

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RURAIS

Linguistic variation in school: issues for education in rural communities

Francimária Lacerda Nogueira Bergamo*

Eloisa Nascimento Pilati**

Resumo: Este artigo tem objetivo duplo. O primeiro é discutir questões relacionadas ao ensino da norma padrão na escola juntamente com o ensino de princípios do inatismo linguístico e da variação linguística, principalmente no contexto de escolas de comunidades rurais, em que vivem os quilombolas Kalunga; o segundo é contribuir para a conscientização da situação multilinguística no Brasil e da necessidade de políticas públicas de educação linguística como forma de erradicar o preconceito com os falares rurais, promover a inclusão social no campo educacional, fazendo com que o discente adquira competência para perceber que o seu falar é parte de sua cultura.

Palavras-chave: Comunidade Kalunga; Variação Linguística; Inatismo; Ensino; Inclusão Social.

Abstract: This article has a dual purpose. The first is to discuss issues related to the teaching of both the standard norm in the school and the principles of linguistic innatism and linguistic variation, mainly in the context of schools in rural communities, where Kalunga quilombolas live; the second is to contribute to the awareness of the multilingual situation in Brazil and the need for public language education policies as a way of eradicating prejudice against rural speech, as well as promoting the social inclusion in the educational field, making the student acquire competence to realize that his/her speech is part of his/her culture.

Keywords: Kalunga Community, Linguistic Variation, Innatism; Teaching Grammar, Social Inclusion.

Recebido em: 20/05/2020.
Aprovado em: 06/08/2020.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Mestrado e Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis). Especialização em Comunicação e Cultura pela Universidade de Lisboa (UL) e em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). É servidora pública da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo.

** Licenciada e Bacharel em Letras-Português (1998), realizou mestrado e doutorado em Linguística, na Universidade de Brasília (2000-2006) e pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology - MIT (2015). Atualmente é professora da Universidade de Brasília, no Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas (LIP), atuando na graduação e na pós-graduação. Lidera os Grupos de Pesquisa: "O Centro-Oeste na história do Português Brasileiro" e "Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula", ambos registrados no CNPq. Faz parte do Comitê Científico da Revista da Associação Brasileira de Linguística e é pesquisadora produtividade PQ, nível 2, do CNPq. É Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação.

Introdução

Neste artigo, discutimos o papel da norma padrão na sala de aula e trazemos para a discussão relatos e experiências de estudantes de comunidades rurais, em que vivem os quilombolas Kalunga. A maioria absoluta das comunidades quilombolas Kalunga não dispõe de escolas de Ensino Médio em seu território, o que obriga os alunos a irem até a cidade mais próxima caso queiram concluir seus estudos. Além das enormes dificuldades econômicas que enfrentam para sobreviver nos centros urbanos, os alunos se deparam com uma outra barreira, que é o preconceito com a sua fala. Muitos alunos se calam na sala de aula por medo de serem alvo de piadas e chacotas por conta da sua variedade linguística.

É essa a dura realidade de muitos alunos das comunidades Kalunga do norte de Goiás, conforme vemos nos seus relatos, ao longo deste artigo.

O artigo está assim organizado: inicialmente, apresentamos o conceito de inclusão social e as características da comunidade rural Kalunga, foco deste artigo. Em seguida, fazemos um apanhado acerca das discussões referentes aos conceitos de norma linguística e de gramática tradicional. A partir dessas reflexões, ilustramos a questão do preconceito linguístico com relatos de alunos Kalunga, a respeito de suas experiências, ao deixar a sua comunidade de origem e transferir-se para os centros urbanos com o objetivo de concluir o Ensino Médio. Finalizamos essa discussão trazendo alguns elementos para se pensar sobre o falar Kalunga, sob a ótica de teorias inatistas e variacionistas, e mostramos como esse falar se aproxima das outras variedades não-padrões que circulam na comunidade, uma vez que na fala Kalunga há muita semelhança com outras variedades do português, mas ainda assim é estigmatizada na escola e fonte de exclusão e angústia para os alunos.

1. O que é inclusão?

A palavra inclusão vem do latim *includere* e significa, entre outras acepções, abranger, envolver, fazer parte, inserir, pertencer juntamente com outros, conforme encontramos em dicionários da língua portuguesa. Quando consultamos tais dicionários, o termo inclusão nos remete ao sentido de algo ou alguém inserido em outras coisas ou pessoas. E o que seria inclusão social e qual a sua relação com o ensino da norma padrão na escola? É o que veremos a seguir.

Quando falamos em inclusão social, remetemo-nos a alguns grupos sociais, como os indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência auditiva, que sempre ficaram à margem do processo de socialização brasileira, ou seja, não foram inseridos nas políticas públicas de educação, saúde, habitação, por exemplo. Dito de outro modo, são grupos que não tiveram seus direitos básicos respeitados conforme determinam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, para citar dois documentos que preconizam a necessidade de se incluir as categorias marginalizadas da sociedade, garantindo-lhes o pleno exercício de seus direitos.

Além desses documentos, temos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), um marco jurídico importante nas discussões referentes à diversidade das línguas e o principal instrumento político contra a discriminação linguística, como bem discorre Oliveira (2003, p.15): “a Declaração proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais, não-oficiais; nacionais, regionais, locais; majoritárias, minoritárias; ou modernas, arcaicas.”

O discurso e as medidas de inclusão social no Brasil ainda são recentes e muito ainda preciso ser feito. Mas já temos algumas práticas de inclusão social que preveem a integração e participação de todos os membros da sociedade como as cotas em universidades públicas, concursos públicos para negros e indígenas oriundos de escolas públicas e a inclusão de alunos com deficiência auditiva ou visual em escolas regulares.

A inclusão social também perpassa o campo educacional no que diz respeito ao ensino da norma padrão. Em relação à inclusão linguística, a escola, devido a um dos objetivos para os quais foi criada, o de ensinar a norma padrão, tem avançado a passos lentos, mas já vemos algumas mudanças quanto à valorização das diferentes variedades linguísticas trazidas pelos alunos das áreas rurais, por exemplo. É certo que a norma padrão deva ser ensinada aos alunos, mas esse ensino não pode servir para reforçar preconceitos e desigualdades entre alunos advindos da zona rural nem favorecer a exclusão social.

Uma escola livre de preconceito e plural deve ser nossa meta. Ainda que saibamos que a escola é um campo de luta, como outros tantos campos, conforme Bourdieu (2004, p. 22-23) afirma: “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. No caso do ensino da norma padrão, temos os professores como agentes do campo educacional legitimados e autorizados a ensinar tal norma, e os alunos têm como obrigação reconhecer a norma padrão tão distante de sua realidade linguística como a única forma de expressão. Além disso, muitas vezes, há o discurso de que as demais variantes são

erradas e precisam ser negadas e substituídas por uma linguagem “adequada”, “elegante”, “bonita”, entre outros adjetivos. Diante desse discurso opressor, os alunos das camadas populares, das zonas rurais são excluídos do processo educacional, e a sua gramática internalizada não será considerada nem útil como ponto de partida para se entender a norma padrão, a qual deve ser, sim, ensinada, como já dito, mas de forma a não desvalorizar os outros falares.

Ainda com Bourdieu, sabemos que o sistema de ensino tem como objetivo servir de legitimação das desigualdades sociais, e as classes populares, as comunidades rurais são subjugadas e estigmatizadas por não dominarem a variante dita padrão, sendo impedidas de ter acesso a outras linguagens por não terem o domínio da norma padrão.

Para termos uma educação libertadora nos moldes do que preconizava o educador Paulo Freire, é preciso que os alunos das zonas rurais, por exemplo, sejam acolhidos e incentivados a aprender uma nova norma, a padrão, e não sejam discriminados quando chegam à escola urbana, como acontece com muitos estudantes quilombolas Kalunga ao sair da sua comunidade rural e ir à cidade para continuar os estudos, como veremos posteriormente.

É urgente também que as comunidades rurais participem ativamente da construção do currículo das escolas e das decisões no campo educacional. Mas não é o que acontece, como bem aponta Nascimento (2017, p.13) ao se referir ao seu município, Cavalcante/GO: “embora tenhamos um município que tem uma população quilombola significativa, não identificamos a presença destes discutindo e propondo mudanças na educação oferecida para as crianças e jovens.” A referida autora nasceu na comunidade Kalunga e enfrentou muitos desafios ao chegar à escola da cidade.

Nascimento (2017) assim prossegue relatando a dura condição do aluno pertencente à comunidade rural Kalunga:

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas estudam sobre sua história, sua cultura e as particularidades de sua identidade na sala de aula e nos materiais pedagógicos. (NASCIMENTO, 2017, p.20)

Infelizmente, essa é a realidade das comunidades rurais no que se refere à educação. Além da questão da infraestrutura, que acaba por excluir muitos alunos da zona rural, a cultura,

incluindo aí a sua língua, e as tradições dos alunos quilombolas, não são levadas em conta na hora de programar o currículo e as atividades escolares, mesmo que a Lei nº 10.639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, reforçando em sala de aula a cultura afro-brasileira como formadora da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, o que se observa é que esse modelo de ensino acaba por contribuir para aumentar a exclusão social.

2. Quem são os Kalunga

Os Kalunga são uma comunidade quilombola e fazem parte dos Povos e Comunidades Tradicionais, ou seja, são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, conforme lemos no Decreto nº 6.040/2007¹.

Os Povos e as Comunidades Tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam ¼ do território nacional². Por seus processos históricos e condições específicas de pobreza e desigualdade, muitas comunidades acabaram vivendo em isolamento geográfico tendo pouco acesso às políticas públicas de cunho universal, o que lhes colocou em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, além de serem alvos de discriminação racial, étnica, linguística e religiosa.

Como sabemos, as comunidades rurais afro-brasileiras, muitas provenientes de quilombos, são segmentos historicamente marginalizados e, mesmo tendo participado com seu trabalho decisivo para a construção das riquezas materiais e imateriais do nosso país, têm sido ao longo dos séculos excluídas dos seus direitos mais básicos e dos espaços de cidadania, além de serem cotidianamente vítimas do racismo que impera no nosso país (LUCCHESI, BAXTER E RIBEIRO, 2009).

¹ Exemplo de Povos e Comunidades Tradicionais: quilombolas, ciganos, povos indígenas, comunidades de terreiro e de matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, extrativistas, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros.

² Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Não é diferente com as comunidades Kalunga do norte de Goiás, formadas a partir do século XVIII, com a migração de negros escravizados para a região. Essas comunidades vivem no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, o qual possui 230 mil hectares e compreende os municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás³, passando a ser constituídos oficialmente por meio do Decreto Presidencial de 20 de novembro de 2009.

O quilombo Kalunga é considerado a maior comunidade remanescente de quilombo do Brasil e está organizada em 39 comunidades onde vivem mais de oito mil pessoas. As terras Kalunga constituem-se de vãos, serras e morros, cânions, depressões e vales estreitos, rios, uma vegetação variada de cerrado em meio à Chapada dos Veadeiros, na qual se encontra o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, sendo que o território Kalunga abriga cerca de 60% da área total da Chapada, o que envolve inúmeros atores, inclusive causando a fúria dos agentes do agronegócio e os atos de violência contra as comunidades, na tentativa de espoliar suas terras. A Chapada dos Veadeiros é uma região de cerrado e contém uma das maiores biodiversidades existentes no Brasil e abriga as nascentes mais altas do Rio Tocantins. O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros foi reconhecido como Patrimônio Mundial da Unesco.

Essa região também servia de refúgio para diversos povos indígenas que fugiram de seus territórios com a chegada dos colonizadores, como os Acroá, Capeuxi, Xacriabá, Xavante, Kaiapó, Karajá e Avá-Canoeiro, o que tornou o território ainda mais rico e diversificado linguisticamente e culturalmente (PALACÍN e MORAES, 2001).

As comunidades Kalunga são consideradas um espaço geográfico singular, têm uma grande importância para a formação do Brasil e guardam uma forte tradição cultural de matriz africana por meio das danças, orações, culinária e outras manifestações culturais. A principal atividade econômica do grupo é a agricultura familiar de subsistência e há uma profunda relação com a terra, perpassada pela ancestralidade.

Vários fatores distinguem esse quilombo de outros, como o seu processo de formação e a distância do asfalto, mantida ao longo de muitos anos. Em nome da liberdade e do difícil acesso ao seu território, ainda hoje faltam estradas e pontes para se chegar às comunidades, os Kalunga permaneceram num longo e relativo isolamento e não havia um levantamento confiável sobre a organização até os anos 1980.

³ Distante cerca de 300 km de Brasília-DF.

É com o trabalho da antropóloga Mari Baiocchi⁴, da Universidade Federal de Goiás, na década aludida que começamos a conhecer a rica história desse povo e suas práticas culturais, o que acabou ampliando as informações e contribuindo para uma maior visibilidade dessas comunidades e a sua luta pioneira pelo direito à cidadania, à educação e, principalmente, à terra.

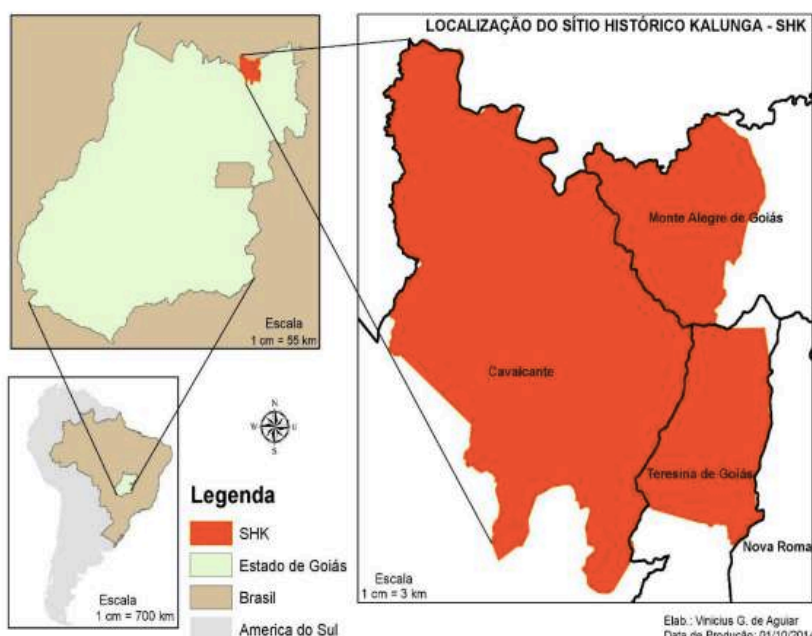


Figura 1: Localização do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

Fonte: Vinícius G. de Aguiar.

Com a criação do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, em 1991, as universidades e instituições voltam seus olhares para as problemáticas, as necessidades, as tradições e as manifestações culturais desse importante quilombo. Hoje, já encontramos muitas pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento, o que tem servido para conhecer um pouco dessa comunidade que luta e resiste ao longo dos tempos em nome do direito à terra.

As comunidades quilombolas Kalunga, assim como a grande maioria das comunidades rurais, são carentes de escolas em seus territórios e muitos alunos são obrigados a deslocar-se até a cidade mais próxima para completar o ensino médio. Esse movimento causa inúmeros problemas: desde a dificuldade de se manter na cidade até os constrangimentos que passam dentro da sala de aula por conta da sua variedade linguística ser diferente da norma padrão. É o que observamos nas próximas seções.

⁴ Falar no povo Kalunga sempre merece destacar a antropóloga Mari Baiocchi (1999), primeira pesquisadora a realizar trabalho de campo na região, com o apoio da Universidade Federal de Goiás, em 1982, e que deu o nome de Kalunga aos moradores ao longo do Rio Paranã. Nas décadas de 1980 e 1990, a autora liderou o Projeto Kalunga – Povo da Terra (1981-1996).

3. A Gramática tradicional

Podemos nos perguntar qual o papel da norma padrão na nossa sociedade e por que devemos aprender falar e escrever essa norma, já que todas as variedades são válidas e legítimas, conforme aprendemos com as pesquisas sociolinguísticas. Cabe também indagar por que a norma padrão ainda é um instrumento de exclusão para alunos que chegam à cidade vindo de comunidades rurais, como os relatados pelos alunos quilombolas Kalunga, conforme veremos posteriormente. E nesse sentido, questionamos: o que a escola tem feito em relação a esse tema? Que políticas públicas de educação têm sido implementadas nas escolas com o objetivo de discutir esses temas?

A questão da variedade padrão ou norma padrão é um campo espinhoso e complexo. Muitos pesquisadores tentam conceituá-la, imprimindo-lhe até mesmo uma adjetivação diferente⁵. Apesar das diferenças conceituais, o que precisa ficar evidente é que não se pode simplesmente ignorar o papel da norma padrão em nossa sociedade, tampouco discriminar outras variedades da língua que não seja a padronizada.

E como surgiu essa padronização? De onde herdamos a disciplina gramatical que até hoje figura nos nossos livros didáticos e que impõe a todos o uso da norma considerada padrão e correta e desconsidera as demais normas?

As origens da disciplina voltada para o tema da gramática, como afirma Lyons (1979), remontam à Grécia do séc. V a.C. A partir daí, instaura-se a reflexão sobre a língua e a definição do que seria a norma da língua grega, isto é, a gramática deveria fixar a língua dos grandes escritores. Como na Grécia não existia uma língua única, surgiu a necessidade de se fixar uma norma, já que a língua grega não cessava de difundir-se e de modificar-se (PADLEY, 2001). Esse sentimento de unidade sempre foi uma preocupação dos gregos, mesmo se a diversidade da língua grega já se fazia sentir, tanto no vocabulário como na literatura, graças à extensão do mundo grego e aos inúmeros estrangeiros (chamados pelos gregos de bárbaros) que faziam uso da língua grega.

É com o objetivo de resgatar a “boa linguagem” dos geniais escritores gregos, ameaçada pelos ataques dos “bárbaros” (falantes não-gregos), que surgiu a normatividade do grego. Esse

⁵ Ver as definições de Mattos e Silva (2001); Britto (1997); Castilho (1999); Lucchesi (1994).

ataque à ‘pureza’ da língua grega era considerado um fato preocupante para os alexandrinos, pois significava um processo de decadência linguística e diante de uma língua que não para de se modificar, duas tendências se opõem: a norma de uma língua escrita, a língua dos grandes escritores que é ensinada na escola, e a tendência contrária, a evolução da língua falada, simplificadora e unificadora (CASEVITZ E CHARPIN, 2001). Era preciso decidir qual modalidade representaria a língua, e data desse episódio a separação entre língua escrita e falada, em que aquela foi elevada à categoria de língua correta a ser observada e esta considerada sem regras e assistemática. Essa separação teve e tem consequências graves nos estudos linguísticos e somente com o advento da Linguística se rompeu a valorização da língua escrita sobre a língua falada.

Dionísio da Trácia (sec. II a.C.) formulou a sua gramática, cuja influência se fez presente no modelo latino e, até hoje, na maioria das nossas gramáticas pedagógicas brasileiras. Depois de longos séculos, a prescrição ainda é a tônica das nossas gramáticas. Lyons (1979), ao considerar a abordagem que os alexandrinos fizeram em relação à linguagem, enumera dois erros fatais conhecidos como “erros clássicos”. O primeiro foi privilegiar a língua escrita em detrimento da língua falada; o segundo, foi acreditar que a língua dos grandes escritores da época era a melhor de todas as variedades. Esses “erros”, pautados pelas “ideias linguísticas” de suas épocas, se fazem sentir ainda hoje nos compêndios gramaticais e em muitas salas de aula quando o assunto é gramática.

Como sabemos, a influência grega na cultura romana foi enorme. Os romanos adotaram os métodos de educação grega bem como seu modelo de gramática. Crates de Malos, gramático de Alexandria, foi o mestre de Varrão, que, por sua vez, aplicou a prática do grego à outra língua, o latim. Com Varrão (sec. I a.C.), a língua latina foi moldada de acordo com a gramática grega e com o mesmo objetivo: fixar uma norma baseada nos grandes escritores, especialmente Cícero e Virgílio. O uso dos melhores escritores identificava-se como o uso “correto”.

É sobretudo com Donato e Prisciano que a tradição grego-latina se transfere à cultura medieval europeia. O conceito de norma única, baseada nos grandes escritores, permanecerá ainda na Idade Média, graças ao lugar de destaque que o latim ocupava na Europa. Como afirma Lyons (1979, p.14), “o latim era não apenas a língua da liturgia e das Escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura”.

As gramáticas de Donato e Prisciano eram fontes de inspiração para os manuais de ensino, os quais auxiliariam os alunos no seu aprendizado. Na Idade Média, como salienta Mattos e Silva (2001), já existia um público que não tinha mais o latim como língua de berço. As

línguas românicas apareciam e eram chamadas de “vulgares”. Mas é somente no Renascimento que essas línguas começam a atrair a atenção dos estudiosos e passam a ser objetos de estudo. Contudo, ainda será grande a influência da tradição greco-latina nas primeiras gramáticas de línguas românicas.

Mattos e Silva (2001, p.16) acrescenta:

Evidencia-se então a necessidade de alargar as obras gramaticais para além do latim e de se ensinarem as “línguas vulgares”, não só as da Europa, mas também as línguas que, com os descobrimentos, começavam a ser conhecidas, instrumento necessário à aculturação e, especialmente à cristianização de populações da África, Ásia e América.

Um exemplo dessa tradição normativa das línguas nacionais ou românicas temos em Nebrija, autor da primeira gramática de uma língua românica, ao descrever o castelhano baseado no modelo latino. As línguas vivas da época eram consideradas corrompidas e o esforço de Nebrija foi moldar a língua castelhana aos métodos já aprovados para a estabilidade do latim (PADLEY, 2001). Como sabemos, as “línguas vulgares”, muitas vezes, foram violadas na sua estrutura, com o objetivo de serem adaptadas às regras do latim.

Em síntese, pode-se dizer que, na Idade Média, os estudos gramaticais estavam ligados ao papel que o latim desempenhava na filosofia, nas ciências, nas artes, na educação e na religião. Com o Renascimento, inaugura-se uma nova etapa com a valorização das línguas românicas e o surgimento de várias gramáticas, além da do castelhano, como as de Fernão de Oliveira e de João de Barros, publicadas em 1536 e 1540, respectivamente, ambas do português. Não se pode deixar de lembrar que, embora houvesse essa tentativa de legitimar as línguas românicas, essas gramáticas as descreviam com a estrutura própria do latim, ou seja, havia um paradoxo, inevitável talvez, já que a cultura do Renascimento bebe nas fontes da civilização greco-romana. Dessa forma, a norma fixada nas primeiras gramáticas dedicadas às línguas nacionais da Europa estava baseada nos quadros da norma do latim.

Como vimos, a gramática tradicional não nasceu obviamente com pretensões científicas. Seus fundamentos tinham base lógica e seu objetivo era a normatização (NEVES, 2002). Graças aos latinos e portugueses, esse modelo adaptado chegou até nós, no século XXI, perpetuou-se, e muitos educadores ainda não consideram o desenvolvimento dos estudos linguísticos atuais, que vêm demonstrando como a língua muda, como o padrão pode ser ressignificado e como todas as variedades da língua precisam ser consideradas e respeitadas.

4. A norma na visão de Coseriu

É por demais conhecida a postura que os estruturalistas das várias tendências assumiram diante da atitude prescritivista. Eles condenavam o papel normativo da Gramática Tradicional e a falta de base científica e objetividade com que os filólogos tratavam os fatos da língua. Diferentemente dos tradicionalistas, os estruturalistas não tinham como objetivo fixar a norma linguística e regulamentar o que se pode dizer. O papel do linguista, como se sabe, é analisar um *corpus* ou conjunto de dados e descrever suas características, registrando o que se diz em determinada comunidade. Assim, os descritivistas do século XX rompem com a visão tradicional e estabelecem que qualquer variedade de uma língua pode ser objeto de estudo.

Mesmo não sendo o primeiro a teorizar sobre o conceito de norma linguística no âmbito do Estruturalismo, o estudo de Coseriu é o mais conhecido. Em artigo publicado em 1954, Coseriu revisa a teoria saussuriana e propõe a tríade sistema/norma/fala, ao invés da clássica dicotomia língua/fala. O autor explica que o *sistema* é uma entidade abstrata, um conjunto de oposições funcionais; a *norma* se concretiza a partir das possibilidades que o sistema oferece e nela encontramos elementos não-pertinentes ao sistema, mas normais na fala de uma comunidade; a *fala*, por sua vez, é a realização individual e concreta da norma. Assim, o sistema funcional ou simplesmente sistema é um conjunto de possibilidades ou “os caminhos abertos e os caminhos fechados”, os quais o falante tem a sua disposição. A norma, no entanto, limita a liberdade expressiva do falante por ser “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade” (COSERIU, [1954]/1987, p.74).

A norma para Coseriu ([1954]/1987) é diferente da norma da Gramática Tradicional: substitui o correto/incorreto pela noção de adequado/inadequado ainda que tal substituição possa ser vista também como equivocada e passível de discussão. Ainda assim, a teoria de Coseriu ([1954]/1987) é considerada por muitos estudiosos como um passo à frente, por inserir a norma na pauta da Linguística descritiva, além de se contrapor à visão tradicional de norma, correspondendo àquilo que se deve dizer, à noção de norma entendida como aquilo que se diz habitualmente.

De acordo com Camacho (1981, p.20, grifos do autor) o conceito de norma de Coseriu “se origina numa feliz reelaboração da já clássica dicotomia saussureana *língua* e *fala*, considerada demasiado absoluta e imprecisa em sua origem nas mais diversas interpretações

análogas que dela fizeram linguistas pré ou pós-sausureanos”. Assim como o Estruturalismo instaurou um novo paradigma, no sentido de Kuhn (1976), ao privilegiar a sincronia e romper com o empirismo até então praticado com os fatos da linguagem, o desenvolvimento da Sociolinguística nos meados dos anos 1960 também configura um novo paradigma na ciência linguística.

Se a Sociolinguística tem como objeto de estudo a diversidade linguística, conforme Bright (1974), podemos nos perguntar o que significa a norma linguística nos estudos de tal disciplina. Como bem lembra Mattos e Silva (2001), o objetivo da Sociolinguística não é discutir a norma linguística. O próprio Willian Labov, o representante mais ilustre dessa corrente, não tinha a intenção de definir uma norma, o que não deixa de ser natural, tendo em vista o objeto de estudo da disciplina. Se o termo *norma* foi abandonado, é porque não fazia sentido estudá-la separadamente da língua, ou do sistema funcional, para lembrarmos Coseriu ([1954]/1987). Norma e sistema se interseccionam, não havendo necessidade de dissociação. Além disso, o conceito de norma é próprio do Estruturalismo e não da Sociolinguística.

Labov (1972), ao definir que comunidade linguística não é entendida como um grupo que fala exatamente igual, mas que compartilha um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, deu-nos uma ideia do que venha a ser norma linguística para a Sociolinguística. Entende-se que é por meio da comunidade que se pode depreender as normas (sempre no plural). Assim, a língua ou o sistema não é a norma ou o modelo único, mas um conjunto de variedades que, por motivações sociais, podem ser valorizadas ou estigmatizadas. O critério para avaliar uma variedade é estritamente social e nada tem a ver com a forma linguística em si, mas está intimamente ligado ao significado social que determinada variedade assume na comunidade. É graças à Sociolinguística que atitudes preconceituosas com relação à variedade não-padrão foram repensadas, já que as pesquisas mostraram que toda e qualquer variedade é um sistema organizado e que deve ser respeitado (FONSECA & NEVES, 1974).

Os estudos de Labov (1972) contribuíram para que se entendesse a norma numa perspectiva múltipla, isto é, há várias normas conviventes na comunidade e, se há a padronização, ela nada tem a ver com explicações linguísticas, mas sociais e, portanto, não existe norma superior nem inferior à outra. Tais pressupostos apontam para uma nova concepção de linguagem no que diz respeito à descrição da língua, bem como na reflexão sobre o seu ensino. Para Labov (1972), a variedade não-padrão também é governada por regras que pertencem ao sistema e entre o sistema e o seu uso há uma estreita relação, não se observando fronteiras entre eles.

Infelizmente, muitos estudiosos e professores desconhecem essas pesquisas e escolhem uma única variedade como a que deve servir de modelo, não reconhecendo o princípio da heterogeneidade linguística posto pela Sociolinguística. A conscientização acerca da diversidade linguística e o trabalho com ela em sala de aula são de fundamental importância, se quisermos instaurar uma mudança no âmbito educacional e realizar um trabalho de inclusão linguística das comunidades rurais, por exemplo. Como fazer com que as pesquisas cheguem ao conhecimento dos professores da educação? Um passo importante seria aproximá-los cada vez mais da Universidade, facilitando-lhes o acesso às pesquisas, por meio da formação de grupos de estudo e de pesquisa, por exemplo.

5. Todos nascemos com uma gramática: a revolução do ensino

Com o Gerativismo aprendemos que a criança adquire a gramática da sua língua materna sem precisar de ensino por ser dotada de um dispositivo de aquisição de língua (CHOMSKY, 1981). Nesse sentido, entende-se que os seres humanos já nascem programados e que a aquisição de língua é algo inevitável. E por meio da faculdade humana da linguagem, o dispositivo inato presente em todos os seres humanos, que o fenômeno linguístico se estabelece e se estrutura. Isso significa que todo indivíduo já nasce equipado com uma Gramática Universal, que constitui o estado inicial da faculdade da linguagem e, desse modo, os conceitos de gramática e linguagem serão redimensionados e repensados, e o professor poderá ir além dos conceitos e pressupostos da gramática tradicional.

Lobato (2015) lembra que há dois conceitos de gramática. Um conceito entende a gramática como algo estático, ou seja, um conjunto de regras, um compêndio com prescrições e descrições da língua sendo que cada gramática apresenta suas propriedades específicas. É o que vemos nas gramáticas brasileiras de Celso Cunha e Rocha Lima. Já o outro sentido de gramática, de acordo com Lobato (2015, p.17): “tem caráter dinâmico e corresponde a um construto mental, que cada espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui de gramática de uma língua”.

Se o professor adotar o conceito de gramática como algo dinâmico e interno ao indivíduo, entenderá que todo aluno estará equipado com sua gramática e apto a fazer uso criativo da língua e, a partir disso, é possível que haja um salto de qualidade nas aulas de gramática, e o professor estará colaborando para a renovação das suas práticas docentes. Se o aluno chega à escola com

seu falar característico, caberá ao professor reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na fala desse aluno. Dessa forma, questões de preconceito linguístico podem ser eliminadas, os alunos poderão desenvolver outras habilidades e descobertas e, assim, o ensino da norma padrão será consequência desse processo de aprendizagem.

6. Comunidades rurais e preconceito

Como vimos, os quilombolas Kalunga estão distribuídos por três municípios goianos: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Algumas das comunidades que integram esses três municípios possuem escolas de ensino fundamental e poucas têm escolas de ensino médio, o que significa que as crianças que concluem o ensino fundamental precisam se deslocar até um centro urbano caso queiram dar prosseguimento aos estudos. Pode-se imaginar o imenso problema que isso acarreta para o aluno e a sua família e muitos alunos diante das dificuldades de morar em outra cidade, desistem.

Os alunos que bravamente conseguem permanecer na escola da cidade enfrentam mais um obstáculo: o preconceito com a sua fala. Os relatos dos alunos são alarmantes e nos dão uma ideia do massacre que esses alunos passam em sala de aula. É o que lemos em diversas monografias apresentadas ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília-Planaltina. Muitos desses pesquisadores quilombolas Kalunga foram alunos que passaram por esse problema quando deixaram suas comunidades para dar prosseguimento aos estudos nas cidades. Eles tiveram de se deparar com comentários, chacotas e preconceitos em sala de aula por conta de sua variedade linguística e ao entrarem na LEdoC sentiram-se no dever de pesquisar esse tema e discutir soluções. É o que vemos no dizer de Ana Lina dos Santos Silva (2015) ao explicar as motivações para a sua pesquisa:

No decorrer deste trabalho de pesquisa houve uma indagação que ganhava certa inquietação: até que ponto a fala das Comunidades Quilombolas seriam erros de falas e de comunicação e ou ainda variação linguística com cunho de identidade cultural a ser preservada? A resposta que se pôde dar ao longo da pesquisa é que as especificidades que englobam a fala e seus falantes quilombolas são resultados da história, da participação social, cultural e econômica dos mesmos na construção deste país, o Brasil. Não há indícios de que a fala seja, portanto considerada erro, mas sim ajustes que resulta na variação linguística. (SILVA, 2015, p.31)

Já Brito (2013), que pesquisou também o tema e conviveu com o estigma de ser de uma comunidade rural, assim nos diz:

O interesse em trabalhar esse assunto veio através de minha experiência em ter de sair da comunidade São Domingos, por falta de escolas de Ensino Médio, para continuar meus estudos. Nessa mudança, deparei-me com o preconceito de ser do meio rural. (BRITO, 2013, p. 14)

No trabalho de Brito (2013), a autora investigou alguns aspectos relacionados ao falar do povo Kalunga quando um aluno da comunidade rural frequenta uma escola de um centro urbano, como foi o caso da própria pesquisadora. Ainda que esse centro urbano seja uma pequena cidade do interior como Cavalcante-GO, onde localiza-se a comunidade de São Domingos, em que a maioria esmagadora da população tenha vindo da zona rural e tenha hábitos e costumes camponeses, como bem lembra Brito (2013).

A seguir, algumas questões que a referida pesquisadora fez durante a sua pesquisa e as respostas dos alunos quilombolas:

“Pesquisadora: Quando você mudou de escola sentiu alguma diferença em relação aos alunos e professores na forma deles falarem em relação à sua? Por quê?

Aluno: Sim, apesar de todos falarem a mesma linguagem... tinha medo.. medo de tá errada.. e por isso ficava mais afastada.. mais afastada deles.(22 anos).

Pesquisadora: Sofreu algum preconceito? E como era?

Aluno: - Sim... por causa de ser da comunidade mais afastada e da forma de se expressar... ficou com piadinha...os caras sempre gostam de fazer piadinha com a...fazer chacota da pessoa...sofri muito quessas chacotas. (19 anos).

Aluno: Sim, por que lá sempre tinha algumas piadinhas por eu ser de uma comunidade mais afastada... a mesma que localiza a 60 km.. e por não ter recursos.. tipo como energia.. internet....Tipo assim.. porque.. no sotaque no jeito de falar e também por causa dos mais velhos que antes tinha a linguagem diferente ai eles falavam que só podiam ser de São Domingos mesmos. (22 anos)”

Mediante as respostas dos alunos, fica visível como os falares rurais são estigmatizados e menosprezados obrigando os alunos a se calarem na sala de aula por medo do julgamento dos colegas, como afirma Brito (2013, p.21):

Quando o aluno chega à escola, percebe que o seu modo de falar é rejeitado, por não seguir as normas gramaticais, sentindo-se assim excluído também. Isso faz com que ele se limite aos eventos de comunicação em sala de aula, devido ao receio de se tornar motivo de chacota entre os colegas de classe, e de ser constantemente corrigido pelo/a professor/a: “não se fala cê, e sim você”.

Qual o papel da escola diante desse tema? Como a escola tem enfrentado essa questão?

A pesquisadora, que é da comunidade quilombola Kalunga, Hérika Barbosa Nascimento, em seu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado também ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, analisou a situação e os desafios da inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana, na cidade de Teresina de Goiás, com o objetivo de realizar um estudo da proposta pedagógica do Colégio Estadual Joaquim de Souza Fagundes, buscando compreender como acontece o processo de inclusão dos educandos Kalunga nessa escola. A referida pesquisadora realizou estágio nesse Colégio e presenciou várias situações de exclusão com os alunos quilombolas, daí surgindo seu interesse em realizar uma pesquisa sobre o tema, conforme relata:

Presenciei várias situações durante os estágios que me levaram a escolha do tema, mas a principal é que essa escola apesar de estar situada em uma região Kalunga, e ter aproximadamente 50% dos seus educandos oriundos dessas comunidades, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não há nada que prevê um processo de ensino/aprendizagem e nenhuma proposta pedagógica que considere as questões trazidas por estes educandos.

Os conteúdos aplicados não tem ligação com a realidade dos educandos, a metodologia usada em sala de aula pelos professores não viabiliza o entendimento, enfim, a escola não utiliza mecanismos para que haja êxito no processo de aquisição do conhecimento. (NASCIMENTO, 2017, p.12)

Diante desse cenário de exclusão dos alunos quilombolas Kalunga, embora no município de Teresina a população quilombola seja significativa, a referida pesquisadora empreendeu a sua pesquisa com o seguinte objetivo:

(...) contribuir com a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que atuarão em escolas com grande número de educandos oriundos de comunidades quilombolas, podendo ofertar para estes uma educação com mais significado para sua realidade. (NASCIMENTO, 2017, p. 13)

Uma educação com mais significado para a realidade do aluno pertencente às comunidades quilombolas significaria atender à Resolução N° 8, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Em tal documento lemos no seu Artigo 6° que os objetivos dessas Diretrizes são:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

7. Como falam os Kalunga?

Há poucos estudos acerca das variedades linguísticas rurais, o que já seria um dado. Por que a Linguística não se interessa pelos falares rurais?

A pesquisa mais expressiva foi a desenvolvida pelo Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia. Em 2009, os pesquisadores Dante Lucchesi, Alan Baxter e Ilza Ribeiro organizaram livro *O Português afro-brasileiro* com objetivo de reunir pesquisas sobre os falares rurais em comunidades afro-brasileiras realizando um panorama sociolinguístico do português popular do Estado da Bahia. São inúmeras pesquisas nas mais diversas áreas da Linguística que nos mostram os processos históricos que marcaram a formação dos padrões de fala da maioria da população do Brasil e que refletem o nosso caráter pluriétnico.

O artigo *A realização do sujeito pronominal*, de Dante Lucchesi, faz uma comparação entre o parâmetro do sujeito nulo no português brasileiro urbano e o português afro-brasileiro das comunidades isoladas que participaram da pesquisa e chega à seguinte conclusão:

Os resultados da análise variacionista do sujeito pronominal nulo de referência definida na fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas revelaram uma

semelhança entre os condicionamentos linguísticos que regem a variação nessa variedade do PB e na variedade urbana culta. (LUCCHESI, 2009, p.182)

Diante dessas conclusões, vemos a importância de se estudar as falas rurais como forma de se entender as gramáticas das diversas variedades da língua portuguesa. Os resultados da pesquisa citada permitem concluir que não é possível afirmar que as gramáticas dos falares rurais são inadequadas ou erradas. São sistemas organizados que precisam ser valorizados pela escola.

Em relação aos Kalunga, também notamos uma semelhança com os resultados acerca do apagamento do sujeito encontrados por Lucchesi nas comunidades isoladas afrodescendentes do interior do Estado da Bahia.

Assim temos na fala Kalunga:

“Meu pai era fulião, era dançadô de sussa, era giradô de fulia”⁶. (D. 73 anos)⁷

Além desse fenômeno há outros que indicam uma aproximação da fala Kalunga com outras variedades da língua portuguesa, ou seja, as variedades da língua estão dentro de um *continuum*, não são estanques. O português falado dos Kalunga em alguns momentos também se aproxima do português urbano não padrão, o que indica que a fala dos Kalunga não está tão distante dos outros falares. Esse fato deveria ser considerado pela escola como forma de valorização e conscientização dos falares rurais.

Outros fenômenos que podemos encontrar na fala Kalunga semelhantes aos falares urbanos: uso da forma *a gente* como primeira pessoa do plural, ordem dos constituintes realizada como SVO (sujeito+verbo+objeto), uso frequente de marcadores múltiplos de negação na mesma sentença, entre outros.

Já que muitos falares urbanos no Brasil apresentam esses fenômenos, cabe indagar: por que os falares rurais são estigmatizados? Não estão dentro de um sistema, de um padrão também? Recorrendo a essas comparações e de outros fenômenos existentes tanto na fala de uma comunidade rural quanto na fala de outras variedades, o professor pode discutir com os alunos a norma padrão e seu papel na sociedade e quais são as semelhanças e diferenças entre as variedades usadas pelos falantes do português.

⁶ Entrevista realizada por Francimária Bergamo na comunidade de Vão de Almas, em agosto de 2019.

⁷ Os nomes foram preservados como forma de atender ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

8. Considerações Finais:

Ensinar a norma padrão é o objetivo da escola e isso já é um ponto pacífico entre os pesquisadores da área. O importante é que esse ensino esteja voltado para uma concepção múltipla de linguagem e que não legitime o discurso purista que entende que a norma padrão é a própria língua portuguesa e não tão somente uma de suas variedades.

Para isso, faz-se necessário ressaltar a importância de uma revisão no processo de aquisição e domínio dessa norma padrão. Isto pressupõe, sem dúvida, um redimensionamento da concepção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, considerando-a como o resultado da interação entre uma faculdade da espécie humana (a Faculdade da Linguagem), com os dados do meio ambiente. Também deve-se levar em consideração aspectos da diversidade linguística. Esses dois tipos de conhecimentos articulados podem auxiliar os educadores a reverem algumas noções e alguns conceitos cristalizados, tais como os de gramática, erro, variação e mudança, bem como redefinir conteúdo, procedimentos metodológicos, avaliação e, sobretudo, os objetivos propostos para a disciplina. Além disso, é essencial a participação efetiva da comunidade quilombola na elaboração do currículo e das atividades pedagógicas da escola.

Como vimos, os alunos quilombolas chegam à escola urbana trazendo sua gramática e deparam-se com uma nova norma, a padrão, e muitos sentem-se intimidados e preferem silenciar por conta de um estranhamento e um constante preconceito com sua variedade linguística seja por parte dos alunos que são da cidade, seja pelos próprios professores, não todos, que inadvertidamente não tratam essa questão da forma como deveria ser tratada.

Um ensino voltado para a diversidade da língua e suas possibilidades favorece a inclusão social, e o aluno torna-se capaz de entender que o seu falar faz parte de sua cultura e que deve ser respeitado. Uma sociedade inclusiva valoriza e considera a diversidade humana, e a escola tem um papel importante no que diz respeito ao ensino da norma padrão e à valorização diversidade da língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

BAIOCCHI, D. N. *Kalunga: Povo da Terra*. Brasília: Ministério de Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BRITO, E. G. de. *Estigmatização Linguística no Colégio Estadual Elias Jorge Cheim em Cavalcante- GO*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2013.

BRITTO, L. P. L. *A Sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1997.

CAMACHO, R. Norma, ideologia e a teoria da linguagem. *Alfa*, São Paulo, v.25, p.19-30, 1981.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança greco-latina. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DIAS, E. P. *Análise das variações linguísticas na comunidade Kalunga Vão De Almas*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2015.

FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12:17-28, 1994.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LYONS, J. *Introdução à Linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da USP, 1979.

MATTOS e SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NASCIMENTO, H. B. *Inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana. Situação e desafios*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2017.

NAVES, R. R. et al. (orgs.). *A construção de palavras e a arquitetura da faculdade da linguagem*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

NEVES, M. H. M. O uso linguístico e a noção de certo e errado. In: *Anais do XLIX Seminário do GEL*. [CD-ROM]. Marília, 2002.

OLIVEIRA, G. M. de. (org). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras & ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

PADLEY, G. A norma na tradição/ dos gramáticos. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001.

PALACIN, L. e MORAES, M. A. *História de Goiás*. Goiânia: UCG, 2001

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: 13/07/20.

SILVA, A. L. S. *Variações linguísticas da comunidade Tinguizal município de Monte Alegre de Goiás*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2015.