeitando as demais. Na interpretação da pesquisadora, ao naturalizar a agressão, o aluno passa a encarar como anormal aquilo que faz parte de seu cotidiano e como tal rejeita construções linguísticas que pertencem à sua comunidade linguística como um todo, mas que podem não pertencer à sua comunidade de prática¹ (LAVE; WENGER, 1991, apud BAGNO, 2017). Curiosamente, Cunha (2019) encontrou rejeição de 20% a lexis de origem africana ao avaliar, do ponto de vista laboviano (LABOV, 2008), escolhas de uso e não uso de africanismos numa classe de alunos do Ensino Fundamental II (8º ano) de uma escola pública do interior baiano. Cunha (2019) percebeu que lexis historicamente relacionadas aos grupos sociais da comunidade de fala eram vistas como não usuais pelos alunos, certamente pelo influxo da normatização escolar, o que redundava na violência simbólica como bem destacou Matos e Silva (1997).

¹ Alunos oriundos do meio rural mantêm-se dentro de uma comunidade de fala, mas pertencem também, tal qual os urbanos, a inúmeras comunidades de prática. Embora o conceito esteja mais ligado a grupos em que há um esforço mútuo de coesão ou engajamento, como preconizam Eckert e McConnel-Giner, conforme Bagno (2017) estende-se o conceito ao engajamento de alunos rurais que estudam em escolas urbanas ou rurbanas, no entendimento de que eles desenvolvem no meio rural “atividades de prática” que remetem à caracterização de sua identidade linguística, que os diferencia *a priori* dos alunos exclusivamente de comunidades urbanas.

Não muito longe de tal questão, recentemente, viu-se no Brasil uma polêmica em torno de questões do Enem (2018), quando na prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* aparecia um texto contendo lexis oriundas de uma das variedades do português, mas não a forma legitimada pela escola. Tratava-se do “pajubá”, uma das possibilidades de uso da língua portuguesa com fortes influências de matriz africana. Considerando o *continuum* lexical proposto por Houaiss (2011) e reinterpretado por Santos (2018), lexis pertencentes ao “pajubá” como “alibã” são interpretadas dentro de um espaço em que transitam diversas formas do português popular. Após leitura do registro feito por Vip e Libi (2000), no qual esses autores tratam dos sentidos de “alibã”, Santos (2018) observa que a legitimação de uma lexis, mesmo daquelas restritas a determinados grupos, como demonstra o trabalho de Vip e Libi (2000), estaria condicionada à sua aceitação popular, já que “[...] Tal forma linguística não aparece registrada nos dicionários da Língua Portuguesa e faz parte de um uso criptológico que caracterizaria a expressão de uma dada comunidade linguística. Por outro lado, haveria formas cuja veiculação seria capaz de atingir a língua comum, ocorrendo, portanto, uma expansão da comunidade de utentes.” (SANTOS, 2018, p.56).

De mesma sorte, pontos da gramática são atingidos por essa violência simbólica, levando o utente, especialmente o que está no início de sua formação escolar, a se considerar inepto no manejo da língua que ele usa como forma de exteriorização de sua identidade.

Como se viu até aqui, a história da língua portuguesa no Brasil é marcada por uma situação de destruição das línguas autóctones, bem como do estabelecimento de um processo de violência simbólica em que a forma de falar que caracterizaria o vernáculo de dados utentes é vista como forma ilegítima e, como tal, passível de reestruturação pelo aparato escolar.

Na subseção seguinte, discute-se o tratamento que a tradição gramatical e o aparato ideológico que sustenta a instrução escola utilizam para classificar os fenômenos recorrentes na variante popular da língua portuguesa do Brasil.

3 Barbarismos, plebeísmos, provincianismos e solecismos: os vícios e as virtudes da língua

Finda a questão de legitimação proposta na subseção anterior, o próximo passo a dar é na direção de serem apontadas as avaliações feitas pela tradição gramatical ao se defrontar

com aquilo que fuja às construções consideradas canônicas. Os termos utilizados para descrever aquelas formas refletem percepções de depreciação não apenas às construções em uso, mas especialmente a seus utentes. É justamente isso que se vai demonstrar.

A primeira referência que se faz a uma forma não legítima e “espúria” que deve ser combatida vem da tradição greco-latina. O termo bárbaro do grego (gr. βάρβαρος) referia-se tão somente ao estrangeiro, àquele não nascido na Grécia, como ensina Louw e Nida (2003). Segundo eles, o termo aplicava-se não à língua, mas aos costumes. No entanto, o termo barbarismo passou, por extensão, ao uso de bárbaro como o não falante de grego e, portanto, sem refinamento para o mundo grego, a designar situações em que uma forma linguística desvirtua-se da forma canônica. Erros prosódicos, flexionais e ortográficos, segundo Jota (1976) são classificados como barbarismos e costumam aparecer em espaços especiais das gramáticas, como se vê na *Gramática Escolar* de Evanildo Bechara para quem o tão popular “gratuito” e o mais vulgarizado “tu foste” são exemplos de barbarismos (BECHARA, 2006, p.483).

Se o barbarismo remete a uma prevenção contra aquele que não participa ou nem pertence à dada cultura, as noções de plebeísmo e de provincianismo² são violências simbólicas que se insurgem contra aqueles que pertencem a grupos diferentes da mesma cultura, em outros termos, aqueles que vivem dentro de uma cultura, mas são oriundos de seus rincões, como seria o caso da plebe (povo, plebeu) e do provinciano (província em oposição à capital, ao centro). Para André (1997), as gírias como “bicho”, “cara” e “troço” devem ser evitadas por se constituírem em plebeísmos. A visão que André (1997) apresenta sobre tais construções demonstra a violência simbólica cometida contra formas usuais, corriqueiras e vivas na língua do Brasil: “[...] os plebeísmos não podem ser tolerados na língua culta, pois espelham imediatamente grosseria, falta de instrução, boçalidade.” (ANDRÉ, 1997). Ao recomendar o expurgo de tais construções na “língua culta”, o autor estabelece um juízo de valor, dizendo o que pode ou não ser usado por aquele que prime pelas formas legitimadas de falar.

Nesse passo, chega-se ao solecismo o qual está igualmente relacionado a uma forma de violência simbólica, já que se escolhem os moradores de uma cidade para representarem

² Deve-se destacar, contudo, que Jota (1976) procura ver o provincianismo como um uso local de dada região, um forma de variação diatópica; no entanto, como não acrescenta exemplos, a argumentação do autor fica prejudicada.

aqueles que usavam ou usaram de forma indevida construções populares. Sacconi (2010) ensina que os habitantes de certa cidade grega (οἱ σολοικισμοί) usavam formas que os distinguia negativamente de toda a Hélade, a ponto de o “gentílico” passar a designar o “desvio gramatical”. São, pois, solecismos os erros que maculam a sintaxe da língua como “fazem duas semanas que choveu forte”.

É oportuno salientar que a lição de Jakobson (1970), ao estender as funções de Bühler, revela que a linguagem não serve apenas para comunicar algo ou comunicar-se, antes aponta para a construção de uma identidade, a identidade do grupo a que se pertence. Por outro lado, a identidade não é apenas uma forma de afirmação pessoal ou de seu grupo, antes é um artifício também de exclusão como bem observa Bagno (2017) para quem: “Identidade é a representação social que o indivíduo constrói acerca de seus grupos de pertencimento e de referência, de maneira que se sinta incluído em certas comunidades e excluído de outras, natural de um país (o seu) e estrangeiro nos outros, por exemplo.” (BAGNO, 2017, p.199).

Desta forma, os alunos oriundos de classes populares, por sua vez, percebem paulatinamente que as formas que eles usam e que, mais precisamente, compartilham em sua comunidade de fala e comunidades de prática são classificadas pela escola e pelo aparato estatal como construções inadequadas para os círculos “cultos” dos quais eles devem fazer parte para se integrarem ao mercado de trabalho.

Para encerrar a subseção, resta ponderar que a escola precisa aprender a judiciosa lição de Agostinho de Hipona para quem era melhor ser repreendido pelos gramáticos do que não ser entendido pelo povo, como bem traduziu Ilari (1992). A escola pode até não legitimar formas, já que não é seu papel, mas não pode praticar violência simbólica na aplicação dos instrumentos de ensino para que o discente venha a aprender outra norma possível.

Na subseção seguinte, discute-se o papel da Sócio-história e da Sociolinguística Educacional como caminhos para superar barreiras impostas ao ensino da norma sem atingir a identidade linguística de estudantes oriundos de classes populares.

4 Por um ensino plural da língua portuguesa: formas de superação da crise

Nessa subseção, a proposta é estabelecer um diálogo entre a Sócio-história e a Sociolinguística Educacional a fim de propor uma estratégia de enfrentamento para uma das formas de violência simbólica que se verifica no ensino de língua portuguesa no ensino

fundamental. Tal estratégia tem sido desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Letras (ProFLetras) em Vitória da Conquista sob a coordenação do Professor Jorge Augusto Alves da Silva, tendo como participantes da empreitada mestrandos daquele curso que são concomitantemente professores do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal da Bahia. A proposta capitaneada pelo docente e assumida por seus alunos segue uma metodologia adaptada da Sociolinguística Variacionista influenciada por uma leitura social e histórica (Sócio-histórica), mas também reverbera um viés da Sociolinguística Educacional. Na presente subseção, expõem-se e comentam-se as etapas e os elementos imprescindíveis para se chegar a uma vereda do ensino plural tendo como ponto central a concepção de competência comunicativa, advinda dos questionamentos feitos por Hymes (1974). Inicialmente, faz-se mister definir os termos: Sócio-história e Sociolinguística Educacional.

A Sócio-história (ROMAINE, 1982) surge como uma vertente da Sociolinguística Quantitativa (LABOV, 1972), voltando-se à reconstrução das realidades que ensejam mudanças e espelham variações com base em documentos de épocas pretéritas. No Brasil, a princípio, os estudos sócio-históricos dedicaram-se a discutir a origem e a formação do português brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004), dando destaque ao popular. Mais recentemente, no século XXI, ocupou-se do papel dos afrodescendentes na constituição do português considerado, em termos labovianos, o vernáculo daqueles que compõem a base da pirâmide social do Brasil. Lucchesi (2000) e Silva (2003) são provas incontestes dessa nova abordagem. Estudos realizados por diversos pesquisadores redundaram na publicação da Gramática do Português Afro-brasileiro (2009), feito inédito em nossa história, pois deu conta de enorme gama de fenômenos envolvendo aquela variedade de português.

Quanto à Sociolinguística Educacional, pode ser definida como:

Conjunto de reflexões e de práticas que objetivam dotar a **educação linguística** de um suporte teórico e metodológico capaz de promover um ensino-aprendizagem de língua materna [...] em que seja possível levar em conta o **repertório linguístico** dos aprendizes para, com base nele, ampliar sua competência comunicativa (BAGNO, 2017, p.428, grifos do autor).

Assim vista, a Sociolinguística Educacional alia as descobertas científicas oriundas de pesquisas *in loco* e as aplica na superação de problemas de aprendizagem. A esse respeito, já na década de 70, mais precisamente em 1977, Schlieben-Lange (1977) assevera que é a Sociolinguística uma “ciência das crises” e como tal é chamada ao *front* para sugerir

soluções que possam arrefecer, no mínimo, conflitos gerados pela imposição cada vez mais frequente de valores a determinados grupos sociais, que passam por mudanças. No caso do Brasil, o rápido processo de urbanização veio criar lacunas entre o “novo” mundo urbano e o “antigo” mundo rural que ora estava em declínio. Essa percepção levou Bortoni-Ricardo a “importar” o conceito de “população rurbana” para dar conta de explicar a fase de transição que a população brasileira (que migra do campo para a cidade) enfrentava, especialmente quando se confrontava com valores adventícios em sala de aula. Nesse ínterim, Bortoni-Ricardo (2004) dedicou-se, nesse trilhar, a demonstrar a viabilidade de desenvolver as competência sociolinguísticas de alunos oriundos de meios rurais e rurbanos, por meio do conhecimento das realidades de cada grupo.

Assim definidos os termos, é preciso elencar os dois aspectos que unem as duas teorias: a compreensão das realidades constitutivas do português popular e a produção de intervenções pedagógicas voltadas para a superação de entraves oriundos do confronto entre o que o povo fala e o que se quer que o povo fale.

Grupos de Pesquisa situados na Bahia, entre os quais se encontra o Grupo de Pesquisa em Sócio-história e Sociofuncionalismo/CNPq, *ressignificaram* metodologias de abordagem e constituição de estratégias de ensino. No âmbito do ProfLetras, aquele grupo dedicou-se a fomentar a produção de propostas de intervenção que visem, após estudo criterioso e sistemático, a divulgar, por exemplo, estratégias de ampliação de competência lexical.

Como práxis, há etapas que devem ser seguidas após as devidas submissões aos Comitês de Ética em Pesquisa. Uma das etapas é o levantamento histórico-social da comunidade de utentes quer pelo levantamento de documentação cartorial (das comunidades) quer pela entrevista com moradores representativos da história local. Tal fase justifica-se pela necessidade de se conhecer a base de formadores da comunidade, especialmente aquelas ligadas a realidades quilombolas. Posteriormente, deve-se conhecer a comunidade escolar tida como comunidade de prática e a partir de tal conhecimento elaborar o perfil e o papel daquela comunidade de prática na comunidade de fala.

Após essa fase, o pesquisador deve definir variáveis condicionantes sociais e sobre elas tecer hipóteses sobre a maior ou menor frequência de ocorrência dos fenômenos linguísticos apresentados. Nesse momento, há um maior empenho do conhecimento da Sociolinguística

laboviana no tocante à preparação dos grupos de fatores e da futura alimentação das ferramentas quantitativas.

Pesquisas realizadas por Santos (2018) e Cunha (2019) demonstram resultados dessa metodologia de trabalho aplicada posteriormente como ferramenta de ampliação da competência lexical em sala de aula. Tais pesquisadores, munidos da consciência de que a legitimação da língua, na atualidade, faz-se por meio de certa violência simbólica, procuraram criar dentro de suas salas de aulas ambientes favoráveis à conscientização do processo de aprendizagem, buscando autonomia pela consulta ao dicionário, material didático que, de certa forma, quando bem manejado, dialoga com aquele que o utiliza.

Ambos estudiosos propuseram-se à exploração daquele instrumento didático, seguindo diretrizes do PNL D, observando o nível de dicionário para cada ano recomendado. Entre uma das atividades propostas está a percepção avaliativa de aceitabilidade, em outros termos, o grau de tolerância àquilo que não é usual ao aluno ou que não é reconhecido como a língua legítima da escola, tida como instrumento *sine qua non* da superação das “mazelas” do aprendiz. As pesquisas de Santos (2018) e Cunha (2019) refletiram um comportamento de aceitação da legitimação de usos numa forma de naturalização do que foi socialmente construído. Um exemplo disso é apontado por Santos (2018) quando lida com lexias em que o julgamento do discente passa por três níveis, a saber:

- Nível 1 — Conhecer e usar.
- Nível 2 – Conhecer e não usar
- Nível 3 – Desconhecer

Nas atividades de contato e sondagem, o pesquisador aponta para respostas que envolvem avaliação e refletem a violência simbólica do tipo: “não, porque é feio”, “não, porque é velho”. Para aquele pesquisador, tais informações devem ser repensadas no sentido de apropriar-se do conceito de adequação à realidade de uso.

Outra pesquisa que segue a mesma linha, embora não esteja circunscrita à competência comunicativa lexical, mas ao uso de formas canônicas e formas inovadoras, foi desenvolvida por Gomes (2019), também no âmbito do Mestrado Profissional em Letras UESB/UFRN/CAPES. A pesquisadora, professora do ensino fundamental, revela que em sua pesquisa acredita que os alunos oriundos do meio rural pudesse apresentar em maior frequência a forma não canônica do fenômeno estudado (a variação entre para e a).

Curiosamente, a conclusão que se pode chegar dos dados da pesquisadora é um demonstrativo da violência simbólica por qual passa o estudante morador de zona rural que vem estudar em escola urbana, classificação dada pela pesquisadora. Eis a conclusão dela: os alunos oriundos de zona rural estão mais propensos a aceitarem a forma canônica e abandonarem suas construções atávicas, já que consideram a língua legitimada da escola como superior à de sua comunidade de prática.

Retornando à questão do uso do dicionário no processo de ampliação da competência lexical, os estudos realizados por Santos (2018) e Cunha (2019) recomendam que os professores do ensino básico apresentem inicialmente aos alunos que o próprio dicionário reconhece a variação possível na língua e como tal põe por terra a nefasta concepção naturalizada de que o dicionário é apenas para “corrigir” as formas da língua. Ambos os autores insistem no convite à reflexão de que num dicionário estão elencadas as possibilidades da língua e que tais possibilidades, ainda que se hierarquizem, vão depender das necessidades de uso dos falantes dentro de sua intencionalidade discursiva e da situação, dois critérios imprescindíveis à competência sociolinguística e *in caso* à competência sociolinguística lexical.

Tais estudos apontam, portanto, formas de superação da legitimação bem como de superar a violência simbólica naturalizada pela escola de ensino fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de toda evolução social do presente século, surpreende a qualquer pesquisador que a Linguística não conseguiu ainda demover alguns dos valores arraigados ao imaginário coletivo, especialmente aquele que se refere à crença de que por meio da variante de uma língua expressam-se vícios e virtudes. Falar bem é sinônimo de ter “competência”, *lato sensu*, e quem não a possui, é “possuído” por vícios tais como os barbarismos, os provincianismos, os plebeísmos, os vulgarismos. A escola “democrática” parece conviver silente a isso quando se omite em efetivamente por ações e por omissão de atacar as falsas virtudes, abstraindo a língua do contexto social e histórico de sua formação.

À violência glotofágica (HOUAISS, 1981) foi sucedida pela violência simbólica perpetrada pela escola que ainda classifica os usos populares com termos pejorativos, inclusive em classes de ensino fundamental, cujos bancos são frequentados por alunos

oriundos de comunidades rurais. Ensina de forma naturalizada, portanto, que dada construção deve ser evitada sem se cogitar o valor que tal construção ou lexia assume na comunidade de prática.

A violência simbólica irmana-se à falsa virtude de que as formas preconizadas são as que refletem um ideal de pureza distante da construção da competência lexical, em outros termos, a capacidade de adequar-se paulatinamente ao contexto e ao ambiente linguístico em que o falante se insere, sem a necessidade da chancela de outrem.

Por fim, há de se destacar que os pesquisadores, autores de texto, envolvidos também no direito à democratização do ensino, aplicam a mesma reflexão e a mesma metodologia aqui exposta em realidades tanto de sala de aula como externa à sala de aula, mas que envolvem igualmente falantes do português popular, os quais, ao buscarem seus direitos na condição de cidadãos, precisam se comunicar sem o intermédio de tradutores em sua própria língua, ou melhor, na variante de sua língua que representa suas crenças, seus valores e, enfim, sua identidade sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. Pau Brasil. São Paulo: Globo, 1971.

ANDRÉ, Hildebrando. *Gramática Ilustrada*. São Paulo: Scipione, 1997.

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BECHARA, Evanildo. Gramática da Escolar Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papius, 1996.

BOURRICAND, François; BOUDON, Raymond. *Dicionário Crítico de Sociologia*. Tradução: Maria Leticia Guedes Alcoforado / Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993.

CUNHA, Eliane Soares. Africanismos e cultura afro-brasileira: proposta de intervenção sócio-histórica para o ensino do léxico em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – ProfLetras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

GOMES, Isabel dos Santos Magalhães. A preposição para: da sócio-história à contemporaneidade na escrita de alunos do 9º ano de uma escola rurbana. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – ProfLetras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

HOUAISS, Antônio. A linguagem oficial. *Revista do Serviço Público*. Brasília, v. 109, nº 4, 1981.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua*. Rio de Janeiro: Scipione, 2011.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LABOV, W. . *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 .

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972]. *Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2004.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistic*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Santos, Julival Novaes dos. Heterogeneidade de usos na escola: a gíria comum no vernáculo de alunos do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – ProfLetras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. — *O português são dois* - novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Jorge Augusto Alves da Silva

Doutor em Letras (Linguística Histórica – Sociolinguística (UFBA); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional, UESB/UFRN/CAPES. Grupo de Pesquisa em Linguística Sócio-histórica e Sociofuncionalismo/ CNPQ. adavgvstvm@gmail.com

Soraya Meira Chaves

Especialista em Ciências Criminais (UESB), Bacharel em Direito (UESC), Promotora de Justiça. Grupo de Pesquisa em Linguística Sócio-histórica e Sociofuncionalismo/ CNPQ. Srmymc21@hotmail.com

Geraldo Liberato Aguiar Assis Filho

Bacharel em Direito. Juiz de Paz/TJBA

Grupo de Pesquisa em Linguística Sócio-histórica e Sociofuncionalismo/ CNPQ