



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GESSICA DE MELO CARNEIRO

**AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

AMARGOSA/BA
2018

GESSICA DE MELO CARNEIRO

**AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Erica Bastos da Silva.

AMARGOSA/BA
2018

GESSICA DE MELO CARNEIRO

AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 04/04/2018.

BANCA EXAMINADORA

Erica Bastos da Silva

Erica Bastos da Silva

**Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –UFRB**

Lúcia Gracia Ferreira Trindade

**Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos– UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –UFRB**

Andrade

Maria Eurácia Barreto de Andrade

**Doutora em Educação pela Universidade Americana – UA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB**

A todas as pessoas que sempre me incentivaram e me deram todo o apoio necessário para que eu chegasse até aqui, principalmente aos meus pais, pois, sem o apoio deles, seria impossível seguir em frente.

Poeta, cantô de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.
(Patativa do Assaré)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter ingressado nessa instituição e ter me dado forças para manter o foco até o final.

Aos meus pais, Raimunda e Edimilson, por todo o apoio que me dão desde sempre e pelos ensinamentos durante toda a vida.

A minha vovó e madrinha, lazinha, que sempre me apoiou e pela sua alegria contagiante em ver os netos no ensino superior. Um doce de pessoa, mas a resposta sempre está na ponta da língua!

Aos meus avós, Arlinda (*in memoriam*), Antônio (*in memoriam*) e Edelmário (*in memoriam*) por todo o apoio e carinho dedicado aos netos.

As minhas irmãs, Pricila e Tamires, pelo incentivo a continuar na busca dos meus sonhos por mais difíceis que eles sejam, ou pareçam ser.

A minha sobrinha, Havenna, por me proporcionar momentos tão divertidos a ponto de esquecer as angústias da escrita.

Ao meu namorado, Pedro, por suportar a distância entre nós, me apoiando nos meus estudos.

A minha família por ter me apoiado durante esses anos de graduação.

A minha orientadora, Erica Bastos, pelo cuidado, confiança e apoio que me trouxeram até aqui.

Aos meus colegas e as amigas de curso, pelo apoio mútuo.

As minhas amigas de curso, Elica (que esteve ao meu lado desde o primeiro dia de UFRB) e Nalim, uma amizade que nasceu aqui e que será levada para a vida!

A minha amiga Adriana que, apesar da distância, sempre me apoiou, lembrando do quanto eu era determinada.

A minha amiga Taís, por todo o apoio, jamais esquecerei que você me deu a notícia maravilhosa de que eu havia passado na UFRB!

Aos professores da educação básica e da graduação por todo o incentivo.

As professoras que participaram da minha pesquisa, mesmo sendo um período muito corrido do ano letivo.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “As variantes linguísticas e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa”, tem como objetivo geral, entender como o professor trabalha com as variantes linguísticas, considerando que a escola é também responsável pelo ensino da língua falada e também por respeitar a fala do aluno. Sendo uma pesquisa qualitativa, esta foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo na qual os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada com professoras de duas escolas públicas do município de Feira de Santana-BA. O estudo desenvolvido teve como escopo teórico autores como: Bagno (2007; 2013), Antunes (2003), Silva (2010) Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Soares (2012), Lüdke e André (1986), Minayo (2011), Possenti (1996), Preti (2003), Geraldi (1996), Mollica (2011), entre outros. De acordo com a análise de dados, percebeu-se que as professoras consideram que as variantes linguísticas dos alunos são “erros” mesmo falando em diferenças que devem ser respeitadas. Elas percebem a necessidade de ensinar a norma padrão e a norma culta da língua, pois esta nos é exigida em alguns contextos. As professoras pesquisadas, embora reconheçam a existência das variantes linguísticas, ainda reproduzem em suas falas discursos que condizem com o preconceito linguístico que está arraigado no ensino tradicional de gramática normativa. Dessa forma, é notável que ainda temos muito a caminhar nos estudos sobre as variantes linguísticas e há a necessidade de o professor refletir constantemente sobre o ensino da língua falada e sobre o respeito as variantes linguísticas utilizadas pelos alunos.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; Educação; Variantes linguísticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – Bahia

CFP – Centro de Formação de Professores

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HISTÓRICO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL: AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E O (DES) PRESTÍGIO SOCIAL.....	14
1.1 O papel social da escola no ensino da língua: desmistificando alguns mitos sobre a língua e as variantes linguísticas.....	23
2 TRILHANDO UM CAMINHO PARA A PESQUISA.....	32
2.1 Conhecendo e explorando o campo de pesquisa.....	38
3 VARIANTES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?.....	41
3.1 As situações em que o professor trabalha com as variantes linguísticas em sala de aula.....	41
3.2 Maneiras como o professor se percebe como responsável por ensinar a língua falada.....	44
3.3 Possíveis tensões entre o ensino da língua falada e o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos.....	49
3.4 Outras facetas do preconceito linguístico.....	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE.....	64
Apêndice A: Roteiro de entrevista com os professores.....	65

INTRODUÇÃO

A presente monografia buscou compreender como são tratadas as questões das variantes linguísticas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim sendo, as variantes linguísticas são as diferentes formas de falar uma mesma língua, o que, segundo Rodrigues (2012), é muito comum numa nação tão extensa e com tantas diferenças socioculturais, como é o caso do Brasil. Tais diferenças linguísticas são marcadas por diversos fatores que serão discutidos ao longo deste trabalho.

Meu interesse em pesquisar sobre o tema surge das situações que foram presenciadas por mim em toda a educação básica, cursada no município de Wanderley, Oeste baiano. Muitas vezes eu via professores ou mesmo os colegas repreenderem algum aluno porque sua fala se contrapunha à gramática ou às variantes privilegiadas, chegando a ser desagradável para a pessoa corrigida em público. Por exemplo, quando eu era criança vi situações dentro da sala em que estudava, na qual a professora repreendeu o aluno de uma forma bastante constrangedora porque esse falou “banhar” (expressão bastante usada naquela região devido à proximidade e influência do estado de Goiás) ao invés de “tomar banho”; e em outra situação, ocorrida na 3ª série, em que a professora corrigiu uma aluna na presença dos demais estudantes quando a mesma disse que a blusa estava “chuja”, fazendo-a repetir várias vezes a palavra, até falar de acordo com a norma culta.

Por causa desses tipos de constrangimentos, muitos alunos ficam inibidos na sala de aula e não participam das aulas ativamente, assim seu desempenho escolar fica comprometido. Eu percebia isso na escola em que estudei, nos anos iniciais, pois alguns alunos ficavam mais retraídos e não participavam tanto das aulas na presença de certos professores. Sobre o ensino da norma padrão às classes desprestigiadas, Bortoni-Ricardo afirma que “não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão” (2005, p. 15). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola inibe o uso das variantes linguísticas populares, o domínio da norma padrão se torna algo ainda mais complexo do que de

fato é, pois, embora seja objetivo da escola ensinar a língua padrão, infelizmente, o modelo de ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, está pautado no ensino de gramática e suas regras sem que haja a criação de condições para que a escrita (norma padrão) seja aprendida (POSSENTI, 1996).

Por conviver desde os Anos Iniciais com essas situações, acabei internalizando a dicotomia certo/errado e que, por isso, tinha o dever de corrigir as pessoas sem me preocupar com a situação ou com quem estivesse em volta, reproduzindo o que eu presenciava. Considerava-me no direito de expor os erros alheios, principalmente daqueles que foram meus colegas ou que tiveram acesso à escola por julgar que eles deveriam ter algum grau de conhecimento já que frequentavam a escola e que corrigi-los seria uma forma de ensiná-los. Porém, eu não tinha o entendimento de que ter acesso à escola não significa ter acesso a um ensino de qualidade. E que, ainda, eu não percebia em mim mesma o uso de termos que fogem às regras da norma culta. Isso acontece não é porque nós não dominamos a língua normativa, mas sim pela cultura, na qual estamos inseridos, é a nossa própria identidade e não há nada de errado nisso, pois, pela língua afirmamos que pertencemos a algum lugar. Antunes (2003) afirma que a língua nos identifica conforme o jeito com que falamos.

Nesse sentido, comecei a repensar minha concepção quando cursei o quarto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa durante as aulas da disciplina de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, na qual foi bastante discutida a dicotomia de “certo” ou “errado” e o preconceito linguístico que ficou muito perceptível, para mim, a partir desse momento.

Dessa forma, passei a olhar essas questões com um olhar crítico ao invés de continuar reproduzindo o que eu ouvia e ainda ouço, questionando as situações que foram vividas em meu passado escolar. As crianças internalizam dentro de si que é errado não falar de acordo com a norma culta e também passam a corrigir as demais pessoas que convivem com elas. Conforme Faraco (2012, p. 38):

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado

desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua padrão.

A partir da afirmação do autor, entende-se que a norma padrão refere-se à língua escrita, pois são nos textos escritos que nós temos a tendência de seguir à risca as regras da própria linguagem escrita. A língua falada nos permite uma maior espontaneidade, pois, junto à nossa voz, vêm a entonação e os gestos que fazemos, facilitando a compreensão do outro. Isso já não acontece na escrita, “visto que as nossas intenções serão interpretadas pelo leitor apenas a partir do que escrevemos” (SILVA, 2010, p. 30). Daí a necessidade de um esclarecimento mais aprofundado, e a norma padrão facilita o entendimento de qualquer leitor, pois seria difícil esperar que um gaúcho que não tenha nenhum contato com as variantes nordestinas compreenda uma fala dita por um nordestino, utilizando as suas variantes regionais ou vice-versa. Por isso, é importante que dominemos essa língua padrão, a fim de que se possa estabelecer comunicação com os demais brasileiros sem abrir mão de nossa regionalidade, exercitando o respeito pela diversidade cultural.

Outra questão que me inquietou a fazer essa pesquisa é o fato de que se discute muito sobre vários tipos de preconceito, por exemplo, os preconceitos de cunho racial e religioso que atualmente se enquadram como crimes de acordo com a Lei nº 7.716 de 1989 que visam à punição de seus autores, e que são discutidos em diversas mídias, como internet, televisão, cinema, jornais, revistas, dentre outros. Já o preconceito linguístico é um dos menos discutidos, e que, em consequência disso, poucos sabem de sua existência. Na verdade, muitos acham (eu também já pensei assim!) que corrigir a fala do outro é importante para ensinar a “falar certo”.

Sendo assim, o preconceito linguístico é reproduzido em diversas situações, em ambientes formais e informais, inclusive por professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Sobre o preconceito linguístico dentro da sala de aula, Geraldi (1996) faz uma síntese relacionando a língua à democratização do acesso à escola, pois a escola pública, até então, não estava aberta às camadas populares nem ao seu modo de falar. Assim, até hoje, as variantes linguísticas das camadas populares não são aceitas pela escola que “age como se a língua fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos” (GERALDI, 1996, p.

55), haja vista que, os falares populares são menosprezados e estigmatizados, impondo-se o uso da norma culta e da norma padrão.

Devido ao fato de que o preconceito linguístico é pouco discutido e até mesmo conhecido, é importante pesquisar como se trabalha com as variantes linguísticas em sala de aula e como esse trabalho pode interferir no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, compreender como acontece o ensino da escrita e da oralidade que também é importante para o desenvolvimento do aluno, de modo geral, pois, muitas vezes, criticam-se as variantes da língua, mas nem sempre é apreendido o domínio da língua exigido em muitas situações da nossa sociedade.

Posto isso, o problema desta pesquisa se apresenta da seguinte forma: como o professor trabalha as variantes linguísticas dentro da sala de aula, considerando que a escola é também responsável pelo ensino da língua falada. Assim, tem-se como objetivo geral, entender como o professor trabalha com as variantes linguísticas, considerando que a escola é também responsável pelo ensino da língua falada e por respeitar a fala do aluno. Para que haja tal compreensão é preciso conhecer as situações em que o professor trabalha com as variantes linguísticas em sala de aula; perceber de que maneira o professor se percebe como responsável por ensinar a língua falada; tensionar o ensino da língua falada com o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos.

Para fundamentar essa pesquisa foram utilizados alguns autores: Bagno (2013), Geraldi (1996), Bortoni-Ricardo (2005), Preti (2003), Possenti (1996), Silva (2010), Canclini (2011) e Antunes (2003). Essas são as principais referências desse trabalho monográfico, ancoradas em outras que permitiram a sua construção.

Como a maioria das pesquisas em educação, a presente monografia é qualitativa. De acordo com os objetivos deste trabalho, fez-se uma pesquisa de caráter exploratório, tendo a pesquisa de campo como procedimento da mesma. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por compreendê-las como principais agentes do ensino da norma padrão e da norma culta.

Esta monografia está dividida em quatro capítulos, além da introdução na qual

apresento o tema da pesquisa. No capítulo I, discutiu-se sobre as variantes linguísticas e o preconceito linguístico que há sobre determinadas variantes com o apoio de diversos especialistas do tema. O segundo capítulo traz a abordagem metodológica utilizada para a realização da pesquisa. O capítulo III apresenta e discute os dados encontrados na pesquisa de campo. Já no quarto capítulo, são trazidas as considerações obtidas a partir da análise de dados dessa pesquisa.

1. HISTÓRICO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL: AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E O (DES) PRESTÍGIO SOCIAL

A diversidade de variantes linguísticas no país se deve a vários fatores, como as diferenças regionais, etárias e, também, ao fato de que diversos povos constituíram (e ainda constituem!) a nação brasileira. Assim, ao longo da história, a língua que foi declarada oficial no país, o português, foi modificada pelas línguas indígenas e africanas, tornando a língua falada no Brasil muito diferente da oralizada em Portugal. Assim, convivemos com palavras de origem indígenas e africanas que estiveram presentes, e foram, por isso mesmo, incorporadas em nossa língua tanto na esfera formal (escrita) como informal (fala). Algumas variantes são mais privilegiadas socialmente que outras devido a uma série de fatores históricos, nos quais se buscou inferiorizar de todas as formas, inclusive na língua, um determinado povo como os negros e indígenas a fim de subalternizá-los e escravizá-los. Daí, segundo Bagno (2007), a imposição linguística foi um dos instrumentos de poder mais eficazes de submissão dos povos conquistados em outros continentes, por isso, no período colonial, “o Marquês de Pombal proibia o ensino, no Brasil, de qualquer língua que não fosse o português” (BAGNO, 2007, p. 97).

É importante ressaltar que ao chegar ao território brasileiro, os portugueses impuseram seus costumes, inclusive sua língua para o povo indígena. Quando os negros foram trazidos do continente africano para o Brasil ocorreu o mesmo, e ainda havia punições para aqueles que se comunicassem em sua língua materna. Mesmo com essa imposição linguística, os modos de falar tanto indígena quanto africano permaneceram e resistem até hoje, inclusive fazem parte do português brasileiro que possui várias palavras oriundas dessas línguas. Nesse contexto de imposição, a língua portuguesa ganhava uma valorização em detrimento das línguas africanas e indígenas.

Esses acontecimentos resultaram em uma discriminação linguística que perdura até os dias de hoje e que reflete também em questões sociais, por exemplo, uma situação, bastante compartilhada e comentada, tanto nas redes sociais quanto em sites de notícias, como o site G1¹, em julho de 2016, na qual um médico plantonista de um

¹ Informação disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas->

hospital público no município de Serra Negra, São Paulo, ridiculariza um paciente (que, segundo entrevistas dadas por seu enteado, teve que abandonar a escola cedo devido às condições financeiras), escrevendo na receita médica “Não existe ‘peleumonia’ nem ‘raôxis’”, por este apresentar uma fala que não condiz com a norma padrão.

A partir desse exemplo, é possível notar o quanto a linguagem implica em nossa vida social atualmente, pois, como afirma Bagno, “muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (2013, p. 17). E ainda sobre a atuação de médicos, Bourdieu afirma que estes “dão maior atenção aos pacientes do meio burguês e às suas manifestações, tendendo inclusive a formular a seu respeito diagnósticos menos pessimistas” (BOURDIEU, *Apud* SILVA, 2010, p. 45). Voltando aos fatores históricos que implicaram no preconceito linguístico, Valencia (2008, p. 27) afirma que:

A usurpação do meio social, embora não percebida na época, de forma tão intrínseca, resultou em nosso mais sério e maior problema, a discriminação social que posteriormente se fez refletir de forma significativa nas questões sociolinguísticas (VALENCIA, 2008, p. 27).

Corroborando com a afirmação de Valencia, Horta (2012, p. 46) ressalta que “essa imposição da norma linguística por parte da escola nada mais é do que o reflexo de uma estrutura social que qualifica como melhor ou superior tudo aquilo que está vinculado às classes socioeconomicamente privilegiadas”. A partir disso, há uma supervalorização social da norma padrão (escrita) e da norma culta (variedade socialmente prestigiada) em detrimento das variantes populares que é reforçada e legitimada pela escola, pois quem tem mais domínio sobre o uso da norma padrão e da norma culta são as camadas mais escolarizadas e socialmente privilegiadas da sociedade, tanto que seus modos de falar possuem mais prestígio que os falares de outras camadas. Segundo Geraldi (1996), a variedade linguística das camadas mais abastadas foi a base para a construção da escrita, pois “somente aqueles que tiveram tempo disponível para refletir puderam debruçar-se sobre suas formas de falar e num

longo processo histórico foram construindo a modalidade escrita” (GERALDI, 1996, p. 64). Tudo isso acaba perpetuando o preconceito linguístico, ou seja, uma forma de discriminação em relação às maneiras de falar que não seguem às regras da norma padrão e/ou das variantes privilegiadas (pessoas letradas, urbanas, favorecidas economicamente).

Assim, no Brasil, as variantes consideradas populares são estigmatizadas e seus falantes são tidos como aqueles “que não sabem falar português” e “falam tudo errado”. Tal afirmação é equivocada, pois, autores como Dino Preti (2003) afirmam que o falante de variantes populares apenas não domina a norma culta (variedades prestigiadas socialmente) e a norma padrão (escrita), o que não quer dizer que o indivíduo não saiba falar e dominar a estrutura da própria língua. A norma popular “se define pelos padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social” (LUCCHESI, 2012, p. 78) enquanto que a norma culta se refere aos brasileiros que possuem maior nível de escolaridade, acesso aos bens culturais e a saúde.

Antes de prosseguirmos a discussão sobre as variantes linguísticas, é preciso enfatizar a importância de um uso crítico dos termos norma culta e norma popular. Ou seja, porque uma variante é considerada culta e outra, popular? Por que essa oposição entre culto e popular? Do ponto de vista de quem a língua é culta ou popular? Segundo Canclini (2011), o uso do termo culto serve para legitimar as tradições da elite que se autodenominou como culta e considerou inculta quem não faz parte desse grupo social. Para a sociedade manter-se dessa forma, a escola reproduz essas tradições através do que o autor chama de “rituais”, dizendo o que é “certo” e o que é “errado”, pois:

A história de todas as sociedades mostra os ritos como dispositivos para neutralizar a heterogeneidade, reproduzir autoritariamente a ordem e as diferenças sociais. O rito [...] é realizado, e então ratificamos nossa participação em uma ordem, ou é transgredido e ficamos excluídos. (CANCLINI, 2011, p. 192).

Ao fazer uma relação entre a fala do autor e as variantes linguísticas dentro da sala de aula, entendemos que a escola, como instrumento de inclusão ou exclusão, muitas vezes promove uma exclusão social ao reproduzir a ideia de que a língua é uniforme e homogênea e o que não se enquadra nessa uniformidade é “errado” e deve

ser excluído. Essa falsa ideia de que a língua é uma é justamente uma forma de naturalizar a exclusão de quem não se encaixa na homogeneidade linguística disseminada pela escola. A palavra “cultura” deixa subentendido que a norma culta faz uma oposição às normas “incultas” e os falantes da primeira, acreditam que os falantes de outras variantes não sabem falar e que são incultos.

Por isso, Faraco (2012) defende que se trabalhe com o termo de forma crítica, lembrando que a norma culta se refere a uma dimensão específica da cultura e, portanto, compreendendo também que os falantes de outras normas têm culturas diferenciadas. Assim sendo, de acordo com Faraco (2012, p. 37) a norma culta refere-se “a norma linguística praticada, em determinadas situações, por aqueles grupos sociais mais relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social”.

Devido a todos esses problemas que envolvem a expressão norma culta, Bagno (2007) propõe substituí-la por variedades prestigiadas, pois esta é a variante linguística socialmente aceitável por ser falada pelas camadas privilegiadas da sociedade e também é a que mais se aproxima da norma padrão. Portanto, é importante pensar esses termos com criticidade e ter cuidado com as nossas leituras, inclusive textos de linguistas importantíssimos para a Sociolinguística, pois alguns deles não problematizam os preconceitos e estigmas que estão internalizados nos termos “culto”, “inculto” e “popular”.

Continuando sobre a imposição da Língua Portuguesa, é importante lembrar que, apesar de sua oficialidade no Brasil Colonial, ainda não predominava até a primeira metade do século XVIII. Três línguas eram usadas nesse período, além da Língua Portuguesa, também havia o latim e uma terceira que se denominou “língua geral” que era uma espécie de mistura do português com as línguas indígenas. O latim era a língua utilizada no ensino secundário e superior pelos jesuítas. A “língua geral recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro” (SOARES, 2012, p. 143) e foi sistematizada pelos jesuítas para que eles pudessem catequizar os povos indígenas, ou seja, uma língua que se tornou comum a todos que compunham a colônia naquela época, facilitando o contato intercultural entre índios, negros e portugueses. Prevalencia tanto no convívio social cotidiano quanto na evangelização e catequese. E mais:

[...] com a língua geral evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto de colonizadores quanto dos indígenas. (SOARES, 2012, p. 144).

Assim, poucos falavam a Língua Portuguesa, a não ser os colonizadores e suas crianças que frequentavam a escola, pois o português era utilizado como instrumento de alfabetização. Não se tinha a disciplina Língua Portuguesa, e no ensino secundário e superior estudava-se a gramática latina. Magda Soares (2012) afirma que não havia condições internas para que o português se constituísse como disciplina curricular. No início da segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal instituiu a obrigatoriedade do uso do Português no Brasil, além de implantar reformas no ensino de Portugal e suas colônias como o ensino da gramática Portuguesa. O ensino da Língua Portuguesa foi dividido em três disciplinas até o final do Império (retórica, poética e gramática) quando se fundiram numa só disciplina denominada Português.

O ensino de Língua Portuguesa passou por uma série de mudanças na segunda metade do século XX, pois, até então, os alunos eram filhos da burguesia, e com a democratização da educação, filhos das camadas populares começaram a adentrar nesse espaço, multiplicando o número de alunos e levando a um recrutamento menos seletivo de professores. O professor (que teve seu salário rebaixado e péssimas condições de trabalho) passa a dividir a responsabilidade do ensino com o livro didático.

Voltando às salas de aula nos dias atuais, o que acontece muitas vezes é que a escola ainda “permanece com um ensino da língua de forma conservadora, pautada principalmente em textos clássicos portugueses” (SILVA, 2010, p. 23 e 24). Atualmente, os livros didáticos trazem uma variação maior de gêneros textuais, porém, muitas vezes eles são trabalhados na sala de aula de uma forma que reforçam a dicotomia certo/errado, por exemplo, quando não se faz outra coisa com um texto escrito em linguagem popular (considerada errada) que não seja apontar erros e até solicitar aos alunos que o reescreva de acordo com a norma padrão (entendida como a correta). Ao supervalorizar uma variante em detrimento de outras, a escola acaba não reconhecendo que a língua é viva e, por isso, está em constante movimento e,

consequentemente, toma os regionalismos como “erros de português” (os quais serão discutidos mais adiante).

As discussões acima apresentadas reverberam no que aqui chamamos de preconceito linguístico. Segundo Bagno (2013), “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (2013, p. 19). Porém, esses dois termos são bastante diferentes uma vez que a língua está em constante movimento, pois ela é modificada cotidianamente em seu próprio uso e em todos os lugares; e essas modificações encontradas na fala são diferentes de região para região. Já a gramática, encontra-se estática, pois ela diz respeito à língua escrita que demora muito mais tempo para que haja alguma mudança, sendo que isso não ocorre de forma espontânea como na fala, haja vista que há mudanças a partir de acordos ortográficos entre países falantes da mesma língua. A língua tem um uso infinitamente maior que a gramática normativa. Segundo Bagno (2013), essa gramática não vem sendo usada nem mesmo em escritas bastante monitoradas, mas, ainda assim, sua aplicação é autoritária, intolerante e repressiva, imperando na ideologia geradora do preconceito linguístico. Assim, existe uma cobrança social que impõe ao indivíduo a obediência à norma padrão. Tal cobrança acontece, geralmente, de forma negativa na qual o indivíduo é constrangido seja pelo professor ou por outros diante de um suposto erro de português.

Os termos “norma culta” e “norma padrão” também são frequentemente tidos como sinônimos, mas é preciso deixar evidente que esses termos não têm o mesmo significado. Segundo Horta (2012), é chamado de “norma culta” o modelo idealizado de língua homogênea e certa, que seria a linguagem falada pelas elites brasileiras. Este termo está carregado de preconceitos que discriminam as classes mais desfavorecidas e suas variantes, pois:

Há na designação *norma culta* um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo “culto”, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes”, etc. (FARACO, 2012, p. 37).

Em consonância com o autor, de uma forma mais simplificada, a norma culta corresponderia aos usos da língua falada por indivíduos escolarizados e a norma padrão seria o modelo ideológico que seria necessário em nossa escrita. Bagno (2007) aponta que ao invés de norma culta é mais adequado o uso de "variedades prestigiadas" e ao invés de norma popular, ele propõe o uso de "variedades estigmatizadas".

Para compreender a língua é preciso entender qual é o contexto em que ela se encontra, pois ela também está carregada de cultura e identidade, visto que ela identifica o seu falante. Segundo Antunes (2003), enquanto a gramática encontra-se estática por corresponder à norma padrão, a língua (falada) está em constante movimento: há jargões, gírias, modos de definir e descrever lugares que acontecem fundamentalmente na língua falada. Devido a esse caráter estático, a escrita é uma só, sem muitas divergências; já a fala, está em constante movimento, sendo modificada com maior frequência. Além disso, considerando a extensão do Brasil, há de se convir que seria muito difícil não existir variantes entre uma região e outra, já que são perceptíveis as diferenças linguísticas até dentro de um mesmo estado.

É importante ressaltar que a presença do preconceito linguístico está para além das questões de dominação e dos muros da escola, pois se encontra em outros espaços, por menores que sejam, e até entre pessoas de uma mesma camada socioeconômica: dentro de casa, entre gerações (jovens, adultos e idosos), no grupo de amigos, dentro de uma família, entre os vizinhos, entre pessoas de regiões diferentes, etc. É muito comum as pessoas estranharem o modo de falar de uma pessoa de outra região e acabam fazendo piadas em relação a essas peculiaridades.

Assim, se mostram bastante preconceituosas, mesmo que não percebam o quão estão sendo preconceituosas, como se já estivesse naturalizado. As situações de preconceito ocorrem, muitas vezes, porque um indivíduo de determinado grupo ou família, por ter tido um maior contato com a educação, se sente no direito de corrigir os outros abertamente ou fala de forma pomposa com pessoas que possuem uma menor escolaridade que ele, o que acontece muitas vezes entre pessoas de diferentes gerações. Os vocabulários das pessoas mudam com o tempo (há diferenças

linguísticas nas falas de uma jovem e de uma senhora de uma mesma comunidade), como também diferem de acordo o gênero do falante etc.

O preconceito linguístico também acontece em diversos veículos de comunicação, como na mídia televisiva que em seus programas de humor e nas telenovelas trazem um personagem estereotipado com um sotaque carregado que nem existe na realidade (no caso de personagens nordestinos e oriundos da zona rural) e/ou uma fala que se distancia bastante tanto da norma padrão quanto da norma culta. Na sociedade de um modo geral, se tratando de regionalidades, o indivíduo pode ou não ser alvo de críticas de acordo com sua posição social, por exemplo:

A famosa expressão baiana “ó pai ó”, que é usada como equivalente de “olhe para isso, olhe”, é falada entre os soteropolitanos de várias camadas sociais. Entretanto, quando uma pessoa com baixa escolarização a utiliza é estigmatizada de um modo que uma pessoa com nível superior não vai ser, mesmo que a expressão falada por ambos seja a mesma. (SILVA, 2010, p.31).

Corroborando com Silva, pode-se concluir que a questão não está sempre, ou quase nunca, no desvio à norma padrão, já que tanto as variantes estigmatizadas quanto as privilegiadas não se encontram fiéis à escrita e, acrescentando, existem termos fora do padrão que são utilizados por ambos. Portanto, percebe-se que, geralmente, para que o “desvio” seja considerado “errado” e se torne alvo de críticas, vai depender de quem seja o sujeito que o fala. Se ele for economicamente desfavorecido, provavelmente ele será criticado.

Há de se convir que ainda existem aqueles que não admitam ou não reconheçam as variantes linguísticas do país, afirmando que o português falado pelos brasileiros é único entre todos os seus falantes. Na sala de aula, ideias como uma língua homogênea é reproduzida com o uso de termos como “certo” ou “errado” onde, em geral, o “erro” é apontado a todo o momento. E este ato de apontar os falares considerados errados gera estigmas em torno de determinados grupos (pessoas da zona rural, nordestinos, entre outros).

A fim de mudar essas concepções equivocadas no ensino, a Sociolinguística tem muito a contribuir, pois ela admite a existência da heterogeneidade linguística. Antes de continuar falando de suas contribuições, é importante entender um pouco sobre o que é

a Sociolinguística, lembrando que há outras vertentes, mas aqui trarei a definição da perspectiva variacionista. Para Bright, a Sociolinguística “abordaria os problemas que vão além das simples relações entre língua/sociedade, [...] porque sua finalidade seria a comparação da estrutura linguística com a estrutura social” (BRIGHT, *Apud* PRETI, 2003, p.15). Ou seja, as variantes linguísticas estão diretamente relacionadas a fatores externos que estão presentes no meio social. De acordo com Horta (2012, p. 20), “a Sociolinguística faz desaparecer as concepções idealísticas da homogeneidade do sistema linguístico, a qual contribui, desde há muito, para reverberar o mito do “erro” em língua e, por consequência, nas falas das pessoas”. Assim, ao admitir que não há uma homogeneidade da língua, entende-se que ao invés de “erros” existam variantes linguísticas entre comunidades ou grupos de pessoas.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN’s) de Língua Portuguesa têm adotado as contribuições da Sociolinguística ao afirmar que “a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais” (1997, p. 26). Os PCN’s ainda trazem que:

[...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26).

Corroborando com os PCN’s, percebe-se que a escola muitas vezes reproduz essa mutilação cultural ao inferiorizar a fala dos alunos sem considerar que a língua está intrinsecamente ligada à cultura da qual o indivíduo faz parte. E se existem diversas culturas, cada uma tem suas especificidades até mesmo na fala. Por isso, ao se negar o modo de falar do aluno, a escola também nega a sua cultura.

No Brasil, o preconceito linguístico se legitima devido a alguns mitos que são afirmados a todo o tempo seja na escola, na sociedade, na mídia, entre outros contextos. No tópico seguinte, serão apontados e discutidos alguns desses mitos.

1.1 O papel social da escola no ensino da língua: desmistificando alguns mitos sobre a língua e as variantes linguísticas

Pensando na Língua Portuguesa falada no Brasil, existe uma série de mitos do preconceito linguístico apontados por Bagno (2013). Por exemplo, tem-se a ideia de que o brasileiro não sabe falar português, pois só os portugueses o sabem. Pensa-se assim devido ao “complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais “civilizado”” (BAGNO, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, há uma supervalorização do português falado em Portugal em detrimento do Português Brasileiro. Os veículos midiáticos também fazem o mesmo ao comparar os índices de leitura entre o Brasil e países europeus desenvolvidos sem comparar os níveis educacionais e socioeconômicos entre esses países. Segundo Bagno (2013), o que existe entre o Português Brasileiro e Português de Portugal são diferenças que estão presentes em suas próprias regras funcionais. Entretanto, ainda hoje o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras está voltado para a norma linguística de Portugal. Sobre essa ideia de que não sabemos falar português, Bortoni-Ricardo (2004) traz o conceito de competência linguística, ou seja, qualquer nativo da língua tem conhecimento das regras básicas do sistema da língua, portanto, é capaz de produzir sentenças bem formadas, seja de acordo às regras da norma padrão ou das variantes.

“O certo é falar como se escreve”, esse é outro mito, pois não há língua no mundo que seja falada sem variantes fonéticas. As escolas reforçam esse ideal de falar como se escreve e muitos livros legitimam isso ao trazerem propostas para que o professor corrija seus alunos. Corroborando com Bagno (2013), é importante que se ensine a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não podemos impor pronúncias perfeitas em relação à ortografia, isso seria até impossível para algumas palavras.

Outro mito bastante propagado é o de que pessoas sem instrução falam tudo errado. As variantes linguísticas dessas pessoas, que são pertencentes às classes desprestigiadas e, muitas vezes, não têm ou não tiveram acesso à educação formal, são marginalizadas e discriminadas assim como elas são. O autor destaca o

preconceito pela variante de certas regiões como o Nordeste que é estigmatizada nas telenovelas e em programas de “humor”. É preciso pensar que a língua falada está sempre em movimento e constante mudança e que o “errado” de hoje pode ser o “certo” de amanhã. Além disso, mesmo sendo escolarizado, o indivíduo faz parte de uma cultura e ele não abandona suas variantes. E se as abandona, é por causa da imposição cruel desse sistema no qual estamos inseridos.

Segundo Bagno (2013), há um círculo vicioso composto por três elementos que perpetua o preconceito linguístico: ensino tradicional – livro didático – gramática tradicional. “A gramática tradicional inspira a prática de ensino, que, por sua vez, o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2013, p. 94). A partir disso, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa, em seu modelo tradicional, reforça o preconceito linguístico e a consequente inferiorização do indivíduo que foge “às regras linguísticas”.

O PCN de Língua Portuguesa (1997) diz que é preciso que a escola abandone certos mitos como a supervalorização de uma língua em detrimento da outra, a ideia de que há apenas uma forma correta, de que o brasileiro fala mal o português, entre outros. Ensinar a língua padrão como se ela fosse a “certa” acaba fazendo com que o aluno se sinta discriminado, humilhado e tenha medo de se expressar em sala de aula, desvalorizando sua própria identidade, pois a língua também identifica o indivíduo em relação a sua comunidade. O domínio da língua padrão deve ser entendido e praticado como uma expansão do conhecimento do aluno ao invés da mera substituição de uma variedade por outra, pois:

Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido. (BRASIL, 1997, p. 31).

Bagno (2013) ainda afirma que ultimamente os livros didáticos vêm apresentando progressos trazendo o preconceito linguístico para os seus conteúdos, apesar de ainda deixar a desejar, pois as formas como os demais conteúdos são

trazidos reforçam o preconceito. Na maioria dos livros, os alunos ainda têm que memorizar dezenas de termos gramaticais, fazendo do ensino de Língua Portuguesa algo exaustivo e desinteressante.

Bagno (2013) ainda traz um quarto elemento que compõe o círculo vicioso que ele denominou de “comandos paragramaticais” que seriam os mais diversos tipos de meios de comunicação que reproduzem o preconceito linguístico, por exemplo, as colunas de jornal que “ensinam a falar certo” e os programas de TV destinados a isso. Esses comandos atingem ainda mais pessoas do que os citados anteriormente, uma vez que não é preciso ir à escola para ter contato com as informações midiáticas. Essa enxurrada de preconceito trazida pela multimídia leva as pessoas a reproduzi-lo em seu cotidiano sem se posicionar criticamente sobre o preconceito linguístico.

Esses autores (ou apresentadores de TV) acabam enfatizando que português é difícil. Isso é um verdadeiro bombardeio aos ouvidos e olhos de indivíduos que tem suas variantes desrespeitadas, levando-os a crer numa ideologia que dissemina uma suposta incapacidade de um indivíduo da classe popular dominar a norma culta e a norma padrão. Vale ressaltar que o preconceito linguístico está carregado em outras formas de preconceito (racial, social, econômico, regional etc.), aliás, ele encontra-se enraizado nessas outras formas já que elas são meios utilizados por uma elite para subestimar as classes estigmatizadas.

Já que é na escola que o preconceito linguístico é fortemente reproduzido, é nesse mesmo espaço que se deve quebrar esse círculo vicioso, pois a educação também pode se apresentar como um agente transformador da sociedade. É preciso reconhecer que há professores engajados na transformação do ensino de Língua Portuguesa, mas que encontram muitas dificuldades, no que diz respeito ao acesso de instrumentos didáticos que se refiram à gramática tradicional com o mínimo de senso crítico.

As variantes linguísticas dos alunos devem ser respeitadas pela escola. Isso não quer dizer que essa instituição não tenha a obrigação de ensinar aos alunos a modalidade padrão da língua portuguesa, afinal, como aponta Possenti (1996), esse é o objetivo da escola, uma vez que existem situações de nossas vidas pessoal e profissional em que nos será exigido o domínio da norma padrão. A questão aqui é que

a forma atual de como o ensino de Língua Portuguesa vem acontecendo nas salas de aula, ao mesmo tempo em que discrimina as variantes estigmatizadas, apresenta a norma padrão como algo perfeito, ao qual poucos têm acesso e que os demais podem no máximo admirá-la, mas não dominá-la.

[...] “ensinar português” tem que ser, antes de mais nada, ensinar a ler e a escrever. A tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos. No entanto, os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português [...] Esforça-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da escrita mais monitorada. (BAGNO, 2013, p. 144).

Concordando com Bagno (2013), muitas vezes o ensino tradicional da Língua Portuguesa se reduz a uma memorização de termos e regras gramaticais sem contribuir muito para a apropriação da norma padrão e da língua culta pelos alunos. E ainda torna o ensino algo enfadonho e desinteressante. Por isso, seria mais interessante um ensino que promova as condições necessárias para a real aprendizagem. Por exemplo, propor aos alunos que leiam e escrevam diversos gêneros textuais que farão parte de suas vidas como cartas, textos argumentativos, informativos etc. e, antes mesmo da escrita, como aconselham os PCN's (1997), é importante também que o professor leia histórias infantis e outros tipos de texto como notícias de jornal. Dessa forma, durante o próprio processo de leitura e escrita de diversos textos, os alunos conhecem a estrutura de cada tipo de texto.

Segundo Bagno (2013), para desconstruir o preconceito linguístico é preciso que haja uma mudança de atitude em que tanto o professor quanto o aluno deixem de acreditar em premissas como “brasileiro não sabe falar português”, “português é muito difícil”. Além disso, deve-se tomar consciência da existência desse preconceito e pensar com criticidade, pois, corroborando com o autor, ao invés de reproduzir o que está imposto, o professor deve refletir sobre. E, acrescentando, possibilitar momentos para que o aluno também reflita sobre essas questões.

A noção de “erro de português” está bastante impregnada no que diz respeito à língua, pois está interiorizado em nossa sociedade, principalmente na escola, apontar

erros, seja na fala ou na escrita dos indivíduos. Por exemplo, são apontados como erros de português as seguintes escritas: “caza”, “jelo”, “chícara”, entre outros. Porém, esses exemplos não se configuram como erros de português, mas como erros de ortografia que não impedem o entendimento do que se está escrito. Deve-se ter em mente que um som (fonema) pode ser representado por mais de uma letra (grafema), como é o caso do fonema /z/ que é representado tanto pela letra “z” (ex.: cozinha) quanto pelas letras “x” (ex.: exato) ou “s” (ex.: casa). Portanto, é compreensível que no processo de apropriação da escrita seja comum que o indivíduo opte por uma letra ou outra, pois ele cria hipóteses sobre a escrita.

Segundo Soares (1999) não é reproduzindo o que já está pronto que o aluno irá se apropriar da escrita, pois, como é uma cópia do que está pronto ou do que ele já sabe, não há como o professor identificar em qual estágio da apropriação da escrita ele está. Para que haja tal apropriação, deve-se propor ao estudante a produção de textos espontâneos aonde o mesmo crie hipóteses e se aproprie de convenções e normas ortográficas. O professor poderá avaliar em qual estágio o aluno se encontra e decidir quais exercícios de gramática e ortografia são necessários para aquisição da escrita naquele momento. Portanto, o indivíduo vai aprender tais convenções à medida que aprende a fazer uso da língua padrão, a partir de suas leituras e escritas. A noção de “erro” deve ser repensada para que se possa romper com o preconceito linguístico, pois:

[...] do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. (BAGNO, 2013, p.124).

Assim, qualquer brasileiro domina as regras de funcionamento da Língua Portuguesa muito bem. Isso não é aprendido na escola, pois, segundo Bagno (2013), o indivíduo aprende essas regras desde muito pequeno de uma maneira natural, da mesma forma que aprende a andar. Por isso, os “erros ortográficos” não devem ser tidos como sinônimos de “erros de português”, pois eles não interferem no funcionamento da língua, de modo geral não impedem a compreensão do que se quer

dizer. Assim, o “erro de português” seria um erro que impedisse o funcionamento da língua como, por exemplo, na frase “Eu nos vimos ontem na escola” (BAGNO, 2013, p. 125), onde a compreensão é dificultada ou impossibilitada devido a uma construção agramatical; isso não acontece na fala espontânea dos nativos da língua. Reafirmando o que já foi dito, Bortoni-Ricardo ressalta que:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem e o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas tem de ampliar os seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (2009, p. 75).

Em consonância com a autora, é necessário que os alunos adquiram recursos comunicativos que lhes permitirão um competente desempenho em práticas sociais mais especializadas. Tais recursos serão adquiridos de forma sistemática por meio da aprendizagem escolar, uma vez que muitas práticas sociais especializadas estão associadas ao letramento.

Ainda sobre a noção de erro, ainda temos outra questão a se pensar: o que é considerado erro? A fala de quem é considerada errada? As variantes linguísticas só são consideradas erros quando são faladas apenas por pessoas das classes populares, pois “quando o “erro” já se tornou uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, ele passa despercebido e não provoca “arrepios” nem “dói no ouvido”” (BAGNO, 2007, p. 112). O fato de haver “erros” mais explícitos que outros se deve ao prestígio social dado às variantes linguísticas e seus falantes, ou seja, quanto mais prestigiadas, menos “erros” serão apontados. Por isso, muitas vezes “tá” no lugar de “está” não é visto como “erro”, mas “nós vai” é logo apontado como um “erro” que deve ser evitado.

Quando dizemos que nossas regionalidades linguísticas devem ser respeitadas e valorizadas, não quer dizer que podemos sair escrevendo ou falando como bem quisermos por aí, pois:

Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas, e mesmo no lugar errado, no contexto errado e com as pessoas erradas, se a intenção do falante for precisamente se contrapor à ordem estabelecida, às normas sociais convencionais. (BAGNO, 2013, p. 154).

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p. 27).

Corroborando com Bagno (2013) e com os PCN's, ao invés de erro, trata-se de uma questão de adequação. Numa palestra, numa redação de vestibular, entre outras situações semelhantes, devemos nos policiar para não fugirmos tanto da norma padrão ou da norma culta, o que não significa que vamos ser totalmente fiéis a elas. O importante é adequar a linguagem aos seus diversos modos de uso, levando sempre em conta o outro e o contexto de enunciação. E, é importante lembrar que, em momentos descontraídos, a fala também se torna naturalmente descontraída, pois estamos numa situação onde as relações com as pessoas presentes são mais próximas de nós. Portanto, é importante que tenhamos senso de adequação para usarmos a língua de acordo com o contexto da situação.

Os PCN's de Língua Portuguesa trazem novas questões relacionadas ao ensino da língua e até propõe uma reestruturação desse ensino uma vez que este se mostra insatisfatório a ponto de estudantes universitários não compreenderem textos e não construírem um texto escrito coeso e coerente. Os PCN's (1997) apontam para a necessidade de que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos progressivamente ao longo do Ensino Fundamental. As atuais demandas sociais exigem níveis de leitura e escrita bem maiores que há pouco tempo atrás, por isso, um ensino da Língua Portuguesa pautado na memorização de regras gramaticais e que não considera o movimento da língua já não suprem essas necessidades, pois o ensino deve levar para a sala de aula, ao invés de regras a serem decoradas, a variedade de textos que estão em circulação para que os alunos possam realmente aprender a usar a língua, interpretando e construindo textos diversos.

Quanto ao preconceito linguístico, os PCN's (1997) orientam a escola a se livrar de alguns mitos como o de que só existe uma forma correta de falar (parecida com a escrita) e que a escrita é espelho da fala:

Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26).

Portanto, para que esses preconceitos não sejam reproduzidos dentro da escola, os PCN's, assim como os sociolinguistas, afirmam que não se trata de certo ou errado, mas de saber adequar a sua fala de acordo com o contexto (local, interlocutor e intenção comunicativa). Sendo assim, a escola tem o dever de ensinar o aluno a usar a norma padrão, uma vez que o próprio ambiente escolar demanda um domínio da linguagem oral para os alunos, principalmente em situações mais formais (seminários, dramatizações, realização de entrevista etc.), fazendo uso dessas próprias situações para que haja a real aprendizagem da língua. Além disso, quando o ensino não fica preso às regras gramaticais, onde o erro é apontado a todo o momento, a frequência de possíveis constrangimentos ou humilhações podem diminuir.

Quanto à aquisição da escrita, os PCN's (1997) orientam que, ao contrário do que se ainda pensa, a aprendizagem da escrita alfabética deve estar atrelada à aprendizagem da linguagem ao invés de primeiro aprender os símbolos que compõem o alfabeto para depois conhecer a linguagem usada para se escrever, pois,

Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. (BRASIL, 1997, p. 28).

Isso reforça mais uma vez a importância de se levar textos diversos para a sala de aula, pois a partir do contato com diferentes gêneros, a criança se apropria das formas específicas de cada texto, além de desenvolver um domínio sobre a norma padrão e outras variedades, o que não é feito a partir da memorização de regras gramaticais.

Após as reflexões apresentadas, no próximo capítulo serão mostrados os caminhos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo, em prol do respeito por

parte das escolas às diversas variantes linguísticas utilizadas pelos alunos.

2. TRILHANDO UM CAMINHO PARA A PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia do presente trabalho monográfico, ou seja, discorre sobre a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, os instrumentos necessários para a coleta de dados, o perfil dos sujeitos que foram objetos da pesquisa e uma breve explicação de como a análise de dados foi realizada.

As pesquisas qualitativas como conhecemos nos dias de hoje são relativamente recentes, pois as ciências sociais não eram vistas como conhecimento verdadeiro já que não seguem os mesmos fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa quantitativa. Ou seja, a pesquisa qualitativa se fundamenta nos aspectos sociais do objeto de pesquisa, pois, esse é estudado e compreendido em sua subjetividade. Isso não quer dizer que não haja rigor nesse tipo de pesquisa, uma vez que essa exige do pesquisador uma maior atenção em sua coleta de dados e, principalmente, na análise dos dados. Para além dos dados quantitativos, a pesquisa qualitativa favorece uma investigação mais ampla do fenômeno ao considerar os aspectos de outros dados: os sociais. Isso porque a pesquisa não se reduz apenas aos números, mas considera, principalmente, os dados subjetivos aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como a maioria das pesquisas em educação, a presente monografia é de cunho qualitativo, ou naturalístico, porque “estuda o fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17), ou seja, os dados analisados foram coletados a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados. Considerando que as pesquisas em educação buscam compreender um dado fenômeno social, a abordagem qualitativa se mostra mais adequada já que essa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21), pois, investiga a subjetividade dos sujeitos para conhecer a realidade social em que ele está inserido. Como o objetivo dessa pesquisa é entender como o professor trabalha com as variantes linguísticas, considerando que a escola é também responsável pelo ensino da língua falada e por respeitar a fala do aluno, é fundamental saber do próprio sujeito o que ele pensa e como interpreta seus pensamentos sobre suas práticas pedagógicas voltadas para estas questões.

Muito se fala sobre o fato de que o pesquisador deve estar nitidamente separado de seu objeto, porém, Lüdke e André (1986), dizem que isso não é possível, pois o pesquisador não abandona seus valores e pressuposições por estar fazendo uma pesquisa nem se distancia do objeto, visto que seu interesse de pesquisa por determinado fenômeno vem de alguma situação vivida por ele, seja pessoal ou acadêmica. Portanto, não há neutralidade científica em nenhuma pesquisa, principalmente na abordagem qualitativa, pois esta é intrínseca e extrinsecamente ideológica uma vez que “todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Por ser uma abordagem que se popularizou há pouco tempo (somente nos anos de 1980), a pesquisa qualitativa aperfeiçoa sua metodologia à medida que se faz pesquisas desse tipo, elaborando critérios de orientação cada vez mais precisos, embora o conhecimento produzido por essa é aproximado e construído. Isso porque o conhecimento da sociedade não é algo dado como determinado, visto que o objeto das ciências sociais é histórico, pois “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (MINAYO, 2011, p. 12), ao mesmo tempo em que se assemelham ao viverem num mesmo contexto histórico. Minayo (2011) ainda aponta que não só a sociedade se modifica como também as próprias teorias de pesquisa científica, afinal elas também são históricas e surgem de acordo com a necessidade de cada época.

De acordo com os objetivos desta monografia, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório. Para tal, fez-se necessário, portanto, adentrar ao campo educacional a fim de conhecer o contexto da sala de aula, pois “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] tem como o objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

Assim, a pesquisa de campo foi o procedimento utilizado para o desenvolvimento do presente trabalho, pois, segundo Gil:

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas

com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p. 53).

Os resultados desse tipo de pesquisa costumam ser mais confiáveis porque o pesquisador tem uma maior convivência com seu campo de pesquisa. Na interação com os sujeitos pesquisados, é preciso que o pesquisador tenha rigor em relação às suas expectativas para que essas não interfiram em seu trabalho de campo. Para isso, ele deve deixar os seus preconceitos de lado para que a compreensão da realidade dos sujeitos seja a mais próxima possível. Também, é imprescindível agir com ética quando se está no campo (e depois dele), pois é fundamental respeitar os sujeitos de sua pesquisa sem se esquecer jamais que “são sujeitos, existências que, para todos os fins práticos, produzem etnométodos, maneiras de compreender a vida e solucionar suas problemáticas” (MACEDO, 2009, p. 97), ou seja, são detentores de culturas e saberes próprios, e o pesquisador precisa demonstrar sensibilidade para com eles a fim de criar uma situação de confiabilidade entre ambos.

O período de estudo costuma ser longo, pois, de acordo com os estudos da antropologia, é necessária uma convivência intensa para que os sujeitos pesquisados possam confiar no pesquisador e, no exercício de convivência, ocorra o aprendizado mútuo e o conhecimento do objeto estudado já que “o cotidiano não se manifesta ou se dá a conhecer à primeira vista, é preciso tempo, maturação do olhar e um “inevitável” envolvimento com seus sujeitos” (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 137).

Um período curto de estudo pode levar o pesquisador a interpretações errôneas e/ou distorcidas da realidade, por exemplo, não é porque uma situação (seja boa ou ruim) pode ocorrer num dado momento que ocorrerá sempre, para saber se é recorrente ou não é preciso que o pesquisador disponha de tempo para observações e outras formas de coleta de dados. É preciso estar ciente de que o período necessário para a coleta de dados não é algo predeterminado, já que fenômenos das ciências sociais não têm data marcada para acontecer, afinal, trata-se da vivência de seres humanos, pois, em relação ao tempo para a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, Rocha e Tosta trazem que:

[...] estudar o cotidiano é ter claro que o tempo pode operar ou não a nosso favor! Um intervalo de tempo que dificilmente se precisa, mas sabe-se que não

pode ser tão curto como aquele que remete à aplicação de um questionário e a análise de dados, por exemplo, considerando que o tempo no cotidiano não é, necessariamente, o tempo administrado e controlado pelos nossos recursos e desejos (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 138).

Relacionando a fala dos autores ao período em que fui a campo, pude perceber que nem sempre as coisas se dão no tempo previamente planejado, pois fui às escolas, algumas vezes para fazer as entrevistas e voltei para casa sem êxito, tendo que retornar em outro momento. Além de diversos contratempos que podem ocorrer durante todo o ano, as escolas já estavam no final do ano letivo, sendo semana de provas em ambas as instituições, o que demandava muito do tempo dos professores e demais funcionários. Por isso, levei cerca de um mês e meio para conversar com as professoras e, posteriormente, realizar as entrevistas.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é importante saber o que o professor pensa sobre as variantes linguísticas para que se possa compreender as suas percepções de mundo e as influências dessas nas práticas pedagógicas. Para isso, a entrevista se mostra fundamental uma vez que cria uma interação entre pesquisador e sujeito. Além disso, esse método de coleta de dados proporciona “uma captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Outra vantagem da entrevista é que, mesmo que ela seja estruturada, o entrevistador pode fazer esclarecimentos para seu entrevistado, o que não acontece em um questionário no qual o pesquisador não está presente.

Especificamente para a presente pesquisa, utilizei de entrevista semiestruturada, pois, segundo Lüdke e André (1986), as pesquisas em educação requerem uma maior flexibilidade em seus instrumentos já que se busca analisar um fenômeno social, e esse tipo de entrevista supre essa necessidade, por ser adaptável no decorrer da própria entrevista. Além disso, ao combinar questões abertas e fechadas, permite que o entrevistado fale sobre o tema sem estar tão preso à pergunta que lhe foi feita (MINAYO, 2011). Para realizar a entrevista é necessário que o pesquisador tenha um cuidado em sua fala e respeite os valores e a cultura dos sujeitos, além de deixar bem claro que as informações fornecidas por ele serão utilizadas somente para a pesquisa e que o sigilo dos dados informados será respeitado. Lüdke e André trazem também que:

[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Concordando com as autoras, a entrevista semiestruturada deve ter um cuidado em sua realização e o pesquisador precisa estar atento para não “perder” nenhuma informação fornecida pelo entrevistado, afinal, sua atenção é imprescindível para que ele possa perceber a necessidade de se fazer alguma adaptação ou correção na entrevista a fim de obter informações que enriqueçam seu trabalho. Se tratando de um tema tão delicado como as variantes linguísticas é preciso que a entrevista comece por questões mais amplas e bem elaboradas para chegar ao que se deseja, pois é preciso ter cautela para não constranger o sujeito entrevistado. Além disso, é preciso que haja uma ordem lógica e psicológica para que a entrevista possa fluir de maneira satisfatória sem saltos bruscos entre uma questão e outra.

Não são apenas às palavras proferidas pelo entrevistado que o pesquisador precisa estar atento, pois:

Há uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).

Em concordância com as autoras citadas, a comunicação não verbal agrega valores à palavra pronunciada, pois complementa aquilo que o entrevistado está dizendo e cabe ao pesquisador analisar e interpretar a linguagem como um todo e comparar com outros dados da pesquisa, pois a linguagem não verbal diz muito sobre o que o sujeito está a dizer e isso não pode ser menosprezado.

Quanto ao registro dos dados colhidos, três das quatro entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Também fiz anotações durante as entrevistas uma vez que a gravação só abarca as informações oralizadas e, lembrando da relevância das expressões e outras formas de comunicação não verbal do entrevistado, é preciso tomar notas das mesmas para que não sejam esquecidas. Para

que o recurso do gravador fosse utilizado, solicitei previamente a permissão dos sujeitos entrevistados para tal, pois nem todos se sentem confortáveis ao ter sua fala gravada. Apenas uma professora não permitiu que a entrevista fosse gravada, pois, segundo ela, não se sentia à vontade diante do gravador.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras da rede municipal de ensino de Feira de Santana-BA. Devido às dificuldades encontradas para realizar a coleta de dados, uma vez que as escolas estavam no final do ano letivo, entrevistei professoras de duas escolas situadas em bairros distintos do município.

Como se trata de um tema delicado houve a necessidade de se abordar os possíveis sujeitos com sutileza, explicando-lhes do que se trata a investigação e enfatizando o estudo sobre a presença das variantes linguísticas dentro da sala de aula e como isso é trabalhado pelo professor. Além disso, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, não foram citados os nomes das escolas em que as professoras lecionam e seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios: Cristal, Safira, Rubi e Pérola.

Após a coleta dos dados, será feita a sua análise. Como em toda pesquisa qualitativa:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Assim, para a realização da análise de dados foram necessários os seguintes procedimentos: redução, decomposição, categorização, descrição, inferência e interpretação. Embora haja uma ordem a ser seguida na qual a interpretação aparece como o último procedimento a ser feito, essa “se dá em todo o processo da pesquisa” (MACEDO, 2009, p. 97), pois também interpretamos os dados coletados em diversos momentos da pesquisa na medida em que a realizamos. Para tal análise, baseou-se em Macedo (2009) que afirma a necessidade de o pesquisador decompor seus dados a fim de compreender a relevância das informações colhidas de acordo com as questões que norteam a pesquisa e, a partir daí, fazer uma redução dos dados. Após essa

redução, fez-se uma decomposição desses dados para, depois, buscar as relações entre as partes que foram decompostas e reagrupá-las a partir de critérios já definidos. Dessa forma, os dados foram agrupados em quatro categorias de acordo com os objetivos dessa pesquisa e, a partir daí, fez-se a interpretação dos dados, utilizando o aporte teórico escolhido a fim de compreender e/ou explicar as falas das professoras durante a pesquisa. No próximo tópico deste capítulo será apresentado um detalhamento da pesquisa de campo.

2.1 Conhecendo e explorando o campo de pesquisa

A princípio, a pesquisa seria realizada numa escola do município de Amargosa-BA, pois cursei a graduação nesse município e esse trabalho seria uma forma de contribuição para o Vale do Jiquiriçá. Porém, não foi possível realizar o trabalho nessa cidade, pois o ano letivo escolar estava terminando e os docentes tinham muitas demandas a cumprir, gerando muitos desencontros.

Como o final do ano letivo se aproximava cada vez mais, decidi procurar por uma escola no município de Feira de Santana, pois estou residindo no mesmo, o que facilita em muito a realização da pesquisa. Assim, fui a uma escola do município e conversei com a vice-diretora e combinamos que ela conversaria com os professores e me retornaria assim que possível. Entretanto, esse retorno estava demorando e ela me informou que ainda aguardava a resposta de alguns professores.

Por isso, fui a uma segunda escola na qual a diretora sugeriu que eu comparecesse durante uma reunião entre os professores e eu poderia conversar com eles antes do início da reunião. No dia combinado, conversei com três professoras, apresentando a pesquisa e o roteiro para a entrevista. Marcamos as entrevistas para a semana seguinte, pois como seria semana de provas, os professores estariam disponíveis para as entrevistas, assim que os alunos terminassem as provas.

No dia marcado, consegui entrevistar apenas uma professora que permitiu a gravação da entrevista, o que é muito relevante para a coleta de dados uma vez que, com o auxílio do gravador, o pesquisador capta todas as expressões orais do entrevistado ao mesmo tempo em que lhe dar total atenção (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Após o término da entrevista, quando o gravador do celular já se encontrava desligado, a professora ainda comentou sobre as variantes linguísticas em seu ambiente familiar, dando como exemplo o fato de sua filha falar “mermo” ao invés de “mesmo” por influência da avó paterna, o que ela corrige sempre.

Uma professora alegou que não se sentia “preparada” para dar uma entrevista naquele momento porque o acesso que teve ao roteiro de entrevistas foi superficial e, dessa forma, combinei que enviaria o roteiro para ela por meio da rede social e a entrevista seria remarcada assim que possível. Enviei o roteiro como combinado, entretanto, não obtive resposta alguma. A outra docente estava sem auxiliar na sala de aula naquele momento e pedi para que remarcássemos para o dia seguinte, no qual conseguimos realizar a entrevista que não foi gravada, uma vez que a entrevistada afirmou não se sentir confortável com o gravador.

A partir do posicionamento da professora, é possível notar que, embora seja um ótimo instrumento para a coleta de dados, é preciso reconhecer que o gravador pode inibir o entrevistado, pois “nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Assim, anotei as suas respostas e pedi para que ela as lessem a fim de verificar se foi aquilo mesmo que ela quis dizer. Sobre as anotações de uma entrevista Lüdke e André (1986) trazem que “as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas” (1986, p. 37), pois a tendência é que o pesquisador anote o que for considerado mais relevante.

Dessa forma, diante de todas as dificuldades já apresentadas, a pesquisa seria realizada apenas com duas professoras. Porém, a vice-diretora da primeira escola que procurei em Feira de Santana me deu um retorno, afirmando que as professoras da escola aceitaram participar da minha pesquisa e que eu poderia comparecer na semana seguinte para realizar as entrevistas. Entretanto, não foi possível conversar com as professoras no dia marcado, pois, devidos a alguns contratemplos, a vice-diretora não se encontrava. Assim, deixei para ir à escola em outro momento e, após conversar com a vice-diretora por rede social, remarcamos uma nova data.

Cheguei à escola e esperei as professoras estarem disponíveis por um tempo considerável, pois era semana de provas e elas só poderiam me atender após o

término das provas. Antes de começarmos a entrevista, apresentei o roteiro para a professora que fazia alguns comentários conforme as perguntas. O fato de conhecer o roteiro antes da entrevista é importante para que o entrevistado, uma professora neste caso, possa refletir sobre suas próprias ações em torno daquele tema. Houve algumas interrupções durante a entrevista, pois era horário de recreio e também estavam sendo realizadas matrículas de novos alunos para o ano letivo de 2018. Damos continuidade à entrevista e em seguida entrevistei a outra professora. No caso da segunda professora, apresentei o roteiro e fizemos a entrevista rapidamente, uma vez que ela estava com muitas demandas para aquele dia. As entrevistas com ambas as professoras foram gravadas. Como já havia feito duas entrevistas em outra instituição, entrevistei apenas mais duas docentes.

Assim, entre encontros e desencontros, entre palavras e silêncios, o diálogo com as professoras foi realizado e será apresentado no capítulo seguinte deste trabalho monográfico.

3. VARIANTES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Nesse capítulo são apresentadas as análises de dados. Para isso, a partir dos objetivos da monografia, foram elencadas quatro categorias que visam responder o problema apresentado na pesquisa e são expostas a seguir: 1- Situações em que o professor trabalha com as variantes linguísticas em sala de aula; 2- Maneiras como o professor se percebe como responsável por ensinar a língua falada; 3- Possíveis tensões entre o ensino da língua falada e o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos; 4- Outras facetas do preconceito linguístico. Essa última categoria apresenta dados de pesquisa que não estavam nos objetivos iniciais, mas que a pesquisadora considerou relevante apresentar no trabalho por estar condizente com o propósito da pesquisa.

3.1 As situações em que o professor trabalha com as variantes linguísticas em sala de aula

As variantes linguísticas, embora possam aparecer na escrita dos alunos, costumam aparecer com maior frequência na fala, por isso, é importante que a escola trabalhe também com a oralidade dos alunos. As quatro professoras entrevistadas apontaram que trabalham com diversos gêneros textuais a fim de abordar a questão das variedades linguísticas e também da oralidade de cada aluno. Elas ressaltam a necessidade de valorizar o modo de falar de cada um, porém, somente Cristal e Safira abordam com maior ênfase a importância de saber adequar a língua conforme as situações, principalmente Cristal que, sobre a oralidade dos alunos, afirma o seguinte:

Então, como no 5º ano a gente faz uma revisão de vários tipos de textos, aí eles vão observando qual é a linguagem de cada tipo de texto. Quando... nos textos de internet eles percebem que existe uma liberdade maior para escrever e para falar da forma que eles falam em casa, como eles aprenderam e quando eles vão para os textos mais formais, eles verificam que há uma diferença entre a língua formal e a língua do dia a dia deles. Então, a gente busca também valorizar esta língua deles, a gente não diz que é errada [...] mas que vai haver momentos em que eles não vão poder falar dessa maneira, que eles vão ter que usar a norma culta. (CRISTAL, 2017).

A entrevistada demonstra em sua fala um respeito pelas variantes linguísticas que seus alunos trazem de casa e de sua comunidade, mas enfatiza a necessidade de seus alunos aprenderem a norma culta (variante prestigiada socialmente), já que existem momentos em que precisamos falar dessa forma. Para trabalhar com as variantes linguísticas, ela afirma trazer diversos gêneros textuais que apresentam tanto as variantes linguísticas quanto a norma padrão da língua. Isso é bastante interessante, visto que, a partir de gêneros diferentes, os alunos podem perceber as diferenças linguísticas de acordo com o contexto em que se inserem e, também, o tipo de texto. A fala da professora encontra-se em concordância com a proposta de Hymes sobre o conceito de competência comunicativa que permite ao falante “saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (HYMES, *Apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73). Dessa forma, o falante saberá adequar a sua fala conforme a necessidade demandada por qualquer situação. Por isso, é muito importante para o aluno a ampliação de seu repertório linguístico.

A partir da análise das falas das docentes Rubi e Pérola, é possível perceber que elas trabalham com as variantes linguísticas dentro da sala de aula e até enfatizam a valorização dessas variantes, mas não falam muito sobre a necessidade de os alunos se apropriarem da norma culta para que possam adequar as suas falas de acordo com cada contexto. É importante ressaltar que valorizar as variantes dos alunos não anula a necessidade de domínio do português padrão, uma vez que existem momentos em que esses alunos precisarão utilizar a norma culta ou padrão, como numa entrevista de emprego, por exemplo. Em concordância com essa concepção, Bortoni-Ricardo, diz que o aluno precisa “ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (2004, p. 75), pois o uso da língua é uma ação humana e, portanto, “depende de normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável” (BORTONI-RICARDO, 2004, P. 75).

A professora Safira faz uma relação entre a noção de “erro” e a oralidade em sua fala: *“Na oralidade falamos errado e na escrita acabamos reproduzindo a forma que a gente fala. Porém, mesmo falando errado, é preciso saber a escrita correta das palavras como “cantando” que costumamos falar “cantano”* (SAFIRA, 2017). Conforme

a fala da docente, ela reproduz a “noção” de erro e afirma que tendemos a “escrever errado” porque falamos assim. Porém, essa premissa pode reproduzir preconceitos já que não existem erros de português do ponto de vista científico, visto que qualquer falante nativo de sua língua materna, a partir de três ou quatro anos de idade, é um falante competente de sua língua e obedece às regras de funcionamento da língua (BAGNO, 2013). Ele tem conhecimento das regras básicas de funcionamento das variedades linguísticas que fala e, portanto, “produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72).

Dessa forma, a noção de erro cai por terra, uma vez que esta só cabe às gramáticas normativas que considera qualquer variedade linguística como erro - por não está de acordo com a norma padrão - e não como diferença. Mollica (2011) ainda acrescenta que “o eixo certo/errado tem contribuído para reforçar as diferenças sociolinguísticas, prestando-se aos interesses de ideologia dominante que prioriza a exclusão social” (MOLLICA, 2011, p. 51-52), pois enquanto estigmatiza as variedades populares da língua, o professor acaba, mesmo sem perceber, privilegiando a norma culta (prestigiada socialmente) e a norma padrão (escrita), o que pode levar o falante das variedades populares a uma exclusão social, por não falar conforme a variedade socialmente aceita.

A professora Safira, mesmo apontando que a fala pode ser mais espontânea de acordo com o contexto, subalterniza a oralidade de certa forma. Embora sejamos uma sociedade fundamentalmente oral como afirma Geraldi (1996), persiste em nossa sociedade uma desvalorização preconceituosa da modalidade oral e uma supervalorização da língua escrita. Dessa forma, “a escrita passou a ser usada como forma de ‘normatizar’ a fala” (GERALDI, 1996, p. 57), ou seja, que devemos falar como se escreve, pois a fala é “errada” e a escrita é considerada a forma “certa”. Entretanto, não é bem assim, pois como já foi discutido nesta pesquisa, não existem erros do ponto de vista dos linguistas, mas diferentes variantes condicionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos à língua. Além disso, tanto a fala como a escrita interferem uma na outra ao ponto de que “mesmo antes de se alfabetizar, falantes que convivem com alfabetizados acabam incorporando características da escrita em suas falas” (GERALDI, 2011, p. 57).

Algo bastante interessante e que chama a atenção na fala da professora Rubi é sua resposta quando questionada sobre o que são as variantes linguísticas:

Olha o que eu sei é que nós temos as variantes linguísticas a nível histórico que é aonde as palavras ao longo do tempo vão se transformando, por exemplo, antigamente a gente falava “vossa mercê”, depois passou para “vós micê”, “você” e agora já está em “cê”. Ao longo do tempo essa palavra... houve variantes, que de tanto uso, foi abreviada. Então, essa é uma das formas... A outra é a nível social, dependendo do ambiente social e cultural em que vive aquele indivíduo, ele geralmente tem uma gíria ou uma forma de falar. Tem as variantes a nível regional também, como da região norte para a região sul e o nordeste, cada uma tem seu linguajar próprio para denominar determinados objetos, determinadas coisas, por exemplo, a mandioca que em algumas regiões é macaxeira, para outras é aipim. Então as palavras vão variando... (RUBI, 2017).

Em sua fala, a professora destaca alguns fatores que estão relacionados às variantes linguísticas: regionais, sociais e históricos. Assim, a docente demonstra ter ciência de que há fatores extralinguísticos que influenciam a língua diretamente. O meio social em que o indivíduo vive implica no seu modo de falar, pois “é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico” (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 49). Como bem aponta a professora, existem também variantes regionais (ou geográficas), ou seja, segundo Bagno, “a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.”. Já as variantes históricas são aquelas que aconteceram e ainda acontecem ao longo do tempo, pois “enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente” (BAGNO, 2007, p. 165). Após as discussões apresentadas ao longo deste tópico, iniciaremos um diálogo sobre como o docente se percebe como responsável por ensinar a língua falada.

3.2 Maneiras como o professor se percebe como responsável por ensinar a língua falada

Como já foi dito anteriormente, respeitar as variantes linguísticas do aluno é muito importante, mas também é preciso que ele aprenda a norma padrão e a norma culta da língua. Diante disso, o professor deve não só ensinar a língua escrita como

também a língua falada a fim de ampliar o repertório linguístico do aluno. Sobre língua falada, todas as professoras falam que trabalham com seminários, peças teatrais, paródias, apresentações e socializações de cartazes etc. Algumas professoras afirmam fazer intervenções para apresentar e explicar a norma culta, por exemplo, Safira afirma o seguinte:

A gente faz seminários e nas apresentações surgem questões de concordância como “nós falou”, eu intervenho e explico que se fala “nós falamos” [...] Eu falo com toda a turma sem direcionar a um aluno para não constrangê-lo ou falo somente com o aluno em particular (SAFIRA, 2017).

Dessa forma, a professora demonstra que há uma preocupação no momento de corrigir o aluno, pois ela não o faz de forma constrangedora, mas de uma forma mais pedagógica que respeita o modo de falar do aluno e, portanto, a sua cultura, sem deixar de apresentar ao aluno a norma culta da língua. Assim, a professora se mostra bastante preocupada com seus alunos, pois, Bortoni-Ricardo afirma que “é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade de humilhá-lo” (2004, p. 38).

Para trabalhar com a língua falada, Rubi e Pérola citam o uso das histórias em quadrinhos como a Turma da Mônica que tem o personagem Chico Bento que, segundo a história, é um menino de origem rural e tem um linguajar “caipira”.

Quando eu trabalho história em quadrinhos que tem o Chico Bento... Aí vai ter palavras que ele vai falar errado e a gente já aproveita e pede para o aluno dizer como seria a palavra adequada para se colocar ali. Não é que ele esteja errado, mas é... como a gente poderia “melhorar” aquele texto, para tornar uma forma mais culta. (RUBI, 2017).

A partir da fala da professora, é possível notar que ela se contradiz em alguns momentos, pois ora fala que as variantes não estão erradas ora diz que a fala de alguém, neste caso, a fala do Chico Bento, não está adequada ao propor aos alunos que falem o que seria mais adequado em substituição à fala do personagem. Por isso, Bagno (2007) considera complicada a utilização do personagem Chico Bento para trabalhar as variantes linguísticas em sala de aula, pois, para trabalhar essas questões são utilizadas geralmente variantes regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas,

como se só o modo de falar dessas pessoas variasse em relação à norma padrão e norma culta. O autor ainda acrescenta que as falas do personagem não representam a variedade linguística do interior de São Paulo, local de onde seria o Chico Bento, e que não há problema algum nisso, pois existe “uma intenção lúdica, artística e estética e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso” (BAGNO, 2007, p. 120). Há variantes que são atribuídas ao personagem Chico Bento que não são exclusivas das falas rurais, por exemplo, “vô”, “tirá”, “tá”, substituindo, respectivamente, “vou”, “tirar”, “está”. Tais variantes estão incluídas também na fala de falantes urbanos altamente escolarizados.

Além disso, há outro problema, talvez o principal, evidente na prática da professora: passar para a norma culta como uma suposta maneira de “melhorar” o texto. Em relação a esse tipo de atividade proposta pela professora, Bagno afirma que esta prática é muito frequente nos livros didáticos e isso é um grande problema, pois:

Se o Chico Bento passar a falar “segundo a norma culta”, ele simplesmente deixa de ser o Chico Bento! A graça do personagem está precisamente no seu linguajar, na sua visão de mundo característica da cultura rural, pelo seu apreço pela vida do campo, entre outros aspectos. Se existe algum trabalho pedagógico a ser feito com o Chico Bento, é precisamente o de valorizar as diferenças socioculturais que o personagem tenta encarnar. (BAGNO, 2007, p. 123).

Dessa forma, corroborando com o autor, a história deve ser utilizada para a valorização da cultura do personagem, pois afirmar que sua variante linguística não está adequada com a língua é negar sua cultura e seu modo de falar, dizendo que está errado ou é inferior à norma culta. Por isso, a atividade não só desvaloriza as variantes oriundas da zona rural, como também é bastante preconceituosa, uma vez que legitima a norma culta e a norma padrão como as corretas e as que devem ser seguidas.

Assim, complementando a afirmação de Bagno, Bortoni-Ricardo aponta que “Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado” (2004, p. 46), pois a história de Mauricio de Souza permite que os alunos percebam a diversidade sociolinguística. Considerando a fala dos dois autores, não precisamos descartar as histórias do Chico Bento das salas de aula, mas precisamos ter consciência de trabalhá-las de forma que venha a promover um conhecimento e contato maior de uma variante que pode ser distante dos

alunos do meio urbano sem cair na armadilha de reproduzir preconceitos passando a fala de Chico Bento – ou de qualquer outro personagem - para a norma culta. Daí, seria mais interessante problematizar com os alunos sobre a fala do personagem, pois existem algumas falas do Chico Bento que não são exclusivas do meio rural como “qui”. Inclusive, algumas variantes aparecem na fala das próprias professoras entrevistadas, mas que não são vistas como erro porque é um modo comum de falar entre esse grupo social.

Já a professora Pérola, além de trabalhar com o personagem do Chico Bento, também trabalha com o Cebolinha:

A gente sempre busca corrigir o aluno, “não é assim que se fala, a palavra é tal” quando a palavra não está de acordo com a gramática que hoje é exigida. Então, eu sempre vou falar para ele qual é a palavra certa, por exemplo, às vezes o aluno troca o “L” pelo “R”, “blusa” ele fala “brusa”, vou sempre falar para ele que ele está trocando o “L” pelo “R” e busco também as literaturas como a Turma da Mônica que tem o Chico Bento que é um caipira e fala as palavras erradas, que não têm concordância, plural, singular. E o Cebolinha também porque eles gostam muito da Turma da Mônica, o Cebolinha troca o “L” pelo “R” e aí eu sempre trago exemplos também de outras palavras. (PÉROLA, 2017).

Assim, diante da fala da docente, percebe-se que ela costuma corrigir quando o aluno fala alguma palavra de forma diferente dos padrões estabelecidos, dizendo qual é a palavra “correta”. Para exemplificar um caso comum de troca de letras, ela traz o Cebolinha que troca o “L” pelo “R” nas histórias em quadrinhos e afirma trabalhar com o personagem de Chico Bento que, segundo ela, fala as palavras erradas e sem concordância. Dessa forma, a professora apresenta as falas desses personagens como algo errado que deve ser corrigido ao falar qual é “a palavra certa” para o aluno, ao invés de despertar no aluno a consciência de que há variantes linguísticas diferentes que devem ser valorizadas. No ambiente escolar, o personagem Chico Bento é muito bem-vindo, “pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, têm pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação” (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 45-46). É notável que há uma suposição de que os falantes dos centros urbanos e escolarizados se aproximam mais do português padrão, como se não houvesse variação em suas falas (BAGNO, 2007). Essa ideia deve ser abandonada

uma vez que é carregada de preconceitos e, dentro da sala de aula, isso se torna um problema já que os alunos podem internalizar que as variantes oriundas do interior são erradas e, mais grave ainda, caso haja um aluno do interior na sala de aula, ele vai acreditar que não sabe falar.

Além de Chico Bento, que é falante de uma variante rural, Patativa do Assaré, em seus poemas, representa a fala do nordestino. O autor traz em sua poética as vivências e as dores do sertanejo de uma forma que valoriza o Nordeste e, também, os modos de falar de seu povo. Considerando que o modo de falar do nordestino é muito criticado em outras regiões do Brasil, principalmente no Sul e Sudeste, é muito importante que haja uma representatividade dessa variante na literatura. Alguns livros didáticos utilizam esse autor como fonte de variantes linguísticas, mas assim como acontece com o Chico Bento, a fala de Patativa é, muitas vezes, interpretada como erro ao invés de se promover uma problematização sobre o porquê de essa variante ser vista como erro etc. Por isso, Bagno (2007), comenta que, da mesma forma em que o professor deve ter cuidado ao trabalhar com o Chico Bento na sala de aula, precisa também ser cuidadoso com os poemas de Patativa, pois a fala representada pelo autor em suas obras não corresponde fielmente, embora seja muito semelhante, aos falares reais do povo nordestino. Assim, ao trabalhar com ambas as variantes (rurais e nordestinas), é necessário que o professor, ao invés de trazer exercícios de “passar para a norma culta”, busque uma reflexão sobre essas falas, promovendo uma valorização real dos diversos modos de falar.

Assim, de acordo com autores como Bagno (2007) e com o que se pôde perceber nas falas das docentes Rubi e Pérola, certas variantes são sempre consideradas como o erro, a exemplo dos modos de falar rurais e nordestinos, pois, assim como os povos dessas regiões são estigmatizados, há também um estigma sobre suas variantes linguísticas.

A professora Cristal fala de uma aluna de etnia cigana que não participava das aulas:

Eu tinha uma aluna que era de origem cigana. Ela tinha um pouco de vergonha ao falar [...] A gente foi incentivando a leitura, incentivando na hora da correção das atividades, trabalhos em grupo em que eles vão se socializando, vão conversando entre si na hora de responder as questões. Então, ela foi se soltando até o final do ano. (CRISTAL, 2017).

Conforme a fala da docente, ela criou estratégias durante suas aulas a fim de incentivar o interesse da aluna em participar das aulas. Para isso, a professora propôs trabalhos em grupo, promovendo o diálogo entre os alunos e uma socialização desses trabalhos com a turma, fazendo com que todos participassem das aulas, inclusive a discente de origem cigana. Freire (1987) afirma que só há diálogo na sala de aula se antes houver uma relação de confiança entre professores e alunos. Relacionando a fala do autor com a afirmação da professora, é possível notar que ela conseguiu construir uma relação de confiança que possibilita o diálogo entre os sujeitos na turma em que a mesma leciona.

Assim, para ampliar as reflexões sobre as variantes linguísticas desenvolvidas ao longo deste trabalho, no próximo tópico serão apresentadas possíveis tensões que podem existir no trabalho com essas questões em sala de aula.

3.3 Possíveis tensões entre o ensino da língua falada e o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos

Ao mesmo tempo em que as variantes linguísticas não ficam fora dos muros da escola (e nem precisam ficar!), há também a necessidade de o aluno se apropriar da norma padrão e da norma culta da Língua Portuguesa. Para tanto, é preciso que haja, no ensino da língua, uma interação entre as variantes linguísticas do aluno, a norma padrão e a norma culta, a fim de ampliar o repertório linguístico do aluno e, conseqüentemente, a sua competência comunicativa.

Na fala de Cristal, ela sempre enfatiza a necessidade de se seguir regras da norma culta e da gramática no contexto escolar:

Quando a gente faz a correção do texto sempre pedimos que eles leiam as suas respostas e aí a gente observa que eles colocam muita palavra que eles falam com os pais e os colegas e colocam da mesma maneira. A gente sempre deixa claro que eles podem falar dessa forma, mas que na língua formal a gente tem que seguir a gramática. Então, a gente sempre deixa claro para eles que tem a forma de falar com o coleguinha e também tem a forma culta, a norma culta da língua. (CRISTAL, 2017).

Em sua fala, mais uma vez a professora ressalta a importância de falar conforme a norma culta em determinadas situações como na escola e, também, a necessidade de se seguir a gramática, entendendo o ambiente escolar como um local de se aprender e usar a gramática. Em consonância com a fala da professora, Possenti (1996) afirma que o papel da escola é promover condições para o uso efetivo da norma padrão, embora, para isso, não seja preciso conhecer os termos técnicos com os quais a língua é analisada para aprendê-la. Dessa forma, Geraldi reforça que:

O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente. (GERALDI, 1996, p. 67).

Corroborando com os autores, o que o aluno precisa é aprender a usar a norma padrão do português de forma efetiva e não apenas decorar regras gramaticais. O que a escola e o professor devem promover são condições de aprendizagem do uso da língua, ao invés de insistir num ensino tradicional que, na maioria das vezes, não desenvolve a escrita e a leitura dos alunos, por estarem focados apenas na gramática tradicional. Por isso, Bagno (2007) propõe um ensino de gramática que não reproduza preconceitos no estudo de funcionamento da língua nem se paute na memorização de nomenclaturas, mas que utilize textos falados ou escritos que tenham um discurso, pois é preciso que “os alunos descubram o quanto já sabem de gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados ou escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc.” (BAGNO, 2007, p. 70).

Os PCN's de Língua Portuguesa (1997), defendendo um ensino de língua que dê condições para que a capacidade de uso da linguagem seja desenvolvida, enfatizam a necessidade de se trabalhar textos reais que estão relacionados com o cotidiano do aluno. Para tanto, o documento também reafirma a importância da diversidade de gêneros textuais:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos

que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1997, p. 26). Ensinar língua oral [...] significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. (BRASIL, 1997, p. 67-68).

Dessa forma, em consonância com os PCN's, é importante se pensar num ensino da língua que permita aos alunos compreender e produzir diferentes textos, seja no cotidiano escolar ou não, para que os mesmos possam ler e produzir textos em sua vida prática de forma efetiva e com criticidade. Por isso, não se pode trabalhar em sala de aula com fragmentos de textos, que muitas vezes não têm sentido algum, mas com textos inteiros e contextualizados com a realidade a fim de desenvolver a capacidade de interpretação do aluno. Embora a escola esteja muito focada ainda no ensino da escrita, essa instituição é também responsável pelo ensino da língua falada, principalmente porque, como bem destaca os PCN's, alguns gêneros textuais como entrevistas e debates são menos acessados nos usos espontâneos da oralidade. Portanto, é preciso estimular na escola a construção de textos orais, de acordo com as especificidades de cada tipo de texto, considerando também a situação na qual estão inseridos. Em suas falas as professoras destacam que trabalham a língua oral a partir de seminários, debates, paródias etc.

A professora Pérola também trabalha com a gramática e enfatiza o uso do dicionário:

Eu mesma na sala de aula trabalho com a gramática, com o livro didático que vem também a variação linguística, a linguagem culta e algumas palavras que vem que a gente procura no dicionário o significado, algumas eles conhecem e outras, que eles não conhecem, a gente vai procurar no dicionário. Geralmente, eu uso muito o dicionário, a internet também é uma ferramenta para a gente está trabalhando com os alunos, eu procuro aguçar sempre o linguajar deles. (PÉROLA, 2017).

Concordando com a professora, o uso do dicionário em sala de aula pode ser de

grande valia, pois este recurso didático ajuda a tirar dúvidas tanto em relação aos significados como à própria escrita da palavra. A professora também enfatiza o uso do livro didático que traz as variantes linguísticas e “a linguagem culta”. Acredito que esse último termo foi confundido com norma culta, o que é uma questão comum, pois muitos profissionais da área da educação ainda fazem esse tipo de confusão como bem apontam Faraco (2012) e Bagno (2006). Relembrando, a norma padrão se refere à língua escrita (embora certas regras desse modelo não sejam mais seguidas nem mesmo na escrita mais monitorada) e a norma culta é definida como as variantes socialmente prestigiadas, ou seja, aquelas faladas pela elite (BAGNO, 2007).

As educadoras Safira e Cristal afirmaram que, quando surge alguma fala dos alunos que não segue as regras da norma culta, buscam corrigi-los, mas de forma que não os constranja, como na fala de Cristal:

Geralmente eu corrijo o aluno, não corrijo na frente de todos. Se for algo que eu vejo que não vai constranger o aluno eu até faço uma correção, eu chamo a turma e peço a opinião deles (Está certo? Está errado? Como é que se fala? É assim que se fala?). Ai eles falam “pró, mas a gente fala assim em casa, na rua eu falo assim”, então a gente vai retomar todo aquele assunto, pode falar, é gíria, a gente fala. Mas aí a gente vai mostrar em que momentos ele pode falar. (CRISTAL, 2017).

Mais uma vez, aparece a noção de erro quando a fala do aluno não corresponde à norma padrão. Apesar de apresentarem a variação como um erro em alguns momentos, as professoras afirmam que não expõem os alunos para não constrangê-los e fazem uma correção com toda a turma e, quando necessário, conversam em particular com o aluno. Bortoni-Ricardo (2004) reafirma a importância do trabalho dos linguistas por mostrarem que não se deve usar “os erros” do aluno como um motivo para humilhá-lo, afinal, o que a gramática normativa tradicional aponta como “erro”, são apenas diferenças para os especialistas em Sociolinguística. Por isso, fica claro que o ensino da língua deve se pautar em ações que dê condições para que o aluno aprenda a usar a língua de acordo com a situação, sendo que o ambiente escolar exige uma fala de acordo com a norma culta. Cristal ainda diz que dialoga com os alunos, que a questiona, dizendo que eles falam de determinada maneira, e ela intervém, falando sobre a questão de adequação da língua.

A professora Safira complementa que *“normalmente, eu chamo a atenção dos alunos e também fico atenta quanto à minha própria fala, voltando atrás quando falo errado”* (SAFIRA, 2017), ou seja, ela percebe que não são apenas os alunos que falam outras variantes, mas que ela própria também fala e, por isso, se polícia durante suas falas. Ou seja, a professora monitora sua fala na sala de aula de acordo com a exigência do contexto, pois, segundo Bortoni-Ricardo, *“nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige [...] De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e tópico da conversa”* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-63). No caso da professora, a sala de aula é um local que necessita de monitoramento por parte da docente, uma vez que ela é responsável pelo ensino da língua falada, mas as variantes sempre vão aparecer e não há problema algum nisso.

Alguns alunos chegam à sala de aula falando gírias e palavras que não são habituais do contexto social em que se encontram os demais colegas. Isso pode se tornar motivos de piadas e zombarias por parte dos colegas. Sobre isso, a professora Rubi conta o seguinte:

[...] eu tenho um aluno que ele utiliza a palavra “espia” para dizer “pró, veja isso!”, “pró, olha para isso!” e a turminha geralmente cria um deboche com ele, fica criticando e dando risadinhas porque ele fala diferente. Aí é o momento em que eu pego e digo “gente, quem sabe o que é ‘espia’? Espiar é olhar, ele só fala de outra forma por causa da região de onde ele veio”. (RUBI, 2017).

Dessa forma, conforme a fala da professora, a mesma promove uma discussão com a turma sobre uma palavra desconhecida ou usada com outro sentido que não o convencional (como acontece com a palavra “espia” que, no exemplo da professora, se refere a “olhar”) e explica para os demais alunos o significado da palavra naquele contexto a fim de combater qualquer preconceito. Embora, segundo Bagno (2007), as nomenclaturas como aipim, macaxeira etc. para se dizer a mesma coisa, seja algo já desgastado quando se trata de variante linguística dentro da sala de aula, é importante essa discussão levantada pela professora, pois as palavras ganham novos significados com o passar do tempo e de acordo com a região, pois, como já foi dito anteriormente, o próprio uso da língua faz com que ela mude constantemente. É importante a intervenção da professora para se evitar o preconceito linguístico e, também, promover

a importância de se respeitar a fala de cada uma, compreendendo que não está errada por ser diferente das demais.

No próximo tópico deste trabalho serão apresentadas algumas discussões que não estavam nos objetivos iniciais da pesquisa, mas que por emergirem do campo, tornou-se importante desenvolver a discussão que será apresentada a seguir.

3.4 Outras facetas do preconceito linguístico

Durante a categorização dos dados, foram percebidos elementos que não condizem, a princípio, com os objetivos dessa monografia, mas que são relevantes para a pesquisa. Um exemplo disso encontra-se nas falas da professora Safira:

*[...] eu sofri um pouquinho por causa do sotaque porque eu sou de Riachão do Jacuípe, cidade do interior, aí a gente “puxa” mais... Eu melhorei, mas às vezes falo assim e os alunos falam coisas como “pró, a senhora é da roça?” como se morar ou ser “da roça” fosse algo ruim. Aí eu vou explicando que eu sou do interior e que existem variantes linguísticas diferentes de uma região para outra e que devem ser respeitadas independentemente de qual seja, pois não estão erradas, são apenas formas diferentes de falar. (SAFIRA, 2017).
Aluno não, pois eles são todos do bairro ou vieram cedo para cá, tendo uma linguagem mais homogênea. No meu caso, eu mesma era o alvo das críticas porque venho do interior e tenho ainda o sotaque carregado... tanto na universidade com os colegas quanto na escola, principalmente os alunos que costumam ser mais espontâneos. Eu moro aqui há dez e continuou com o sotaque mesmo tendo melhorado um pouco. E quando vou lá eu sempre volto com o sotaque mais carregado. Eu sofri muito bullying por causa do sotaque. (SAFIRA, 2017).*

Em sua fala, a professora traz a questão da discriminação que as pessoas oriundas da zona rural ou do interior sofrem nos centros urbanos por causa de suas variantes linguísticas próprias do meio rural e, muitas vezes, de seus sotaques como acontece com essa professora. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), esse menosprezo social em relação às falas rurais se deve ao processo de colonização do Brasil, pois, naquela época, o interior da colônia era mais distante da metrópole porque a circulação de pessoas vindas de Portugal era mais comum no litoral e, por isso, as variantes litorâneas do Brasil são mais próximas do português de Portugal mesmo havendo diferenças. A partir do século XX, houve um grande deslocamento de pessoas do interior para os grandes centros urbanos (principalmente para as regiões periféricas das

idades), trazendo consigo também as suas formas de falar. Tudo isso gerou estigmas em torno dos falantes das variantes rurais, como, por exemplo, de que seus sotaques são engraçados, o que contribui para a perpetuação do preconceito linguístico. Os trechos da fala da professora mostram que não é apenas na educação básica que o falante de variantes diferentes sofre críticas por causa do seu modo de falar, mas também no espaço acadêmico. Diante dessas situações, a professora reafirma que procura explicar aos alunos que existem formas de falar diferentes, ressaltando a importância de respeitar tais diferenças, o que já foi discutido anteriormente. Sobre a questão do sotaque, Bagno afirma que:

Essa crença é muito difundida na nossa cultura e está muito bem sintetizada em declarações do tipo: “Fulano/a tem o sotaque muito carregado”, como se existisse algum ser humano no mundo que não falasse com o sotaque característico da sua comunidade linguística! Daí a noção de que o sotaque, a diferença, o “erro” esta sempre no Outro... (BAGNO, 2007, p. 129).

Em concordância com a fala do autor, alguns modos de falar e certos sotaques são vistos como errados, estranhos ou engraçados. Por isso, a educadora Safira afirma que monitora a sua fala para evitar seu sotaque, embora seu modo de falar se faça presente em sua fala, principalmente ao visitar a sua cidade natal (Riachão do Jacuípe-BA).

Além de trabalhar com seminários, Safira fala sobre uma experiência no município de Valente-BA:

Eu fiz um trabalho em Valente sobre isso, cada um tem sua variação linguística e até mesmo o aprendizado é diferente. Lá, o conteúdo estava voltado para a realidade deles e as questões eram sobre o que eles produzem no local, dessa forma trabalhamos com palavras geradoras etc. (SAFIRA, 2017).

A partir da fala da professora, podemos perceber que há uma concepção freireana por trás desse modelo de ensino que considera a realidade do aluno e alfabetiza a partir de palavras geradoras, comuns ao contexto em que esses alunos estão inseridos. Freire (2009), afirma que alfabetizar é um ato político e, por isso, defende uma alfabetização que direcione o indivíduo a uma leitura crítica sobre e a partir da leitura de seu mundo, pois a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.

Dessa forma, é preciso que sejam trabalhados temas e palavras que estejam dentro do contexto dos alfabetizados, visto que elas têm significação para esses sujeitos a partir das suas experiências e de seus sonhos, angústias ou reivindicações, das leituras que fazem do mundo em que vivem (FREIRE, 2009). Assim sendo, a escola promove um ensino contextualizado em que a realidade do aluno é respeitada e, conseqüentemente, suas variantes também. A partir daí, a escola oferece condições para a aprendizagem da norma culta (língua falada socialmente aceita) ao mesmo tempo em que a instituição e o próprio aluno reconhecem suas experiências e o seu modo de falar como algo importante e que deve ser valorizado também na escola.

O capítulo a seguir apresentará as considerações finais deste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa que foi desenvolvida, foi possível perceber que as professoras reconhecem a existência das variantes linguísticas e que estas devem ser valorizadas e respeitadas. Também citam a importância de o professor fazer intervenções na sala de aula, enfatizando a necessidade do uso da norma culta e da norma padrão em certos contextos e que em outros, eles podem falar conforme suas variantes. Entretanto, as docentes não levantam discussões sobre certas questões da língua com os seus alunos, por exemplo, não provocam problematizações sobre o termo “norma culta”, que, por si só, é carregado de preconceitos.

Além disso, às vezes, deixam subentendida uma confusão entre os termos norma culta e norma padrão, como se fossem a mesma coisa. Esse é um equívoco comum, pois diversos profissionais da área educacional, seja na educação básica ou superior, ainda usam os termos como se fossem sinônimos. De acordo com as leituras realizadas para a construção desse trabalho e entendendo que o preconceito linguístico é pouco discutido, essas confusões conceituais e a falta de questionamento sobre o termo “norma culta” já eram esperadas.

Tratando-se da língua, a noção de erro é algo ainda muito comum em todos os âmbitos de nossa sociedade, principalmente na escola, onde esta ideia ganha ainda mais legitimação. Costumamos falar em erro mesmo quando reconhecemos que existem diferenças e não erros, pois essa ideia está arraigada em nossa sociedade de modo que ainda não conseguimos nos desvencilhar dela. Isso foi perceptível também na fala das professoras que afirmam trabalhar com a oralidade dos alunos a partir de seminários, socialização de trabalhos etc. Durante essas atividades aparecem variantes linguísticas nas falas dos alunos e as docentes afirmam intervir, falando que existem momentos em que é preciso seguir a norma culta. Nessas situações, surge mais uma contradição: ao mesmo tempo em que as educadoras dizem que os modos de falar dos alunos não estão errados, elas ainda insistem na noção de “erro”.

Essa visão de erro também aparece quando Rubi e Pérola apresentam o personagem de Chico Bento como um menino que fala tudo errado e que se deve corrigir a sua fala ao invés de usar a história como uma maneira de promover o contato

de seus alunos com as variantes rurais, lembrando que elas devem ser valorizadas. Além disso, tem-se a ideia de que somente os modos de falar do interior são variantes linguísticas, como se não existissem diferenças nos centros urbanos e na fala de pessoas mais escolarizadas. Uma das professoras citou que solicita aos alunos para que eles passem a fala do personagem para a norma culta, exercício que reforça o preconceito linguístico e que ainda se encontra em diversos livros didáticos. Esse tipo de exercício traz algumas questões ainda preocupantes no que se refere ao respeito ao aluno em sua integralidade, que aí está incluído o modo de expressar a sua subjetividade através da fala.

Safira aponta outra questão muito importante relacionada às variantes linguísticas, o preconceito com sotaques diferentes tanto por seus alunos quanto pelos colegas de faculdade. Durante a fala da professora na entrevista, eu me lembrei que isso aconteceu comigo quando passei a morar em Feira de Santana, após ter residido por muitos anos no Oeste da Bahia, pois algumas pessoas costumavam falar que eu tinha um sotaque estranho e que falava “cantando”, além das variantes linguísticas serem diferentes entre as duas regiões. Quanto à situação da professora dentro da sala de aula, é algo preocupante saber que crianças de aproximadamente oito anos de idade já internalizaram a ideia de que ser da roça é algo ruim e que veem a forma de falar do interior ou um modo diferente do que ela está habituada a ouvir, com menosprezo.

Quando pensei em pesquisar sobre esse tema eu não havia, até então, consultado os PCN's de Língua Portuguesa. Por isso, foi uma surpresa ver que desde 1997 os PCN's apontam a necessidade de a escola respeitar e valorizar as variantes trazidas por seus alunos e a responsabilidade da instituição em ensinar a língua falada e escrita, pois essa realidade se mostra ainda distante das salas de aula e também da sociedade como um todo. Por ser um documento orientador da educação no Brasil, é de se supor que os livros didáticos e as práticas do professor na sala de aula já deveriam tê-lo acompanhado.

São muitos os problemas relacionados às variantes linguísticas dentro da sala de aula que contribuem para a estigmatização de determinadas variantes e, conseqüentemente, perpetuam o preconceito linguístico. Apesar disso, é possível

perceber, de modo geral, que já há alguma mudança sobre as variantes linguísticas tanto nas falas das professoras quanto nos textos de alguns autores como Bortoni-Ricardo (2004). Um exemplo disso é o reconhecimento de que a língua não é uma e homogênea, admitindo que há diferenças históricas, sociais, regionais, de gênero, de idade etc. e que essas variantes devem ser respeitadas.

Inicialmente, acreditei que respeitar as variantes linguísticas do aluno fosse algo simples de se fazer, pois, bastava não criticar a fala do aluno. Entretanto, diante das leituras que me trouxeram até aqui, não criticar e constranger o aluno em relação ao seu modo de falar é importante, mas temos que ter cuidado para não sermos negligentes no ensino, pois respeitar as diferenças não quer dizer que não precisamos ensinar ao aluno outras variantes e a norma padrão. Mas, ao reconhecer tudo isso, o professor tem um novo desafio: como ensinar a norma padrão e a norma culta da língua sem contrapor essas normas à norma popular? Isso se torna algo difícil no ensino de língua, pois o professor fica sem saber como agir diante das situações em que as variantes linguísticas surgem (BORTONI-RICARDO, 2004). Isso foi percebido também na fala das professoras que, muitas vezes, se contradizem quando falavam das variantes trazidas por seus alunos, embora falem que respeitam a fala dos mesmos, algumas delas se referiam às falas dos alunos como erros que devem ser corrigidos.

Talvez, tudo isso seja fruto da formação docente dessas professoras, pois, embora o professor licenciado em Pedagogia seja responsável também pelo ensino da língua, muitas vezes essa formação não tem sido suficiente para que o docente obtenha/construa os conhecimentos linguísticos necessários para a sua atuação nos Anos Iniciais. Isso porque, para ensinar uma língua, é preciso conhecer a sua estrutura e seu funcionamento.

Como é um tema ainda pouco discutido na sociedade, pois sua discussão quase sempre se restringe à área educacional, principalmente nos cursos de Letras, é muito importante a realização de uma pesquisa como essa no âmbito da Pedagogia. Afinal, são nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que os alunos têm suas primeiras experiências escolares, inclusive com a aprendizagem da norma culta e da norma padrão da língua. Por isso, essa pesquisa é fundamental para a área da Pedagogia e

também para a sociedade como um todo, pois é importante tomarmos consciência de que, além de racismo e intolerância religiosa, existem outros tipos de preconceitos sociais igualmente perversos como é o caso do preconceito linguístico.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua com reflexões para docentes e pesquisadores que se interessem pelo ensino da língua falada e que possam, num exercício de alteridade, respeitar cada vez mais as diversas variantes linguísticas presentes nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **A abordagem qualitativa de pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 15-25.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variante linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Constituição Federal. **Lei nº 7.716**. Brasília: Senado Federal, 1989. Acessado em: 20/11/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-veto-13022-pl.html>
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries. Brasília, 1997. 106 p.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **A norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 35-56.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, Bruno Defilippo. **Sociolinguística e ensino de língua portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG)**. Dissertação (Mestrado em Sociolinguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG). 2012. 171 p.

LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 57-83.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 30 ed. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. 9 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 11-23.

SILVA, Erica Bastos da. **Diversidade linguística e norma padrão: um estudo sobre a formação linguística do professor da EJA**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA). 2010. 113 p.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: Edwiges Zaccur (org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 59-75. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf, acessado em 15/10/2016.

_____. **Português na Escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da Norma. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-162.

VALENCIA, Sergio Eduardo. **O preconceito linguístico e os problemas na educação no Brasil**. Monografia (Curso de Letras) - Faculdades Integradas Hebraico Brasileira Renascença, São Paulo. 2008, 104 p.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteiro de entrevista com os professores

- 1- O que você sabe a respeito das variantes linguísticas?
- 2- Como a escola trabalha com a oralidade dos alunos?
- 3- Como você trabalha as variantes linguísticas, na perspectiva de ensinar a língua falada e a escrita?
- 4- Em situações nas quais aparece uma variante linguística diferente utilizada pelo aluno (pode ser gíria, fala rural, uma fala sem a concordância adequada, etc.) que atitudes o professor deve tomar?
- 5- Você já vivenciou alguma situação de um aluno ser criticado pelo modo de falar e qual foi a intervenção da escola nessa situação?