

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Bruno Defilippo Horta

**SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
constatações no município de Juiz de Fora (MG)**

Juiz de Fora
2012

Bruno Defilippo Horta

**SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
constatações no município de Juiz de Fora (MG)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

Juiz de Fora
2012

Horta, Bruno Defilippo.

Sociolinguística e ensino de língua portuguesa: constatações no município de Juiz de Fora (MG) / Bruno Defilippo Horta. – 2012.

171 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Sociolinguística. 2. Língua portuguesa. 3. Educação. I. Título.

CDU 81'27

Bruno Defilippo Horta

**SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
constatações no município de Juiz de Fora (MG)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Aprovado em _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Maria Cecília Mollica
Universidade Federal do Rio de Janeiro (membro suplente)

Profa. Dra. Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda
Universidade Federal de Juiz de Fora (membro suplente)

Juiz de Fora
2012

À minha querida mãe, ao meu querido pai (*in memoriam*);
Aos meus queridos irmãos e aos meus sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela força nos momentos mais difíceis e solitários.

À minha querida mãe, principal incentivadora deste desejo desde o primeiro instante, sempre cuidando nos momentos mais turbulentos e dando injeção extra de ânimo, tolerando-me e incentivando-me mesmo quando não mereci.

Ao meu querido pai (*in memoriam*), que, infelizmente, partiu sem ter a chance de ver esta etapa cumprida, mas que, de onde agora está, sempre me iluminou em todos os momentos.

Aos meus queridos irmãos, que, por tantas vezes, souberam compreender minhas ausências em muitos momentos em função dos afazeres decorrentes desta fase, sem jamais deixar de me incentivar nem acolher mesmo nos piores momentos.

Aos meus queridos sobrinhos, por não deixarem morrer em mim a chama viva da esperança que eles, a todo instante, reacendiam com o seu brilho do ser criança.

À profa. Lucia Cyranka, grande incentivadora, a quem sempre admirei desde a primeira palestra, em 2004, e reencontrei após seis anos, pela orientação sempre participativa, pela tolerância e por me fazer acreditar que é possível transformar pelo educar.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial às professoras Diva Sarmiento e Eliane Borges, pelas respostas sempre solícitas aos questionamentos que surgiam no decorrer das disciplinas e da evolução da pesquisa.

A cada uma das professoras que aceitaram fazer parte desta Banca examinadora, pela confiança depositada e pela atenção dispensada à leitura de nosso trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial os da Secretaria do Programa, pela atenção sempre dispensada para nos ajudar a solucionar tantas questões.

Às bolsistas do Grupo FALE e aos colegas do GP Sociolinguística, pelas inestimáveis contribuições e sugestões dadas a este trabalho durante os encontros quinzenais.

Aos professores, funcionários e alunos das escolas nas quais desenvolvemos nosso trabalho, pela receptividade à nossa presença e pela colaboração inestimável dada com suas participações, sem as quais esta pesquisa jamais existiria.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela bolsa concedida nos últimos meses do curso de Mestrado.

Ao Pró-reitor de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora, prof. José Alberto Pinho Neves, por compreender as minhas ausências em função dos afazeres do Mestrado e por me liberar em diversas ocasiões, possibilitando minha participação em congressos e seminários a fim de apresentar os resultados de minha pesquisa.

Aos amigos do Museu de Arte Murilo Mendes – em especial do Setor de Biblioteca e Informação –, pela tolerância, compreensão, amizade, respeito e carinho, por ouvirem minhas dúvidas e angústias sempre com uma palavra de apoio e estímulo, sem nunca me reprimir em função de minhas ausências muitas vezes frequentes.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, a cada dia, fizeram-me acreditar com mais intensidade nos versos de Gonzaguinha: *fé na vida, fé no homem, fé no que virá / nós podemos tudo / nós podemos mais / vamos já fazer o que será.*

Há toda sorte de preconceitos sociais e nacionalistas associados com a língua, e muitas falsas concepções populares, estimulados pela versão deformada da gramática tradicional que é comumente ensinada nas escolas. E é realmente difícil libertarmos nossa mente desses preconceitos e dessas falsas concepções: mas esse primeiro passo é necessário e compensador.

(JOHN LYONS)

RESUMO

A Sociolinguística demonstra que a variação ocorre em todos os níveis da língua e nos ajuda a compreender as transformações que ocorrem em uma língua natural. A aplicação dos estudos sociolinguísticos ao ensino de língua portuguesa representa a temática central deste trabalho. No âmbito teórico, suas contribuições primordiais advêm das pesquisas empreendidas por William Labov (1972; 1975; 1983; 1987; 2008). No Brasil, essa vertente tem hoje espaço cada vez mais amplo, através de estudos empreendidos por quantidade considerável de pesquisadores (BAGNO; 2002; 2006; 2007; 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2011; CASTILHO, 2010; FARACO, 2008; PERINI; 2010). Observamos, na literatura sociolinguística voltada ao ensino de língua materna, a consolidação da visão de que não se pode continuar tratando a linguagem em sala de aula pelo viés dicotômico entre língua certa e língua errada, sob pena de desconstruirmos crenças positivas dos alunos sobre suas variedades linguísticas e de afastarmos esse ensino dos ideais da promoção de uma educação linguística que nutra o aluno de recursos e repertórios linguísticos que lhe permitam atuar nos diversos contextos de sua vida social e promova o respeito por toda e qualquer variedade de sua língua. Em conformidade com esses pressupostos, objetivamos investigar se o trabalho com a disciplina língua portuguesa no município de Juiz de Fora (MG) se dá mediante essa abordagem pautada nos postulados sociolinguísticos e se existe um planejamento para o tratamento da variação linguística em sala de aula. Dessa forma, desenvolvemos pesquisa qualitativa de base etnográfica em educação (ANDRÉ, 2000) em quatro escolas desse município. Para isso, realizamos observações de aulas de língua portuguesa e entrevistamos professores durante cada período de observação. Como resultados, temos que o ensino de língua portuguesa pautado por uma pedagogia da variação ainda se encontra distante das salas de aula. Ainda que haja exceções, estas constituem flagrante minoria, que se propõe a trabalhar pelo viés sociolinguístico com reflexões pautadas por contrastes entre variantes da língua e sobre preconceito linguístico. Ao comparamos as entrevistas com as ações docentes, verificamos a dificuldade quanto à transposição didática dos discursos, uma vez que, embora sensibilizados para as temáticas da Sociolinguística e da variação, os docentes ainda incorrem no hábito de corrigir inadequadamente as falas dos alunos, reflexo da visão idealizante de língua que ainda prevalece na escola. Dessa forma, corroboramos a necessidade da inclusão da Sociolinguística como disciplina obrigatória nos cursos de formação dos professores de Letras e Pedagogia de modo a promover uma transformação no tratamento da linguagem nas aulas de língua materna, por meio de uma pedagogia da variação e de uma educação

linguística que promova o respeito pelas variedades linguísticas e, em especial, pelos seus usuários. Dessa transformação, resultará a formação de falantes e escritores eficientes no uso da variedade culta da língua portuguesa.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Heterogeneidade. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The Sociolinguistic shows that variations happen in all levels of a tongue and help us to understand the transformations that occur in a natural language. The Sociolinguistic, applied to Portuguese language teaching, represents the main subject of this research. In theoretical scope, the major contributions come from the studies of William Labov (1966; 1972; 1975; 1983; 1987). Nowadays in Brazil, this source has bigger reach with the research undertaken by a considerable number of scholars (BAGNO; 2002; 2006; 2007; 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2011; CASTILHO, 2010; FARACO, 2008; PERINI; 2010). It is observed, in sociolinguistic literature focused to native tongue teaching, that the dichotomist vision of 'right or wrong tongue' taught in schools must be avoided to prevent children deconstruct positive view of the linguistic variations and to not distance the teaching act of the ideals of an education that could offer these students communication resources that make possible to interact in different contexts of their social life. At the same time, encourage the respect for any variation in their own language and suppress the linguistic prejudice that still prevails in society. According to these presuppositions, this research inquires if Portuguese language teaching in Juiz de Fora (state of Minas Gerais, Brazil) is worked based on those sociolinguistic principles and if the linguistic variations are considered in classroom. An ethnographic qualitative investigation in education was developed (ANDRÉ, 2000) in four schools of Juiz de Fora. Portuguese tongue classes were observed and teachers were submitted to interviews during each period of observation. It was concluded that Portuguese language teaching based on pedagogy of variation is still far from reality in classrooms. Even though there are exceptions, those are a clear minority that works under sociolinguistic view, with though turned to language structure contrasts. By comparing the interviews with the teachers' action, it is evident the difficulty of didactics transposition of the speeches. Although touched by the sociolinguistic theory about variations, the teachers still incur in inadequate corrections on the students speech, result of idealized vision of language that still prevails in most Brazilian schools. Those results endorse, so, the necessity to include sociolinguistic as required course for teachers' training, changing the treatment of the language to teach native tongue using the pedagogy of variation and by investing in an education that respects the linguistic variety and their users in special.

Key-words: Sociolinguistic. Linguistic variation. Heterogeneity. Portuguese language teaching.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Teses e dissertações sobre Sociolinguística | 51 |
| Quadro 2 | Professores da Escola A | 66 |
| Quadro 3 | Professores da Escola B | 67 |
| Quadro 4 | Professores da Escola C | 68 |
| Quadro 5 | Professores da Escola D | 70 |
| Quadro 6 | Panorama geral das escolas pesquisadas | 70 |
| Quadro 7 | Ações observadas durante as aulas | 74 |
| Quadro 8 | Ações observadas durante as aulas na Escola A | 76 |
| Quadro 9 | Ações observadas durante as aulas na Escola B | 88 |
| Quadro 10 | Ações observadas durante as aulas na Escola C | 97 |
| Quadro 11 | Ações observadas durante as aulas na Escola D | 108 |
| Quadro 12 | Categorias de análise das entrevistas com os professores | 115 |
| Quadro 13 | Visão sobre fala certa x fala errada | 116 |
| Quadro 14 | Atitude / postura ante a fala dos alunos | 121 |
| Quadro 15 | Importância do trabalho com a VL | 127 |
| Quadro 16 | Trabalho com a VL previsto no programa | 134 |
| Quadro 17 | Contribuição da escola para a educação linguística | 141 |
| Quadro 18 | Categorias dos contrastes observados | 147 |
| Quadro 19 | Opinião sobre fala errada x postura ante a ocorrência / tratamento da VL ... | 148 |
| Quadro 20 | Discurso x prática de ensino – Escola A – Prof. ^a Elisa | 149 |
| Quadro 21 | Discurso x prática ensino – Escola A – Prof. ^a Vera | 149 |
| Quadro 22 | Discurso x prática de ensino – Escola B – Prof. ^a Amália | 150 |
| Quadro 23 | Discurso x prática de ensino – Escola B – Prof. ^a Amália | 151 |
| Quadro 24 | Dissonâncias – itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas | 152 |
| Quadro 25 | Opinião sobre fala errada x postura ante a ocorrência / tratamento da VL ... | 154 |
| Quadro 26 | Discurso x prática de ensino – Escola A – Prof. ^a Salete | 154 |
| Quadro 27 | Discurso x prática de ensino – Escola B – prof. ^a Deise | 155 |
| Quadro 28 | Discurso x prática ensino – Escola C – prof. ^a Fernanda | 157 |
| Quadro 29 | Discurso x prática ensino – Escola C – prof. ^o Lucas | 157 |
| Quadro 30 | Itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas | 159 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | QUESTÕES DA PESQUISA | 18 |
| 1.2 | OBJETIVOS | 19 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 2.1 | SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIAÇÃO E MUDANÇA | 20 |
| 2.2 | NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, VARIEDADE CULTA | 25 |
| 2.3 | SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÃO NA SALA DE AULA | 28 |
| 2.4 | SOCIOLINGUÍSTICA E O PAPEL DO PROFESSOR | 40 |
| 2.5 | VARIAÇÃO, MÍDIA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO | 45 |
| 3 | REVISÃO DA LITERATURA | 50 |
| 4 | A PESQUISA | 59 |
| 4.1 | METODOLOGIA | 59 |
| 4.2 | CAMPO DE PESQUISA | 65 |
| 4.2.1 | Escola A | 65 |
| 4.2.2 | Escola B | 67 |
| 4.2.3 | Escola C | 68 |
| 4.2.4 | Escola D | 69 |
| 5 | TRATAMENTO DISPENSADO AOS DADOS | 73 |
| 5.1 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS OBSERVADAS | 73 |
| 5.1.1 | Escola A | 75 |
| 5.1.2 | Escola B | 88 |
| 5.1.3 | Escola C | 97 |
| 5.1.4 | Escola D | 107 |
| 5.1.5 | Considerações finais da seção | 113 |
| 5.2 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS | 115 |
| 5.2.1 | Visão sobre fala certa x fala errada | 116 |
| 5.2.2 | Atitude / postura ante a fala dos alunos | 121 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 5.2.3 | Importância do trabalho com VL | 127 |
| 5.2.4 | Trabalho com VL previsto no programa | 134 |
| 5.2.5 | Contribuição para a educação linguística | 141 |
| 5.3 | CONTRASTES: DISSONÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS | 147 |
| 5.3.1 | Dissonâncias | 148 |
| 5.3.2 | Convergências | 153 |
| 5.3.3 | Considerações finais da seção | 160 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| | REFERÊNCIAS | 166 |
| | ANEXOS | 170 |

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a Sociolinguística vem nos revelando que a homogeneidade da língua é um mito que, a cada dia, vai perdendo espaço no trabalho com a língua materna em sala de aula. Ou, pelo menos, deveria perder. As reflexões sociolinguísticas mostram que a língua é heterogênea e, como tal, possui regras variáveis e sujeitas a mudanças. Pesquisadores e estudiosos preocupados com o ensino de língua têm defendido a aplicação dos princípios sociolinguísticos no âmbito da sala de aula. Tratar a língua como um objeto homogêneo e estático na escola é um hábito que precisa ser abolido das instituições de ensino em todas as suas instâncias.

Desde os tempos de escola, interessava-me sobremaneira estudar língua portuguesa (doravante LP), disciplina com a qual me identifico e pela qual me interesse há mais de uma década. Essa identificação motivou-me a fazer o curso de Letras, o que veio a acontecer no ano de 2004. Desde os primeiros períodos, após o ingresso na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), interessei-me prontamente pelas investigações ligadas ao campo da variação linguística (doravante VL), especificamente relacionadas ao ensino de LP, principalmente após conhecer os conceitos advindos dos estudos sociolinguísticos, em especial a existência do preconceito linguístico, oriundo da discriminação das falas de pessoas com baixo grau de escolaridade, que vivem nas periferias e nas áreas rurais do país. Após concluir a graduação, no ano de 2007, motivado a continuar os estudos no campo do ensino de LP, fiz o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa também pela UFJF. Em 2010, ingressei no curso de Mestrado em Educação da mesma instituição, ainda mais estimulado e ciente de que, para nós, profissionais ligados à educação e ao ensino de língua, tornar o português do Brasil (doravante PB) uma língua que seja utilizada de forma mais ampla e contribua para a inserção das pessoas nas diversas situações sociais de suas vidas, seja na oralidade, seja na escrita, constitui um grande desafio.

Especificamente quanto ao ensino de português no Brasil, concordamos com as afirmações de pesquisadores e estudiosos brasileiros de que não há mais como o professor de LP ignorar a compreensão da língua como um objeto concreto e heterogêneo, como define a Sociolinguística. Durante muito tempo, as escolas brasileiras pouco consideraram as implicações sociais da VL, o que pode ser comprovado pela ênfase sempre dada ao ensino de gramática tradicional, desconsiderando qualquer outra variedade linguística que não a “padrão”. Uma perspectiva centrada no ensino dessa gramática dissemina o mito da homogeneidade da língua e reforça o preconceito linguístico, explicitado no contexto

educacional por meio das reações depreciativas diante de outras variedades que não a prestigiada. No Brasil, esse hábito acarreta um efeito perverso: a consideração nada razoável de que, das diferentes variedades que convivem em uma língua, apenas a variedade culta é boa ou correta (CASTILHO, 2010). As consequências políticas e sociais dessa atitude são mais do que conhecidas.

O resultado desse tipo de abordagem, muitas vezes, é o não reconhecimento da variedade culta da língua por parte dos alunos como forma de prestigiarem seu próprio dialeto¹, fato já comprovado em pesquisa realizada em escolas públicas e particular (CYRANKA, 2011). Esse trabalho revelou como se faz mister a promoção de mudanças quanto ao tratamento dado pela escola aos dialetos trazidos pelos diferentes grupos sociais que compõem suas salas de aula. Cada vez mais, pede-se a presença de um ensino de LP pautado pelas contribuições de Sociolinguística Educacional².

Esse fenômeno – a variação – reforça a necessidade de uma política linguística para o português e, conseqüentemente, para o ensino de língua materna. Uma das preocupações mais fecundas dos sociolinguistas é a repercussão direta das reflexões às quais a Sociolinguística conduz no trabalho escolar com a VL.

Como lembramos acima, a tradição de ensino de LP praticamente obrigou os professores a ensinar a variedade culta da língua como a única existente. Dessa forma, a fim de cumprir o objetivo de bem ensinar tal variedade, incutem na cabeça do aluno ideias e conceitos já contestados pelos sociolinguistas há algum tempo, mas que muitos insistem em reproduzir. Esses mitos foram arrolados por Bagno (2011b), tais como: os brasileiros falam mal o português; é preciso consertar a fala do aluno a fim de evitar que ele escreva errado; entre outros. Disso, decorre o hábito inoportuno e opressor dos nossos professores de LP em corrigir a fala dos alunos em sala através de comentários como *não é assim que se fala* ou *se você falar assim as pessoas vão rir de você*, o que acarreta a construção de crenças negativas do aluno sobre a sua própria fala.

Afirmações dessa natureza são constantes nas aulas de LP, e, por causa delas, os alunos sentem-se inibidos a se manifestar por não terem sua fala legitimada e, conseqüentemente, sua identidade respeitada. E isso pesa de forma mais acentuada sobre alunos oriundos de grupos sociais falantes de uma variedade linguística desprestigiada, aos

¹ Esse fenômeno, Labov (1972) denomina “prestígio encoberto”.

² Expressão definida originalmente por Bortoni-Ricardo (2004), da qual compartilhamos e que adotamos em nosso trabalho. Corrente inclusive aderida por outros pesquisadores da área, como Bagno (2007), que defende a presença dos estudos e dos postulados sociolinguísticos nas aulas de ensino de língua.

quais a escola oferece a possibilidade de estudar e aprender o uso de um dialeto prestigiado socialmente, porém submetidos à condição de abandonarem o seu, que é tido como errado, incorreto. Segundo Bakhtin (2009), o homem é um ser social que se constitui pela linguagem. Por isso mesmo, Cyranka et al., (2011, p. 145) refletem ser impossível o sujeito reconhecer-se por meio da linguagem se esta lhe é negada pela escola:

À luz das reflexões bakhtinianas sobre a linguagem, portanto, a postura tradicional da escola de não aceitação das variedades linguísticas desprestigiadas dos alunos, trazidas de seus grupos sociais, demonstra incompreensão fundamental do processo de construção do homem como ser social, que se constitui pela linguagem. Como se constituir pela linguagem, se ela é negada pela escola e pelo professor que não reconhece valor na história, nas experiências vividas que ela veicula e, conseqüentemente, nas marcas dessas experiências que se vão imprimindo no léxico e mesmo na sintaxe desses dialetos considerados menores? Como ser/existir pela linguagem com a palavra negada, sendo o sujeito empurrado numa direção diferente daquela com que chegou à escola [...]?

Como postula Bortoni-Ricardo (2004), ao invés de se desprezar a variedade trazida por esses alunos, mais frutífero seria trabalhar a questão da coexistência das variedades linguísticas³, partindo daquela que trazem para a sala de aula, no intuito de torná-los menos resistentes à aquisição de estilos mais monitorados e, conseqüentemente, mais otimistas quanto à sua própria fala. Nessa perspectiva, o trabalho com língua materna em sala de aula pelo viés da teoria sociolinguística se faz necessário para mostrar aos alunos, entre outras questões, a variedade dos discursos que circulam nos diversos domínios sociais e o valor que possuem. Fundamental também é fazê-los perceberem e concluírem que os casos de variação não devem ser vistos como “erros”⁴, mas como “diferenças” comuns a qualquer língua falada.

É diante desse quadro que a figura do professor de LP adquire um papel de extrema relevância. Somente ele, no ambiente de ensino, pode levar os alunos a compreenderem que existe, sim, uma língua cuja variedade culta⁵ é, inegavelmente, dotada de maior prestígio social, o que não significa, porém, que os demais dialetos levados à sala de aula devam ser desconsiderados ou reprimidos. Conforme já lembramos, por muito tempo, as escolas no Brasil pouco consideraram as implicações sociais da VL, o que pode ser comprovado pela

³ Também defendem esse princípio outros estudiosos e pesquisadores em Sociolinguística (BAGNO; 2006; 2007; 2010; NARO; SCHERRE, 2007; FARACO; 2008).

⁴ Assim como Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), colocamos entre aspas a expressão “erro de português” (ou, simplesmente, “erro”) por considerá-la inadequada.

⁵ A respeito da utilização desse termo, discutimos mais adiante, na seção destinada à fundamentação teórica deste trabalho.

ênfase sempre dada ao ensino da Gramática Normativa (doravante GN)⁶. Uma perspectiva centrada no ensino da GN dissemina o mito da homogeneidade da língua e reforça o preconceito linguístico, explicitado no contexto educacional por meio das reações depreciativas diante de outras variedades.

Pensar uma nova forma de pôr em prática o ensino de língua materna é ter que pensar também a linguagem como um conjunto de recursos flexíveis, expressivos e em constante mudança. É fundamental propor, em sala de aula, reflexões que auxiliem as práticas pedagógicas de linguagem que respeitem a diversidade à qual o falante está exposto, tendo como mote as variadas situações comunicativas por ele vividas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) reforçam a necessidade de que, nas aulas de LP, o professor ofereça ao aluno condições para que ele possa escolher qual a melhor fala a ser usada nas diferentes situações em que precise se comunicar no seu dia a dia:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa. (BRASIL, 1998, p. 31)

Se os PCN são a referência maior quanto aos padrões pedagógicos para se trabalharem os conteúdos na escola, o livro didático⁷ tem sido o meio principal de proposição de formas de desenvolvimento desses padrões, bem como de atividades a fim de desenvolver a melhor apreensão possível desses conteúdos. Nos últimos anos, sobretudo pelas sugestões contidas nos PCN, os livros didáticos de LP têm dedicado espaço à questão da VL, embora de forma superficial, na maioria das vezes. Quase sempre, limitam-se a tratar dos diferentes sotaques existentes no Brasil, dos regionalismos (como os casos de “mandioca”, “aipim” e

⁶ Segundo Castilho (2010, p. 90), a Gramática Normativa, conhecida também como Gramática Prescritiva, preocupa-se apenas com a variedade culta da língua. Somente o padrão culto é considerado nesse tipo de Gramática. Os objetos da Gramática Normativa são o ensino da norma gramatical e o da ortografia.

⁷ Quando da concepção do projeto de nossa pesquisa no início do curso de Mestrado, no ano de 2010, um dos objetivos de nosso trabalho era realizar a análise das coleções de livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas, a fim de verificar como a VL era tratada por eles e que tipos de propostas eram trazidas para o trabalho com esse tema em sala de aula. No entanto, especialmente em virtude da falta de tempo hábil para tal, não foi possível concretizar essa etapa.

“macaxeira”), muitas vezes, com tratamento anedótico e descontextualizado das variedades rurais e não se aprofundando na dimensão social das variedades existentes na língua dos falantes urbanos escolarizados ou não (BAGNO, 2007; FARACO, 2008).

Averiguar como tem sido trabalhada a disciplina Língua Portuguesa nas escolas de Juiz de Fora (MG) foi o propósito de nossa investigação. Nosso foco de interesse é *a variação linguística, o tratamento que lhe é dado, a forma como esse fenômeno é abordado pelos professores em sala de aula e o que eles pensam a respeito de aspectos diversos relacionados à variação linguística e o ensino de LP.*

Dessa forma, buscamos investigar se – e, em caso afirmativo, de que forma – professores de LP trabalham a VL em sala de aula em quatro escolas do município de Juiz de Fora (MG), sendo três de ensino público – duas na esfera municipal e uma na esfera federal – e uma de ensino privado em turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (doravante EF). Para tanto, propusemos um trabalho de observação de aulas nessas escolas, junto aos professores de LP de cada uma delas, no intuito de coletar dados a partir de notas de campo feitas *in loco* durante o acompanhamento das aulas e de entrevistas com esses professores, realizadas logo após a finalização do período de observação. O intuito foi o de avaliar como é tratada a VL em sala de aula pelos professores para, em seguida, a partir das entrevistas, investigar se havia convergências ou divergências ao contrastarmos as práticas por eles desenvolvidas em sala de aula e as impressões que cada um deles apresentou sobre questões relacionadas à variação, tais como: noções de fala “certa” e fala “errada”; reação diante de construções desprestigiadas socialmente; tratamento dado a essas variedades; importância do trabalho com a VL; presença e forma de abordagem da VL durante as aulas.

1.1 QUESTÕES DA PESQUISA

A partir do legado da Sociolinguística aplicada ao ensino, suscitamos as seguintes questões que norteiam nossa pesquisa:

- Os professores abordam a temática da VL em sala de aula? Em caso afirmativo, como é sua forma de trabalhar esse fenômeno?
- Como avaliam as suas atuações diante da questão da VL?

- Que relação se pode estabelecer entre o que pensam sobre o modo como tratam esse fenômeno em suas aulas de LP e a forma como se comportam em situações em que a variação se concretiza durante as realizações linguísticas dos seus alunos?

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho possui como objetivo geral:

- Investigar se a Sociolinguística faz parte das estratégias didáticas dos professores da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos:

- Analisar como professores de língua materna do 6º ao 9º anos compreendem a variação linguística.

- Compreender qual o enfoque dado por eles a esse fenômeno e quais as suas posturas e atitudes diante de situações em que a questão da variação se apresenta dentro de sala de aula através das realizações linguísticas dos alunos.

Na seção a seguir, trazemos a fundamentação teórica que embasa este trabalho, com a apresentação dos conceitos que norteiam a discussão das teorias sociolinguísticas e variacionistas relacionadas ao ensino de LP nas escolas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Sociolinguística estuda os fenômenos da variação e da mudança linguísticas e seus efeitos nas línguas humanas. Os sociolinguistas coletam os dados dos falantes de uma determinada comunidade de fala, delimitando-os conforme variáveis extralinguísticas, tais como: grau de escolaridade, idade, condição socioeconômica, entre outros. Posteriormente, a partir de fatores de ordem linguística e extralinguística, descrevem as regras variáveis do sistema linguístico.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIAÇÃO E MUDANÇA

A Teoria Sociolinguística tem como uma de suas vertentes principais a Teoria da Variação e da Mudança (doravante TVM) ou Sociolinguística Quantitativa. Nessa vertente, destacam-se os estudos de Weinrich, Herzog e Labov (2006). Tais autores propõem um modelo que procura descrever a heterogeneidade sistemática dos usos da língua falada, apresentando, para isso, métodos mais científicos. A busca por formas que melhor atendam as necessidades de interpretação e compreensão dos fatos linguísticos proporciona estudos intensos sobre contato linguístico em situação de interação dialetal. Tais estudos propiciaram investigações a respeito da realidade sociolinguística urbana, a partir das quais começaram a emergir as bases metodológicas da pesquisa variacionista, cuja preocupação central é a mudança linguística.

Apoiando-se nos procedimentos para as investigações sociolinguísticas, Weinrich, Herzog e Labov (2006) salientam que nem toda heterogeneidade e/ou variabilidade na estrutura linguística acarreta mudança, mas toda mudança implica variabilidade. Fatores linguísticos e sociais estão inter-relacionados intrinsecamente no desenvolvimento da mudança linguística. O objetivo da Sociolinguística Variacionista é descrever a sistematicidade das regras variáveis. Dessa forma, procuram-se novos percursos e construtos teóricos para se demonstrar a regularidade dos fatos heterogêneos inerentes à língua como uma realidade intrinsecamente ordenada, variável e sistemática.

Como se vê, a partir dos princípios da TVM, 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.

Na realidade, o que a sociedade trata como “erro”, para a Sociolinguística, trata-se apenas de variações que, na maior parte das vezes, constituem diferenças dialetais, as quais podem ser demonstradas e explicadas cientificamente. Para Labov (1975), são os diferentes enunciados produzidos em uma mesma língua que, justamente, explicam a variação. Segundo o autor, é a partir desse fenômeno que se depreende o postulado fundamental de que dois enunciados não podem ser iguais.

Labov postula que, se uma forma é socialmente estigmatizada, ou se a referência dos falantes a essa forma irá subvalorizá-la, isso nos permite deduzir que quem usa uma forma socialmente muito marcada em seu vernáculo rapidamente vai estigmatizá-la na fala dos outros. Essas evidências frequentemente revelam a contradição entre os julgamentos introspectivos e o comportamento linguístico. Alguns falantes afirmam jamais terem ouvido certas construções que eles próprios utilizam, logo depois, na mesma fala. Seus julgamentos não têm relação direta com a gramática que rege e preside suas falas. Nesses casos, a separação entre atitude e comportamento é tão regular que podemos usá-la para fazer inferências sobre a segurança linguística do indivíduo e processos gerais na mudança linguística. Segundo o mesmo autor, é possível estabelecer um índice de insegurança linguística observando as diferenças entre o que as pessoas afirmam dizer e o que elas dizem ser correto.

Para Labov (1975), quando se estudam os padrões regulares da variação, chegamos ao limiar da inadequabilidade dos julgamentos introspectivos, uma vez que o estudo da variação no uso da língua nos oferece uma visão muito mais precisa das fronteiras entre categorias. Postula o autor que, em pesquisas linguísticas, é recomendável seguir o princípio de que toda evidência demonstra que o vernáculo é mais consistente do que o estilo cuidado da fala. Além disso, reforça que não se pode esmorecer na busca da legitimidade e do reconhecimento dos fenômenos linguísticos, pois esforço algum no intuito de unificar as formas de explanação fará progresso antes que se reconheça a validade e a confiabilidade do fato linguístico.

A Sociolinguística, através da TVM, demonstra que a variação que ocorre nos níveis diversos da língua advém das diferenças geográficas e sociais de uma ou mais comunidades, muitas vezes, para atingir objetivos diversos. Labov (2008) procurou explorar a hipótese do conflito entre o que caracterizou como *orientação para o prestígio* e *orientação para a identidade*, através da análise da centralização dos ditongos (ay) e (aw) em comunidade das ilhas Martha's Vineyard. Nesse estudo, objetivava fornecer um panorama da diferenciação do comportamento linguístico.

Com o intuito de estudar tal característica de forma sistemática, Labov (2008) programou entrevistas nas quais induziria a ocorrência de vários exemplos de (ay) e (aw), que deveriam surgir na fala espontânea, na fala monitorada e na leitura. Ao analisar previamente os dados coletados, constatou que o ditongo (ay) era duas vezes mais frequente que o (aw). Dentre os fatores sociais, o fator idade não foi satisfatório para esclarecer o aumento nos índices de centralização, uma vez que era praticamente nenhuma a diferença entre o comportamento dos mais velhos em relação aos jovens. Por outro lado, o grupo de fatores “distribuição geográfica” apresentou grande notabilidade, acenando para uma tendência geográfica de centralização em direção à área rural. Para se compreender a variação, foram também significativas as variáveis sociais relacionadas aos fatores “grupos ocupacionais” e “grupos étnicos”. Logo, era necessário demonstrar a forma como esses fatores ligavam-se aos eventos linguísticos, atentando-se para as pressões motivadoras das mudanças sociais na ilha de Martha's Vineyard.

Os *vineyarders* cediam seus lares aos veranistas, os quais vinham investindo na compra da ilha. Toda a orla noroeste já estava sob posse de estranhos, e os descendentes dos pescadores de baleia se retiravam em direção às montanhas. Esse fato causava reação de resistência aos “forasteiros” por parte dos habitantes de *up-island*⁸, especialmente em Chilmark, único lugar em que a economia mantinha-se de base pesqueira. Esse foi o grupo geográfico que centralizou em maior quantidade os ditongos (ay) e (aw), tinham orgulho disso por denotarem que eram diferentes, o que indicava intensa correlação com expressões de resistência às incursões dos veranistas.

O significado social da centralização assinala o fato de que os maiores centralizadores dos ditongos (ay) e (aw) queriam se afirmar como nativos. Ao grupo que, de maneira mais impetuosa, se contrapôs às incursões dos veranistas – os *chilmarkers* –, assim como àqueles que não desejavam deixar a ilha, coube o súbito crescimento da centralização. A centralização era uma marca *vineyarder* e essa demarcação linguística não apenas revelava uma reação contrária aos veranistas, mas um sentimento positivo em relação à ilha. Uma nova variante somente é adotada quando adquire valor social, ela só se irradia e se torna sistemática, ocasionando a mudança, quando é aceita pelos falantes. Isso envolve significância e prestígio social do grupo que emprega e utiliza a variante eleita.

⁸ A ilha de Martha's Vineyard encontrava-se dividida em duas partes, denominadas genericamente *up-island* (parte alta da Ilha) e *downisland* (parte baixa da Ilha).

Conforme se verifica, os postulados labovianos demonstram que as variações linguísticas determinam marcas de gramaticalidade instituídas por um determinado grupo de falantes. Sendo assim, variedades diferentes, não importa por quem são faladas na sociedade, obedecem a parâmetros de gramática plenamente apropriados. Isso se comprovou também na conhecida pesquisa empreendida em lojas de Nova York. Nesse estudo, Labov (2008) investigou o uso de variantes que marcam diferentes valores sociais em lojas de departamento daquela cidade em relação ao tratamento dado pelos vendedores ao [r] em posição pós-vocálica. Os resultados apresentados indicaram que as lojas estão objetivamente diferenciadas numa ordem fixa segundo o nível socioeconômico e que os usos são avaliados pelos empregados nessa mesma ordem.

A partir de entrevistas exploratórias, se confirmou que o produto da diferenciação e da avaliação social – por menor que fosse – revelava a estratificação social dos empregados da loja. Por meio dessa investigação, Labov especializou sua hipótese e confirmou: vendedores da loja de *status* mais alto apresentam os valores mais altos de [r]; os da loja de *status* médio apresentam valores intermediários na frequência de [r]; e os vendedores da loja de *status* inferior apresentam os valores de [r] mais baixos. Sendo assim, comprovou que todas as variedades seguem princípios gramaticais que devem ser considerados corretos, partindo do pressuposto de que a língua se revela como processo/produto de uma contínua construção sociocultural de um determinado modelo comunicativo.

No caso do estudo das lojas de Nova York, podemos considerar que ele funciona como uma espécie de microcosmo da sociedade, pois a ocorrência ou não de [r] serviu para fazer julgamentos acerca do *status* social dos falantes. Esse e outros postulados labovianos contribuíram para desfazer o conceito idealizante de língua imutável e homogênea que, desde há muito, só colabora para a manutenção da visão arcaica de “erro” e da consequente dicotomia entre língua certa e língua errada. Através de estudos empíricos, Labov (1983) demonstrou, ainda, que a maior parte dos enunciados compõe-se de frases bem formuladas. Para o autor, a partir dessa constatação, torna-se improvável que um falante elabore uma sentença agramatical, o que corrobora a afirmação de que, na realidade, não existem erros em língua e, sim, variações. Ao correlacionar grupos sociais e variedades de uso linguístico, como nas pesquisas empreendidas em Nova York e Martha’s Vineyard, Labov elucida que a direção da mudança encontra-se, muitas vezes, nas bases sociais.

A língua é um sistema variável, mutável, sujeito a transformações motivadas por fatores diversos. Nesses termos, Mollica (2003), remetendo-se ao objeto de estudo da Sociolinguística – a língua em uso –, sublinha a relevância dos estudos desenvolvidos no

campo dessa ciência por meio das investigações que correlacionam os aspectos linguísticos aos sociais e os situam no limiar entre língua e sociedade, com foco nos usos linguísticos concretos, sobretudo os de caráter heterogêneo. Para a autora, compreender esse caráter heterogêneo da língua é essencial a fim de conhecer melhor a dinamicidade inerente a ela e, por consequência, os fenômenos da VL. Essa heterogeneidade revela a fertilidade de coexistência de diferentes formas que, numa investigação inicial, semanticamente, são equivalentes nos níveis lexical, morfossintático, no sistema fonético-fonológico e no campo pragmático-discursivo. E é justamente por entender a variação como princípio geral de todas as línguas que a Sociolinguística a elegeu como objeto de estudo.

Nos termos de Mollica (2003), tal variação do sistema linguístico é coordenada por um conjunto de fatores que fazem a heterogeneidade ser esquematizada de forma ordenada, metódica e sistemática. Lembra a autora que tal característica pode ser motivada por razões de ordem interna (fatores lexicais, fonético-fonológicos, morfossintáticos, semântico-discursivos) ou de ordem externa (fatores ligados intrinsecamente ao falante – tais como idade, sexo; sociogeográficos – grau de escolaridade, condição socioeconômica, região de origem, classe social, profissão; e contextuais – interlocutor, grau de formalidade, tensão discursiva). Essa correlação de fatores expressa a essência da TVM, ou seja, a concepção de língua como objeto social.

As línguas naturais e humanas apresentam essas variações em farta quantidade. É normal encontrarmos mais de uma forma codificando um mesmo significado. Mussalim e Bentes (2001) postulam que a Sociolinguística, ao levar em consideração a manifestação da linguagem no contexto social, considera, por natureza, a heterogeneidade como inerente à linguagem. Para as autoras, essa heterogeneidade é evidenciada quando a teoria sociolinguística, ao correlacionar as variações nas manifestações verbais existentes com as diferenças de natureza social da comunidade de fala, demonstra que os fenômenos variáveis não ocorrem aleatoriamente.

Dessa forma, observamos que a VL acontece para além do nível fonético-fonológico, sendo papel da Sociolinguística, ao estudar a língua em uso no seu contexto social, investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade que apresentam as formas variantes, identificando, para tanto, as variantes e as variáveis linguísticas.

2.2 NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, VARIEDADE CULTA

São muitos os trabalhos que procuram tratar da natureza polarizada a partir da qual se costuma descrever a realidade linguística da LP do Brasil. Mattos e Silva (2004, p. 118) afirma que “[...] sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma-padrão, norma(s) culta(s), norma(s) vernácula(s)”. Lucchesi (2002) também adota um discurso parecido ao realizar essa análise tripartida, propondo os termos norma-padrão, norma culta e norma popular. Dessa forma, faz-se necessário um esclarecimento a fim de delimitar cada uma dessas definições.

Bagno (2007, p. 104) afirma que é possível delimitar um contínuo linear para as sociedades letradas, estando, numa extremidade, a norma-padrão e, na outra, a VL. Para o autor, norma-padrão e norma culta não são sinônimos, e os estudiosos da pesquisa sociolinguística vêm fazendo considerações críticas a respeito do uso desses termos que vêm sendo aplicados para classificar a VL do PB. A expressão “norma culta” merece atenção especial, por ser ambígua e não corresponder, muitas vezes, ao uso que fazem dela em especial no senso comum. Em geral, emprega-se o termo “norma culta” como o modelo idealizante de língua homogênea e certa, confundindo-se com o uso real da língua pelos falantes socialmente privilegiados (para estudiosos em Sociolinguística, a essa língua socialmente prestigiada, denomina-se “norma culta”).

Destarte, a destinação do termo “culto” justamente e somente às variedades faladas pelas camadas socialmente prestigiadas da população também carece de reflexão crítica. A esse respeito, Faraco (2008) nos oferece um esclarecimento:

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.

[...]

Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, 2008, p. 56, grifos no original)

Nos termos de Faraco, o Brasil ainda não conseguiu solucionar de forma adequada a questão de sua norma referencial. Existe um confronto demarcado no tempo entre a norma praticada de fato nos usos linguísticos reais (ou seja, a norma culta) e a norma modelar idealizada artificialmente (ou seja, a norma-padrão), definida e protegida em função de uma tradição prescritiva e dogmática e que, ainda hoje, possui adeptos no sistema de ensino, dentro e fora das salas de aula, e na mídia.

Dessa forma, o autor procura delimitar as diferenças entre uma e outra mediante as especificidades descritas anteriormente. Assim, a esse respeito, distingue as classificações *norma culta* e *norma-padrão*:

Norma culta – ou norma comum/standard – é o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações monitoradas de fala e escrita. É a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações.

Norma padrão é o construto sócio-histórico que serve como referência para estimular um processo de uniformização. É uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. Faraco defende que não precisamos de uma norma-padrão para a pronúncia, visto que é inconveniente e desnecessária, no entanto necessitamos, obviamente, de uma grafia-padrão. (FARACO, 2008, p. 73-75, grifos no original)

Bagno (2007) também faz essa distinção, mantendo raciocínio semelhante ao desenvolvido por Faraco. Da mesma forma, atribui à norma-padrão a característica de modelo idealizante, algo como uma entidade abstrata, que, inquestionavelmente, exerce considerável influência simbólica no imaginário dos falantes da língua, em especial daqueles mais escolarizados, pertencentes às camadas privilegiadas dos centros urbanos. O imbróglio é oriundo do tratamento equivocado dos termos norma-padrão (que corresponde ao modelo ideológico e artificial estabelecido prescritivamente) e norma culta (que corresponde aos usos reais da língua empregados por falantes escolarizados). O autor considera mais adequado substituir a expressão norma culta por “[...] variedades prestigiadas e chamar a norma ‘popular’ ou ‘vernácula’ variedades estigmatizadas, com base na oposição entre prestígio e estigma [...]” (BAGNO, 2007, p. 106).

Destarte, faz um resumo contemplando a diferenciação:

Não se pode confundir a **norma-padrão** com a **norma culta**: são duas entidades sociolinguísticas muito diferentes. A norma culta é o conjunto de variedades linguísticas efetivamente empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, e nelas aparecem muitos usos não previstos na norma-padrão, mas que já caracterizam o verdadeiro **português brasileiro prestigiado**.

É preciso reconhecer na realidade sociolinguística brasileira dois grandes conjuntos de variedades, **as prestigiadas e as estigmatizadas**, sobre as quais se impõe um modelo idealizado e ideologizado de “língua certa”, a **norma-padrão** clássica. Por isso, temos que analisar o português brasileiro como **uma realidade linguística tripartida**. (BAGNO, 2007, p. 117, grifos no original)

A força maior de atração dessas variedades (correlacionadas intimamente à vida e cultura urbanas por tradição) e a investigação dos respectivos efeitos levaram Preti (1997) a classificá-las como *linguagem urbana comum*. Segundo o autor, quando do início do estudo analítico do Projeto NURC/SP⁹, esperava-se encontrar, nos relatos, uma linguagem própria que permitisse classificá-la como culta, em função de o critério para escolha dos informantes para alicerçar a constituição do *corpus* ser o grau de escolaridade, e todos deveriam ter curso superior completo. Entretanto, os resultados mostraram-se surpreendentes: considerando que as *situações de interação* permaneciam inalteradas de uma entrevista para outra, os dados revelaram um discurso “[...] que se identificava, na maioria das vezes, com o do falante urbano *comum*” (PRETI, 1997, p. 21).

Dessa forma, o autor assim considera falante urbano comum:

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

⁹ Segundo Mattos e Silva (2004, p. 42), a criação do Projeto NURC em 1969 foi um grande avanço na direção de uma linha de ruptura no tratamento dado à língua no Brasil. Dentre seus objetivos principais, estava ajustar o ensino de LP, em todos os seus níveis, a uma realidade linguística concreta, impedindo a imposição indiscriminada de uma só norma, através de um tratamento mais adequado e menos prescritivo às diferenças linguísticas e culturais brasileiras. Para a autora, o projeto NURC constitui divisor de águas para se compreender o uso real da língua. O surgimento desse projeto, no Brasil, coincidiu com o avanço da Sociolinguística.

com vocábulos populares de uso constante e de significado aberto. (PRETI, 1997, p. 21-22, grifos no original)

Dessa forma, os elementos constituintes desse discurso urbano comum poderiam ser adaptados às diferentes variações interacionais a que os falantes urbanos estão sujeitos nas grandes cidades, contribuindo para expressar os diferentes papéis que desempenham na vida social. Logo, esse mesmo discurso contempla tanto falantes mais escolarizados – os chamados falantes cultos – quanto falantes comuns, com menor grau de escolarização. Segundo Preti:

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

Um dos índices mais expressivos desse processo democratizador da cultura e de sua representação na linguagem espontânea ocorre, em nível de léxico, com o uso crescente das formas gírias, nas mais variadas situações de interação, com os mais variados tipos de falantes (inclusive os cultos). Não estaríamos exagerando, se disséssemos que esse vocabulário se expandiu consideravelmente, na época contemporânea, surgindo inclusive em situações de interação formal e constituindo, hoje, uma marca representativa do léxico popular na linguagem urbana comum. (PRETI, 1997, p. 24-25)

Após essa discussão, adotamos, a partir desta seção, o uso preferencial das expressões *variedade culta*, *norma culta*, *língua culta* ou, ainda, *variedade urbana prestigiada*, em vez de *variedade padrão* ou *língua padrão*, que corresponde à norma modelar estabilizada.

2.3 SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO NA SALA DE AULA

É cada vez maior a quantidade de pesquisas oriundas dos questionamentos sobre o ensino de língua materna. A cada ano que passa, cresce o número de publicações que versam sobre a importância do estudo, da reflexão e do tratamento da VL na escola, sobretudo no que diz respeito às aulas de LP (BAGNO, 2002; 2007; 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; FARACO, 2008; LUFT; 1985; SILVA; MOURA, 2002).

Antes de passarmos à discussão propriamente dita sobre os trabalhos arrolados, cabe esclarecer a concepção de língua com a qual nos alinhamos e que consideraremos no decorrer deste trabalho, que é a concepção bakhtiniana. Bakhtin (2009) postula que a língua deve ser concebida em contato permanente com a situação social que a motiva e origina, uma vez que

“[...] vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 128). Segundo o autor, a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social, é preciso focalizar a importância dos fatores extralingüísticos para seu entendimento, ultrapassando, assim, a visão da língua como mero sistema.

Muito além de um sistema imutável ou de um produto de atos criativos individuais, a língua é uma atividade evolutiva ininterrupta que toma corpo à medida que é utilizada em situações reais de fala. O locutor, na realidade, utiliza-se da língua para suas necessidades enunciativas reais, ou seja, trata-se de usar as formas normativas em um dado concreto. Bakhtin persevera na ideia de que não há como estudar a língua de forma exterior ao fato social ao qual está incorporada.

Entendemos, destarte, que essa visão bakhtiniana vai ao encontro do tratamento dado à língua pelos postulados sociolingüísticos ao estudá-la. As investigações quanto à presença dos princípios dessa teoria aplicada ao ensino de LP a partir do trabalho com a VL têm trazido considerações importantes quanto a essa nova forma de tratar a linguagem na escola. Dessa forma, tem sido possível estudar e descrever a variação nos diversos níveis do sistema lingüístico, e, como ela nos demonstra que não existe erro em língua, mas, sim, variações, intrinsecamente relacionadas a fatores sociais, o que se busca para o ensino de LP atualmente é a proposição de uma educação lingüística por meio da Sociolingüística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004).

Essa nova forma de olhar para a língua e de ensiná-la pelo viés da diversidade lingüística, rompendo com as noções de “certo” e “errado”, é uma contribuição trazida pela Sociolingüística a fim de promover uma quebra com a tradição da homogeneidade lingüística. E as ideias dessas teorias têm sido incorporadas inclusive pelos documentos oficiais norteadores das Políticas Educacionais, como os PCN, nos quais encontramos contribuições claramente advindas das teorias sociolingüísticas:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística [...]. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero, de relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

Como se vê, no que tange aos objetivos do ensino da língua materna, novamente podemos observar as contribuições da Sociolinguística incorporadas pelos parâmetros, concretizando, dessa forma, a ruptura com a concepção de língua homogênea, que tem permeado historicamente o ensino da língua materna, e sinalizando para um novo olhar e uma nova prática acerca desse ensino. Vejamos mais:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

Entretanto, ainda que já previstos em programas e documentos oficiais, no cotidiano das práticas pedagógicas, há dificuldades que ainda impõem alguns limites à aplicação dos postulados sociolinguísticos na sala de aula. Historicamente, é possível identificar prováveis obstáculos que precisam ser transpostos a fim de termos, de fato, uma Sociolinguística Educacional no cotidiano escolar. Daí ser imprescindível os professores se sensibilizarem de que não há uma variedade lingüística superior, esclarecendo que todas são legítimas e que as avaliações feitas sobre cada uma delas estão atreladas a aspectos exclusivamente sociais, geográficos e/ou econômicos. Luft (1985, p. 78), desde há muito, adverte-nos que os diversos usos da língua precisam ser considerados de igual maneira nos diversos níveis, sem distinção de importância ou superioridade lingüísticas, e esse aspecto precisa ser considerado no ensino de LP:

Todas as variantes são valores positivos na língua. Não será negando-as, perseguindo-as, humilhando quem as usa, que se fará um trabalho produtivo no ensino. Nem se mudarão em nada esses usos de níveis culturalmente inferiores, como alguns enganadamente pensam. Cada falante fala como sabe e consegue falar, não como ele ou outros desejariam.

Para que essas ideias não fiquem somente no âmbito da teoria, uma das providências mais importantes é a escola enfrentar o preconceito linguístico, intensamente cultivado pela sociedade, conscientizando-se de que essa é uma forma de exclusão social, pois leva em consideração avaliações que não são de cunho linguístico. Bagno (2002) defende que a ideia de “erro”, geradora do preconceito linguístico, precisa ser trazida ao conhecimento dos alunos, bem como descrita, explicada e enfrentada pela educação linguística visando a combatê-la. Muito embora esta tenha sido, mesmo com o avanço das investigações no campo da Sociolinguística, uma luta desigual, o autor sugere que seja possível imputar “[...] parte do preconceito linguístico (presente em todas as culturas ocidentais) à crença, de inspiração platônica, de uma língua ‘essencial’ [...]” (BAGNO, 2002, p. 70). Para tanto, assume que o professor de língua que estiver disposto a contribuir para a transformação desse quadro precisará se apoderar dos resultados disponibilizados pelas pesquisas sociolinguísticas, que a cada ano ganham mais relevância no âmbito do ensino de LP.

O mesmo autor postula ainda que, ao se objetivar uma educação linguística de fato aos nossos alunos, inicialmente, é preciso tecer uma crítica aos atuais métodos de ensino de língua. Essa crítica, invariavelmente, incide sobre a necessidade de se elencar um conjunto de novas exigências pedagógicas que sejam executadas, na prática, no contexto escolar. Entre elas, está a função da universidade no papel de formadora de professores de LP, uma vez que é preciso repensar a formação docente para que ela não funcione como um elemento dissipador de “[...] uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada responsável pela situação de profunda auto-aversão lingüística” (BAGNO, 2002, p. 78). Outra demanda é o conhecimento da tradição gramatical e de sua influência na visão sobre a língua por parte dos estudantes de Letras, além do conhecimento da VL e das consequências desse fenômeno, para transformação do foco de interesse da prática pedagógica e da pesquisa do professor de LP. Ao definir qual deve ser o objetivo da escola quanto ao ensino de língua, Bagno defende:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação lingüística. (BAGNO, 2002, p. 80)

Na transformação do aluno para a formação de um cidadão de fato, a escola deve proporcionar-lhe conhecimento da perspectiva de uma educação linguística, da qual decorrerá um uso proficiente de todas as variedades, o que só poderá acontecer com a devida compreensão do fenômeno da variação. Bortoni-Ricardo (2004) postula que o ponto de partida para esse trabalho deve ser a preservação da variedade trazida pelo aluno de seu ambiente, pois ele tende a se tornar mais afeito à aquisição de estilos mais monitorados quando sua variedade não se torna um campo de conflito. O professor de LP, em sua formação e, principalmente, em sua atuação, deve ter a percepção de que os alunos têm o direito não só de aprender a variedade de prestígio, mas também de ter o seu dialeto respeitado. Para Silva e Moura (2002), é um dever de todos – envolvidos com a educação ou não – a busca pelo livre direito de expressão e também pela liberdade de manifestação de acordo com as variedades de fala construídas no decorrer do tempo e da história por um determinado grupo social. Cada variedade linguística possui valor único e inestimável, bem como expressa a cultura daqueles que a falam.

Assim sendo, é preciso encontrar meios a fim de fazer com que a escola não seja mais uma agência reprodutora das profundas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas provocam. É preciso levar os professores, desde as séries iniciais, a não mais crer que o erro de português existe, substituindo essa visão pela investigação dos fenômenos de variação e mudança linguísticas de forma mais crítica e embasada cientificamente. Bortoni-Ricardo (2004) adverte que uma parcela considerável dos alunos que chegam à escola, especialmente os advindos de áreas de periferia, possui familiaridade bastante reduzida com contextos de letramento mais profundos. Muitas vezes, o rigor e a intolerância para com a linguagem usada e as construções linguísticas realizadas por esses alunos acabam por contribuir bastante para criar neles uma grande insegurança, pois temem “[...] não estar falando ou se comportando à altura dos padrões ditados pelo mestre” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Segundo a pesquisadora, mesmo atualmente, diante de tantas reflexões oriundas de pesquisas sociolinguísticas, os professores não sabem ao certo como agir diante dos chamados “erros de português”, que, na realidade, são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Essas diferenças constantemente estão ligadas às distinções entre a variedade utilizada no ambiente mais doméstico, onde predominam manifestações orais marcadas por maior informalidade, e a variedade utilizada em contextos de maior letramento, como a que é cultivada na escola. No ambiente de ensino, quando o aluno usa uma variedade marcada por construções mais estigmatizadas, e o professor interfere com a variedade de prestígio,

verificando-se a ocorrência de ambas ao mesmo tempo, pergunta-se, muitas vezes, como agir ante esse cenário. Porém, o que educadores brasileiros, em especial linguistas e sociolinguistas, vêm defendendo é que não se considere a ocorrência da VL como “erro”, pois dessa atitude decorre o hábito de corrigir inoportunamente o aprendiz em sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2004), esse não é o comportamento pedagógico adequado para o professor de LP diante da variação na escola:

Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38-39)

É fundamental que o professor tenha consciência de que situações como essa demandam uma ação adequada de sua parte. Um professor que, ante a fala do aluno, aja sem discriminação ou preconceito, acolhendo-a e incentivando novas participações, vai impedir que ele construa crenças negativas sobre a sua própria variedade, além de encorajá-lo a se apoderar da variedade que goza de prestígio social. A mesma autora traz o exemplo de um diálogo registrado entre professor e aluno. Este justifica sua ausência no dia anterior porque “tava trabaianu”, e, em seguida, o professor aproveita o ensejo propiciado pela ocorrência do fenômeno para explicar a todos da turma que tal palavra – *trabaianu* – “[...] é daquelas palavrinhas que podemos usar de dois jeitos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 43). Ou seja, com os amigos, se diz *trabaianu* espontaneamente; já com pessoas que não conhecemos tão bem, emprega-se a palavra da forma como se escreve (trabalhando). Situações de uso da oralidade em que se os alunos se expressam por meio de usos linguísticos desprestigiados são propícias para o professor conscientizá-los quanto às diferenças e oferecer-lhes as formas adequadas aos eventos mais monitorados.

Para a autora, quando a forma de falar do aluno não é transformada em um terreno de confronto, ele tende a se tornar mais receptivo à aquisição de estilos mais monitorados. Dessa forma, o professor deve estar sensível aos antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos para se empenhar em explicar o fenômeno que se apresenta em variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada variante da regra.

eventos de oralidade

eventos de letramento

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62, grifos no original)

Esse contínuo também permite trabalhar com a VL, levando os alunos a perceberem as diferenças do uso linguístico conforme a situação comunicativa em que estejam envolvidos e da modalidade da língua usada. Na própria sala de aula, quando começam a relatar os acontecimentos do final de semana uns para os outros, constroem um evento de oralidade. Mas, se um deles começa a fazer a leitura em voz alta de um texto a pedido do professor, o evento passa a ter uma influência mais direta de atividade de letramento.

Já no terceiro contínuo, o de *monitoração estilística*, a autora situa “[...] desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são planejadas e que exigem muita atenção do falante”:

- *monitoração*

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62)

Da mesma forma que os dois primeiros, esse contínuo também pode ser um alicerce importante no desenvolvimento do trabalho com a VL. Algumas situações comunicativas não nos exigem um cuidado tão grande com a fala, como conversas espontâneas cotidianas, enquanto outros já pedem uma atenção maior, como uma entrevista de emprego. Cada uma dessas situações dependerá de um conjunto de fatores, tais como o ambiente, o tópico da conversa, o interlocutor e o destinatário.

Conforme podemos observar, a Sociolinguística tem contribuições interessantes a dar ao trabalho com a VL na escola. Faraco (2008) considera que os postulados sociolinguísticos são fundamentais para a discussão do ensino de LP. Para o autor, em outros termos, seria possível afirmar que tal preferência pelo sociolinguístico vem em função de o ensino ter que levar em conta as necessidades dos falantes, contribuindo para ampliar-lhes a mobilidade sociolinguística no *continuum*¹¹ das variedades linguísticas e lhes assegurar um trânsito autônomo e vasto pelas diversas possibilidades de realização oriundas da heterogeneidade linguística em que estão inseridos.

¹¹ Com relação às possibilidades de mobilidade nos diferentes contínuos, ver Bortoni-Ricardo (2004).

Como consequência do aumento das investigações experienciais com relação à realidade linguística brasileira, Faraco avalia que linguistas e sociolinguistas brasileiros chegaram a um panorama de referências mais apurado com relação aos fenômenos da VL. Segundo Faraco (2008, p. 179), como resultado desse novo quadro, altera-se o olhar estante lançado sobre as variedades “[...] por uma visão em *continuum* que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, a dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e os pontos em que há estigmatização de formas”. Partindo da perspectiva do ensino de língua, não podemos pensar em trabalho com as variedades cultas apenas como um quadro de alguns aspectos gramaticais, mas relacioná-lo com as práticas de cultura escrita, as quais mais contribuem diretamente para ampliar o grau de letramento e o nível de inserção em contextos sociais que pedem maior monitoramento na perspectiva do *continuum*.

Concordamos com o referido autor quando afirma que, malgrado se tenha avançado nas investigações quanto ao estudo de fenômenos da variação, é preciso reconhecer que ainda não conseguimos êxito quanto à construção de uma pedagogia da VL. Ao que parece, não estamos sabendo o que fazer com a VL na escola, e a forma como vem sendo feita não parece muito adequada. A maior fonte de informação dos professores continua sendo o livro didático, nos quais a VL ainda é tratada à margem, em geral restrita a uma unidade, com referências predominantes à variação geográfica, a mais simples de ser trabalhada por ser menos estigmatizada do que a variação social. No entanto, esses fenômenos são apresentados “[...] muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. É nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade” (FARACO, 2008, p. 179).

Faraco (2008) afirma ainda que talvez faltem investigações mais profundas no que diz respeito à variação social. Não se pode mais fechar os olhos para esse aspecto, que possivelmente represente o ponto mais importante quanto ao tratamento da VL na escola, por envolver fatores ligados aos antecedentes linguístico-culturais do sujeito e suas origens sociais. É justamente nas variedades faladas por essa parcela da população que a carga de discriminação social se dá de forma mais pesada, reflexo do preconceito linguístico que tem, também em sala de aula, uma face perversa e cruel, com os alunos tendo sua linguagem tolhida mediante correções inadequadas carregadas de violência simbólica. O autor alerta que é necessário instituir alternativas pedagógicas que sensibilizem os sujeitos que passam pela escola em relação à variação e seus sentidos sociais e culturais. Nesse sentido, o grande desafio da escola e dos professores de LP neste começo de século e milênio é a busca pela construção de

uma pedagogia da variação lingüística que não escamoteie a realidade lingüística do país (reconheça-o como multilíngüe e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas lingüísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença lingüística. (FARACO, 2008, p. 182)

Não é mais possível afastar o ensino de LP de suas ocorrências lingüísticas concretas resultantes das mudanças e das transformações que cada vez mais são demonstradas nos estudos sobre variação. Segundo Castilho (2010), a GN preocupa-se exclusivamente com a variedade culta da língua, em função de as sociedades humanas serem restritivas à VL, promovendo uma variedade – a culta – e discriminando a outra – a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a tal fato e, em função disso, a escola preconiza em suas práticas a chamada norma culta. As consequências políticas dessa atitude são plenamente conhecidas, “[...] os linguistas mostram que a norma é uma variedade à qual a comunidade de fala atribui um prestígio maior, em face do qual as demais variedades sofrem discriminação” (CASTILHO, 2010, p. 90).

Em consonância com essa nova visão sobre a importância do tratamento das variedades lingüísticas na escola, tanto na modalidade oral quanto na escrita, Perini (2010, p. 19, grifos no original) afirma que a língua que falamos é muito diferente da língua que escrevemos. Dessa forma, “[...] na cantina dizemos *me dá um quibe aí*, mas na língua escrita isso seria *dê-me um quibe*”. Ambas as formas de expressão estão igualmente adequadas, cada qual em seu contexto. Alguns instantes de reflexão devem esclarecer que ambas as variedades existem, continuarão a existir e não podem ser trocadas: escreve-se uma tese em português padrão escrito e se pede um quibe em português falado. Denomina-se, em geral, esse português de **português falado do Brasil** ou **PB**.

O autor considera fundamental que se estude e se ensine o PB para que não se perpetue a situação anormal de um povo que não estuda – às vezes, até se recusa a estudar – a língua que fala. Um povo que tende a negar a existência dessa língua ao considerar que a frase *me dá um quibe aí* não existe, sendo que pronunciamos essa e tantas outras construções similares em nosso dia a dia? É hora de abrimos nossos olhos em direção à nossa realidade lingüística. Nas palavras de Perini (2010):

Para nós, “certo” é o aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região, etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima da língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto. (PERINI, 2010, p. 21, grifos no original)

Além disso, as GN’s comumente nos dizem não como a língua é, mas como ela deveria ser, e também pedem para crer no que está ali. Faz-se extremamente necessário concluir que o estudo de gramática, da forma como é praticado atualmente, colabora para o “analfabetismo científico” dos estudantes, seja por fornecer resultados sem ênfase em como obtê-los, por lidar com dados muitas vezes fantasiosos – como ao dizer que a frase *me dá ele aí* não existe ou por desestimular o questionamento e a dúvida.

Todas essas questões levam à necessidade de se refletir sobre suas repercussões em sala de aula. As orientações para o trabalho com a LP no país, presentes nas teorias vistas no presente capítulo, trazem para o ensino a urgência de se atentar para a ampla caracterização da VL brasileira. O estudo da concordância verbal (doravante CV), por exemplo, há mais de três décadas abarca boa parte dos dialetos do PB. Naro e Scherre (2007) demonstram que, mesmo fora dos contextos variáveis admitidos pela tradição gramatical, está provado que a CV constitui uma regra variável do PB, tanto para a modalidade falada quanto para a escrita. Segundo os autores, dados do português dialetal das décadas de 1980 e 1990, retirados do Corpus Dialetal com Anotação Sintática (VAREJÃO, 2006, anexo 3 *apud* NARO; SCHERRE, 2007) mostram 9% de casos de ausência de concordância verbal. De um total de 2.520 casos analisados, 223 são casos de não CV, número inclusive acima do esperado, ainda que se tratasse da fala de pessoas com pouco grau de escolaridade.

Alguns exemplos extraídos da referida pesquisa possibilitam ilustrar contextos diversos de variação através dos registros dos entrevistados:

*Já morreu o mais velho e morreu minha mãe. Já **morreu** dois (p.2); **veio** todos, e os filhos e a família toda à procura dele (p.2); e **nasceu** na praia essas macieiras...(p.3); **Está** umas pessoas a berrar (p.2); *As que tinha sido tratadas, que já **tinha** sido semeadas (...) mal aparece umas ervazitas (p.6); Esses problemas que **dá vai** enfraquecendo a [pesca] (p.3); Porque eu sei que essas muitas variedades de cedros **veio** os serviços florestais (p.10), Os paus é que **ia** arrastando aquilo (p.5); nem todos **pode** estudar, nem todos**

pode trabalhar na terra (p. 2) [...]. (VAREJÃO, 2006 apud NARO; SCHERRE, 2007, p. 113, grifos no original)

O ensino de sintaxe pode trazer para conhecimento dos alunos a existência dessas ocorrências que, na fala cotidiana, são extremamente comuns e identificáveis em situações diversas, mais ou menos monitoradas estilisticamente. Naro e Scherre (2007, p. 78-79, grifos no original) afirmam que, desde o início do século XX, a estrutura sintática do PB já apresentava características como: a) uso do pronome reto *ele* como acusativo: “eu vi *ele*”; b) omissão do objeto direto quando este consiste em um pronome oblíquo átono (objeto nulo): “eu vi \emptyset ” (“eu a vi”); c) preenchimento do sujeito pronominal: “eu fui”, “eu cheguei”; d) uso de *mim* em lugar de *eu* na função de sujeito: “para *mim* fazer”; e) uso do pronome *se* como reflexivo universal: “eu *se* lembro”; f) uso do verbo *ter* como existencial: “*tem* uma pessoa lá fora”; g) ampliação das perífrases verbais: “vou *falar* com ela” em lugar de “*falarei* com ela”; h) falta de concordância de número entre constituintes do sintagma nominal: “as *pessoa magra*”; i) falta de concordância de número entre o verbo e o sujeito: “*tava lá as pessoa*”; j) mudança na colocação sintática dos clíticos (pronomes oblíquos átonos) em relação ao verbo (próclise em lugar da ênclise): “*me* chame às 7 horas” (“chame-*me* às 7 horas”).

Destarte, os professores de LP precisam ter esse entendimento a fim de fazer seus educandos conhecerem e compreenderem esse fenômeno. Segundo Bagno (2010), é imprescindível esclarecer, cada vez mais, para a sociedade, as pessoas em geral e, em especial, para os professores, os alunos, pais de alunos e demais profissionais envolvidos e inseridos nos processos educacionais – pedagogos, diretores de escola, orientadores educacionais – os argumentos favoráveis à aceitação plena e inquestionável de tantas formas linguísticas já totalmente incorporadas ao PB, falado e escrito, por todos os falantes, de todas as regiões do país, de todas as classes sociais, de todos os níveis de renda e graus de escolarização. Nas palavras do autor:

É preciso defender o *vernáculo brasileiro*, isto é, o nosso português, o português realmente empregado pelos 190 milhões de *brasileiros*, com tudo o que a nossa língua tem de rico, de criativo e de inovador – e, principalmente, defender e valorizar as muitas *diferenças* que existem entre os usos reais do português brasileiro e as regras tradicionais. (BAGNO, 2010, p. 22, grifos no original)

Concordamos com Bagno (2010, p. 26) que não se trata de substituir a norma tradicional por outro compêndio de regras normativas, o que seria um “prescritivismo às avessas”, e, sim, que as formas não previstas ou não reconhecidas pela GN sejam também aceitas como legítimas e válidas. Devemos buscar, como defende o autor, que a convivência linguística seja democratizada e que a sociedade respeite e valorize a diversidade, exigindo que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam valorizadas, preservadas e respeitadas.

Conforme podemos perceber, é extensa a quantidade de estudos que versam sobre a configuração de um novo paradigma quanto ao trabalho com a VL como um novo caminho para a renovação do ensino de LP. Se alguns desses postulados e dessas considerações forem capazes de nos oferecerem novas possibilidades e ferramentas, um passo a mais na direção da construção de uma pedagogia da VL estará sendo dado.

2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA E O PAPEL DO PROFESSOR

O processo de transformação no ensino de LP que se pretende a partir das contribuições suscitadas pela Sociolinguística com a gradativa inserção do tratamento da variação e da mudança, insistindo-se no aspecto da inerência de ambas às línguas naturais, inevitavelmente, traz como consequência a necessidade de reflexão no que diz respeito à formação do professor de LP.

Objeto de estudo da Sociolinguística, a variação é um dos elementos que reforçam a necessidade de uma política linguística para o ensino de LP. Dentre as investigações no campo da variação e da mudança, Labov (1987) busca compreender o fenômeno do fracasso do sistema escolar no ensino da leitura e da escrita. Para isso, realizou um trabalho cujo foco voltava-se à comunidade, ao exterior da escola, onde as pessoas utilizavam a língua de maneira mais espontânea. Para o autor, é importante compreender, na medida do possível, esse tipo de instrução não escolar para se compreender a aprendizagem que acontece ou não na escola.

Quanto às fontes de transmissão da linguagem, enfatiza que os estágios da aprendizagem linguística são vários. Dentre esses, há a capacidade individual psíquica e a linguagem como fato social, que seria um “[...] sistema de comunicação utilizado na vida cotidiana e controlado pelo pacto social para garantir sentido a certas formas e seus arranjos” (LABOV, 1987, p. 129, tradução nossa). Nos termos de Labov, a primeira fonte da

transmissão das formas linguísticas é a ordem familiar, exercida principalmente pela mãe com auxílio dos demais membros da família. Já o estágio seguinte é a chamada “patota” (*peer groups*), constituída pelos grupos de amigos, que caracterizam a primeira influência não familiar relevante, a qual pode ocorrer entre dois e cinco anos de idade, com maior força entre oito e nove anos. A influência da patota supera a influência da escola, fonte instituída de aprendizagem da língua, e até mesmo a da mídia, reconhecida como uma das principais fontes de influência linguística na sociedade contemporânea.

O autor sustenta que podemos encontrar evidências de que os meios de comunicação de massa não afetam diretamente os hábitos linguísticos das pessoas. Ainda que possa influenciar pequenos grupos, o padrão de prestígio desses meios reflete mudanças já iniciadas na comunidade, a cuja variedade os falantes conferem um *status* particular, configurando o *prestígio encoberto*¹². Labov atesta a dificuldade que tem a escola em desenvolver nos alunos competências de uso tanto da leitura como da escrita e, por outro lado, atenta para o sucesso que pode ter o trabalho assistemático que ocorre externamente ao ensino formal. Em relação a esse trabalho, confere papel fundamental, em grande medida, aos grupos de patota, e não apenas à família e à escola.

Daí a importância das práticas de oralidade na escola. Se a comunidade linguística como um todo é capaz de ensinar, ainda que inconscientemente, padrões linguísticos, isso deve ser feito da mesma forma pela escola. Os professores não percebem claramente como operam as redes de patota nas quais estão inseridos seus alunos, uma vez que o efeito dessas redes costuma ser diluído e disperso em sala de aula. Afirmo o autor que uma das conclusões apontadas pela pesquisa sociolinguística é a de que, se a escola falha, a comunidade pode exercer uma considerável função educativa. Verifica-se, em condições bastante peculiares, a ação da comunidade como educadora: falantes de dialetos desprestigiados, ao lidar e negociar com falantes de dialetos prestigiados, adquirem, de maneira inconsciente, as normas linguísticas que a escola fracassou ao ensinar. Para Labov (1987, p. 145, tradução nossa), uma das formas de se reverter esse quadro seria transformar a

língua da sala de aula em uma propriedade comum de todas as classes sociais e grupos étnicos; livre da identificação com o estilo masculino e feminino; neutra em relação à oposição entre a alta cultura e a cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar

¹² Para mais detalhes, ver LABOV, W. *Language in the inner: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

e restauradora do vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social.

Nota-se a importância de se ter, em sala de aula, o trabalho com a língua sem distinções por classe, gênero ou etnia, de modo que seja comum a todos. Para isso, não se pode estigmatizar socialmente uma forma, sendo fundamental considerar o fenômeno da variação, respeitando-se a bagagem sociolinguística trazida pelo aluno para a sala de aula e enxergando a influência que os padrões trazidos por esse aluno de seu ambiente de origem podem ter até mesmo nas variedades de prestígio.

O papel do professor e da escola, conforme notamos, é essencial para o sucesso do trabalho com a linguagem em sala de aula. Estudar e conhecer os alunos e a comunidade a que eles pertencem é muito importante para entender melhor sua bagagem linguística, em especial daqueles advindos de comunidades rurais ou de periferias. Bortoni-Ricardo (2011, p. 12), ao analisar redes pessoais de migrantes rurais, constatou que esses cidadãos estabelecidos nas cidades são frequentemente semianalfabetos e suas falas são classificadas como variedades regionais e rurais da LP, as quais apresentam alto grau de uniformidade e “[...] tendem a amalgamar-se com as variedades urbanas não padrão”. Qualquer descrição do PB precisa levar em conta esse “amalgama”. No entanto, ressalta a autora que a tarefa de abordar uma situação sociolinguística tão complexa não é tarefa das mais elementares.

A autora adverte que “[...] a transformação de dialetos rurais em variedades urbanas não padrão – à qual nos referiremos como ‘urbanização de dialetos rurais’ – está no âmago dos processos de mudança linguística e padronização da língua no Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 12). Ensina que, em geral, em sociedades de maior tradição dotadas de vasto e variado repertório, poderíamos colocar as variedades do PB para fins analíticos na extensão de um longo contínuo dialetal, cujas extremidades abarcariam desde as variedades rurais isoladas, de um lado, até a variedade urbana padrão mais distanciada¹³, de outro. Dessa forma, nas suas palavras:

O critério de estratificação social, portanto, sobrepõe-se parcialmente ao do antecedente rural ou urbano na explicação da variação linguística, pois a maior parte do estrato social mais baixo constitui-se do campesinato e dos migrantes rurais. Em outras palavras, a distribuição de diversas variáveis linguísticas explica-se tanto com base nas classes sociais, quanto com base na origem rural/urbana. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 21)

¹³ Essa explicação é encontrada em Bortoni-Ricardo (2005), numa referência da própria autora.

As contribuições advindas dos estudos sociolinguísticos em comunidades de fala podem ser fundamentais para a compreensão dos fenômenos da VL em sala de aula. Segundo Bagno (2004), é preciso levar os professores a assumirem a convicção de que o que a sociedade considera como “erros” da fala dos alunos se explicam pela própria evolução da língua. Para o autor, ao analisar as características principais das variedades linguísticas faladas por brasileiros de posições socialmente distintas, o professor de LP precisa levar ao conhecimento de seus alunos de que forma e por que cada característica compõe uma *regra gramatical* de fato. O caminho é mostrar como essas regras são previsíveis, estabelecendo comparação com outras línguas, levando-os a perceber como essas mudanças são regulares, ordenadas, e, se essa regra é estabelecida como “errada”, isso se deve ao fato de ela ser diferente daquelas prescritas como as únicas aceitas. Conforme sabemos, a sociedade tende a tratar as diferenças como “deficiência”, “anomalia”, e com a linguagem não é diferente:

No entanto, como bem sabemos, na disputa interna do mercado linguístico, *diferença é deficiência*. Por isso, cabe à escola levar os alunos a se apoderar *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade. (BAGNO, 2004, p. 9, grifos no original)

Para Mattos e Silva (2004), é necessário oferecer ao aluno, no decorrer do processo ensino-aprendizagem em LP, a oportunidade de conhecer as múltiplas construções e as formas de uso diversas de sua língua dentre as variadas manifestações que ela pode oferecer. É através do combate à insistência em perseguir o padrão normativo cujo modelo é um padrão idealizado e irreal, que cristaliza tensões e diferenças, que a escola deve buscar a mudança quanto ao tratamento dado ao ensino de língua. Daí se ressalta a relevância de o professor ter uma formação linguística adequada, com contribuição dos postulados da Sociolinguística e das investigações realizadas nesse campo da pesquisa linguística ligada ao ensino de LP. A autora faz considerações sobre o que seria um uso linguístico socialmente aceitável: palavras de Mattos e Silva, com as quais concordamos integralmente:

Se o professor tiver uma formação sociolinguística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não há materiais prontos para isso, definir o que será o uso linguístico

socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional [...].

Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a sociolinguística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 114-115)

Ao se observar a realidade educacional brasileira, o que se percebe ainda é um grande desconhecimento por parte da escola quanto à grande quantidade de variedades que constituem o PB. Para Bortoni-Ricardo (2005), um ensino de LP centrado na dicotomia “certo” x “errado” e na transmissão de regras a uma quantidade cada vez maior de discentes falantes de variedades desprestigiadas da língua tem trazido pelo menos duas consequências perversas. A primeira – e a mais danosa, no nosso entendimento – é o desrespeito aos antecedentes linguísticos e socioculturais do aluno, o que lhe gera, além de insegurança, a falsa ideia de que o seu falar é incorreto, pior do que os outros, bem como a sensação de que não sabe falar sua própria língua. Acreditamos que esse talvez seja o aspecto mais perverso da desconsideração de outras variedades da língua como legítimas, uma vez que essa atitude leva o aluno a construir crenças negativas sobre sua fala.

A segunda consequência decorre justamente da primeira, pois, ao rejeitar a variedade linguística falada por esse alunado, o ensino da variedade de prestígio a ele torna-se ineficiente, justamente pela construção dessas crenças negativas que tais discentes, conseqüentemente, passam a atribuir à sua origem e sua cultura. Bortoni-Ricardo (2005) assevera que a escola não pode mais ignorar as diferenças sociolinguísticas, e, por isso, os professores precisam esclarecer que existem duas ou mais maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa. No entanto, algumas variedades atribuem prestígio ao falante, enquanto outras lhe depreciam a imagem não só como falante, mas como sujeito, em função dos valores negativos conferidos pela sociedade às construções linguísticas desprestigiadas. Daí o dever que a escola tem de respeitar e valorizar os antecedentes sociolinguísticos desses alunos, da mesma forma que deve lhes assegurar o direito inalienável de aprender as variedades prestigiadas da língua, ampliando seu repertório linguístico e as possibilidades de realização em contextos diversos de sua vida social.

A busca por uma pedagogia da VL deve ser constante a fim de conhecermos melhor os postulados da Sociolinguística, buscando inseri-la e incorporá-la de maneira sutil e ao mesmo tempo firme “[...] nos processos de educação linguística” (BAGNO, 2007, p. 22). Essa busca deve contemplar também a disponibilização de informações embasadas aos professores de LP, estimulando-os a participar de discussões fundamentadas para que, assim, se chegue à formulação de meios de transposição didática e aplicação prática desses postulados em sala de aula, que muitas vezes os materiais didáticos trazem de forma simplista, distorcida e descontextualizada.

Bagno (2007, p. 28) afirma que, paralelamente a outros aspectos tão relevantes quanto para a transformação de fato do ensino de LP em nossas escolas, os PCN (BRASIL, 1998) inseriram, em meio à prática docente, conceitos pouco conhecidos ou trabalhados até o momento de sua publicação. Esses conceitos eram (e são ainda) “[...] oriundos de uma disciplina relativamente nova dentro dos estudos da linguagem, a Sociolinguística. [...] O impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo”.

Dessa forma, reafirma-se a relevância quanto ao conhecimento e à compreensão dos postulados da Sociolinguística pela escola, principalmente da VL, a fim de que esta seja capaz de promover um ensino de LP por meio de uma educação linguística que corresponda às expectativas e aos anseios dos seus falantes – os alunos –, cumprindo da forma mais plena possível sua função social.

2.5 VARIAÇÃO, MÍDIA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Apesar da grande quantidade de estudos publicados nos últimos anos demonstrando a heterogeneidade constitutiva das línguas naturais humanas, a regularidade das variações e as transformações que vêm ocorrendo na LP, ainda há no país segmentos que não a concebem como um sistema variável e a “exigem” homogênea e única. É desse modelo idealizado que advém o equívoco de que existe uma língua “correta”, “superior”, do qual se origina o mito da dicotomia “certo” e “errado” e, conseqüentemente, o preconceito linguístico.

Não há como falar em preconceito linguístico sem mencionar o pioneirismo de Bagno (2011b). Para o autor, não é a grande extensão territorial do Brasil que acarreta as diferenças regionais, mas sim as graves diferenças de “status” social que explicam a existência, em nosso país, de um autêntico abismo linguístico entre falantes das variedades socialmente desprestigiadas do PB e os falantes das variedades de prestígio:

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de grau de escolarização, etc. (BAGNO, 2011b, p. 27)

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. Em decorrência da estratificação das sociedades em grupos separados socioeconomicamente, as variedades linguísticas faladas por grupos diferentes acabam agregando valores que vão muito além do aspecto linguístico. Com isso, alguns falares passam a ser desprestigiados em relação a outros de acordo com a camada socioeconômica a que seus falantes pertencem. Gnerre (1994, p. 6) afirma que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Segundo Gnerre (1994), a própria lei que declara os cidadãos todos iguais é discriminatória por si só, uma vez que a maior parte dos cidadãos sequer tem acesso ao código em que a lei é redigida, sendo tolhidos em seu direito de conhecer os próprios direitos. E isso se estende a outros direitos legalmente constituídos, porém historicamente negados, a boa parte da população falante de variedades desprestigiadas de uma língua, de onde se depreende uma constatação perversa: “[...] A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1994, p. 22).

Em consonância com essa visão, Scherre (2005) afirma que o preconceito linguístico decorre da massificação da ideia, disseminada pela sociedade e pela própria escola, de que tudo que foge ao padrão é errado. Ressalta, porém, que as concepções de certo e errado precisam ser relativizadas e que variações como a de concordância na língua falada, por exemplo, já está comprovada em diversos estudos. Nas palavras da autora:

[...] as gramáticas normativas são reflexos de diversos estados de línguas faladas pela elite, baseadas no mais das vezes em textos escritos por pessoas de prestígio: é a codificação da linguagem falada ou escrita dos que exercem o poder social, político e econômico. (SCHERRE, 2005, p. 90)

Scherre (2005, p. 116) afirma que a mídia brasileira vem proporcionando um desserviço à dignidade humana ao estabelecer identidade entre GN e a língua falada de um

povo e ao “[...] instigar e fortalecer o preconceito linguístico”. A língua padrão não cobre a realidade linguística de cerca de 120 milhões dos mais de 180 milhões de falantes do PB, mas é capaz de distinguir grupos sociais: pessoas de classes com maior prestígio social tendem a fazer mais concordâncias na fala; já pessoas de comunidades com menor prestígio social tendem a fazer menos concordâncias, ainda que todos os brasileiros, em maior ou menor escala, deixem de fazê-las no uso espontâneo da linguagem.

Toda essa discussão em torno da VL e as consequências do não respeito ou do não tratamento devido dado a ela reverberaram ainda mais no ano de 2011 em função de um debate acalorado na mídia brasileira que envolveu diversos setores da sociedade em função, justamente, do tratamento dado a esse fenômeno por um livro didático¹⁴, destinado à educação de jovens e adultos (EJA)¹⁵ de escolas públicas brasileiras. Ou seja, destinado a um alunado composto em sua imensa maioria por falantes de variedades desprestigiadas da língua. Bagno (2011b) afirma que, novamente, a história se repetiu, com a imprensa e a grande mídia mostrando que permanecem desconhecendo estudos realizados no meio acadêmico com relação à VL e ao ensino de língua.

Concordamos com Bagno que não havia motivo para alarde, pois qualquer pessoa ligada ao ensino e à educação linguística no Brasil é capaz de entender que não há problema algum no trecho em questão. A obra não faz nada além de propor o ensino de LP partindo de pressupostos básicos como heterogeneidade linguística e variação, levando em consideração os antecedentes linguísticos do próprio aluno. Propõe, justamente, partir dessa realidade para levá-lo a entender que há mais de uma forma de se dizer a mesma coisa. O público alvo é composto por alunos que falam uma variedade linguística desprestigiada, e o livro ensina também as formas relativas à outra variedade – a de maior prestígio social –, explicando os efeitos de sentido, as consequências e as implicações sociais relacionadas ao uso de cada uma delas.

Várias entidades ligadas à pesquisa¹⁶ e ao ensino no campo da educação linguística e dos estudos sociolinguísticos manifestaram-se favoravelmente à obra, criticando os setores da

¹⁴ O trecho que suscitou a “polêmica” encontra-se disponível no anexo número 3, ao final deste trabalho.

¹⁵ Convém observar que, no Brasil, a EJA tem como objetivo proporcionar oportunidades de retomada dos estudos por parte de pessoas que, por alguma razão, precisaram abandoná-los ou sequer oportunidade de acesso àqueles tiveram. Em sua imensa maioria, são alunos pertencentes às camadas sociais desprivilegiadas do país, justamente composta por falantes de variedades desprestigiadas da língua.

¹⁶ Entre as entidades que se manifestaram com relação a essa discussão, estão: ALAB, Abralín, ANPEd, ANPAE, ANFOPE, CEDES, CNTE, UNDIME.

mídia e da grande imprensa que, sem conhecimento teórico e empírico, continuam proferindo suas críticas sem embasamento científico, apoiados na teoria purista que trata a língua como entidade homogênea e idealizada.

Como não poderia deixar de acontecer em uma situação como essa, a mídia, defensora da língua certa e imutável, tripudiou¹⁷ de todas as formas sobre o livro. Mas vale o registro de dois comentários mencionados por Bagno (2011b, p. 209, grifos nossos), por serem a expressão do contrassenso gerado por tal postura. Na edição do dia 13 de maio de 2011 do *Jornal das Dez*, do canal *Globo News*, o jornalista Carlos Monforte faz a seguinte pergunta ao seu convidado: “*como é que fica, então, as concordâncias?*”. Na manhã do dia seguinte, 14 de maio, foi a vez de Alexandre Garcia, um dos mais críticos à questão, na edição do *Bom dia Brasil*, da Rede Globo, iniciar uma frase dizendo: “*quando eu tava na escola [...]*”. Apresentadores de telejornais de alcance nacional, falantes de variedades linguísticas prestigiadas, urbanas, em eventos nos quais há um alto grau de monitoramento exigido, constroem sentenças nas quais há a ocorrência de um fenômeno de variação semelhante aos criticados, no momento em que empregam “[...] regras linguísticas que a tradição normativa que eles acham que defendem rejeitaria imediatamente”.

Essa discussão parece ter vindo no momento certo, em função da profusão dos estudos sociolinguísticos no país que têm investigado como tem se dado o tratamento da VL em sala de aula. Também é papel da escola debater com seus alunos que o preconceito linguístico existe e está profundamente entranhado na nossa sociedade. Daí a importância do trabalho com a Sociolinguística a fim de oferecer contribuições para a materialização de uma pedagogia da variação que não se furte a explicar os fenômenos reais da língua e extirpar de vez os irreais.

Dessa forma, é imprescindível que essa nova maneira de se olhar para a linguagem – em especial nas escolas – transponha alguns obstáculos, como a resistência dos que permanecem apegados às concepções antigas e tradicionais de ensino e a ausência de formação específica e apropriada dos docentes. O intuito deve ser a busca constante pela transformação do olhar para a língua que falamos, suas variações e diferentes manifestações

¹⁷ Na mídia impressa, os comentários de crítica ao livro e às formas linguísticas trazidas por ele puderam ser constatados em jornais de grande circulação como *Folha de São Paulo* (“Inguinorância”, de Clóvis Rossi, 15 mai. 2011); *O Globo* (coluna de Merval Pereira, 17 mai. 2011); *O Estado de São Paulo* (coluna de Dora Kramer, 17 mai. 2011). Na mídia televisiva, também foram inúmeros os comentários vindos de apresentadores e cronistas como Alexandre Garcia, William Waack, Arnaldo Jabor, entre outros (BAGNO, 2011a).

linguísticas, a fim de que possamos trabalhar com todo um conjunto de conceitos e práticas educacionais até então nunca apresentados como objetos e objetivos do ensino de LP.

No capítulo a seguir, apresentamos uma breve revisão da literatura referente às pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas recentemente no Brasil tendo como focos centrais a variação, a heterogeneidade linguística e o ensino de língua.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, propomo-nos a expor um breve panorama a respeito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*¹⁸ sobre a presença da Sociolinguística e da VL na escola. Priorizamos a procura por estudos nesse estágio pelo fato de representarem investigações de certa forma já consolidadas, publicadas e disponibilizadas inclusive digitalmente. Como base para a busca que fizemos, acessamos o banco de dissertações e teses *Portal Capes*¹⁹ e o portal *Domínio Público*²⁰ na seção destinada à *pesquisa por dissertações e teses*.

Para realizar essa procura, procedemos da seguinte forma: acessamos ambos os portais e procuramos investigar as publicações nos campos da Sociolinguística nos últimos dez anos. Nos campos destinados à busca dos materiais, procuramos pesquisar palavras-chave que mantêm relação intrínseca com o nosso trabalho. Dessa forma, as palavras-chave e assuntos que procuramos nesses campos de busca foram os seguintes:

- Sociolinguística e ensino;
- Sociolinguística;
- Variação linguística e ensino;
- Variação e ensino.

Após essa varredura nos *sites* indicados, chegamos à seguinte constatação: as pesquisas no campo da Sociolinguística ligadas ao ensino desenvolvidas em nível de pós-graduação *strictu sensu* têm aumentado gradativamente nos últimos anos, sendo esta uma constatação relevante para que os estudos nessa seara continuem sendo estimulados e realizados. Contudo, há ainda um longo caminho a ser percorrido no campo das investigações ligadas à Sociolinguística e ao ensino de língua no Brasil.

A seguir, trazemos um breve quadro contendo a quantificação do número de estudos separados por triênios, a fim de proporcionar uma visão mais periódica dessa evolução e com o intuito de tornar a apresentação dos dados mais didática.

¹⁸ Priorizamos as pesquisas desenvolvidas em cursos de Mestrado e Doutorado em função de maior probabilidade de acesso por meio de buscas através da internet.

¹⁹ Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>.

²⁰ Disponível em www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Sociolinguística, variação e ensino

| Período de publicação | Dissertações | Teses | Total de publicações do período |
|-----------------------|--------------|-------|---------------------------------|
| 2001-2004 | 3 | 0 | 3 |
| 2005-2007 | 10 | 1 | 11 |
| 2008-2010 | 14 | 6 | 20 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, o número de pesquisas tem crescido com o passar dos anos, levando-se em conta a evolução desde o ano de 2001. Considerando este ano como ponto de partida para a busca que realizamos, é notório o aumento da quantidade de pesquisas. Entre o primeiro e o segundo período, o número mais que triplicou, enquanto que, do segundo para o terceiro período considerado, o número praticamente dobra. Se comparados os anos de 2001 e 2010, o número de publicações é quase sete vezes maior. Essas pesquisas encontram eco na grande quantidade de publicações recentes no mercado editorial, fato que podemos constatar, em parte, na fundamentação teórica abordada no capítulo anterior.

Dessa forma, apresentamos, a seguir, uma breve exposição das investigações de algumas dessas teses e dissertações, trazendo as contribuições que consideramos mais relevantes e cujos objetivos vão ao encontro daquilo que acreditamos ser o propósito central da pesquisa sociolinguística: oferecer dados e informações que permitam conhecer melhor a realidade linguística de nossos alunos, oferecendo subsídios para que nós, professores, compreendamos e atuemos melhor ante essa realidade, por sermos agentes fundamentais para os levarmos a ter uma educação linguística ampla em todos os sentidos possíveis.

Com relação às teses de Doutorado, há alguns estudos recentes desenvolvidos segundo os postulados da Sociolinguística com vistas a compreender melhor a realidade do ensino de LP e dos aspectos ligados a esse ensino, assim como à atuação do professor em sala de aula. Sousa (2009) investigou de que forma os postulados da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) podem contribuir para auxiliar professores alfabetizadores no desenvolvimento de estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita escolares de jovens, adultos e idosos. De acordo com a autora, a Sociolinguística Educacional vem buscando oferecer contribuições para elaborar novos modos de organização

do trabalho dos professores que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa nas modalidades oral e escrita da língua. No que diz respeito a essa realidade, caberia à escola utilizar-se de tais conhecimentos linguísticos como fundamento para o ensino da língua materna.

A pesquisadora desenvolveu seu estudo numa sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos, do projeto Alfabetização Solidária da Universidade Católica de Brasília (DF), na cidade de Ceilândia. Segundo Sousa (2009), pode-se afirmar que a leitura dos alunos é afetada pela sua oralidade, pois, tão logo acabam de decodificar as palavras, trazem-nas para sua variedade, através de uma típica estratégia de mudança de código. No entanto, pode-se observar que essa mudança de código linguístico não prejudica a compreensão do sentido da palavra; ao contrário, parece favorecê-la. Destarte, concluiu que os estudos sociolinguísticos contribuíram significativamente para a organização do trabalho pedagógico com o ensino da língua materna, bem como para a ampliação da competência de jovens, adultos e idosos quanto às práticas de letramento. Conforme a autora, as aprendizagens conquistadas pelos alunos atribuíram-lhes habilidade para se saírem bem nas práticas que solicitavam conhecimentos compatíveis com a escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro estudo em âmbito de doutoramento realizado em 2009 foi o de Cardoso, que investigou a variação e a mudança no uso do imperativo gramatical no PB a partir da perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Variacionista. O objetivo da estudiosa foi investigar o papel dos fatores linguísticos e não linguísticos com relação às variáveis empregadas no modo imperativo, ampliando a compreensão do fenômeno. A amostra principal da investigação constituiu-se de um grupo de homens e mulheres nativos de Fortaleza residentes no Distrito Federal. A análise das variáveis linguísticas revelou a ação de elementos que contribuem para a discussão sobre a relação da alternância indicativo/subjuntivo no uso do imperativo no contexto discursivo dos pronomes *tu* ou *você*. Já na análise dos fatores não linguísticos, a pesquisadora destacou a atuação vigorosa das variáveis “gênero” e “identidade dos falantes” no processo de variação e mudança na fala de pessoas que saem de Fortaleza – região onde predominam formas como *leve, pegue, venha* – para uma região onde predominam formas como *leva, pega, vem*.

A amostra investigada mostrou diferenças significativas entre homens e mulheres no uso do imperativo, resultados que Cardoso buscou compreender através da investigação de traços identitários dos falantes. Considerando o *corpus* investigado, os resultados estatísticos comprovam que os falantes que mantêm mais proximidade com Brasília tendem a favorecer o

uso do imperativo associado ao indicativo; por outro lado, os falantes que mantêm menos proximidade com a cidade tendem a desfavorecer o uso dessa forma.

Outra tese também relevante quanto aos estudos sociolinguísticos foi a desenvolvida por Cyranka (2007). Com o intuito de verificar as avaliações de alunos de 8ª série do município de Juiz de Fora (MG), de escolas públicas e particular, dadas a três variedades linguísticas consideradas no contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004), a pesquisadora aplicou-lhes um teste de atitudes linguísticas para investigar como eles avaliavam essas variedades. O teste de atitudes revelou uma identificação dos alunos com a variedade *rurbana*, intermediária entre a *rural* e a *urbana*. Além disso, Cyranka constatou uma clara identificação da variedade *urbana/culta* com a dimensão de poder, enquanto as outras duas variedades foram relacionadas com a dimensão de solidariedade. Os alunos da zona rural fizeram uma avaliação negativa da variedade culta, mostrando que eles levam seus antecedentes culturais para a escola, reforçando o quanto ela também precisa considerá-los em seu papel de ampliar a competência e o repertório linguísticos dos falantes. Foi aplicado, ainda, um teste de crenças nesses alunos e, também, nos seus professores, bem como em formandos do curso de Letras do segundo semestre de 2006 de uma universidade pública, visando a investigar se havia relação entre as crenças dos professores e as dos alunos, causando interferência no desenvolvimento discente quanto à competência de uso da variedade culta.

Os resultados revelaram alunos em conflito, uma vez que, no teste de atitudes aplicado, aprovam sua variedade linguística e, no teste de crenças, afirmam não saber escrever nem falar bem. Esses alunos revelaram um bloqueio com relação ao uso de sua própria língua e consideraram que o bom uso do idioma está ligado à aprendizagem de normas ortográficas e regras gramaticais. Daí a constatação da autoestima diminuta e a atribuição de preconceito linguístico para com a sua fala. Para a autora, essa realidade pode ser minimizada com a aplicação de uma pedagogia culturalmente sensível que diminua a distância entre o prestígio atribuído à variedade linguística do professor e a utilizada pelos alunos.

Já com relação aos estudos realizados em dissertações de Mestrado, há uma quantidade de investigações um pouco mais extensa, conforme o quadro 1, inclusive, nos informa. Ferreira (2009) pesquisou as idiossincrasias sobre língua e linguagem de alunos do Ensino Médio, antes, durante e após a abordagem do conteúdo sobre variedades linguísticas, levando em consideração pressupostos sociolinguísticos estudados a partir de Labov (1972) que atuam positivamente na formação do aluno ciente da concepção de língua heterogênea, plural e vinculada a fatores socioculturais. Na conjuntura de uma abordagem de conteúdo e de

novas possibilidades de mediação do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora obteve seus resultados a partir da formação de dois grupos, cada um deles composto de oito alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino de Maceió (AL). Por meio de uma metodologia mista de pesquisa do tipo experimental, ao utilizar pré-teste e pós-teste, investigou estratégias de abordagem de conceitos sobre VL em interface com a cibercultura e a viabilidade desta a fim de sensibilizá-los para a importância do respeito às variedades linguísticas.

O corpus estudado por Ferreira constou de questionários, observação participante de aulas de LP, gravação de turnos conversacionais e mensagens postadas pelos alunos na rede social *Orkut*. A partir dos dados coletados, analisou os conceitos de língua de dois grupos de alunos (grupo de controle e experimental) e comparou seus desempenhos na apreensão de novos conceitos a fim de verificar em qual dos dois tal apreensão ocorrera de forma mais efetiva. Os resultados revelaram que os alunos do grupo experimental passaram a utilizar uma terminologia menos vinculada ao senso comum ao se referirem aos novos conceitos apreendidos, demonstraram compreender a diferença entre variedades linguísticas e norma-padrão e apresentaram proposta de combate ao preconceito linguístico. O pré-teste já revelara que os alunos desconheciam esse tipo de preconceito. A partir do estudo, a pesquisadora concluiu que o fato de os alunos participarem do *Orkut* na perspectiva de ensino-aprendizagem provocou o interesse deles pelas leituras sobre o assunto estudado.

Outro trabalho significativo em nível de Mestrado é o de Silva, S. (2009), que pesquisou questões sobre VL com relação à realização, no ambiente de ensino, de trabalhos com a linguagem nas escolas municipais da cidade de Pilar, localizada na região metropolitana de Maceió (AL). Em sua investigação, a pesquisadora buscou conhecer a metodologia utilizada por professores da Educação de Jovens e Adultos ao trabalhar variedades linguísticas com os alunos em sala de aula, tanto as prestigiadas como as populares ou desprestigiadas, bem como os procedimentos pedagógicos empregados para desenvolver tais questões. Segundo Silva, S. (2009), pesquisas nesse sentido podem contribuir em muito com os professores e suas práticas de ensino, pois a VL é uma temática complexa e delicada, uma vez que envolve aspectos como identidade, discriminação, norma, prestígio, preconceito, prestígio social, entre outras.

Para a estudiosa, temas como esses, que envolvem questões ligadas à constituição do sujeito, quando contemplados de forma inadequada, em vez de promover a conscientização e o avanço da cidadania do indivíduo podem gerar discriminações e constrangimentos, trazendo consequências como a evasão dos alunos jovens e adultos. Para desenvolver essa

investigação, Silva, S. (2009) empreendeu pesquisa qualitativa na qual priorizou a abordagem etnográfica, utilizando também orientações advindas da Sociolinguística Variacionista. Os resultados revelaram a existência de grandes dificuldades para se abordar a VL em sala de aula, as quais advêm da inexistência de formação inicial e continuada quanto a esse tema voltada para os professores. Como consequência, os temas são trabalhados de forma superficial, chegando, por vezes, a reforçar o preconceito linguístico no ambiente de ensino. A pesquisadora concluiu que, cada vez mais, a VL precisa ser reconhecida pela escola e estar presente nos planejamentos de todos os docentes, principalmente de LP, independentemente da fase ou segmento, não podendo mais ser negligenciada, seja na elaboração de programas para alfabetização, seja nos currículos dos cursos de formação de professores.

Também em pesquisa de Mestrado, Raquel (2007) investigou o tratamento dado à VL no ensino de LP em turmas da 8ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas de Fortaleza. Levando em conta que os PCN tratam da temática VL e sugerem a aplicação dos postulados sociolinguísticos em sala de aula, a pesquisadora buscou inicialmente estabelecer a correlação entre o que trazem os PCN sobre o assunto e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB), que são os parâmetros pedagógicos que norteiam a ação do professor de LP no estado do Ceará. Em seguida, visou a traçar um paralelo entre o que é solicitado nos documentos oficiais com o que é expresso pela escola em seu projeto político pedagógico (PPP) e as práticas que a instituição desenvolve.

Para realizar essa investigação, a estudiosa empreendeu sua pesquisa em seis escolas de rede estadual de ensino de Fortaleza, nas quais analisou o documento Gestão Integrada da Escola (GIDE) e entrevistou o coordenador pedagógico e os professores de língua portuguesa da 8ª série, aplicando aos alunos uma atividade avaliativa. O propósito era identificar como esses agentes percebem a VL e quais suas atitudes frente ao fenômeno. De acordo com os dados, as escolas, na GIDE, abordam a VL de forma superficial, o que revela pouca correlação com o que aparece sobre o assunto nos documentos oficiais. Os coordenadores pedagógicos demonstraram não ter formação adequada sobre o assunto e se mostraram preconceituosos com a fala dos alunos. Os professores, por sua vez, também revelaram não ter uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto, compreendendo a VL em termos polarizados, como formalidade *x* informalidade, com uma concepção de fala ainda pautada na dicotomia fala certa / errada, reforçando o preconceito linguístico para com as variedades que fogem ao padrão socialmente estabelecido. Quanto aos alunos, estes revelaram perceber os fatores regionais e reconheceram o uso da variedade culta, entretanto pautaram suas falas na dicotomia fala certa / errada, revelando um forte preconceito linguístico para com aqueles que

não falam a variedade de prestígio, inclusive eles mesmos. Este estudo constatou que as práticas escolares ainda estão distantes de atentar para a relevância da observação da variação no ensino de LP, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Outra pesquisa de Mestrado é a de Santos (2006), que realizou estudo de natureza empírica e de cunho predominantemente descritivo em que buscou registrar aspectos fonéticos em variação em estudantes residentes em zonas rurais de um município do estado da Bahia. O pesquisador pautou sua investigação em princípios da Sociolinguística Laboviana, visando a descrever traços fonéticos que marcam essas áreas rurais, analisando como esses traços ocorrem na escrita de estudantes da primeira e da última séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que traços bastante estigmatizados, como iotização de /λ/, o rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + lateral e alterações em palavras proparoxítonas, ocorreram com razoável frequência na fala dos informantes, mas vão diminuindo à medida que eles avançam na escolarização.

A metodologia utilizada permitiu a constituição de um *corpus* composto de duas amostras: a primeira resultou da gravação de cerca de dez horas de entrevistas com 14 estudantes da primeira e da quarta séries do Ensino Fundamental do primeiro ciclo de duas escolas municipais; a segunda, da aplicação de um teste com os mesmos estudantes em que eles deveriam escrever palavras sujeitas às variações que constituíram objeto da pesquisa. Os resultados sinalizaram para a ocorrência reduzida, na segunda amostra, dos fatos variáveis na fala espontânea dos estudantes em foco. Os dados reforçam os resultados de outras pesquisas realizadas em outras áreas, destacando o fato de que os estudantes, ao ingressarem na instituição escolar, apresentam um dialeto bastante divergente, em certos aspectos, do dialeto proposto pela escola. Para Santos (2006), essa divergência tende a diminuir à medida que os alunos avançam na escolarização. Esse fato, de certo modo, pode revelar que a escola consegue contribuir para que os alunos adquiram, em alguma medida, os traços da norma culta que são mais marcados em relação ao seu vernáculo.

Em uma pesquisa de campo cujo objetivo foi apresentar a realidade sociolinguística expressa em textos escritos de alunos aprovados e reprovados de 5ª e 6ª séries de escola pública da cidade de Erechim (RS), Ávila (2005) buscou investigar se – e de que forma – o conhecimento e reconhecimento sociolinguístico dos alunos podem ser importantes para que eles não sejam penalizados pelo sistema de avaliação. Alicerçando-se na Sociolinguística, com foco nas questões ligadas à área de educação e em teorias do texto e do discurso para discutir a conflitante relação que se instaura entre a língua escrita padrão, almejada pela escola, e a língua escrita em um contexto de escola de periferia, suas investigações revelaram

a dificuldade e a resistência da escola em lidar com a diferença nas suas mais variadas manifestações, em especial no que tange à diferença linguística.

A estudiosa constatou uma forte tendência da escola em excluir o que, para ela, não é “normal” ou “correto”. Para Ávila (2005), do ponto de vista linguístico, especificamente quanto aos usos mais estigmatizados, os dados apresentados evidenciaram a ideia da exclusão, considerando-se a repetência como uma forma dela. O aluno que comete “erros”, ortográficos ou decorrentes de VL, é discriminado, pois o contexto escolar não aceita esses erros como algo natural, concluindo que quem os comete tem problemas de aprendizado e, por isso, não sabe português. As concepções equivocadas de linguagem desconstroem o aluno, essencialmente, quanto a dois aspectos: o primeiro se relaciona à heterogeneidade dialetal, uma vez que a escola insiste em mostrar (e ainda de forma ineficiente) que a língua culta é a única manifestação verbal possível. Além disso, mantém uma estrutura anacrônica, inadequada ao aluno de classe menos favorecida, cujos pais possuem baixo nível de escolaridade e, conseqüentemente, baixo nível socioeconômico. Já o segundo está ligado à evasão escolar, pois essa realidade tende a fazer esse aluno abandonar o ensino. Além das concepções cristalizadas de linguagem, não há um preparo das escolas para acolher estudantes com essas características.

Conforme é possível constatar, a problemática que envolve a heterogeneidade linguística na escola é complexa e tem sido estudada nos cursos de pós-graduação brasileiros em níveis de abordagem diversos. Aqui, procuramos apresentar alguns desses estudos, delimitando algumas das contribuições trazidas, focalizando em especial aquelas relacionadas à atuação do professor em sala de aula, suas concepções a respeito da VL e as implicações desse fenômeno na realidade da escola. Certamente, há outras investigações tão relevantes quanto essas que descrevemos, porém nosso intuito foi trazer uma amostra dos trabalhos mais recentes concluídos e cujos resultados consideramos importantes para suscitar novas pesquisas. O campo da Sociolinguística Educacional, a cada dia, se mostra mais fértil e pode oferecer contribuições essenciais para uma melhor compreensão da heterogeneidade linguística brasileira, em especial aquela que encontramos na sala de aula, da mesma forma como temos visto a cada ano nas publicações do mercado editorial, as quais têm trazido estudos sobre linguagem, escola e VL.

Dessa forma, devemos buscar, cada vez mais, oferecer instrumentos para que os professores possam contribuir para uma educação linguística proficiente de seus alunos, ampliando o *corpus* oriundo das pesquisas sociolinguísticas educacionais, que devem ser fomentadas, como já vem sendo feito pelos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros.

No capítulo a seguir, discorreremos sobre a pesquisa empreendida e os procedimentos metodológicos utilizados em nosso trabalho, em consonância com os quais procuramos nos pautar.

4 A PESQUISA

Esta seção do trabalho volta-se para a descrição da metodologia adotada para a realização da presente pesquisa. Buscamos realizar uma pesquisa qualitativa, voltada para a investigação sobre a existência ou não de um trabalho com a VL nas aulas de língua portuguesa. Procuramos observar se esse trabalho é feito em quatro escolas do município de Juiz de Fora (MG), três no âmbito do ensino público e uma no âmbito do ensino privado. Os meios utilizados para coleta de dados foram a observação de aulas em turmas de 6º ao 9º anos das escolas e a realização de entrevistas com os professores (ver roteiro no anexo A, página 172) ao final de cada período de acompanhamento.

A seguir, descrevemos os aspectos metodológicos que nortearam o percurso empírico de nosso trabalho.

4.1 METODOLOGIA

Para o trabalho com a questão da VL no âmbito da sala de aula, buscamos realizar um trabalho de natureza qualitativa de *base etnográfica* em educação (ANDRÉ, 2000). Antes de tecermos considerações sobre as características desse tipo de pesquisa, cabe ressaltar que não foi nossa intenção, em nenhum momento, realizar um estudo etnográfico, até em função dos objetivos pretendidos pelo presente trabalho. Nossa escolha pela pesquisa qualitativa de *base etnográfica* em educação se deu por identificarmos nessa metodologia os procedimentos e o instrumental mais adequados para os objetivos pretendidos em nossa investigação.

André (2000) pondera que, quando são reportados dados de depoimentos, entrevistas ou observações – técnicas de coleta de dados essencialmente qualitativas –, não raro é conveniente expressar-se os resultados também em números, a partir de dados estatísticos, por quantidade simples numérica ou em termos percentuais, como, por exemplo, em uma situação na qual se revele a opinião dos professores sobre uma nova proposta. O estudo não deixa de ser qualitativo por reportar números, que contribuem para explicitar a dimensão qualitativa.

Segundo André (2000), pode-se dizer que um trabalho é caracterizado como do tipo etnográfico em educação, primeiramente, quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, dentre elas a observação participante e a entrevista intensiva. Chama-se de observação participante porque se pressupõe que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, sendo afetado por ela e afetando-a. Assim, a

consideramos em nosso trabalho porque, durante os períodos em que estivemos em cada escola, nos envolvemos com o dia a dia dos docentes e dos alunos, estabelecendo com eles uma interação que, em algumas situações, interferia no ritmo das aulas. Muitas vezes, os professores nos solicitavam auxílio em algum momento quando precisavam se ausentar da sala de aula ou mesmo pediam que contássemos para os alunos por que estávamos ali, ou como chegamos a nos interessar pelo estudo de LP. Houve até mesmo situações em que os próprios discentes vinham nos perguntar, pediam para olhar nossas anotações e lhes contar como se fazia para estar na universidade. Em função desse “grau de interação” com o ambiente de pesquisa (ANDRÉ, 2000), optamos por considerar a observação que fizemos como participante. Já as entrevistas têm como objetivo aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Na pesquisa, com o propósito de conseguir informações sobre os saberes e atitudes quanto à VL nas escolas pesquisadas, foram feitas notas de campo durante o período de observação das aulas que presenciamos. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 186), na pesquisa de campo, tem-se como intuito obter “[...] informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Dessa forma, acompanhamos as aulas, quase sempre, em uma carteira nos fundos da sala, com blocos de anotações, nos quais registrávamos as ocorrências²¹ que nos eram interessantes. Ao final de cada período de observação, entrevistamos os professores que lecionam nas séries que nos propomos a acompanhar, aos quais apresentamos um termo de autorização, em que, mediante assinatura, permitiam e concordavam com a utilização dos dados coletados nas aulas e nas entrevistas exclusivamente para fins de pesquisa (ver anexo B, página 172).

As informações foram coletadas por meio de observações de aulas nas 33 turmas acompanhadas e de entrevistas semiestruturadas, individuais, com todos os 15 professores, que lecionavam nas escolas acompanhadas. Utilizamos a metodologia de Núcleos de Significação preconizada por Aguiar e Ozella (2006). Para construir cada categoria de análise e chegar a cada um dos núcleos de significação que serão foco de nosso estudo, partimos da relação entre sentido e significado, compreendidos como partes de um mesmo fenômeno.

²¹ Cabe aqui fazer um esclarecimento quanto a um procedimento, visto que nos foi questionado por que não o adotamos. Ao conversar com os professores antes do início das observações, encontramos resistência por parte deles na primeira escola quanto a gravar as aulas. Assim, por notar certo desconforto causado por essa solicitação logo no início de nossa pesquisa, preferimos aboli-la quando de nossa aproximação dos professores, optando por registrar as ocorrências que nos interessavam exclusivamente nos blocos de notas, visto que a estes os docentes não apresentaram objeções.

Vamos esmiuçar esses conceitos em função de sua correlação direta com nossa pesquisa com base nos escritos de Vigotsky e Bakhtin.

Para Vigotsky (2001, p. 409), “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. O pensamento se concretiza na palavra constituída de significações. Como exemplo, temos o pensamento das crianças, que se estabiliza e se torna menos ou mais constante a partir do momento em que elas passam a utilizar a linguagem. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados possibilita uma representação da realidade no pensamento. Sentidos e significados são partes do processo de constituição do sujeito, do real.

Vygotsky (2001) considera que o sentido de uma palavra é a totalização de todos os eventos psicológicos por ela despertados em nossa consciência. Dessa forma, o sentido é sempre uma formação complexa, dinâmica, maleável, composto de muitas zonas de estabilidade variada. Dentre estas, há o significado, o qual é somente uma dessas zonas do sentido que a palavra assume no contexto de um discurso. É sabido que a palavra muda facilmente de sentido em contextos distintos.

Inversamente, o significado é um ponto estático e imutável que se mantém harmônico em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. O que faz a mediação na relação pensamento/linguagem é o significado. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados possibilita uma caracterização da realidade no pensamento. O sentido real de uma palavra é flutuante, movediço: em dada situação, ela apresenta um sentido, enquanto em outra adquire outro diferente.

Para Vygotsky (2001), a palavra, se identificada isoladamente no léxico, possui somente um significado. Porém, este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado constitui apenas uma pedra no edifício do sentido. Segundo o autor, no domínio semântico, o significado corresponde às relações que a palavra abarcar; já no domínio psicológico, trata-se de um conceito, uma definição. Os significados são produções histórico-sociais e, como são compartilhados, são eles que possibilitam a comunicação entre os seres humanos.

Dessa forma, é possível concluir que as ideias de sentido e significado são praticamente indissociáveis. Santos (2010, p. 35) afirma que é interessante pensar “[...] como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e estável”. Para a pesquisadora, “[...] é sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras”.

Outra contribuição fundamental com relação ao binômio sentido-significado que trazemos é a de Bakhtin (2009). Conforme já exposto neste trabalho, o autor considera que a língua não pode ser compreendida de maneira isolada, excluída de seu contexto social, devendo ser vista para além de um sistema. Para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, sendo que “[...] *tudo que é ideológico possui um valor semiótico* [...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2009, p. 33, grifos no original).

Bakhtin aponta o problema da significação como um dos mais complexos da linguística. Segundo Santos (2010, p. 32), o teórico russo auxilia na solução desse debate ao fazer “[...] uma distinção entre significado (significação) e sentido (tema). Este seria individual e não reiterável, assim como a própria enunciação. Já aquele está fundado sobre uma convenção reiterável e idêntica, não tendo uma existência concreta e independente”. Dessa forma, o sentido é estabelecido não somente pelas formas linguísticas tal como acontece na significação, mas também pelos componentes extraverbais das cenas discursivas.

Assim, segundo Bakhtin (2009, p. 129), percebe-se que o “[...] tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas também por elementos não verbais da situação”. Nesse sentido, é possível afirmar que, se se perderem de vista os componentes elementares da situação, dificilmente, a enunciação será compreendida, pois terão sido perdidas as palavras que fazem parte do ponto mais importante para compreensão. É importante destacar que, para o autor, tema e significação são indissociáveis, ou seja, não existem sozinhos, pois não seria possível aferir a significação de uma palavra isolada sem estabelecer um exemplo, uma enunciação sem visualizar o contexto em que é proferida.

Partindo desses princípios, poderíamos relacionar os postulados de Bakhtin sobre os sentidos à formação do professor. As atribuições de sentido que o professor imputa à sua formação, à sua profissão, às suas visões sobre os alunos, o material didático, todas elas emergem do discurso interno docente (pensamento) para o seu discurso externo (fala) a partir de suas falas. Essa perspectiva possibilita uma visão mais profunda sobre a história de vida de cada um e como esses sentidos se constituíram no decorrer de sua formação docente e das mudanças que acompanham a evolução de todo um percurso histórico-social.

Dessa forma, esse olhar transformacional de sentidos e significados é algo real no processo de formação do professor em sua realidade de sala de aula a partir de formações, capacitações, e acrescenta, ou mesmo reformula, outros olhares e outros sentidos para os docentes, os alunos e para si mesmo. É nesse sentido que considerarmos esses conceitos

fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, que está diretamente ligada a esse processo de construção de sentidos e significados pelo professor dentro do espaço de ensino no trabalho com a linguagem.

Feitas as devidas considerações a respeito do binômio sentido-significado para Vigotsky e Bakhtin e da correlação desses termos com os objetivos e as questões motivadoras de nossa pesquisa, passamos para o detalhamento da construção das categorias de análise a partir da metodologia de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Ao entrevistarmos os professores de cada escola nas quais estivemos para observação das aulas de LP, coletamos as informações utilizando a metodologia de Núcleos de Significação preconizada por Aguiar e Ozella (2006). Os autores afirmam que os significados são os pontos de partida para se conhecer o sujeito, chegando-se nos sentidos e nos possíveis porquês de cada ação pelo trabalho de interpretação. Não há dúvidas de que o estudo dos sentidos e significados na docência traz uma contribuição fundamental para a educação, pois

os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

A partir da análise das ocorrências registradas durante as aulas que acompanhamos durante as aulas e das entrevistas realizadas com os professores, fizemos leituras atentas durante e após cada período em que estivemos nas escolas. Para Aguiar e Ozella (2006), esse processo se dá como uma espécie de “leitura flutuante”

Em seguida, esses elementos pré-indicadores foram agrupados pela “[...] similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 236). Ao ordenar as informações oriundas das aulas coletadas, bem como as falas oriundas das entrevistas, chegamos à identificação das chamadas “categorias de análise”, sendo que cada eixo de análise possui uma dada quantidade de núcleos significativos, a saber:

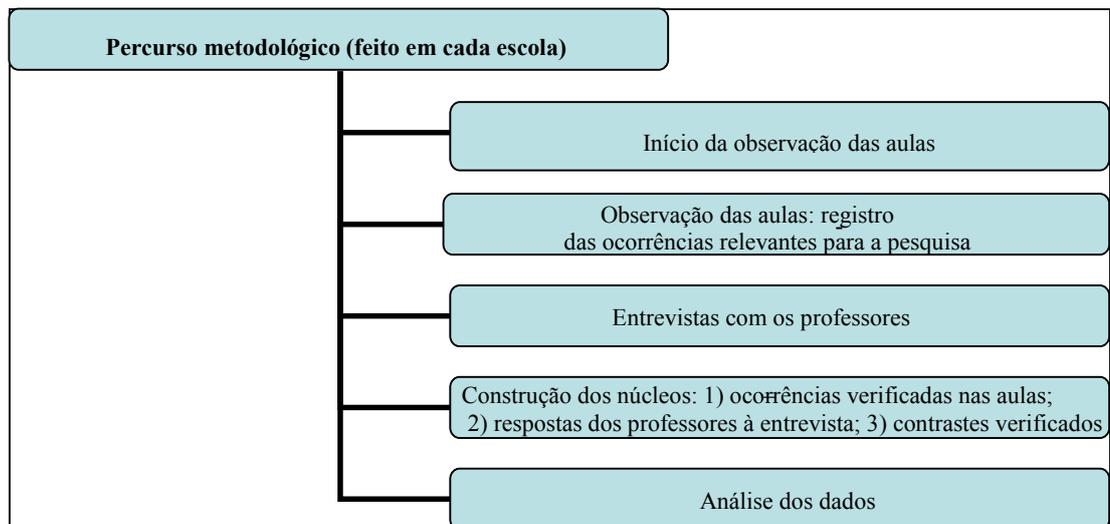
a) análise e observação das aulas: quatro grandes núcleos de significação²², a partir do estudo das ocorrências verificadas durante cada período de observação;

b) entrevistas com os professores: cinco grandes núcleos, a partir das análises das respostas²³ dadas pelos docentes às perguntas feitas a eles, a partir das quais intencionávamos conhecer seus pontos de vista sobre assuntos ligados à pesquisa.

c) dois grandes núcleos para os contrastes²⁴ entre discurso dos professores e ações observadas nas aulas, a partir da comparação entre o que foi dito e o que foi feito.

A figura 1 traz um panorama esquemático da trajetória metodológica desenvolvida durante a realização da pesquisa:

Figura 1 – Resumo esquemático da trajetória metodológica percorrida na pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor.

²² Ver quadro 7, página 74.

²³ Ver quadro 12, página 116.

²⁴ Ver quadro 18, página 148.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas do município mineiro de Juiz de Fora (MG), sendo 03 (três) no âmbito do ensino público – 02 (duas) no nível municipal e 01 (uma) no nível federal – e 01 (uma) no âmbito do ensino particular, nas quais assistimos a aulas de LP em turmas do 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental. O critério de escolha das escolas foi aleatório, sendo os requisitos básicos para isso o pertencimento à rede municipal de ensino na cidade Juiz de Fora (MG) e, conseqüentemente, a disponibilidade de cada instituição, levando em conta a recepção de cada escola à presença de nossa pesquisa em suas salas de aula.

O período de observação em cada escola foi de um mês, sendo que a realização da pesquisa ocorreu entre o início do segundo semestre do ano de 2010 e o final do primeiro semestre do ano de 2011. Após a definição das escolas, entramos em contato com as respectivas direções, que, em concordando com a nossa presença, nos encaminhavam aos professores de LP das instituições a fim de sondarmos a possibilidade de acompanhamento das suas aulas para realização da pesquisa.

Em cada escola, procuramos respeitar um número homogêneo de turmas, o que nem sempre foi possível por fatores alheios à nossa vontade, mas que, pelas circunstâncias de nossa presença, que foi bem recebida e acolhida em todas elas, respeitamos sem objeção alguma. O mesmo se deu em relação ao número de aulas, que, inevitavelmente, variou de uma escola para outra em função de calendário, feriados e compromissos internos, tais como conselhos de classe e reuniões de pais.

A seguir, expomos breve resumo do panorama de cada escola que constitui nosso campo de pesquisa.

4.2.1 Escola A²⁵

A Escola A integra o conjunto de instituições públicas escolares da cidade de Juiz de Fora (MG). Pertence à rede municipal de ensino, oferecendo acesso à educação desde as séries iniciais até o último ciclo do Ensino Fundamental. Está localizada em um bairro da região Norte do Município, cujas escolas costumam dispor de boa infraestrutura. Por ser a

²⁵ Durante todo o nosso estudo, iremos nos referir às escolas pelas letras A, B, C e D.

maior região da cidade em termos de extensão territorial, com cercanias de tamanho considerável, suas escolas recebem alunos de outros bairros do entorno, como é o caso desta Escola A, à qual nos referimos. Trata-se de uma instituição muito bem considerada pelos moradores da região, sendo, por isso, de grande importância para a comunidade local.

Com relação aos alunos, de acordo com conversas que mantivemos com a direção e os próprios docentes, a maior parte deles estuda nessa escola desde as séries iniciais. São filhos de pais que não tiveram tantas oportunidades de estudo, oriundos de cidades do interior ou pequenos distritos. Se pensarmos no foco da nossa pesquisa – o tratamento da linguagem no ensino – e tomarmos como exemplo para caracterizar linguisticamente esses alunos o contínuo *rural-urbano* de Bortoni-Ricardo (2004), poderíamos dizer que suas variedades linguísticas estão situadas no centro do contínuo, ou seja, são falantes *rurbanos*. Esse é um aspecto relevante a ser considerado em nossa pesquisa em função dos objetivos a que ela se propõe e das questões que a motivaram.

Quanto às professoras, à época da pesquisa, todas elas davam aulas na escola na parte da manhã e em outras instituições à tarde. Cada ano de ensino tinha a mesma docente lecionando para todas as turmas, com exceção do 8.º ano, no qual duas professoras se dividiam entre as turmas. Todas são graduadas em Letras e fizeram cursos de pós-graduação, porém em diferentes áreas de concentração e concluídos em épocas distintas.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese relativo ao corpo docente com o qual estivemos na Escola A.

Quadro 2 – Professores da Escola A

| Professora | Ano para o qual leciona | Graduação | Pós-graduação / Ano de conclusão |
|----------------------|----------------------------|-----------|---|
| Salete ²⁶ | 6.º e 8.º (sexto e oitavo) | Letras | Mestrado em Linguística / 2010 |
| Vera | 7.º (sétimo) | Letras | Especialização em docência / década de 1990 |
| Elisa | 9.º (nono) | Letras | Mestrado em Literatura / 2008 |

Fonte: elaborado pelo autor.

²⁶ Os nomes dos(as) professores(as) que constam em nossa pesquisa são fictícios.

4.2.2 Escola B

A Escola B também integra o conjunto de instituições públicas municipais de ensino de Juiz de Fora (MG) e, dessa forma, oferece acesso à educação das séries básicas até o ciclo final do Ensino Fundamental. Possui um perfil bastante próximo ao da Escola A, uma vez que também está localizada na região Norte da cidade, recebendo, assim, alunos tanto do próprio bairro onde se localiza como de outros do entorno.

Com relação aos alunos, o perfil é semelhante ao da Escola A. A maior parte dos pais, segundo conversas que mantivemos com os professores, não teve oportunidades de estudo, também sendo oriundos de cidades do interior ou pequenos distritos. Também nessa escola, se levarmos em conta o foco e as questões da nossa pesquisa, que dizem respeito ao tratamento da linguagem no ensino, e tomarmos como exemplo para definir os alunos linguisticamente o contínuo *rural-urbano* de Bortoni-Ricardo (2004), poderíamos dizer que suas variedades linguísticas estão situadas no centro do contínuo, ou seja, são também falantes *rurbanos*.

Quanto às professoras, todas davam aulas na escola na parte da manhã e em outras instituições à tarde. Com exceção do 8.º ano, para o qual duas professoras lecionavam (cada uma para uma turma), nos demais, a mesma professora lecionava para todas as turmas. Todas elas são graduadas em Letras e fizeram cursos de pós-graduação, porém em diferentes áreas de concentração e concluídos em épocas diferentes.

A seguir, expomos um quadro-síntese com informações a respeito do corpo docente que acompanhamos na Escola B.

Quadro 3 – Professores da Escola B

| Professora | Ano para o qual leciona | Graduação | Pós-graduação / Ano de conclusão |
|------------|-------------------------|-----------|---|
| Amália | 6º (sexto) | Letras | Especialização em Psicopedagogia / década de 1990 |
| Juliana | 7º (sétimo) | Letras | Mestrado em Estudos da Linguagem / 2003 |
| Deise | 8º (oitavo) | Letras | Mestrado em Literatura / 2008 |
| Soraia | 9º (nono) | Letras | Especialização em Psicopedagogia / década de 1990 |

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.3 Escola C

A Escola C integra o conjunto de instituições particulares de ensino básico do município de Juiz de Fora (MG). Oferece acesso à educação básica completa das séries iniciais até o último ano do Ensino Médio. Está localizada em um bairro da região Central da cidade, em área predominantemente residencial. É uma das principais instituições privadas de ensino básico do Município e, em função disso, recebe alunos dos bairros localizados em áreas privilegiadas socioeconomicamente.

Com relação aos alunos, de acordo com conversas que mantivemos com os docentes, a maior parte deles estuda na escola desde as séries iniciais. São filhos de pais que tiveram oportunidades de estudo, sendo a maior parte natural do próprio município ou de cidades vizinhas. No caso dessa escola, se pensarmos no foco da nossa pesquisa e tomarmos como exemplo para caracterizar linguisticamente esses alunos o contínuo *rural-urbano* de Bortoni-Ricardo (2004), poderíamos afirmar que suas variedades linguísticas estão situadas à direita do contínuo, ou seja, são falantes essencialmente *urbanos*. Esse é um aspecto relevante a ser considerado em nossa pesquisa em função dos objetivos a que ela se propõe.

Quanto aos professores, à época da pesquisa, também aqui, todos davam aulas na escola na parte da manhã e em outras instituições à tarde. Cada ano de ensino tinha o mesmo professor lecionando para todas as turmas. Todos são graduados em Letras, com cursos de pós-graduação em áreas semelhantes e concluídos em épocas próximas.

A seguir, apresentamos o quadro-síntese relativo às informações do corpo docente com o qual estivemos na Escola C.

Quadro 4 – Professores da Escola C

| Professora | Ano para o qual leciona | Graduação | Pós-graduação / Ano de conclusão |
|------------|-------------------------|-----------|--|
| Angélica | 6º (sexto) | Letras | Especialização em Alfabetização e Linguagem / 2007 |
| Tatiana | 7º (sétimo) | Letras | Mestrado em Linguística / 2010 |
| Fernanda | 8º (oitavo) | Letras | Mestrado em Linguística / 2008 |
| Lucas | 9º (nono) | Letras | Especialização em Ensino de LP / 2008 |

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.4 Escola D

A Escola D integra o conjunto de instituições públicas federais de ensino do município de Juiz de Fora (MG). Oferece acesso à educação básica completa das séries iniciais até o último ano do Ensino Médio. Assim como a Escola C, está localizada em um bairro da região Central da cidade, em área predominantemente residencial. É uma das principais instituições de ensino básico do Município e, embora seja uma escola pública por excelência, recebe alunos tanto de bairros situados em áreas periféricas quanto de áreas privilegiadas socioeconomicamente, pois as vagas são definidas através de sorteio. No entanto a maior parte de seu corpo discente é constituída por alunos que residem em áreas mais nobres, em função de estar localizada em uma região central habitada por uma população socioeconomicamente mais privilegiada, o que torna o acesso um fator determinante para se ingressar nela. Mesmo alunos que moram em outros bairros de perfil social semelhante têm condições de acesso facilitadas via transporte coletivo, que os deixa bem próximo aos arredores. Em contrapartida, isso não ocorre com estudantes que residem em bairros mais periféricos. Por morarem afastados da região central, precisam abrir mão da vaga por não terem condições de se deslocar até a escola.

Em relação aos alunos, segundo conversas que mantivemos com os professores, a maior parte deles estuda na escola desde as séries iniciais. São filhos de pais que tiveram alguma oportunidade de estudo. A maior parte desses pais é oriunda do próprio município ou de cidades vizinhas, ou mesmo de outros estados. Também aqui, se pensarmos no foco da nossa pesquisa – o tratamento da linguagem no ensino – e tomarmos como exemplo para caracterizar linguisticamente esses alunos o contínuo *rural-urbano* de Bortoni-Ricardo (2004), poderíamos afirmar que suas variedades linguísticas estão situadas justamente no centro do contínuo, ou seja, são falantes *rurbanos*. Esse é um aspecto relevante a ser considerado em nossas análises.

Com relação aos professores, com exceção da docente que leciona para o 7º ano, todos davam apenas aulas nessa escola, em função do regime de dedicação exclusiva. Cada ano de ensino tinha a mesma professora lecionando para todas as turmas. Todos são graduados em Letras e fizeram cursos de pós-graduação em áreas de concentração semelhantes e concluídos em épocas mais ou menos próximas.

A seguir, trazemos um quadro-síntese relativo às informações do corpo docente com o qual estivemos na Escola D:

Quadro 5 – Professores da Escola D

| Professora | Ano para o qual leciona | Graduação | Pós-graduação / Ano de conclusão |
|------------|-------------------------|-----------|----------------------------------|
| Hélen | 6º (sexto) | Letras | Doutorado em Literatura / 2007 |
| Nilcelene | 7º (sétimo) | Letras | Mestrado em Linguística / 2003 |
| Luísa | 8º (nono) | Letras | Doutorado em Linguística / 2010 |
| Lucimar | 9º (nono) | Letras | Doutorado em Linguística / 2010 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Após apresentarmos brevemente um panorama individual das escolas, trazemos a seguir um panorama geral do total de turmas acompanhadas com cada professor em cada escola em que estivemos realizando nossa pesquisa:

Quadro 6 – Panorama geral das escolas pesquisadas

| Escola / Turmas | n.º de turmas | Professor(a) | Turno | Critério de escolha |
|---------------------------------|---------------|----------------|-------|--|
| Escola A | 9 | | | |
| Turmas de 6.º ano | 2 | Salete | Manhã | Turmas de 6.º ao 9.º anos, em conjunto com o(a) professor(a) |
| Turmas de 7.º ano | 3 | Vera | Manhã | Idem |
| Turmas de 8.º ano ²⁷ | 2 | Salete e Elisa | Manhã | Idem |
| Turmas de 9.º ano | 2 | Elisa | Manhã | Idem |

²⁷ No caso da Escola A, eram apenas 3 professoras que davam aula para as quatro séries, sendo que, no oitavo ano, duas professoras dividiam as turmas, cada uma com uma classe. Na Escola B, eram quatro professoras, porém, no oitavo ano, verificamos a mesma situação da escola A.

| Escola / Turmas | n.º de turmas | Professor(a) | Turno | Critério de escolha |
|---------------------------------|---------------|----------------|-------|--|
| Escola B | 10 | | | |
| Turmas de 6.º ano | 3 | Amália | Manhã | Turmas de 6.º ao 9.º anos, em conjunto com o(a) professor(a) |
| Turmas de 7.º ano | 3 | Juliana | Manhã | Idem |
| Turmas de 8.º ano | 2 | Deise e Soraia | Manhã | Idem |
| Turmas de 9.º ano | 2 | Soraia | Manhã | Idem |
| Escola C | 8 | | | |
| Turmas de 6.º ano | 3 | Angélica | Manhã | Turmas de 6.º ao 9.º anos, em conjunto com o(a) professor(a) |
| Turmas de 7.º ano | 2 | Tatiana | Manhã | Idem |
| Turmas de 8.º ano ²⁸ | 1 | Fernanda | Manhã | Idem |
| Turmas de 9.º ano | 2 | Lucas | Manhã | Idem |

²⁸ O número de turmas nas quais assistimos às aulas acabou variando nesta escola em função de, durante nossa apresentação, as professoras do sétimo e do oitavo anos alegarem que preferiam que não as acompanhássemos em todas as turmas em função das diferenças do andamento dos conteúdos de uma em relação à outra – algumas estavam com a matéria um pouco mais atrasada, e a presença de uma pessoa nova na sala poderia dispersar a atenção dos alunos, fato compreensível na nossa visão e acatado sem objeções. A questão da indisciplina das turmas preteridas também foi levantada pelas professoras.

| Escola / Turmas | n.º de turmas | Professor(a) | Turno | Critério de escolha |
|---------------------------------|---------------|--------------|-------|--|
| Escola D | 6 | | | |
| Turmas de 6.º ano | 2 | Hélen | Manhã | Turmas de 6.º ao 9.º anos, em conjunto com o(a) professor(a) |
| Turmas de 7.º ano ²⁹ | 1 | Nilcelene | Manhã | Idem |
| Turmas de 8.º ano | 1 | Luísa | Manhã | Idem |
| Turmas de 9.º ano | 2 | Lucimar | Manhã | Idem |

Fonte: elaborado pelo autor.

No total, estivemos com 33 turmas do sexto ao nono anos das quatro escolas acompanhadas, o que nos dá uma média de 8 turmas por escola. Todas essas aulas foram presenciadas exclusivamente no turno da manhã³⁰, entre sete horas da manhã e meio-dia. Acompanhamos 15 professores e, em todas as escolas, estivemos presentes em pelo menos 02 (duas) salas diferentes, com exceção do oitavo ano da Escola C e do sétimo e oitavo anos da Escola D, onde estivemos em uma sala apenas (ver notas 28 e 29).

Na seção a seguir, apresentamos a descrição e a análise dos dados coletados durante a realização de nossa pesquisa.

²⁹ Assim como no 8º ano da Escola C, o número de turmas nas quais assistimos às aulas acabou sendo de apenas uma no 7º e no 8º anos na Escola D em função de, durante nossa apresentação, as respectivas professoras apresentarem razões como a diferença de andamento quanto aos conteúdos de uma em relação à outra – algumas estavam com a matéria um pouco mais atrasada. Além disso, alegaram que a presença de uma pessoa nova na sala poderia dispersar a atenção dos alunos, fato compreensível na nossa visão e acatado sem objeções. A questão da indisciplina das turmas preteridas também foi levantada pelas docentes.

³⁰ Em função de a maior parte das aulas do 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental, na cidade em que realizamos a pesquisa, ocorrer no turno da manhã, assistimos às aulas nesse período. Ainda que as escolas A e B mantivessem turmas no período da tarde, buscamos manter o mesmo parâmetro em todas elas.

5 TRATAMENTO DISPENSADO AOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. A partir desses resultados, tecemos considerações tendo como norte a fundamentação teórica apresentada no capítulo 2, de acordo com a orientação metodológica descrita no capítulo 4.

Com relação à análise dos dados, o foco se concentrou nas seguintes questões:

- Existência ou não de tratamento dado à VL nas aulas de LP em turmas do 6.º ao 9.º anos das escolas nas quais a pesquisa foi realizada.
- Nível de abordagem da VL nas aulas de LP pelos professores nas séries nas quais estivemos observando aulas para coletar os dados.
- Compreensão do fenômeno da VL e atitudes / posturas diante de ocorrências nesse sentido, por parte dos professores de língua portuguesa.

O presente capítulo consta de três seções: 1º) Análise e discussão das observações das aulas; 2º) Análise e discussão das entrevistas com os professores; 3º) Contrastes: consonâncias e divergências detectadas.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

As anotações de campo que fizemos durante cada um dos períodos de observação constituem nosso objeto de análise nesta primeira seção. Dos dados que foram coletados, separamos as ocorrências de acordo com a natureza de cada uma, com a elaboração de categorias a partir de núcleos de significação, tal como descrito no item 4.1 do capítulo de metodologia. A partir das observações verificadas nas aulas, as ações foram categorizadas conforme sua natureza em um quadro, nos quais classificamos as ocorrências consideradas relevantes para os dados de nossa pesquisa em função de sua questão central: como se dá o tratamento da VL em sala de aula, i.e, a partir do momento em que esse fenômeno ocorre, sob que perspectiva se dá.

Essas ocorrências estão categorizadas no quadro a seguir, divididas de acordo com o que classificamos em dois grupos maiores, aos quais denominamos “panorama desfavorável ao trabalho com a VL” e “panorama favorável ao trabalho com a VL”:

Quadro 7 – Ações observadas durante as aulas

| N.º de aulas assistidas | Panorama desfavorável ao trabalho com a VL | | Panorama favorável ao trabalho com a VL | |
|-------------------------|--|---------------------------------------|---|---|
| | Aulas sem ocorrência de tratamento da VL | Aulas com tratamento inadequado da VL | Aulas com ocorrências isoladas da VL | Aulas sistematizadas para o trabalho com VL |
| | | | | |

Fonte: elaborado pelo autor.

Fizemos essa delimitação a partir do que observamos quanto ao comportamento dos professores durante as aulas e procuramos notar a quantidade de aulas nas quais se deu esse comportamento, a fim de percebermos com que frequência ocorre o tratamento do fenômeno da VL e – quando se dá – de que forma é feito. Cada uma dessas categorias foi delimitada no quadro, a partir das nossas percepções no período de acompanhamento dos professores de LP. Destarte, foram construídas as seguintes categorias a partir dos dados observados:

I) Panorama desfavorável ao trabalho da VL:

a) Aulas sem ocorrência de tratamento da VL.

b) Aulas com tratamento inadequado da VL: nessas aulas, detectamos ações nas quais os docentes corrigiram de forma inadequada a fala dos alunos, fizeram comentários linguisticamente preconceituosos ou trataram a língua inadequadamente, estabelecendo uma dicotomia entre “certo e errado”.

II) Panorama favorável ao trabalho com a VL.

a) Aulas com ocorrências isoladas da VL: identificamos dessa maneira aquelas aulas em que a VL foi tratada de forma ocasional, ao sabor das circunstâncias apresentadas e em

momentos isolados, motivadas por discussões em torno de tópicos como: nível de formalidade da linguagem, adequação da linguagem ao tipo de situação apresentado, diferenças vocabulares de cada época, importância de se respeitar a fala do outro e reflexões sobre gramática, norma e erro.

b) Aulas sistematizadas para o trabalho com a VL: tratamos assim as aulas em que, de fato, ocorreu uma preparação planejada para se tratar a variação, i.e, aulas que foram programadas previamente para se abordar esse fenômeno. Nessas aulas, percebemos o trabalho com a VL através de análises contrastivas de estruturas da língua (língua padrão/GN x língua culta) e reflexões sobre preconceito linguístico.

Com relação à análise dos dados, preferimos fazê-la por escola, separadamente, em função de cada uma constituir uma realidade específica e também pelo fato de a forma de trabalho em cada uma apresentar parâmetros e ocorrências distintos durante nosso período de acompanhamento das aulas. Acreditamos que, assim, apresentaremos de forma mais clara a análise dos relatos do que foi visto em cada escola.

Após essa análise individualizada, apresentamos o que chamamos de “considerações finais da seção”, traçando um panorama geral das realidades observadas nas escolas.

Procuramos tratar, na discussão dos dados, daquelas categorias cujas ocorrências, de fato, verificamos durante as aulas, pois essas são o objeto principal do nosso estudo. Reforçamos esse aspecto em função de haver escolas em que determinadas ocorrências não foram observadas. Essas serão utilizadas apenas para complementar nossos dados, já que sua ausência também ajuda a compreender as realidades que observamos.

5.1.1 Escola A (Escola pública municipal)

Como informado no capítulo anterior, no item 4.2.1, nesta escola, estivemos com três professoras – Salete, Vera e Elisa³¹ –, responsáveis pelas aulas nas nove turmas do terceiro e quarto ciclos do EF que acompanhamos. A observação na Escola A ocorreu no início do segundo semestre do ano de 2010 pelo período de um mês. As aulas de LP aconteciam em quatro dias da semana, pois havia um dia em que as docentes não davam aulas.

³¹ Ver quadro 2, página 66.

Acompanhamos um total de 80 aulas, com média de 20 aulas observadas em cada série. A intenção inicial era acompanhar cada educadora individualmente, dedicando uma semana para cada série, mas em função dos dias de “folga” e outras intercorrências, como reuniões de pais e faltas não programadas das professoras, achamos melhor selecionar as respectivas turmas de forma aleatória, mediante negociação com as docentes e conforme a disponibilidade e o planejamento de cada uma.

Dessa forma, após essa breve exposição sobre o panorama encontrado na primeira escola, apresentamos a seguir o quadro relativo às ações nela verificadas durante nosso período de observação:

Quadro 8 – Ações observadas durante as aulas na Escola A

| N.º de aulas assistidas | Panorama desfavorável ao trabalho com a VL | | Panorama favorável ao trabalho com a VL | |
|-------------------------|--|--|--|---|
| | Aulas sem ocorrência de tratamento da VL | Aulas com tratamento inadequado da VL | Aulas com ocorrências isoladas de VL | Aulas sistematizadas para o trabalho com VL |
| 80 | 60 | 12 Correção direta da fala discente: 7 Visão inadequada de certo e errado: 5 | 8 Adequação ao contexto (formal x informal): 5 Respeito à fala do outro: 3 | 0 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse quadro apresenta números que mostram uma realidade ainda distante de uma presença efetiva do trabalho pelo viés da VL em sala de aula. As ocorrências mais acentuadas concentraram-se naquilo que chamamos de “panorama desfavorável ao trabalho com a VL”, uma vez que, das 80 aulas assistidas nas nove turmas do sexto ao nono anos desta escola, em 72 – ou seja, em 90% delas –, constatamos ou a ausência do trabalho pelo viés da VL ou um tratamento inadequado dispensado à ocorrência desse fenômeno. Chegamos a essas considerações pela ausência de atividades programadas nesse sentido ou por fatos observados em que verificamos um comportamento inadequado por parte dos docentes ante os fenômenos observados, conforme mostraremos mais adiante.

Com relação às ocorrências que puderam ser classificadas dentro do que chamamos de “panorama favorável ao trabalho com LP”, o número de aulas em que constatamos abordagens nesse sentido foi de apenas 8, o que corresponde a pouco mais de 10% do total de aulas observadas. Nesse caso, restringiram-se a momentos ocasionais em que o tema surgiu circunstancialmente, conforme descreveremos posteriormente. Ou seja, não houve uma preparação ou um planejamento visando a abordar a temática da VL com os alunos, e muitas vezes as circunstâncias para tal eram favoráveis, mas não foram aproveitadas pelos professores.

A seguir, apresentamos a descrição e análise de algumas dessas ocorrências, contempladas dentre as classificadas em cada um dos panoramas definidos para análise.

I – Panorama desfavorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com tratamento inadequado da VL

Com relação às ações e posturas por parte dos professores por nós classificadas como “tratamento inadequado da VL”, configurando, assim, um panorama desfavorável para a execução de um trabalho nesse sentido, essas ocorreram num total de 12 aulas que observamos, conforme demonstrado no quadro 8. Essas ações foram categorizadas em dois níveis distintos: correção direta da fala discente e visão inadequada de certo e errado.

Passamos, agora, à análise de algumas dessas ocorrências, com a apresentação de alguns exemplos que presenciamos durante a observação realizada na Escola A.

→ Correção direta da fala discente

Logo no começo de nosso período de observação, no primeiro dia de aula, acompanhamos, nos dois primeiros horários, as turmas do 9.º ano com a professora Elisa. Por se tratar de uma aula logo após o retorno das férias de meio de ano, durante o segundo horário, os alunos relatavam à professora como haviam sido as férias deles. Um deles fez o comentário abaixo, ao qual se seguiu a réplica:

Aluno I: Nossa, essa foi a melhor férias da minha vida.

Professora Elisa: Foi a melhor férias ou foram as melhores férias da sua vida?

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 2 /80)

Seguiu-se o silêncio por parte do aluno, que ficou visivelmente sem graça após o questionamento e a correção de sua fala. A atitude da professora mostra que os princípios da VL ainda estão ausentes das aulas de LP, e seu comentário reforça a necessidade da presença do debate sociolinguístico pela “pedagogia da variação” (FARACO, 2008). Diante da fala e da ocorrência da construção *foi a melhor férias da minha vida*, a docente acaba por tolher a fala do aluno, considerando-a como errada, um equívoco se pensarmos que essa ausência de concordância do verbo com o sujeito posposto é uma variação recorrente até mesmo na língua culta. E, no caso específico do vocábulo *férias*, podemos buscar contribuição trazida por Moura (2004, p. 54) de que palavras como essas constituem “[...] formas plurais de nomes que se reportam a um conceito linguisticamente indecomponível”. No entanto, o desconhecimento de instrumentais teóricos sociolinguísticos impede que a professora proponha uma reflexão à luz da VL e a faz cair no equívoco de corrigir diretamente o que o discente havia dito. Ela reproduz, em aula, uma prática recorrente na mídia e na sociedade de corrigir a fala por julgá-la errada, e a pressão sobre o professor de LP, nesse sentido, é ainda maior, pois é ele quem tem o dever de fazer seus alunos “aprenderem a falar corretamente”.

Mediante essas circunstâncias, entendemos a atitude da professora não apenas como um ato coercitivo oriundo da ausência de formação sociolinguística consistente, mas também da pressão exercida socialmente sobre os ombros do professor de LP. Dessa forma, Elisa, em sua fala, nos revela sua crença na existência de uma forma única correta de se falar. Porém, na mesma aula, ocorre um fato curioso: ao trabalhar um texto sobre anúncios publicitários e explicar sobre um deles, faz ela o seguinte comentário:

Professora Elisa: Dependendo da fragrância do desodorante vai espantar todas as mulheres, porque tem uns que fede horrores.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 2/80)

Ou seja, na ocorrência anterior, a professora corrige o aluno por entender que ele infringiu a regra de concordância prescrita pela GN, mas, instantes depois, utiliza uma construção semelhante ao dizer *tem uns que fede horrores*, na qual ocorre também uma

variação de concordância. O discurso empenhado durante a correção inadequada da fala do estudante torna-se incoerente se comparado à fala dela logo em seguida, na qual acaba utilizando uma construção semelhante à que recriminou. Assim como a do aluno, a fala da docente simplesmente apresentou uma variação de concordância verbal, que constitui uma regra variável do PB, mesmo fora dos contextos variáveis admitidos pela tradição gramatical (NARO; SCHERRE, 2007).

Nossa intenção passa muitíssimo longe de recriminar as atitudes e o modo de ensinar da professora, que é apenas mais um produto do discurso obsoleto da mídia e dos tradicionalistas que insistem em defender a ideia de língua única e homogênea. E esse discurso, reverberado ainda hoje pela sociedade, cria contrassensos como o que descrevemos. Esse fato apenas reforça a necessidade, inclusive expressa nos PCN, de um ensino-aprendizagem em LP de diferentes padrões de fala e escrita que permita aos alunos escolher a forma mais adequada de falar, fazendo-os perceber que as variações não configuram erros.

A visão de língua como objeto estanque, homogêneo e invariável permeia fortemente as aulas de LP. E, diante da ocorrência das formas alteradas da língua culta, que se estendem para esferas diversas no âmbito morfossintático, essa visão tende a prevalecer. Em outra aula, quando a professora Elisa corrigia uma atividade passada na aula anterior, ocorre o seguinte diálogo:

Professora Elisa: Ele quer dizer que a ama.

Aluno 2: Que ama ela não é professora?

Professora Elisa: Ama ela não, por favor... que ele a ama.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 2/80)

Novamente, a professora corrige a maneira como o aluno fala, sendo que se trata de uma forma que usamos o tempo todo em situações menos formais e mesmo em algumas mais monitoradas. Reforçamos que essa atitude, assim como as já relatadas, é motivada por uma visão de língua desprovida de embasamento dos postulados da Sociolinguística, ainda reverberada fortemente por instâncias diversas da sociedade que insistem em tratar a língua como algo fixo, imutável. Estudos como os de Mattos e Silva (2004) e Castilho (2010) demonstram construções do tipo “Vi ele ontem” e “Amo ele muito” como um rearranjo da ordem pronominal do PB, numa tendência de uso dos pronomes do caso reto no lugar dos oblíquos, o que constitui uma tendência de “apagamento” do objeto feita amplamente, inclusive, por falantes cultos. Isso poderia ter sido explorado pela professora, aproveitando a

fala do aluno para buscar na experiência linguística dele a existência de ambas as formas: “que ele a ama” e “que ele ama ela”.

Como explicitamos, as ações verificadas nas aulas da professora Elisa não se dão por sua culpa. Ela é vítima de um sistema perverso que difunde ideias e noções ultrapassadas e errôneas sobre a língua que falamos. E isso, infelizmente, se reflete na visão que os docentes de LP, em sua maioria, passam a ter sobre a fala de seus alunos.

Esse fato se confirmou nas aulas da professora Vera, que leciona para o 7.º ano na Escola A. Em uma determinada aula, ela questionava dois de seus alunos sobre o porquê de ainda não terem começado a tarefa dada. Um deles deu-lhe a resposta abaixo, à qual se seguiu o comentário da professora:

Aluno 3: Nada não professora, é que nós tava procurando as respostas.

Professora Vera: Nós tava? É isso mesmo, nós tava?

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 50/80)

Citamos ainda a aula seguinte, quando a professora, ao reagir ao comentário de um aluno que questionava sobre a premiação de um evento organizado pela escola, tem sua visão reforçada por um outro aluno que reage à fala do colega:

Aluno 4: Mas aqui, e se nós chegar lá e conversar com a diretora?

Professora Vera: Como é, se nós chegar lá? Se nós chegar?

Aluno 5: É, ou, é se nós chegarmos lá que fala... se nós chegarmos lá.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 51/80)

Conforme já demonstramos, Bortoni-Ricardo (2004; 2005) defende que uma maneira frutífera de fazer com que os alunos adquiram gradativamente estilos mais monitorados de fala é começar do vernáculo deles. A partir do dialeto trazido por eles, trabalhando a VL como fato natural e inerente à língua, mostrando que existe mais de uma forma de se dizer a mesma coisa, é possível torná-los mais afeitos à aquisição da variedade culta.

Novamente, temos a visão de que há apenas uma maneira certa de falar, de que é errado falar “nóis vai”, “nóis tava”. Nesse exemplo, havia uma boa oportunidade para a professora abordar esse aspecto a partir de tais usos linguísticos, trazendo os alunos à reflexão linguística com base em exemplos reais do dia a dia, e mostrar como se falam essas

construções na variedade prestigiada. Assim, poderia levá-los a compreender que tais formas são legítimas e não devem ser desprezadas, pois são faladas por segmentos diversos da nossa sociedade, talvez até por familiares deles. Trabalhar com o contínuo *rural-urbano* pode contribuir para a compreensão das diferenças entre os diversos falares existentes, que tais construções são muito usadas dependendo de onde a pessoa mora e onde nasceu, por exemplo. Todavia, tais conhecimentos não chegam até os professores nem aos alunos, vítimas desse sistema linguisticamente reprovável há anos, que faz não só a professora corrigir inadequadamente a fala de um aluno, mas que o colega também o faça.

Passamos, a seguir, à análise do segundo aspecto quanto às aulas cujo tratamento do fenômeno da VL foi considerado por nós como inadequado.

→ Visão inadequada de *certo e errado* da língua

Em outro momento de aula na escola A, a professora Vera iniciava novamente mais um momento de correção de atividade para aquela aula. Ao questionar se haviam feito a tarefa em casa, um aluno responde:

Aluno 5: Ih, a gente tinha que ter fazido o dever pra hoje né?

Professora Vera: Feito! Feito!

Aluno 5: Ah é, não é fazido não, é feito.

Professora Vera: O Bruno não está acostumado com essas coisas não, pessoa falando fazido.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 66/80)

Este exemplo nos mostra a visão da professora com relação a certas construções linguísticas. Nele, notamos a sua atitude ao chamar a atenção do aluno quanto ao uso do particípio do verbo *fazer* como *fazido*, alertando para o uso da forma “correta” *feito*. Ao dizer *fazido*, o aluno procura seguir uma regularidade que possivelmente observa nos particípios de verbos da segunda conjugação, tais como *corrido* (correr) e *aparecido* (aparecer). Construções como *fazido* e *escrevido* são típicas das variedades desprestigiadas, e os falantes criam novas formas regulares de verbos para os quais a norma padrão só admite particípio regular. Como defende Bagno (2006, p. 153), ao usar a construção *fazido*, o aluno “[...] tenta aplicar a regra mais produtiva às exceções, que constituem raridade, enquanto o português padrão age exatamente ao contrário, tentando transformar a exceção em regra”. Seria muito

produtivo esse debate, porém a professora parece não conhecer essas reflexões, nem ter formação sociolinguística. Não se pode culpá-la, pois é possível que ela seja fruto dessa visão errônea de língua homogênea e correta e, por isso, perde a oportunidade de propor uma reflexão linguística com seus alunos sob a égide da VL, o que provavelmente os levaria a compreender que não há falares “certos ou errados”, mas apenas diferentes.

Em uma aula da professora Elisa, os alunos faziam exercícios sobre figuras de linguagem com o uso de expressões metafóricas, quando a docente fez o seguinte comentário:

Professora Elisa: Esse exemplo é o seguinte, a gente nunca viu uma estrela com namorado... aliás, a gente nunca vimos uma estrela, né... a gente nunca vimos... está certo?

Aluna I: Não, está errado, a gente vimos não existe.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 68/80)

Em seu comentário, a professora usa uma forma linguística desprestigiada da língua – *a gente nunca vimos* – no intuito de chamar a atenção de seus alunos para o uso de uma forma considerada pela GN como errada. No entanto, a construção *a gente*, com o verbo flexionado no plural, como em *a gente vimos*, é recorrente, em especial, entre falantes de variedades linguísticas desprestigiadas e é coerentemente por eles utilizada, uma vez que a noção de plural está contida na construção *a gente* (BENVENISTE, 1988). A norma culta reconhecida na LP orienta que se flexione o verbo no singular – *a gente viu*. Diante de uma ocorrência como *a gente vimos*, a professora poderia levar os alunos a perceber, como orientam os PCN (1998), que as formas da língua apresentam variação e determinadas expressões ou modos de falar podem ser adequados ou não às circunstâncias. Assim, ela os faria refletir a respeito de tais construções, pois uma variedade será mais ou menos estigmatizada ou prestigiada conforme “[...] o grau de frequência de determinadas regras linguísticas variáveis (o que as pessoas chamam de erros), que, na nossa sociedade, gozam de prestígio ou sofrem discriminação” (BAGNO, 2003, p. 141, grifos no original). Porém, como vítima de um sistema que prestigia uma só variedade em detrimento das demais, a professora faz seus alunos pensarem assim também, i.e, que a forma *a gente vimos* “não existe”. O que notamos é como a ausência de reflexão pelos princípios da VL prevalece nas aulas de LP e torna a professora refém do discurso obsoleto de que determinados usos linguísticos são errados e não existem.

Após essa análise do panorama desfavorável para o trabalho com a VL na Escola A, passamos à visualização das aulas cujas observações incluímos no quadro favorável para o trabalho com a VL.

II – Panorama favorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com ocorrências isoladas do fenômeno da VL

Conforme exposto no quadro 8, não houve uma aula sequer na qual notamos um planejamento para se realizar um trabalho com a língua pelo viés da variação. Os momentos em que houve alguma reflexão com foco na VL nas aulas das professoras da Escola A restringiram-se a ocasiões pontuais durante nossa observação. Ressaltamos também que, em muitas dessas, as oportunidades para se desenvolver uma análise linguística pautada pela VL eram muito boas, o que poderia levar as aulas para um caminho de reflexão sociolinguística produtivo para incutir nos alunos uma nova forma de olhar para a língua que falam e usam.

Passamos, agora, à análise desses momentos, que foram categorizadas em dois tipos distintos de ocorrências: adequação ao contexto / formal *x* informal e respeito à fala do outro.

→ Adequação ao contexto / formal *x* informal

Depois de transcorrida metade de nossa observação na Escola A, houve um momento de apresentação oral em uma sala do oitavo ano que acompanhávamos com a professora Elisa. Após trabalharem com o gênero propaganda e os recursos linguísticos da figura de linguagem metáfora, os alunos, divididos em grupos, teriam que encenar uma situação em que venderiam um terreno na Lua. Antes de os discentes iniciarem suas apresentações, a professora explica como se expressar naquela situação:

Professora Elisa: Cuidado com a fala de vocês, cuidado com o que vão dizer, como vão dizer. Cuidado com o ‘nóis foi’, ‘nóis fumo’, ‘a gente vamos’.

[...]

Professora Elisa: Gente, não existe fala errada. Existe adequação da nossa fala à situação³². Nós devemos adequar a nossa fala aos momentos que passamos. Aqui eu me preocupo em falar mais corretamente. Com a propaganda é a mesma coisa, que linguagem vamos usar?

[...]

Professora Elisa: Não há fala correta ou incorreta, existe a adequação da linguagem ao momento e à situação. Há linguagens diferentes para cada uma delas, quando eu venho dar aula eu uso um tipo de linguagem mais formal, menos coloquial. Já em casa ou com as minhas amigas eu já vou falar de uma forma menos preocupada. Já se eu for para uma audiência com o prefeito eu vou me preparar antes, falar de uma maneira mais formal.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 21/80, grifos nossos)

O raciocínio está correto, é bem feito pela docente e pautado pela VL. Ao afirmar textualmente que “*não existe fala errada, existe a adequação da nossa fala à situação*”, ela se aproxima do pressuposto básico da Sociolinguística. Nessa situação, a professora mostra aos discentes que, por se tratar de uma apresentação de trabalho escolar, deveriam utilizar uma linguagem mais formal, mais cuidadosa. Vai ao encontro do que afirmam diversos estudiosos em Sociolinguística sobre o papel da escola em capacitar o aluno para que ele saiba adequar o registro às diferentes situações. A única ressalva que fazemos é o fato de uma reflexão tão importante, que trabalha o uso da linguagem oral pelos alunos, reduzir-se a um momento isolado, em que a VL emerge apenas circunstancialmente numa apresentação de trabalho. É importante que momentos como esse ocorram com maior frequência e atividades nesse sentido sejam propostas aos discentes, a fim de aplicar nas aulas de LP o que postulam os PCN (BRASIL, 1998): o objetivo não deve ser levá-los a falar certo, mas permitir-lhes a escolha do repertório linguístico, sabendo adequar a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas.

Esse exemplo revela uma situação curiosa: na seção anterior, vimos a mesma professora (Elisa) corrigir inadequadamente a fala de seus alunos e chamar a atenção para não usarem determinadas construções, como *ama ela* e *a gente vimos*, insinuando serem “erradas”. Ou seja, embora, no exemplo da presente seção, a professora demonstre ter sensibilidade sociolinguística ao afirmar textualmente que “*não existe língua errada*”, a cultura do erro ainda permeia muito as aulas de LP em função da tradição gramatical e da dicotomia “certo x errado”. Daí a importância do trabalho com a Sociolinguística na escola, com reflexões sistemáticas, como a própria professora Elisa chega a desenvolver com seus

³² Utilizamos, nesta transcrição e nas subsequentes, o sublinhado para enfatizar termos ou expressões falados pelos professores que reforçam e endossam a análise realizada.

alunos, numa reflexão relevante para o dia a dia deles, mas que, lamentavelmente, se limita a um momento isolado de sua aula.

Discussões nesse sentido se restringem a situações pontuais e são feitas sem contextualização ou propósito definido. Não presenciamos o desenvolvimento de uma atividade planejada visando a trabalhar algum aspecto da VL. Em uma aula da professora Salete, ela corrigia com os alunos um texto que seria entregue como parte do projeto de Olimpíadas de Língua Portuguesa. Os alunos estavam praticando exercícios para escrever uma crônica e, nessa atividade, havia um item em que deveriam passar um pequeno texto da terceira para a primeira pessoa, quando se deu o diálogo a seguir:

Aluna 2: A principal diversão da gente era jogar bola.

Professora Salete: ‘Diversão da gente’ nesse contexto de escrita não é o mais adequado, o mais adequado nesse nosso caso seria a nossa principal diversão era jogar bola.

Aluna 2: Ah, professora, é primeira pessoa do mesmo jeito.

Professora Salete: Sim, é primeira pessoa sim, na fala do dia a dia é totalmente normal, aceitável, mas nós estamos treinando para a Olimpíada de Português, é interessante usarmos a forma com o pronome nossa. Não é errado falar diversão da gente, nem escrever também, só que neste nosso contexto aqui do texto sobre memórias é mais adequado usarmos ‘nossa’.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 19/80)

A professora possui sensibilidade quanto à VL e preocupa-se em esclarecer que se trata de uma resposta de atividade escolar, alertando para a questão do uso linguístico adequado e para a importância de se considerar a quem se destina o que se fala ou escreve. Como já vimos, os próprios PCN postulam e recomendam aos professores de LP que o mais importante é tornar o aluno capaz de adaptar o modo de expressão e adequar a variedade da língua a cada situação. O trabalho com os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) pode ajudar os alunos a entenderem melhor essas reflexões. Seria interessante desenhá-los no quadro e mostrar que, dependendo de quem seja o interlocutor, tanto na modalidade oral ou escrita, usamos uma linguagem mais ou menos “monitorada”. Ações nesse sentido podem contribuir para promover uma educação linguística por meio do trabalho com a variação em língua e esclarecer que usar bem a língua em ambas as modalidades é saber encontrar o equilíbrio entre a “adequabilidade e a aceitabilidade” (BAGNO, 2011b, p. 154). Daí defendermos a inclusão de uma pedagogia sistemática da VL que contemple essas discussões, que não devem ocorrer apenas ocasionalmente, e sim constantemente nas aulas de LP.

Passamos, a seguir, à análise do segundo tipo de ação verificada, classificada dentro das aulas com ocorrências isoladas de VL.

→ Respeito à fala do outro

Na Escola A, foi nas aulas da professora Salete que presenciamos as situações mais frutíferas para o desenvolvimento de um trabalho sob a égide e os pressupostos da Sociolinguística. Um desses momentos foi, inclusive, uma situação já mencionada no item anterior, quando os alunos assistiriam a um relato feito por uma senhora, ex-aluna da escola, como parte de um projeto desenvolvido à época. Os discentes faziam perguntas a ela, e a professora trabalhava com eles as perguntas que seriam feitas, explicando-lhes a situação:

Professora Salete: Aí a gente vai conversar aqui pra ver o que vocês vão perguntar pra ela.

Aluno 6: A gente vai ter que fazer perguntas pra ela?

Professora Salete: Sim, deve ser uma pessoa idosa pelo que eu soube... por isso, a gente tem que respeitar ela, o jeito dela, o jeito dela falar.

Aluna 3: Por que, professora, ela é analfabeta?

Professora Salete: Não sei, não a conheço, pode ser que seja, por isso a gente não deve rir dela se ela falar de um jeito diferente do nosso.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 12/80, grifos nossos)

Destacamos a ênfase dada pela professora Salete ao fato de que é preciso aceitar a forma de falar da pessoa e respeitá-la “se ela falar de um jeito diferente do nosso” (trechos sublinhados). Possui consciência sociolinguística e procura instigá-la nos alunos: a pessoa pode ter uma formação mais simples, sem tanto estudo, mas nem por isso fala errado, fala apenas diferente. Desperta para o que Castilho (2010) afirma sobre ser a norma uma variedade à qual as comunidades de fala conferem maior prestígio, em face do qual as demais variedades são discriminadas. A forma de agir está de acordo com o que Bakhtin (2009) afirma sobre o homem, como ser humano e ser social que se constitui pela linguagem e que, para existir a partir dela, não pode tê-la rejeitada. Dessa forma, a professora conscientiza os alunos sobre a existência da VL e da necessidade de se respeitar as diversas variedades existentes, pois aceitar o jeito de falar da pessoa é respeitá-la em suas origens e sua história de vida. É um comentário riquíssimo, porém pontual, circunscrito a uma situação específica, e

que poderia ser explorado de forma planejada e mais aprofundada para se desenvolver a discussão.

Prova de como esse assunto desperta a atenção dos alunos é uma aula em outra turma, em que o mesmo tópico é tratado: que perguntas fariam à convidada que viria à Escola A. Duas discentes mostram-se interessadas pela temática, questionam e fazem comentários justamente sobre a questão ressaltada pela professora:

Professora Salete: Vamos preparar as perguntas para a entrevista? Antes de prepararmos, é preciso que a gente saiba de uma coisa: nós não sabemos quem é a pessoa, se ela tem estudo, se não tem, por isso não vamos caçoar ou rir dela se ela falar de uma forma diferente da gente.

Aluna 4: Ela é da roça, professora?

Professora Salete: Não sei, pode ser que ela seja, mas temos que respeitá-la se ela falar de um jeito diferente do nosso, sem rir nem debochar.

Aluna 5: A minha avó é da roça, não estudou, tem hora que ela fala de um jeito diferente.

Professora Salete: Pois é, nem por isso você debocha ou ri dela, não é?

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola A, aula 20/80)

A docente novamente demonstra consciência sociolinguística, ao dizer aos alunos para não debocharem *se ela falar de uma forma diferente da gente*, e conhecimento sociolinguístico, de língua como objeto heterogêneo. Duas alunas se manifestam, uma pergunta se *ela é da roça*, e a outra diz que a avó *é da roça* e, às vezes, *fala de um jeito diferente*, manifestação esta riquíssima, que demonstra interesse pelo assunto. Todos devem saber que existe uma variedade de maior prestígio, a qual os alunos têm o direito de aprender, e que algumas pessoas falam *nós vai trabalhar*, mas essa variedade é tão digna e tem validade em seu contexto mais que qualquer outra (PERINI, 2010). Seria uma boa ocasião para trabalhar o contínuo *rural-urbano* (BORTONI-RICARDO, 2004), perguntando em qual dos extremos se encaixaria a fala de quem vive no campo e na cidade. Em trabalho de pesquisa realizado a partir do referido contínuo, Cyranka (2011) mostra que alunos estimulados à reflexão sociolinguística respondem espontaneamente que não há falares errados, e sim diferentes. Assim, defendemos o quão é importante incluir a VL na escola com essas e outras reflexões, na tentativa de se promover de fato uma educação linguística dos alunos.

Neste ponto, finalizamos os exemplos referentes à observação das aulas na Escola A. A seguir, passamos ao estudo do período de observação realizado na Escola B.

5.1.2 Escola B (Escola pública municipal)

Na escola B, estivemos com quatro professoras³³, as quais lecionavam para as dez turmas do terceiro e quarto ciclos do EF que acompanhamos. Nosso período de observação nessa escola ocorreu no início do segundo semestre do ano de 2010 durante um mês, logo após o encerramento na Escola A. As aulas de LP ocorriam em quatro dias da semana – em um dia, as professoras não compareciam à escola. Assistimos a um total de 70 aulas, com média de 17 aulas por série acompanhada. Apresentamos abaixo o quadro relativo às ações verificadas durante o referido período de observação:

Quadro 9 – Ações observadas durante as aulas na Escola B

| N.º de aulas assistidas | Panorama desfavorável ao trabalho com a VL | | Panorama favorável ao trabalho com a VL | |
|-------------------------|--|--|--|---|
| | Aulas sem ocorrência de tratamento da VL | Aulas com tratamento inadequado da VL | Aulas com ocorrências isoladas de VL | Aulas sistematizadas para o trabalho com VL |
| 70 | 53 | 11 Correção direta da fala discente: 6 Visão inadequada de certo e errado: 5 | 6 Adequação ao contexto (formal x informal): 4 Respeito à fala do outro: 2 | 0 |

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro observado na Escola B é bem parecido com o da Escola A. No âmbito do “panorama desfavorável ao trabalho com VL”, o número de aulas em que não presenciamos reflexões sob a égide da variação foi de 64 das 70 presenciadas, ou seja, em mais de 70% delas. Já aquelas em que vimos ocorrências consideradas inadequadas para o tratamento da VL totalizaram 13, quase 20% do total. No que tange às ocorrências contempladas no “panorama favorável ao trabalho com VL”, o número de aulas em que constatamos abordagens nesse sentido foi de apenas 6, i.e, menos de 10% delas, restritas a momentos

³³ Ver quadro 3, página 67.

pontuais, com o tema trabalhado isoladamente. Não houve uma aula sequer em que o trabalho pelo viés da VL com o objetivo de propor uma reflexão linguística mais profunda tenha sido programado. Novamente, constatamos que a reflexão pautada pelos princípios da VL esteve ausente das aulas de LP na Escola B.

Passamos, agora, à análise de algumas dessas ocorrências, contemplando o panorama definido para a classificação de cada uma delas.

I – Panorama desfavorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com tratamento inadequado da VL

No que diz respeito às ações e posturas docentes classificadas como “tratamento inadequado da VL”, essas ocorreram num total de 13 aulas. Tais ações foram categorizadas em dois níveis distintos: correção inadequada da fala discente (7 aulas), visão inadequada de erro em língua (6 aulas).

Passamos, agora, à análise dessas ocorrências, através de alguns exemplos.

→ Correção inadequada da fala discente

Observamos ações nesse sentido nas aulas da professora Amália (6º ano). A docente passava perguntas no quadro para os alunos copiarem e, ao apagá-lo, uma aluna pedia-lhe para esperar um pouco, pois ainda estava copiando. A professora disse que estavam todos falando muito e demorando a copiar, quando a aluna enunciou o período seguinte, ao qual se seguiu o comentário da docente:

Aluna 6: Ah, mas é porque ontem nós foi pegar o bolo lá na cantina, por isso que atrasou e num deu tempo de terminar ontem.

Professora Amália: Nós foi? Ou nós fomos?

Aluna 6: Ah, professora, cê entendeu...

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola B, aula 65 e 66/71)

O exemplo revela uma visão da professora quanto à forma *nóis foi*. Não se nega a importância de os discentes conhecerem e aprenderem a variedade culta na escola, que tem o dever – em especial o professor de LP – de ofertar-lhes isso, pois os alunos que vão para a escola falando *nóis faz* e *nóis foi* “[...] têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento” (BORTONIRICARDO, 2005, p. 12). Contudo, assim como é dever da escola ensinar a variedade culta, é direito dos alunos ter seu dialeto respeitado, bem como suas particularidades linguístico-culturais. Sabemos que é papel do professor de LP ensinar a norma culta e alertar para o seu devido uso.

A professora não tem a exata consciência do que pode causar a esses alunos ao agir de modo não adequado no momento de corrigir suas falas. Os discentes que trazem para a escola dialetos desprestigiados são, em geral, oriundos de classes sociais desprestigiadas, oprimidas por uma nefasta injustiça social, e a linguagem que utilizam é vítima dos mesmos preconceitos sofridos por esses falantes em nossa sociedade (BAGNO, 2011b). Essas reflexões devem ter um alcance maior, envolver não só os professores de LP, mas a escola como um todo.

Um momento marcante de nossas observações na Escola B foi durante uma aula da professora do 7.º ano, Juliana. A professora passara a matéria no quadro ao final de uma de suas aulas, quando a coordenadora pedagógica da escola entrou em sala para dar um recado e um aluno disse para o colega:

Aluno 7: Deixa, acabou a aula, depois nóis copia.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola B, aula 42/71)

A coordenadora ouviu a fala do aluno e fez o seguinte comentário:

Coordenadora pedagógica: Professora, eu acabei de entrar em sala após uma aula de Português e escutei um aluno dizendo “depois nóis copia”? É você que está ensinando isso, professora? “Depois nóis copia”? Ou é o nosso pesquisador ali que está ensinando essas coisas?

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola B, aula 42/71)

A professora nada comenta e fica visivelmente constrangida. Os alunos têm a mesma reação. É fato que a coordenadora também sofre as pressões da sociedade, que não admite a variação da língua e a exige homogênea. Essa ideologia é imposta a brasileiros que trazem

consigo dialetos regionais, e a escola precisa estar atenta à realidade linguística de seu alunado. Para Bagno (2006, p. 28), docentes e coordenadores pedagógicos, ao avaliar os dialetos do aluno como incorretos ou dignos de menosprezo e correção, criam nele um enorme sentimento de rejeição, “[...] levando-o a considerar-se incapaz de aprender qualquer coisa”. Esse novo olhar é fundamental até para preservar o professor, que, numa situação como a descrita, pode ser visto como relapso, que deixa o aluno falar errado e não o corrige. A influência da visão dicotômica da língua que a escola ajuda a perpetuar impõe a necessidade de um novo olhar para as variedades desprestigiadas, atitude não só do professor de LP, mas da escola como um todo. Deve ser buscada uma pedagogia da VL (FARACO, 2008, p. 182) que não maquie a realidade multilíngue brasileira, dê destaque crítico à variação social da LP, [...] “abandone criticamente o cultivo da norma-padrão”, bem como “[...] estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação”.

→ Visão inadequada de erro em língua

Acompanhávamos a professora Soraia, dessa vez em uma sala do 8º ano, para a qual ela também lecionava. Em um momento de sua aula, ao iniciar uma unidade do livro didático que tratava sobre língua e humor, faz um comentário a esse respeito:

Professora Soraia: Tem situações que a gente ri, mas não deveria achar engraçadas. Por exemplo, eu não acho que a gente deveria rir do Nerso da Capitinga, que trata de uma pessoa que não estudou, humilde, que fala tudo errado...

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aula 10/71, grifo nosso)

Destacamos a visão manifestada pela professora, claramente marcada pela ideia de língua dividida, que considera que falantes de variedades desprestigiadas falam “tudo errado” (trecho sublinhado). Revela a influência de alguns segmentos sociais sob sua forma de pensar a VL. Essa postura decorre de ideias disseminadas pela mídia e pela própria escola que o ensino de LP insiste em manter, sem acompanhar a evolução da qual decorre a variação. Assim, a docente parece desconhecer esse fenômeno, considera que existe uma forma mais correta da língua ao afirmar que falantes da variedade rural falam “tudo errado”. Notamos que ela não está provida de um aparato sociolinguístico, falta-lhe embasamento a esse respeito, daí seu pensamento ecoar a visão de que há apenas uma variedade correta. Tal fato reforça a

necessidade de uma transformação no trabalho com a LP na escola, através de um novo olhar sobre o ensino por uma pedagogia da VL (FARACO, 2008, p. 182), que sensibilize crianças e jovens para a variação, de modo que “[...] possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica” e as exclusões sociais assentadas na diferença linguística.

Noutro momento, o assunto da aula era gramática, sobre o uso dos pronomes pessoais retos e oblíquos da LP. A professora Soraia distribuiu um exercício com o enunciado *Corrija as frases abaixo utilizando corretamente os pronomes pessoais*. Os alunos deveriam corrigir frases como *Convidei ele pra sair / Receberam nós no cinema / Isso é para mim fazer*. Após fazer o exercício e diante das respostas como *O convidei / Nos receberam / Isso é para eu fazer*, dadas pelos alunos, a docente comenta:

Professora Soraia: Ó, *o convidei* não existe, nem *os receberam*. A gente não pode começar frase com pronome oblíquo, não pode falar *vi ele ontem no shopping*. Por exemplo, tá certo falar *falta pouco pra mim saber a verdade, ontem não deu pra mim ir na escola?*

Aluno 8: Por que não é certo?

Professora Soraia: Porque está errado, quem fala ‘mim fazer’, ‘mim ser’ é índio. Não está certo falar ‘pra mim fazer’, esse é um tipo de erro que as pessoas cometem muito, povão principalmente fala muito assim, ‘entre ela e eu’, e não pode. Pessoas mais simples, falam muito assim, *vamos com nós?* O pessoal da roça que fala assim, né, “vão com nós no baile”?

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aula 35/70, grifo nosso)

A professora reafirma sua crença em uma língua homogênea, única e estática. Para ela, é certo falar de um jeito, mas errado de outro, segundo os preceitos da GN. Defendemos, todavia, que o docente de LP deve alertar seus alunos quanto aos usos e formas mais adequados para cada situação, numa postura que desfaça a ideia do “erro”. Construções com pronomes pessoais *ele* e suas variações como objeto direto são faladas por falantes cultos da LP. Pertencem ao que Preti (1997, p. 24-25, grifo no original) denomina língua oral comum, cuja presença em contextos de ensino demonstra uma nova atitude linguística, que perpassa “[...] a rejeição do caráter *normativo* inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter *normal* do uso vigente”. Resgatamos, novamente, Bortoni-Ricardo (2005): a escola tem o dever de ensinar a variante culta, os alunos têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio de formas como *vi ele, pra mim fazer, nós chegemu*. Do mesmo modo, tem o dever de respeitar e promover o respeito às variedades desprestigiadas e seus falantes. De fato, as pessoas que vivem na roça falam *vão com nós ao baile* e devem ter essa forma de

falar respeitada. O importante é o aluno conseguir ser capaz de saber adequar os recursos expressivos e a variedade de língua às diferentes situações comunicativas do dia a dia.

Passamos, agora, para a discussão quanto às aulas cujas observações incluímos no quadro favorável para o trabalho com a VL.

II – Panorama favorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com ocorrências isoladas do fenômeno da VL

Não presenciamos, na Escola B, nenhuma aula em que houve planejamento prévio para a realização de um trabalho com a língua sob a égide da VL. Assim como na Escola A, os momentos em que vimos reflexão cujo foco principal foi a VL restringiram-se a alguns momentos em uma ou outra aula, as quais corresponderam a menos de 10% do total³⁴. Um dado relevante a ser ressaltado é que, além do percentual pequeno de aulas com essas ocorrências, todas elas se deram nas de uma só professora. Nestas, houve boas oportunidades para se desenvolver, com maior profundidade, uma análise linguística pautada pela VL, caminhando na direção de uma reflexão sociolinguística produtiva para levar os alunos a pensar a língua que falam sob um novo olhar.

Passamos, agora, à análise de alguns desses momentos, categorizados em dois tipos distintos de ocorrências: adequação ao contexto / formal *x* informal e diferenças de vocabulário entre épocas.

→ Adequação ao contexto / formal *x* informal

Conforme explicitado, os raros momentos em que houve alguma reflexão com relação ao fenômeno da VL deram-se nas aulas da professora Deise, do 8.º ano. Logo na primeira atividade que acompanhamos, a professora trabalhava um texto, uma crônica sobre memórias literárias, para preparar os alunos para as Olimpíadas de LP. Durante a leitura do texto, um aluno faz um comentário, e a professora dialoga com ele:

³⁴ Ver quadro 9, página 88.

Aluno 9: Eu acho que esse texto tem uma linguagem muito difícil.

Professora Deise: Por que você acha isso, Luís?

Aluno 9: Ah, é porque tem uma linguagem, umas palavras que eu não conheço, “equivoquei”, por exemplo, eu não sabia que era “enganei”.

Professora Deise: Pois é, em casa você fala de outra forma, é questão de adequação, é aquilo que a gente vem conversando desde a quinta série, questão de adequação linguística, você adequar sua linguagem a cada tipo de situação do dia a dia.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aula 1/70)

A professora demonstra ter consciência da questão da adequação linguística, fator fundamental para o trabalho com a VL, despertando nos alunos a atenção para esse aspecto da língua que é, de fato, útil e necessário para a vida. O importante é adequar a variedade linguística e o registro às diversas situações comunicativas e, para fazê-los enxergar isso, é interessante trabalhar os contínuos *oralidade-letramento* e *monitoramento estilístico* (BORTONI-RICARDO, 2004) a fim de lhes mostrar o nível de formalidade e estilo que cada contexto exigirá. Vemos uma sensibilização para a temática da VL e também para os princípios sociolinguísticos na docente, que parece trabalhar esses aspectos com os alunos desde séries anteriores. Essas reflexões devem estar presentes nas aulas de LP, pois, através delas, os alunos veem sentido em estudar a língua que falam. Capacitá-los para essa adequação de registro às inúmeras situações pelas quais passará em sua vida e ensinar-lhes a variedade culta, em paralelo à apresentação de outras variedades e ao ensinamento da importância do respeito a todas elas, é papel primordial da escola.

As reflexões linguísticas nesse sentido ocorrem superficialmente e restringem-se a momentos pontuais. Em mais uma aula com foco na leitura e interpretação textual com os alunos, a professora Deise trabalhava o texto “O lavrador de pedras”, de Manoel de Barros, e debatia sobre os usos de determinadas estruturas, chamando a atenção para uma em especial:

Professora Deise: Esse “ao modo que” dá uma ideia de comparação. Na linguagem escrita existe uma preocupação maior com as estruturas; na linguagem oral a gente fala como? “Eu comprei um anel que nem o seu”, na fala construímos de uma outra forma, enquanto que na escrita usam-se expressões mais incomuns ao nosso dia a dia.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aula 29/70)

Novamente, a professora chama a atenção para a questão da adequação, nesse caso, para os usos linguísticos na língua oral e na língua escrita. A partir de um exemplo de um texto escrito, discute como seria uma estrutura semelhante na fala, procurando assim

aproximar essa linguagem escrita do dia a dia dos alunos. Essa é uma estratégia válida, como defende Preti (1997), visto que a presença da linguagem oral comum até mesmo em contextos de ensino, conforme o exemplo dado pela docente, demonstra uma nova atitude linguística no âmbito da sala de aula, mas é preciso que isso seja feito de maneira contínua e programática. É preciso refletir com os alunos que, para usar a língua na modalidade oral ou na escrita, basta encontrar o equilíbrio entre a “adequabilidade e a aceitabilidade” (BAGNO, 2011b, p. 154). Defendemos a importância de um trabalho sistemático no ensino de língua que contemple essas discussões, que não devem ocorrer apenas ocasionalmente, mas sim constantemente nas aulas de LP pela relevância prática para a vida e o dia a dia dos discentes.

Em outro momento, os alunos dizem em voz alta suas respostas a um exercício, quando ela lhes faz uma pergunta, a qual respondem logo em seguida:

Professora Deise: Que tipo de linguagem vocês acham que ela usou na resposta dela, formal ou informal?

Aluno 10: Linguagem formal.

Professora Deise: Será que foi formal? Eu acho que tem um certo grau de coloquialidade, ela usa “pra mim”, há certas estruturas que têm uma informalidade maior. Por exemplo, ela escreveu “tinha uma mania danada”, esse ‘danada’ é bem informal, como a gente poderia substituir esse ‘danada’, por qual palavra?

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aulas 31 e 32/70)

A professora possui sensibilidade para a VL, procura trabalhar questões sobre variações de registros da língua (TRAVAGLIA, 1997), as quais se caracterizam por maior ou menor grau de formalidade. Preocupa-se em contemplar esses aspectos, ainda que de forma subliminar, quando há ocasião propícia, não havendo planejamento prévio voltado para tais reflexões. Preocupando-se em chamar a atenção para o fato de que se tratava de uma resposta de atividade escolar, procura alertar para a questão do uso linguístico adequado. Ações como essa, pautadas por reflexões sociolinguísticas através da compreensão de que a VL está presente no dia a dia dos alunos em situações diversas, podem contribuir para a transformação do ensino de LP, desmistificando as noções de erro em língua. Assim, o professor mostrará que não há língua errada, e sim a adequação da linguagem, e essa será a grande contribuição que ele poderá dar aos discentes, a chance de conhecer, “[...] para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer” (MATTOS E SILVA, 2005, p. 24).

→ Diferenças de vocabulário entre épocas

Em aula que acompanhamos também com a professora Deise, ela trabalhava um texto de revisão para a prova. Uma das questões trazia palavras que os alunos alegavam desconhecer, apresentando dificuldades para compreender o que deveriam responder. A partir disso, a fim de explicar como deveriam fazer para responder a questão:

Professora Deise: Vocês devem procurar no texto palavras que não são do nosso uso. Tentem lembrar do que a gente trabalhou nas oficinas, as palavras que não são usuais no nosso tempo, que nós vimos que as palavras que eram usadas há 40, 50 anos não são usadas mais hoje, gramofone, brotinho. Nós inclusive comparamos com o que utilizamos hoje em dia, expressões comuns do nosso cotidiano para vocês perceberem que a língua mudou e é diferente daquela de outro tempo.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola B, aula 25/71)

A professora mostra que possui a noção basilar da Sociolinguística, que é a da heterogeneidade. Reconhece que as línguas mudam no decorrer do tempo, o que diretamente tem a ver com o fenômeno da VL, e demonstra isso bem em sua fala sobre o vocabulário, que inegavelmente varia de uma época para outra. A mulher bonita de hoje, chamada de *filé*, já foi chamada de *brotinho*, e a *boate* de hoje, onde as pessoas vão dançar, de *discoteca*. A docente nos dá um bom exemplo de como pode ser feito o trabalho com a VL, levando os alunos a percebê-la no cotidiano de suas vidas. Daí a importância de se promoverem essas reflexões de forma contínua, planejada. Limitá-las a situações pontuais é desperdiçar um grande potencial das aulas de LP. Ensinar a variedade de prestígio aos alunos, conjugando-a com a capacidade de verificar as regularidades das diferentes variedades do português (BRASIL, 1998), reconhecendo e respeitando os valores sociais nelas implicados, é a grande contribuição que a Sociolinguística pode dar para a transformação do ensino de língua na escola, através de uma pedagogia da VL inclusiva e agregadora.

Finalizado o estudo das ocorrências referentes à observação das aulas na Escola B, passamos, a seguir, à análise relativa ao período de observação realizado na Escola C.

5.1.3 Escola C (Rede particular)

Na Escola C, acompanhamos quatro professores³⁵, num total de oito turmas do terceiro e quarto ciclos do EF. Nela, nossa estada se deu no final do segundo semestre do ano de 2010 pelo período de um mês. As aulas de LP ocorriam em quatro dias da semana – cada professor, em um dia específico da semana, não dava aulas na escola. Assistimos a um total de 51 aulas, com média aproximada de 13 por série acompanhada.

Apresentamos, a seguir, o quadro relativo às ações observadas durante o período de observação realizado na referida instituição de ensino.

Quadro 10 – Ações observadas durante as aulas na Escola A

| N.º de aulas assistidas | Panorama desfavorável ao trabalho com a VL | | Panorama favorável ao trabalho com a VL | |
|-------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| | Aulas sem ocorrência de tratamento da VL | Aulas com tratamento inadequado da VL | Aulas com ocorrências isoladas de VL | Aulas sistematizadas para o trabalho com VL |
| 51 | 30 | 0 | 6 | 15 |
| | | | Adequação ao contexto (formal x informal): 3 | Reflexões sobre preconceito linguístico: 7 |
| | | | Variação linguística não é erro: 3 | Consciência crítica: norma-padrão x norma culta: 8 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta escola, verificamos um cenário diferente do que vínhamos observando. Nela, acompanhamos aulas em que se planejaram reflexões linguísticas abordadas pelo viés da variação, com um total de 15 aulas programadas nesse sentido, i.e, em 30% das aulas, verificamos um trabalho com a VL planejado com antecedência, não partindo somente de situações pontuais ou isoladas de sala de aula. Mas o que chama mais a atenção é um outro dado: a média de aulas acompanhadas por nós nessa escola foi de 13 por série/ano; as 15 aulas em que notamos um planejamento prévio para se tratar da VL foram exclusivamente dos

³⁵ Ver quadro 4, página 68.

professores Lucas e Fernanda. Isso significa que, da média de 26 aulas a que assistimos com ambos, 15 delas foram programadas previamente para trabalhar sistematicamente VL com os alunos. O que quer dizer, também, que em mais de 60% das aulas desses docentes, durante o período em que os acompanhamos, ambos planejaram momentos para desenvolver reflexões linguísticas ou sociolinguísticas com os alunos.

Também presenciamos, ao mesmo tempo, aulas com abordagens isoladas da temática – 6 no total. Cumpre ressaltar o fato de não termos assistido a nenhuma aula em que verificamos a ocorrência do que classificamos como tratamento inadequado da VL, o que representou ausência de ações verificadas no quadro do panorama desfavorável. Ante o exposto, segue a análise de alguns exemplos das aulas que acompanhamos na Escola C.

I – Panorama favorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com ocorrências isoladas da VL

Na Escola C, observamos situações em que a VL surgiu como pano de fundo para reflexões feitas pelas professoras em 6 aulas. Os momentos em que presenciamos alguma reflexão apenas pontual, isolada de um contexto próprio, corresponderam a pouco mais 10% do total³⁶. Conforme também visto nas primeiras escolas, foram situações nas quais houve boas oportunidades para se desenvolver, com maior profundidade, uma análise linguística sob a égide da VL e construir com os alunos uma nova forma de olhar para a língua que falam. Passamos, agora, à análise desses momentos, que foram categorizados em dois tipos distintos de ocorrências: adequação ao contexto / formal x informal e variação linguística não é erro.

→ Adequação ao contexto / formal x informal

Notamos ocorrências nesse sentido nas aulas de uma professora em especial, chamada Angélica, que leciona para o sexto ano. Presenciamos momentos em que a VL emergiu permeando o debate que ocorria, porém tal reflexão não era levada a fundo. Em uma dessas aulas, a professora trabalhava exercícios de revisão para uma prova. Ao explicar sobre uma das questões, faz com os alunos o seguinte comentário:

³⁶ Ver quadro 10, página 97.

Professora Angélica: Na outra questão, temos um diário. E como vocês sabem, diário é algo bem informal, bem coloquial, é uma coisa muito pessoal, e como vocês viram a pessoa que escreveu cometeu vários desvios com relação à norma culta.

[...]

Professora Angélica: Temos que tomar cuidado com a língua escrita, é importante dominá-la, é bom saber porque existem regras que precisam ser seguidas, não é bom escrita cheia de desvios, é diferente da língua falada, que não tem tanto problema ter desvios.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 2/51)

A professora reflete com os alunos sobre o grau da formalidade na língua, i.e, com relação à variedade de registro (TRAVAGLIA, 1997), a qual ocorre em função do uso linguístico que fazemos. Uma das dimensões em que tal variação ocorre é quanto ao grau de formalidade, que permeia a fala da docente: conforme a situação, monitoramos mais ou menos o registro para um nível mais formal ou coloquial. Os alunos podem se tornar capazes de reconhecer a VL, incorporando-a ao seu dia a dia, se levados a assim refletir. A professora apenas mostra não estar instrumentalizada adequadamente ao mencionar as diferenças entre língua falada e escrita: afirma que “[...] *não é bom escrita cheia de desvios, é diferente da língua falada, que não tem tanto problema ter desvios*”. O que a docente trata como “desvio”, tratamos como variação. Tanto na modalidade oral quanto na escrita, a VL se fará presente dependendo do contexto. Numa e noutra, podemos trabalhá-la abordando graus de formalidade, de monitoramento. O bom uso tanto da oralidade quanto da escrita está em encontrar o equilíbrio entre “a adequabilidade e a aceitabilidade” que cada situação exigirá (BAGNO, 2011b, p. 154).

Em outro momento de revisão para prova, a professora Angélica novamente aborda com os alunos a questão dos graus de formalidade quanto ao uso da língua:

Professora Angélica: Pode ter uma questão em que você passe um texto para uma linguagem mais formal. E é para isso que vocês vêm para a escola, para aprender a se expressar melhor, para defender suas ideias. O lugar de aprender é aqui, na escola, na aula de Português, aprende a convencer através de palavras do uso pleno da língua, por isso é tão importante a gente trabalhar a modalidade oral, para vocês aprenderem a usar cada vez melhor a língua nas diversas situações do dia a dia.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 4/51)

A professora faz uma reflexão importante e procura ir além das diferenças de formalidade, ao mencionar a importância do trabalho com a modalidade oral da língua. Dessa forma, ressalta o papel da escola no ensino da variedade culta – “*O lugar de aprender é aqui, na escola, na aula de Português*” – no intuito de prover os alunos da maior quantidade de recursos linguísticos, a fim de fazê-los aprender “[...] *a usar cada vez melhor a língua nas diversas situações*”. A reflexão é muito bem feita, faltando apenas a presença efetiva dessas reflexões na prática de ensino, porém tal transposição didática é um desafio enfrentado a cada dia pelos docentes de LP. São inúmeros os estudos (BORTONI-RICARDO 2004; FARACO, 2008; PERINI, 2010) que reforçam a necessidade de os alunos aprenderem a variedade culta, mas também a importância do trabalho com a VL em sala de aula, com ambas as modalidades de uso da língua, a fim de serem oportunizado o desenvolvimento de uma educação linguística plena e eficaz para suas vidas. Buscar esse desenvolvimento é também almejar a proposição de uma pedagogia da VL que sensibilize os discentes para a variação e combata as exclusões sociais, promovendo uma educação linguística transformadora e inclusiva.

Passamos, a seguir, à análise da outra temática observada também dentro das aulas com ocorrências isoladas da VL.

→ Variação linguística não é erro

Nas aulas da professora Tatiana, assistimos a reflexões sociolinguísticas isoladas e pontuais. Numa delas, houve grande oportunidade de se desenvolver a discussão sobre variedades da língua e o preconceito linguístico que existe para com algumas delas. Ela trabalhava textos de Literatura de Cordel, e um desses textos era *Ai, se sesse*, de Zé da Luz, escrito na variedade rural da língua, com predominância de construções da variedade linguística considerada desprestigiada, como “se um dia nós se queresse”, “se juntim nós dois drumisse”. Após ler o texto para os alunos, um deles comenta:

Aluno 11: Professora, não está errado ele falar assim, falar errado assim não?

Professora Tatiana: Não, não está errado, é assim que eles falam, é o jeito deles falarem. Não é erro, é uma variação.

Aluno 11: Mas pra mim é erro...

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 10/51)

A professora tem o mérito de reforçar que os exemplos do texto caracterizam uma variação da língua e afirmar que *não está errado*, empenhando um raciocínio de acordo com os preceitos sociolinguísticos de defesa da legitimidade de todas as variedades. Essa reflexão vai ao encontro da proposta de uma pedagogia da VL que prime por eliminar o mito da língua homogênea e sensibilize os alunos para a violência simbólica oriunda da visão equivocada de que somente existe uma variedade linguística correta, a qual discrimina e desqualifica as demais (CASTILHO, 2010). Porém, o momento era propício para a docente desenvolver um debate linguístico com seus alunos, no qual se poderiam trabalhar os falares diferentes do PB, por exemplo, a partir do contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004). Momentos como esse devem ser aproveitados para se desenvolverem reflexões pautadas pela VL através da proposição de atividades a fim de fazê-los perceber que não há falares mais corretos, mas sim variações no modo de falar. O trabalho de sensibilização dos alunos para a legitimidade de todas as variedades tende a surtir efeitos positivos (CYRANKA, 2011).

No tópico seguinte, analisamos as aulas nas quais observamos um trabalho planejado para o tratamento da VL em sala de aula na Escola C.

b) Aulas sistematizadas para o trabalho com VL

Na Escola C, presenciamos situações nas quais o trabalho com a VL foi programado previamente. Houve, por parte dos professores, um planejamento para se desenvolver, em suas aulas, reflexões permeadas, prioritariamente, pelo viés da variação. Essas situações, basicamente, se pautaram em dois tipos de reflexão: sobre preconceito linguístico e debates sobre norma culta e erro em língua.

→ Reflexões sobre preconceito linguístico

Acompanhamos aulas com reflexões planejadas sobre preconceito linguístico nas aulas da professora Fernanda. Nelas, observamos a preocupação da docente em reforçar o combate à visão que qualifica variedades que não a prestigiada como “piores” ou “burras”, transferindo, inclusive, tais adjetivos aos falantes dessas. Em uma de suas aulas, assistimos ao trabalho, feito com os alunos, do texto “Falar e escrever, eis a questão”, de João Gabriel de Lima. Após a leitura desse texto, começa a fazer uma explicação para os alunos:

Professora Fernanda: Existe uma divisão entre gramáticos e linguistas. Os linguistas defendem que discriminar as pessoas é preconceito.

[...]

Professora Fernanda: Desde o ano passado nós estudamos que não existe o errado em língua, nós aprendemos que existem variantes diferentes. Quem vem à escola aprende qual variante? A variante formal, culta, da língua.

[...]

Professora Fernanda: Existem situações em que nós vamos usar uma determinada variante, e, em outras, outra variante. Dependendo, eu não vou utilizar a variante ensinada na escola.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 33/51, grifo nosso)

Destacamos o trecho da fala da professora em que ela afirma desenvolver reflexões sociolinguísticas a partir de um trabalho reflexivo de discussão sobre o preconceito linguístico desde os anos anteriores (trecho sublinhado), demonstrando que, aparentemente, o trabalho com a VL em suas aulas não se dá apenas eventualmente. A docente reforça o aspecto da existência de variedades diferentes da língua, trazendo à baila uma discussão que não ocorre na imensa maioria das escolas, uma vez que as demais variedades praticamente não são mencionadas, pois a GN apenas apresenta e ensina como correta a variedade culta, discriminando as demais (CASTILHO, 2010). Um detalhe que é possível observar na fala da docente é o uso do termo “variante” no lugar de “variedade”, o que parece configurar que, mesmo para professores com conhecimento sociolinguístico bem alicerçado, faz-se necessário estudar com maior profundidade os conceitos referentes à realidade linguística brasileira. Ainda assim, deve-se ressaltar o fato de a professora dizer que, desde as séries anteriores, estão aprendendo que existem variedades diferentes. Assim, o aluno – não importa em que escola estude e de onde venha – deve ter sua linguagem respeitada e respeitar a dos seus semelhantes, compreendendo que as línguas são heterogêneas, e, através delas, precisamos dar conta de inúmeras situações sociais nas quais nos envolvemos em nosso dia a dia.

Em outra aula, a docente fala a respeito dos chamados “gramáticos tradicionais”, referidos por ela como pessoas que aparecem na mídia ensinando quais as formas corretas de falar. Ao se referir a eles, mencionando um gramático citado no texto trabalhado por ela em sala, a professora apresenta outra visão sobre a língua, debatendo com os alunos um ponto diferente do que é comum no ensino de LP nas escolas:

Professora Fernanda: O professor Pasquale faz distinção entre certo e errado na língua, ele carrega muito preconceito. E os linguistas não defendem que as pessoas não aprendam, não possam aprender a variedade prestigiada da língua, eles defendem apenas que não se discrimine as pessoas

que não tenham acesso a essa variedade através da escola. Muitas pessoas que não falam a variedade prestigiada não têm ou não tiveram a oportunidade de ir à escola, que é o lugar onde se aprende a variedade prestigiada da língua, por isso falam a variedade que não tem prestígio na sociedade.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 38/51)

A professora mostra aos alunos uma nova forma de se olhar para a língua, diferente da que comumente estamos habituados, procurando familiarizá-los com a visão que os linguistas lançam sobre a linguagem. Mostra que, diferentemente do que muitas vezes é falado na mídia, os linguistas não são contrários ao ensino da norma culta: assim como ela, apenas não concordam com o tratamento dicotômico dado à língua, o qual só contribui para a manutenção do preconceito linguístico. Aquela visão preconceituosa, fortemente difundida na mídia, apenas ajuda a disseminar os mitos que fazem os brasileiros terem uma crença negativa sobre si mesmos. É papel do professor de LP permitir e ampliar o acesso à variedade culta da língua, mas é também tarefa dele desenvolver uma compreensão mais apurada do fenômeno da VL. A partir de reflexões como a que desenvolve com seus alunos, a professora faz com que eles procurem reconhecer a grande diversidade linguística do PB. Ao levá-los a compreender que as línguas são heterogêneas, estaremos contribuindo para combater a resistência social ainda existente sobre as variedades menos prestigiadas (BAGNO, 2007; FARACO, 2008) por meio de uma pedagogia da VL que torne escola e sociedade mais sensíveis à variação, no intuito promover o respeito pela heterogeneidade linguística.

Observamos, ainda, mais um momento nas aulas da professora Fernanda na direção de um trabalho com a VL através de reflexões sobre a temática, que vão revelando inclusive os pensamentos que os alunos têm a respeito de outros falares que não aqueles prestigiados socialmente. A professora vai mediando as ações, procurando promover a educação linguística de seus alunos:

Professora Fernanda: O português que a gente fala é igualzinho ao que é falado lá na Amazônia?

Aluno 12: Né nada, eles falam superestranho.

Professora Fernanda: Olha só como ele falou, ‘eles falam superestranho’. A gente pode falar que eles falam superestranho?

Aluno 13: Ah, eles falam sim.

Professora Fernanda: Não, eles só usam uma variedade diferente, é só diferente do jeito que a gente fala.

Aluno 14: Vai ver eles também acham nosso jeito de falar estranho né?

Professora Fernanda: Pois é, mas não é estranho, é só diferente, são variedades diferentes. Agora vocês já sabem que não existe mais certo e errado em Língua Portuguesa. Existe certo e errado em língua gente,

Aluno 11: Não, existem variedades diferentes, né? E os erros são só diferenças, não existe erro.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aulas 42/51)

A professora busca despertar essa consciência sociolinguística nos alunos e fazê-los perceber que a noção de erro em língua é equivocada, assim como também o é a percepção de que só há uma variedade linguística boa (PERINI, 2010). Nesse sentido, desenvolve com eles uma reflexão pautada pelos princípios da heterogeneidade linguística e de que não existem falares melhores ou piores, e sim o fenômeno da variação, inerente a qualquer língua. Percebemos que a docente procura direcionar o trabalho com o ensino de LP em suas aulas no intuito de mostrar aos alunos que as línguas mudam no tempo de forma inexorável, pois os grupos humanos são dinâmicos e precisam adaptar-se às novas situações sócio-históricas (CASTILHO, 2010). Dessa forma, vai ao encontro do objetivo de promoção da pedagogia da VL com a ampliação da aprendizagem e do uso da variedade culta pelos alunos, aliados à luta contra os preconceitos que ainda habitam nosso dia a dia e desqualificam a língua falada e os seus falantes (FARACO, 2008).

→ Consciência crítica – norma padrão x norma culta

Acompanhamos reflexões e debates sobre norma culta e as noções de erro em LP nas aulas do professor Lucas, que desenvolveu uma pesquisa com seus alunos na qual teriam de fazer entrevistas com pessoas de diferentes escolaridades e faixas etárias. Após realizarem as entrevistas, deveriam ouvir os áudios para identificar, na fala das pessoas, variações com relação ao que prescreve a GN quanto à concordância e regência verbais. O professor pediu para os alunos separarem os dados observados de acordo com a natureza de cada um deles e de acordo com a escolaridade dos entrevistados. A partir daí, os alunos concluíram que, quanto menor a escolaridade das pessoas, maior é a tendência de não falarem como rege a GN. Ante esses fatos, o professor comenta:

Professor Lucas: O que vocês acham, os falantes que vocês entrevistaram, eles precisam saber Gramática³⁷ pra poder falar?

Alunos: Não.

Professor Lucas: E vocês acham que se uma pessoa fala de uma forma diferente do que a Gramática prega ela fala de forma errada?

Alunos: Não.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 17/51)

O professor, ao desenvolver esse trabalho de reflexão sobre a visão de erro em língua, contribui para a conscientização de seus alunos a partir de um trabalho pautado pelas reflexões da VL. Assim, desmistifica a visão, ainda predominante na escola, de que a variedade culta é melhor que as outras, que são desqualificadas e taxadas de piores em função do prestígio atribuído à primeira pela sociedade (CASTILHO, 2010). Esse trabalho feito pelo docente é importante na busca do ideal de transformação da visão inadequada de erro em língua que ainda prepondera no ensino de LP, cenário que reforça o quão árdua é a tarefa do professor de língua em combater tais ideias.

Dando continuidade a essa forma de abordagem da língua em sala de aula, o professor procura levar seus alunos a refletir sob a égide da VL, fazendo-os questionarem o lado prescritivo da GN durante suas aulas e levando-os a formarem suas opiniões sobre tal questão:

Aluno 15: A conclusão a que podemos chegar é a de que nem sempre o que a gente fala é igual ao que a Gramática Normativa diz que é o correto, e que ocorrem desvios na fala, que a gramática chama de erros. E que quanto menor a escolaridade das pessoas, maiores são os desvios que ela comete.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 12/51)

Ao desenvolver com os alunos reflexões pelo viés da VL a partir de contrastes entre o que a GN prescreve como certo e como as realizações linguísticas se dão concretamente no dia a dia, o docente os faz refletir sociolinguisticamente. O trabalho desenvolvido tendo como base os postulados da VL tende a levá-los a uma mudança de visão quanto ao tratamento do erro em língua e em relação ao que a GN prescreve como o que deve ser correto. O professor propõe o debate, promove a reflexão contrastiva entre essas formas prescritas e a maneira como os discentes constroem suas falas.

³⁷ Nesse caso, o professor se refere à Gramática Normativa (GN), e não ao conceito de gramática como aquela que toda língua tem, com um conjunto de regras que independem de desenvolvimento cultural ou de prestígio social. De acordo com Antunes (2003), não existe língua sem gramática.

No entanto, mesmo um professor com essas noções bem trabalhadas que vão ao encontro de uma pedagogia da VL acaba cometendo um deslize quanto à visão construída por seus alunos a respeito da VL, uma vez um deles se refere à variação como “desvio”. Essa forma de classificar as variações como “desvios” ou “falhas” mostra o quanto a cultura do erro em LP (FARACO, 2008) ainda está entranhada na realidade das nossas salas de aula, fato que reforça o quanto é necessário que o trabalho com VL seja feito de forma sistemática. O objetivo deve ser a revisão dos pontos de vista sobre língua e a desmistificação de que as demais variações dela sejam “falhas” ou “defeituosas” (PERINI, 2010).

Em outra aula, ao trabalhar um texto jornalístico, gênero notícia, o professor responde dúvidas dos alunos quanto à linguagem culta. No texto, havia a fala de um policial escrita na forma “A gente está tentando de tudo para prender ele”, quando uma aluna perguntou:

Aluna 7: Mas prender ele, professor?

Professor Lucas: Pois é... vamos ver aqui no quadro como isso funciona.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola C, aula 23/51)

O professor vai passando no quadro a relação dos pronomes, fazendo uma explicação sistematizada, através da gramática contrastiva, comparando os usos da língua que são feitos no dia a dia:

Reto → GN - substituem

Eu substantivos na

Tu função de sujeito;

Ele/Ela na posição de sujeito;

Nós

Vós

Eles/Elas

Oblíquo → substituem complemento verbal / predicado na função de objeto; na posição de objeto

me, mim, comigo

te, ti, contigo

o, a, lhe

nos, conosco

vos, convosco

os, as, lhes

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 23/51)

À medida que vai passando as informações no quadro, o professor vai explicando para os seus alunos:

Professor Lucas: Vejam, a Gramática Padrão afirma que não se deve usar pronome pessoal do caso reto como objeto, só na função de sujeito. Mas na língua culta, no dia a dia, como nós vamos usar construções como [escreve no quadro] ‘Eu vi ela no shopping’. A norma padrão diz que não se usa, mas na língua culta, na língua cotidiana, não é isso que acontece.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola C, aula 23/51)

A reflexão que o professor propõe mediante a análise contrastiva de estruturas contribui para levar os alunos a pensar sobre a língua que falam e pensar por meio do trabalho de reflexão linguística, a partir de usos linguísticos reais. Através desse debate, mostra a comparação entre o que a GN prescreve como correto para a língua em contraste com o uso que eles executam dela. O exemplo dado pelo docente sobre os usos do pronome pessoal *ele* e variações como objeto direto remete aos falantes cultos do português³⁸ e insere-se na chamada “língua oral comum”³⁹. A presença desse tipo de estrutura em sala de aula ensino demonstra uma nova atitude linguística, que perpassa “[...] a rejeição do caráter *normativo* inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter *normal* do uso vigente”⁴⁰. É papel do professor de LP estabelecer essa discussão com seus alunos, levando-os a pensar reflexivamente sobre a língua, sem memorização de regras, e a perceber que estudam uma língua que realmente falam, caminhando, assim, na direção de uma educação linguística de fato.

A seguir, passamos à análise das aulas acompanhadas na Escola D, com foco nas ocorrências verificadas que constituem nosso objeto de análise.

5.1.4 Escola D (pública federal)

Na escola D, também acompanhamos quatro professoras⁴¹, em um total de sete turmas do terceiro e quarto ciclos do EF. Nossa estada na Escola D ocorreu no primeiro semestre do ano de 2011 pelo período de um mês. Lá, as aulas de LP também ocorriam em quatro dias da semana. Assistimos a um total de 56 aulas, com média de 14 aulas por série acompanhada.

Apresentamos, a seguir, o quadro relativo às ações observadas durante o período de observação nessa escola:

³⁸ Trechos do Projeto NURC/SP (cf. PRETI, 1997).

³⁹ PRETI, 1997, p. 24-25.

⁴⁰ PRETI, loc. cit., grifos no original.

⁴¹ Ver quadro 5, página 70.

Quadro 11 – Ações observadas durante as aulas na Escola A

| N.º de aulas assistidas | Panorama desfavorável ao trabalho com a VL | | Panorama favorável ao trabalho com a VL | |
|-------------------------|--|---------------------------------------|---|---|
| | Aulas sem ocorrência de tratamento da VL | Aulas com tratamento inadequado da VL | Aulas com ocorrências isoladas de VL | Aulas sistematizadas para o trabalho com VL |
| 56 | 48 | 0 | 6 Adequação ao contexto (formal x informal): 4 Norma, gramática e VL: 2 | 0 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta escola, verificamos um cenário bem peculiar. Nela, não presenciamos aulas com tratamento inadequado da VL, mas a quantidade de aulas em que não houve menção alguma a qualquer aspecto dessa temática correspondeu a mais de 90%. Igualmente, não acompanhamos nenhuma aula em que houve algum trabalho planejado sobre variação em sala de aula. Os momentos em que a temática foi trabalhada se resumiram a situações pontuais, nas quais a VL emergiu circunstancialmente, ocorridas em pouco mais de 14% das aulas. Sendo assim, passamos ao estudo de algumas dessas ocorrências que serão o objeto de nossa análise.

I – Panorama favorável ao trabalho com a VL

a) Aulas com ocorrências isoladas da VL

Na Escola D, acompanhamos momentos em que a VL foi trabalhada superficialmente em reflexões feitas pelas professoras em 8 aulas. Os momentos em cujas aulas vimos menções circunstanciais e isoladas de um contexto próprio representaram pouco mais 10% do total. Assim como nas outras escolas, foram situações nas quais houve boas oportunidades para se desenvolver reflexões mais profundas mediante análises sob a égide da VL. Passemos à análise desses momentos, categorizados em dois tipos distintos de ocorrências: adequação ao contexto / formal x informal e gramática e VL.

→ Adequação ao contexto / formal x informal

Presenciamos aulas com esse nível de abordagem quando acompanhamos a professora Luísa, que leciona para o 8.º ano da escola. Em uma dessas aulas, ela trabalhava, com os alunos, crônicas da escritora Martha Medeiros. Ao discutir especificamente sobre duas delas com os alunos, chama a atenção para o aspecto da linguagem utilizada em cada uma:

Professora Luísa: Vocês perceberam a diferença de linguagem usada em cada uma das crônicas? Em uma, temos uma linguagem mais informal, uma preocupação menor quanto ao uso das palavras, trata-se de uma carta endereçada para uma pessoa da família. [...]

Já na outra temos uma linguagem mais formal, apesar do uso de alguns termos mais coloquiais, é uma carta de demissão que a pessoa escreve para o chefe.

[...]

Professora Luísa: Ele denuncia algumas coisas que ele sabia da empresa, faz aquilo que a gente chama de lavar roupa suja e tal, mas a maior parte das palavras, dos termos, até pela estrutura da carta, é mais formal.

(Fonte: anotações de campo do autor, Escola D, aula 23/56)

Nesse exemplo, vemos uma reflexão desenvolvida pela professora, que demonstra ter sensibilidade quanto ao fenômeno da VL. Notamos que a docente trabalha com um exemplo que envolve a variação quanto aos registros linguísticos (TRAVAGLIA, 1997), caracterizados por apresentar maior ou menor grau de formalidade. Ela se preocupa em abordar esses aspectos, ainda que subliminarmente, fazendo uma observação oportuna ao chamar a atenção para o tratamento da linguagem em textos diferentes de um mesmo gênero escrito. As aulas da professora parecem ir ao encontro de uma educação linguística de fato. Dessa forma, ressaltamos a importância de que reflexões nesse sentido sejam gradativamente propostas e inseridas de forma mais planejada e sistemática nas aulas de LP. Com essa proposta, será possível contribuir para uma educação linguística que promova a ampliação dos recursos linguísticos, bem como das possibilidades de realização pelas modalidades oral e escrita, encontrando o caminho entre o adequado e o aceitável no que diz respeito ao uso da língua.

Em outro momento, a professora que leciona para o 9.º ano trabalhava com tópicos de GN a fim de ajudar os alunos que viessem a tentar provas de ingresso para concursos no fim do ano. Em um dado momento, ela trabalhava conceitos de fonética e ortografia, quando escreve uma palavra no quadro e desenvolve seu raciocínio também com base nas noções de adequação ao contexto do uso da língua:

Professora Lucimar: Uma coisa é a língua escrita, outra coisa é a língua falada. Nós temos o registro formal e temos o registro coloquial, você tem os registros, e você vai moldar esse registro de acordo com a situação. O que nós temos aqui é o guarda-roupa, o que você tem no guarda-roupa? Você tem terno e gravata para ir a um churrasco.

[Alunos se entreolham, estranhando o comentário da professora]

Professora Lucimar: Pois é, vocês estão estranhando por quê? Porque ninguém vai a um churrasco de terno e gravata, você vai usar o terno e gravata pra quê? Para ir a um casamento, a uma formatura, para ir ao churrasco você vai usar bermuda. Mas quantas vezes a gente já deixou de ir a um lugar por que não tem roupa?

Com a língua, é a mesma coisa, a gente pensa assim, pra que eu vou falar, eu não sei falar.

[...]

Professora Lucimar: O que é melhor, [...], ter uma roupa só para ir aos lugares ou ter várias roupas para ir a lugares diferentes? Pois então, para que ter uma língua só possível? Melhor termos várias línguas possíveis para usar em situações diferentes, mais de uma língua possível.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola D, aula 23/56)

A professora chama a atenção para a questão da adequação, nesse caso, para os usos linguísticos na língua oral e na língua escrita. A partir de uma metáfora, reflete com os alunos sobre os usos linguísticos mais ou menos adequados conforme as cenas de sua vida social. Essa é uma estratégia válida, como sugerido nos PCN (1998), a fim de ressaltar a importância de se saber adequar a variedade e o estilo às diferentes cenas interacionais. Para fazê-los enxergar isso, seria interessante também trabalhar os contínuos *rural-urbano*, *oralidade-letramento* e *monitoramento estilístico* (BORTONI-RICARDO, 2004) com o intuito de lhes mostrar o nível de formalidade que cada contexto exigirá. Mas é preciso que isso seja feito de maneira contínua e programática, visando a refletir com os alunos que, seja na modalidade oral ou escrita, sempre irá existir o que é adequado para cada situação. Dessa forma, defendemos a importância de um trabalho sistemático que contemple essas discussões, que não devem ocorrer apenas ocasionalmente, e sim constantemente, a fim de ajudar a realizar uma educação linguística de fato dos nossos alunos.

Passamos, a seguir, para a análise da outra temática observada durante as aulas também dentro das aulas com ocorrências isoladas da VL.

→ Norma, gramática e VL

Presenciamos aulas com esse nível de abordagem quando acompanhamos a professora Lucimar, que leciona para o 9.º ano da escola. Nas suas aulas, presenciamos alguns momentos em que a temática da VL surgiu como debate. Em uma delas, ao trabalhar tópicos gramaticais sobre fonética e fonologia com os alunos, a professora explica-lhes determinadas construções que ocorrem na língua. Questões em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, que motivou grande debate na mídia no ano de 2011, foram, inclusive, suscitadas pelos alunos:

[Escreve no quadro] Que conhecimentos fonológicos nos ajudam a escrever dentro do padrão culto?

[Em seguida, diz]

Professora Lucimar: Quero que vocês vejam a língua como uma ciência, porque brasileiro acha que ciência é física, que ciência é química, mas a língua também é ciência, e como tal ela tem método e tem lógica. Isso vai ajudar vocês a verem a língua como objeto científico, que muda, varia.

[...]

Aluno 15: Professora, aquele negócio lá daquele livro, diz que tem um advogado aí que tá querendo entrar na justiça porque as pessoas não podem ser vítimas de preconceito linguístico.

Professora Lucimar: É, preconceito linguístico, nós vamos ver inclusive aqui alguns itens, tópicos dessa matéria que irão nos ajudar a entender o porquê de esse preconceito linguístico existir.

Aluno 15: Eu acho que esse negócio de preconceito linguístico não dá certo, porque a língua deve ser isso, deve ser falada assim, de acordo com o que é certo.

Professora Lucimar: Mas o que é certo como?

Aluno 15: De acordo com a Gramática.

Professora Lucimar: Mas uma coisa é a regra da gramática do bem falar e do bem escrever, você fala por acaso assim “Deixe-me beijá-la hoje”? É natural? Não é. Você fala com a sua mãe “Deixe-me beijá-la hoje”? Porque de acordo com a gramática é assim que teríamos que falar.

Aluno 16: É, mas no tal livro lá, a tal professora defende lá no livro que tá certo escrever, falar “os livro emprestado na biblioteca”, mas, se no vestibular eu escrever lá “nós pegou os livro emprestado”, não vai dar certo.

Professora Lucimar: Sim, pois é, mas você precisa ver o contexto, a situação em que isso está sendo dito ou escrito. Lembrem-se do que nós vimos no começo do ano, que é o mais importante, a língua é única, mas varia, de acordo com o registro pode variar. Quando você está em casa, você não fala assim com a sua mãe: “ô mãe, você viu meus livro?”

[...]

Professora Lucimar: A gente fala isso o tempo todo. O que a Gramática traz são imposições, e essas regras são tão impostas que vira e mexe a gente está

abandonando elas. Lembra da metáfora do guarda-roupa? É só lembrar que a gente estudou, alguém vai a um churrasco, à beira da piscina, meio-dia, num domingo de sol, de terno e gravata?

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola D, aulas 1 e 2)

Em outro momento, a professora novamente trabalha com os alunos noções referentes à VL também tendo como pano de fundo o debate sobre o livro didático:

[Escreve no quadro] Sobre as consoantes

2) Por que as pessoas trocam /p/ e /b/?
/t/ e /d/?
/f/ e /v/?
/l/ e /r/?

[Escreve no quadro] → flamengo / framengo

Aluno 17: Ah, eles falam assim porque são analfabetos, porque são da roça.

[Professora escreve no quadro]

Para os fonemas /l/ e /r/, os pontos de articulação são os mesmos. Ponta da língua nos alvéolos: “problema”.

Professora Lucimar: Vocês entenderam onde eu quero chegar? Que mesmo para o que chamam de erro há uma justificativa, uma explicação científica, não preconceituosa. Quando o Mateus fala que falam assim porque moram na roça, não é uma explicação científica, é uma explicação preconceituosa.

(Fonte: Anotações de campo do autor, Escola D, aulas 1 e 2)

Conforme é possível observar, trata-se de uma discussão extremamente importante, inserida no contexto do debate ocorrido em torno do livro didático e com a VL sendo explicada de maneira a esclarecer os alunos que o preconceito, na realidade, está fundado na crença da existência de uma variedade superior a todas as demais. É esse debate que a professora procura estabelecer com seus alunos, que, como podemos verificar nas ocorrências, possuem a visão do preconceito linguístico bastante internalizada. A partir de uma colocação feita por um aluno com relação à “polêmica do tal livro didático”, a professora vai, gradualmente e com habilidade, trazendo as explicações, tentando fazer os discentes pensarem a respeito da visão que possuem. Como nos ensina Bortoni-Ricardo (2011), a transformação de dialetos rurais em variedades urbanas diferentes do padrão está no centro dos processos de mudança linguística no Brasil. A docente poderia, inclusive, ter ido além, mostrando aos alunos que o falar rural está menos sujeito à variação do que o falar urbano por sofrer menos as pressões às quais este está exposto.

Entretanto, fazemos apenas uma ressalva: a professora tinha o intuito de trabalhar conceitos de fonética e fonologia que ajudassem os alunos a escrever de acordo com a norma culta, pois, conforme explicado anteriormente, ela desenvolve esse trabalho com os alunos em função de alguns deles tentarem provas de concursos técnicos ao final do ano letivo. O debate quanto ao tema, que tem grande relevância para o trabalho com a linguagem, foi suscitado pelo aluno em razão da discussão que vinha ocorrendo na mídia à época. Não temos como afirmar se essa reflexão ocorreria ou não caso ele não tivesse feito a pergunta, mas o fato é que não se tratou de uma reflexão proposta pela professora. Embora reconheçamos o indiscutível valor do debate realizado e da atenção dada aos discentes, reforçamos a importância de que reflexões sobre temas como esse sejam contempladas de forma sistemática nas aulas de LP. O debate ocorrido na mídia no ano de 2011 só veio reforçar a necessidade de que professores e alunos sejam esclarecidos a respeito do que de fato corresponde à realidade quando o assunto é língua portuguesa e o tratamento da VL na escola.

5.1.5 Considerações finais da seção

Após a descrição e análise das ocorrências verificadas em nossa pesquisa, é possível concluir que cada escola representa uma realidade bastante peculiar. Nas escolas A e B, verificamos realidades bem semelhantes: há professores que não trabalham a VL em nenhum momento de suas aulas, nem mesmo por meio de ocorrências isoladas, e tolhem a fala de seus alunos, corrigindo-as inadequadamente diante de ocorrências em suas salas de aula. Em ambas as escolas, assistimos apenas a discussões isoladas, nas quais a temática da variação surgiu circunstancialmente. Verificamos essas situações com maior recorrência nas aulas de duas professoras especificamente: Salete (Escola A) e Deise (Escola B). No entanto, foram elas as que, ainda que por meio de discussões isoladas, mais se aproximaram da proposta de pedagogia da VL em suas aulas.

Na escola C, a realidade não é apenas peculiar, mas, em nossa pesquisa, é exclusiva, pois apenas nessa escola acompanhamos um planejamento prévio para o trabalho com VL em sala de aula – mais especificamente, nas aulas dos professores Lucas e Fernanda. Em 60% das aulas desses professores, acompanhadas durante nosso período de observação, ambos desenvolveram propostas e apresentaram temas contemplando a temática da variação, inclusive com discussões sobre preconceito linguístico. Nessa escola, também não presenciamos situações de correção da fala dos alunos, fato que pode se explicar pelo público

que constitui seu alunado, majoritariamente oriundo de classes sociais privilegiadas. Ainda assim, além das aulas dos referidos docentes, também na aula da professora Tatiana verificamos essa visão, quando ela afirma para seus alunos que a variedade rural não é errada, mas sim diferente, tratando-se, simplesmente, de uma variação. Isso parece nos revelar que, independentemente do público da escola, o trabalho com a VL deve ir ao encontro do oferecimento de uma educação linguística que privilegie o ensino da variedade culta, ampliando o repertório linguístico dos discentes e os espaços para utilização dessas variedades, bem como o combate ao preconceito linguístico.

Já na escola D, observamos apenas a ocorrência de reflexões isoladas permeadas pela temática da VL, motivadas, em alguns casos, pelos alunos. Em função de serem, em sua maioria, oriundos de classes sociais mais abastadas, os alunos falam variedades urbanas, menos marcadas por traços estigmatizados. Talvez por isso, alguns dos alunos tenham uma visão preconceituosa sobre essas variedades, como foi possível constatar nas aulas da professora Lucimar. Diante desse cenário, faz-se indispensável o trabalho com as variedades desprestigiadas, especialmente os falares rurais, através da inserção de elementos dessa cultura, mostrando que o falar rural segue uma regularidade e uma ordenação coerentes.

Sendo assim, reforçamos a importância de que tais temas façam parte de uma reflexão sistemática e programática nas aulas de LP, até mesmo em função dos conceitos debatidos muitas vezes na mídia como foi neste caso.

Na seção seguinte, passamos à análise das entrevistas feitas com os professores ao final de cada um dos períodos de observação realizados em cada uma das escolas.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Para a análise dos dados coletados através das 15 entrevistas⁴² feitas com os professores, levamos em conta as respostas dadas pelos docentes, categorizando-as em grupos temáticos. Após um estudo analítico minucioso de cada uma delas, chegamos aos chamados núcleos de significação, os quais foram gerados conforme explicitado no item 4.1 do capítulo Metodologia. Nesses núcleos, concentramos as respostas dadas, classificando-as mediante a extração das palavras-chave e das expressões essenciais dos pontos de vista demonstrados por cada professor. Dessa forma, os resultados obtidos a partir das entrevistas com os docentes

⁴² O roteiro com as perguntas feitas na entrevista com os professores está disponível no anexo 1 ao final deste trabalho, na página 171.

acompanhados durante nosso período de observação nas escolas foram categorizados em cinco grandes núcleos temáticos, conforme descrito no quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Categorias de análise das entrevistas dos professores

| Categorias de análise das entrevistas dos professores | |
|---|--|
| 1) | Visão sobre fala certa x fala errada |
| 2) | Atitude / postura ante a fala dos alunos |
| 3) | Importância do trabalho com a VL |
| 4) | Trabalho com VL previsto no programa |
| 5) | Contribuição da escola para a educação linguística |

Fonte: elaborado pelo autor.

Todas essas cinco categorias representam macrotemas, ou seja, núcleos de significação mais gerais, aos quais chegamos após análises minuciosas de todas as 15 entrevistas que realizamos com os professores, conforme comentamos no parágrafo anterior. Cada um desses macrotemas originou-se das perguntas do roteiro. Os núcleos de significação descritos no quadro 12 possuem subdivisões temáticas mais específicas. Buscamos, em todas elas, privilegiar questões relativas ao trabalho com a VL em sala de aula, tema desta pesquisa.

No momento da análise de cada uma das categorias descritas no quadro 12, apresentaremos essas subdivisões temáticas, às quais chegamos também após ler e ouvir as entrevistas diversas vezes, a fim de classificar as diferentes visões emitidas pelos docentes quanto a uma das categorias analisadas nesta seção do nosso trabalho.

Passamos, a seguir, ao estudo dessas categorias, esmiuçando-as em suas subdivisões, a fim de expor, descrever e compreender o que os professores pensam com relação a cada um dos temas definidos para análise.

5.2.1 Visão sobre fala certa x fala errada

A categoria *visão sobre fala certa x fala errada* originou-se da segunda pergunta do roteiro⁴³ definido para a realização das entrevistas com os professores após o período de observação realizado nas escolas. Com relação a essa temática, procuramos compreender que

⁴³ Ver anexo 1, página 171.

visão os professores possuem quanto à língua falada pelos brasileiros e, conseqüentemente, pelos seus alunos. O intuito era descobrir se a compreensão dos docentes nesse sentido vai ao encontro do que os estudos sociolinguísticos para o ensino de LP definem com relação à noção de erro ou se, ao contrário, veem esse aspecto como uma dicotomia, conforme disseminada pela mídia e pelos tradicionalistas na sociedade.

Com esse objetivo, perguntamos aos docentes: *Você acha que uma pessoa analfabeta fala errado?* Por quê? Ante essa pergunta, as respostas dadas se concentraram em quatro níveis distintos de compreensão:

Quadro 13 – Visão sobre fala certa x fala errada

| VISÃO SOBRE FALA CERTA E FALA ERRADA | Nº de docentes com tal compreensão |
|---|------------------------------------|
| Não há fala errada, há a variedade do falante, de seu meio. | 07 |
| Se o falante consegue se comunicar, não há problema. | 06 |
| Não há fala errada, há o que é adequado ou inadequado. | 02 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, quanto à temática *visão sobre fala certa x fala errada*, todos os 15 professores creem não haver distinção entre fala certa e fala errada, sendo que a maior parte deles – 13 professores – ou acredita que, na realidade, existe a variedade do meio de origem do falante (07) ou afirma que o importante é o usuário da língua conseguir se comunicar, independentemente da forma como ele fala (06).

Passamos, a seguir, à análise de algumas das respostas dadas pelos professores, a fim de visualizar com maior clareza a compreensão deles quanto à dicotomia fala certa x fala errada.

Não há fala errada, há a variedade do falante, de seu meio

Essa compreensão com relação à dicotomia fala certa x fala errada foi constatada nas respostas de 07 dos 15 professores entrevistados, os quais deixaram claro que, para eles, não existe fala errada, e sim a variedade utilizada pelo falante conforme o seu meio social e suas origens. Trata-se de uma visão que vai ao encontro dos postulados de Labov (1987), que

ressalta a influência marcante da comunidade na linguagem adquirida e usada pelo falante. Vejamos algumas das respostas dadas pelos professores:

Ela fala a variedade dela, que ela aprendeu no seu meio, né, com os seus pais, a variedade familiar, né, da comunidade também que ela se insere, mas não errado, é simplesmente uma variedade diferente.

(Fernanda. PROFLP-EC)⁴⁴

Aquilo é uma característica dele, eu acho que ele não pode mudar. Sabe, eu vejo o pessoal que mora na roça, eles já têm um falar típico, né. Mas não é, não pode se considerar errado. É o linguajar deles. Agora, se ele estudar, se aperfeiçoar, ele pode melhorar esse linguajar, né.

(Amália. PROFLP-EB)

Não, a pessoa analfabeta ela necessariamente ela tem, ela não tem a escolaridade, né, mas ela tem um letramento, ela convive com seus pares. Então dentro da comunidade em que ela vive, tá perfeito o que ela, a forma como ela fala. [...] ela fala como qualquer outra pessoa. Ela fala... ela fala a variedade da sua comunidade de fala.

(Nilcelene. PROFLP-ED)

Nessas respostas, observamos a visão com relação às variedades que levam em conta os antecedentes linguísticos do falante, ou seja, a influência que o meio social exerce na forma de falar das pessoas. Essa sensibilidade é muito importante, pois, em qualquer sala de aula, haverá uma chance muito grande de o professor estar diante de alunos que falem variedades linguísticas diversas, diferentes, em especial, da variedade prestigiada. Nesse momento, é preciso compreender quem é esse aluno, de onde ele vem. Todavia, ainda observamos um possível resquício de preconceito linguístico na resposta da professora Amália (EB), ao dizer que o aluno *pode melhorar esse linguajar*. Na realidade, trata-se de ampliar o repertório linguístico dele, visto que não há linguagem “melhor” ou “pior”. Essa constatação reforça a importância de se conhecer a comunidade em que está inserida a escola, uma vez que nela é forte a influência da família e dos chamados *grupos de patota* sobre os padrões linguísticos dos alunos. Os estudos labovianos reforçam a relevância de a escola fazer na sala de aula o que faz a comunidade “[...] de forma concentrada e coerente” (LABOV, 1987, p. 144). Assim, o docente de LP deve estar empenhando na importante tarefa de explicar os fenômenos

⁴⁴ Especificamente, para esta seção, a fim de identificar os docentes, utilizaremos a sigla: PROFLP – Professor(a) de Língua Portuguesa; EA; EB; EC; ED – escola na qual o(a) professor(a) leciona.

existentes na VL, atentando para a bagagem cultural que o aluno traz, a partir das experiências que vivencia e dos usos reais da língua (BORTONI-RICARDO, 2004).

A seguir, passamos à análise de outra visão sobre fala certa e fala errada em LP expressa por uma boa parte dos professores que entrevistamos.

Se o falante consegue se comunicar, não há problema

Essa percepção foi asseverada por 06 dos 15 professores entrevistados, o que corresponde a pouco mais de 33% do nosso universo pesquisado. Segundo eles, não existe falar certo ou errado, o que importa é o falante se fazer entender, independentemente da forma como se digam as coisas. Encontramos, nessa visão, o eco de um princípio defendido por Labov (1975), de que, em pesquisas linguísticas, toda evidência demonstra que o vernáculo é mais consistente do que o estilo cuidado de fala. Logicamente, não se pode perder de vista que, dependendo da situação, do contexto comunicativo, será mais adequado utilizar uma determinada variedade. Porém, em uma interação, muitas vezes, se você consegue atingir seu objetivo de se comunicar e se fazer entender, a noção de certo e errado passa a ser irrelevante.

Isto posto, visualizemos algumas das respostas dadas pelos professores que se manifestaram sob esse ponto de vista:

Dentro daquilo que ela... que ela conhece da linguagem, dentro do contexto que ela teve, ela não fala errado. Ela produz uma linguagem diferente. Não é nossa, mas é uma linguagem que ela é... é uma linguagem que ela se faz, ela se faz entender através daquilo que ela manifesta, daquilo que ela produz. (...). Ela comunica. (...) Não é? Então eu acho que tendo comunicação, acho que não tem linguagem certa, linguagem errada, tem é... você tem que se fazer entender.

(Angélica. PROFLP-EC)

Não. Não fala errado. A partir do momento que... ela consegue se comunicar, ela consegue expressar a sua intenção comunicativa, e ela... circula socialmente, né, é... no seu contexto, né, de vida, seja familiar, de trabalho, profissional, ou... né... informal, particular, com amigos e etc., e consegue manter a sua... a sua, os seus interesses comunicativos, ela de forma alguma vai falar errado. Ela simplesmente vai utilizar uma linguagem que é própria dela, que não é a linguagem que ela apreendeu desde quando ela se... se deu por... né... se entendeu por... um ser pensante, falante.

(Lucas. PROFLP-EC)

Então quer dizer, se você, numa situação de comunicação, independentemente do seu grau de ensino, se você consegue, consegue atingir o seu interlocutor te dá uma resposta... há... que é satisfatória, e fica subentendido que ele compreendeu a mensagem, então você atingiu o máximo da comunicação, que é, o tentar se fazer entender, e entender o outro. Então tá perfeito. Não existe problema algum. (Deise. PROFLP-EB)

Nessas considerações, observamos a importância atribuída pelos professores à questão de o falante conseguir atingir seus objetivos comunicativos, se fazer entender, independentemente da variedade a ser utilizada. Conforme já ressaltamos, e aqui frisamos, não se pode perder de vista a questão do contexto comunicativo envolvido nem a importância do ensino da variedade culta, a qual os alunos têm direito de aprender. Não podemos nos lançar somente em cima de que o importante é se comunicar apenas, também é preciso provê-los de novos recursos linguísticos. Porém, com relação à variedade utilizada, não deve existir a dicotomia certo x errado, o importante, de fato, é o falante conseguir se fazer entender. Notamos que os professores veem a língua não como uma dicotomia, manifestando-se contrariamente a essa noção, o que é um aspecto positivo. Como ressalta, inclusive, Perini (2010), podemos preferir a pronúncia de uma ou outra região, mas tudo que existe na língua, manifestado da forma que for, está correto e deve ser alvo de discussões mais profundas, transpondo-se o viés superficial das adjetivações positivas ou negativas.

No tópico seguinte, passamos para o estudo de outra perspectiva referente a essa noção de certo e errado em LP, manifestada por outro grupo de professores.

Não há fala errada, há o que é adequado ou inadequado

A justificativa da adequação ao contexto e à situação esteve presente nas respostas de duas professoras entrevistadas. Essa forma de pensar é respaldada pelos PCN (BRASIL, 1998), que são claros ao afirmar que, no que tange ao trabalho com a fala em LP, a questão não é de erro, mas de adequação segundo as circunstâncias de uso, em que uma variedade será mais ou menos adequada. Consideramos esse viés uma forma eficiente de se trabalhar a questão da VL, inclusive na perspectiva do contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

A fim de constatar de que forma pensam as professoras que se manifestaram nesse sentido, apresentamos suas considerações a respeito dos conceitos de fala certa e fala errada:

Eu posso dizer que até então, ainda mais na época em que eu aprendi, né, lá na década de 80, a gente separava a língua certa da língua errada, então o analfabeto ele falava a língua errada. Né? Com a aula de linguística, a gente veio percebendo que não tem a língua certa nem a língua errada, existe a língua adequada e não adequada dependendo das diversas situações de uso. (...) E hoje eu sou assim uma, posso dizer que eu sou uma defensora dessa ideia, né, nos cursos que eu já tive oportunidade de dar, na minha sala de aula. (...) não existe uma língua inferior à outra, a gente encontra uma resistência enorme.

(Luísa. PROFLP-ED)

E eu trabalho com eles que a língua tem funcionalidade, então se você está num barzinho, você vai falar seus palavrões, as suas gírias, tranquilo. Falar errado, de propósito, eu como professora de português eu não posso ficar falando corretamente o dia inteiro, senão eu nem namoro, não acho namorado. Então, daqui eu vou para uma entrevista, eu tenho que me preocupar com o português considerado culto.

(Soraia. PROFLP-EB)

Nas respostas das professoras, percebemos a visão quanto ao aspecto da adequação, de que a língua pode ser adequada a cada situação, indo ao encontro do que afirmam os sociolinguistas brasileiros de que o uso eficiente da língua seja na oralidade ou na escrita consiste em achar o equilíbrio entre o que é adequado e o que é aceitável. Essa visão é inclusive recomendada pelos PCN através do reforço de que o importante em LP para os alunos é compreender qual forma de expressão é pertinente conforme a intenção comunicativa, “[...] adequando às circunstâncias de uso” (BRASIL, p. 1998, p. 31).

O que vemos nas respostas dadas pelos professores – ao menos na teoria, no discurso – é a manifestação de visões que vão ao encontro do que a Sociolinguística e os estudos sobre variação postulam com relação às variedades linguísticas. Em alguns casos, encontramos resquícios de preconceito linguístico quando se trata de visão sobre a língua. Ainda assim, as respostas indicam que os docentes lançam sobre a língua um olhar pautado pela visão da heterogeneidade linguística, pois as línguas são heterogêneas por natureza e voltadas para a mudança (CASTILHO, 2010). No que diz respeito ao aspecto *visão sobre língua certa x língua errada*, as respostas revelam que os professores mostram-se sensíveis ao fato de que não há certo nem errado, postura fundamental ante a necessidade cada vez maior de se atentar para a ampla caracterização da VL em especial no que diz respeito à escola, que não pode se furtar a trazer reflexões essas reflexões para sala de aula.

5.2.2 Atitude / postura ante a fala dos alunos

Na categoria *atitude / postura ante a fala dos alunos*, o foco de nossa observação são as atitudes dos docentes diante do fenômeno da variação. Nosso intuito foi tentar extrair de cada um deles opiniões sobre como creem que se deve reagir diante das falas de alunos marcadas pelo uso de construções socialmente desprestigiadas, tais como *nóis vai sair*, *nóis precisa fazer*, *a gente vamos fazer*. Essa subdivisão analítica originou-se da terceira e quarta perguntas do roteiro montado para as entrevistas, que questionavam justamente como o professor de LP deveria reagir diante de um aluno que use em sala de aula construções como essas.

Após a formulação dessa pergunta, as respostas dadas se concentraram em quatro níveis distintos de compreensão quanto à temática abordada:

Quadro 14 – Atitude / postura ante a fala dos alunos

| ATITUDE / POSTURA ANTE A FALA DOS ALUNOS | Nº de docentes com tal compreensão |
|--|------------------------------------|
| Não corrige, trabalha a VL pelo viés da adequação | 06 |
| Não corrige, reforça a necessidade de se respeitar a fala e trabalhar a VL | 05 |
| Corrige, é papel do professor mostrar a forma correta de falar | 04 |

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme podemos observar, dos 15 professores entrevistados, quanto à temática *atitude / postura ante a fala dos alunos*, a maior parte (11 no total) afirma que não corrige a fala dos alunos em sala de aula diante de construções como as expostas. Esses dividem-se em dois grupos: os que adotam a postura de alertar para questão da adequação (06) e aqueles que reforçam a questão do respeito aos falares diversos com base no aspecto da adequação em VL (05). E, ainda, quatro professores afirmaram que corrigem a fala dos alunos, pois acreditam que esse é o papel da escola e do professor.

Passamos, agora, à análise de algumas das respostas dadas pelos docentes a fim de visualizar com maior clareza a compreensão deles sobre essa temática.

Não corrige, trabalha a VL pelo viés da adequação

Dentre 15 professores, seis deles ressaltaram essa resposta, indo ao encontro dos postulados dos PCN (BRASIL, 1998) de que mais importante do que fazer os alunos falarem certo é levá-los a reconhecer e identificar o fato de haver, para cada situação, uma linguagem mais adequada a ser utilizada. Ou seja, dependendo do registro, se utiliza uma variedade em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e o interlocutor estão envolvidos. Trazemos, a seguir, três exemplos de respostas dadas pelos professores nesse sentido, pois, embora todas convirjam na mesma direção, apresentamos esse conjunto no intuito de evitar redundâncias em função da grande proximidade entre os discursos.

Bom, eu gosto muito de trabalhar com essa metáfora do guarda-roupa. Né, que é aquela coisa de você ter uma roupa só, e com essa roupa só ter que viver diferentes situações, né. [...] Em algum momento, você vai estar inadequado. Em algum momento você vai estar desconfortável. Então, o que eu digo a eles é: há momentos que esse nóis vai, nóis precisa, não vai fazer a menor diferença. Mas há momentos que sim. Então, o ideal é o quê? É você ter uma... um leque de opções para serem usadas de acordo com a situação. [...] Esse jogo de cintura também precisa ser ensinado, né? Em que momentos você vai... em que momentos você vai ser mais solto, mais informal, vai deixar a concordância... de lado, vai comer um r, um s do plural. E em que momentos você vai... ligar o botão de alerta para falar de acordo com esse padrão considerado culto. Acho que é por aí.

(Lucimar. PROFLP - ED)

Eles têm, eles têm a oportunidade de conhecer o dialeto padrão, por que não também, não é melhorar, vamos dizer assim, é difícil pra gente falar, mas, assim, saber que aquilo existe. Né, e tentar é... se adequar em algum contexto que a vida vier a lhe trazer. Né, numa reunião de trabalho. [...] Né? Ou, ou quando você tá no bar você fala de uma maneira, quando você está numa reunião você fala de outra, né? Então depende, eles têm, eles têm que se orientar, se adequar no momento em que ele se encontra. [...] Linguisticamente falando, né.

(Tatiana. PROFLP - EC)

Bom, enquanto professor de português, e enquanto... é... no momento em que eles passem, tendo acesso à norma padrão, a gente precisa fazer algum tipo de intervenção. Sim. Mas não no sentido de dizer que... ele fala errado, mas de aquela, aquele momento daquela fala deles é... não está adequada, de que ele tem que observar em que situações ele deve ou não usar determinados... é... se ele usa o informal, ou se ele pode cometer alguns desvios da norma ou não. E como é uma situação de sala de aula, ele está aqui pra ter acesso a essa norma padrão, então eu acho que a gente tem, tem que interferir.

[...] Mas assim, mostrando pra ele que quando ele está no meio dele, onde todo mundo está usando aquele tipo de, de... de... de variedade, ele sintá-se à vontade pra usar. [...] a gente tem que estar, é, interferir nesse sentido, pra ele saber onde usar, quando [...].

(Juliana. PROFLP - EB)

Como é possível constatar, as respostas dadas pelos professores enfatizam a questão da adequação de forma muito clara. A professora Lucimar (ED), inclusive, ressalta uma imagem muito utilizada pelos professores para trabalhar essa questão da adequação linguística, a do “guarda-roupa”: vamos a um churrasco vestidos de uma forma, e a um casamento, de outra. Essa variação de registro pode ocorrer na dimensão do grau de formalidade e de acordo com a modalidade da língua. É importante levar os alunos a terem essa informação de que não há falares errados e que podemos adaptá-los ao contexto conforme a situação apresentada, em busca do melhor uso linguístico possível levando em conta a “adequabilidade” e a “aceitabilidade” tanto na modalidade oral quanto na escrita (BAGNO, 2011c, p. 154).

A seguir, passamos à análise do segundo conjunto de respostas dadas pelos professores no âmbito da temática *atitude / postura ante a fala dos alunos*.

Não corrige, reforça a necessidade de se respeitar a fala e trabalhar a VL

Essa abordagem esteve presente na resposta de cinco professores. Vai ao encontro do que propõe Mattos e Silva (2004) quanto ao papel do professor em não deixar de reconhecer a importância de os falantes das demais variedades linguísticas dominarem também a variedade dita padrão, mas com a imprescindível missão de desmitificar no PB a visão de apenas uma variedade legítima. Apresentamos as quatro respostas dadas nesse sentido:

É, isso aí, a gente é, toda hora. A gente, “oh, ô Dona Angélica, nós, a gente vamos agora para o recreio?”. Já é, dentro desse-, dentro daquele contexto escolar ali, um acaba que corrige o outro: “ou, fulano, não é assim não, deixa de ser burro”, “ou, larga de ser burro, ou... nossa!”. Mas é o momento que você tem pra mostrar pra ele a outra forma. Aquela que ela, que ele fala, ‘a gente vamos’, é legal ali, naquele momento, na sala de aula, na casa dele. Mas existe outra forma, que é o nós vamos, que ele vai ter que usar também e vai ter que aprender. Então eu acho que assim, é, a partir da-, desse uso, você pode mostrar que existe um outro recurso, e que ele tem que dominar as duas formas, ele tem que reconhecer as duas formas, porque num momento ele vai ter que usar um – por que não? – e num outro

momento da vida dele ele vai ter que usar outro. [...] Né, não é... não vejo, não falam errado, não é burro, entendeu? É porque ele convive dez horas por dia com um pai e com uma mãe que fala a gente vamos. (...) E ele convive o quê? Cinquenta minutos numa aula de Português onde a professora vai falar com ele “olha, tá errado.”? “Não é assim que fala?”. Então ele está negando a cultura dele. Né? Então aí que ele vê, que aquilo que ele aprendeu é errado? Né, então não, você tem uma outra forma.

(Angélica. PROFLP – EC, grifos nossos)

Trabalhar até com esses exemplos em sala de aula, né, mostrando as adaptações que devem ser feitas, né, ao longo do processo de aprendizagem. Porque se ele chega falando isso é porque ele já vem, já vem pra sala com o contexto dele, da realidade dele. Né? Então isso deve ser trabalhado em sala de aula sem nenhum tipo de preconceito, né, a turma não deve ter preconceito com esse que vem falando diferente, ele não está falando errado, ele está falando diferente por não ter frequentado escolas, né? Aí, é, se a gente for realmente descobrir de onde veio, né, a... onde estudou, etc. e tal, realmente vai demandar aí um, é um processo longo, né, é um processo extenso. Então a gente pode trabalhar até com exemplos, né, dentro de sala de aula, aproveitar a vivência dele, né, porque nós temos que aproveitar a vivência desse aluno, tá, ele vem com uma bagagem, isso não pode ser desprezado pelo professor em sala. Nós temos que trabalhar com isso aí de uma maneira positiva e favorável até pra aprendizagem dele próprio.

(Vera. PROFLP-EA, grifos nossos)

E... é, eu acho que o papel, o meu papel, o papel de qualquer outro professor é nunca criticar o aluno por essa linguagem dele, a gente tem que mostrar, aliás quando aparece isso na sala de aula, a gente deve, é o momento que a gente pode trabalhar com a variação linguística, mostrar um pouco pros alunos o que é a variação linguística, né, fazer um trabalho de dicionário linguístico, é... como as pessoas mais idosas falam, as gírias que os alunos usam, né, porque aí faz com que os alunos, aí vai despertar, nos outros alunos, que pensem assim, a língua portuguesa não é uma língua homogênea, ela é uma língua heterogênea, né? E em nenhum momento criticar esse aluno. Eu estou te falando, o papel do professor de português também é ensinar a norma culta. Mas sem criticar o aluno, né, pelo modo como ele fala. Né, pelo modo como é... é... pela variedade que o dia inteiro ele sempre usa. Né? E sim mostrar que todas as variedades são legítimas.

(Fernanda. PROFLP-EC, grifos nossos)

[...] primeiro você tem que respeitar a linguagem do aluno. Né? O essencial é você respeitar a linguagem do aluno e considerar que essa linguagem é uma linguagem legítima dele. Tá? É... em segundo lugar, eu acho que o professor deve mostrar também pros colegas de sala, né, esse respeito pela linguagem. Então ele não fala errado, ele não é... ele não deve ser tachado com, né, não deve ser criticado nem nada em função da linguagem que ele utiliza, isso deve ser mostrado em sala de aula. Entretanto, é importante mostrar pra esse aluno que, para cada situação discursiva, para cada situação comunicativa [...], né, uma linguagem deve ser utilizada de forma específica. Né? Então... é... seria inadequado ele falar nós vai, nós foi, com o pai, com a mãe, com os amigos, né, onde ele mora? Não. Essa muito provavelmente é a linguagem desse público em especial. Entretanto, em sala

de aula, a linguagem deve ser um pouquinho mais monitorada, mais bem cuidada, porque o espaço, e a situação específica, exige uma linguagem mais bem elaborada.

(Lucas. PROFLP-EC, grifos nossos)

Destacamos, nas respostas dos professores, um aspecto essencial ressaltado quanto ao comportamento diante de alunos que falem uma variedade desprestigiada: a preocupação em desconstruir a ideia de que eles falam errado e a sensibilidade para o combate ao preconceito linguístico através de construção de crenças positivas sobre sua própria variedade. Os trechos grifados mostram que os professores possuem consciência sociolinguística ao se sensibilizar quanto à necessidade de se respeitar a linguagem dos discentes. Partir da variedade do próprio aluno para o trabalho com VL pode ampliar-lhes a competência linguística, propiciando o acesso à variedade de prestígio, através de uma atitude orientada por uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37), numa postura de respeito e legitimação dos antecedentes socioculturais que o aluno traz para a escola. Essa atitude vai ao encontro da proposta de bidialetalismo na escola (CYRANKA, 2011), pois nos parece possível empreender uma educação linguística a partir dos estilos monitorados sem que os alunos abandonem o dialeto de seu grupo social, cuja valorização pela escola é indispensável.

Corrige, é papel do professor mostrar a forma correta de falar

Houve ainda um terceiro grupo de professores – 04 (quatro) no total – que, quanto à temática de que estamos tratando, respondeu que corrige a fala dos alunos. Essa postura é um tanto quanto inadequada em vista do que pode acarretar com relação à crença que o aluno tem de seu próprio dialeto. Os próprios PCN (BRASIL, 1998) endossam a importância de os alunos reconhecerem as variedades da língua e combaterem o preconceito que existe contra as formas populares. Nesse sentido, seguem algumas respostas dos professores que assim se manifestaram ante a questão dos falares discentes em sala de aula:

A gente tenta a todo momento corrigir isso no aluno em sala de aula, que é o lugar, que a escola é o espaço que ele tem para aprender a língua. [...] A gente não consegue corrigir tudo, mas melhora bastante. [...] E você não consegue por quê? Por que ele já convive com a sociedade, na família, que já fala errado. [...] Às vezes não tem estudo, né. [...] Mas na escola a gente está aqui pra isso, pra tentar melhorar essa parte deles.

(Amália. PROFLP-EB)

Sim, isso. Eu sempre corrijo. Sempre que eu escuto eu corrijo. Na medida do possível né? Por quê? Aí, eu sempre explico, “olha, eu tô te corrigindo porque eu sou uma professora de português, e isso pra você no futuro vai fazer a diferença”, então eu faço todo esse discurso, a sociedade nos cobra, e tal, então isso eu faço pra palavrão, até pras gírias e em textos escritos também. [...] Eu sempre coloco lá uma observação, procure evitar pelo menos, pra fazer um texto, alguma coisa assim de texto para a escola, ou para alguma... alguma situação que exija o português culto, então eu sempre coloco, eu sempre quero colocar pra eles a razão daquilo.

(Soraia. PROFLLP-EB)

Então, se ela está se comunicando comigo na sala de aula, fazendo uma pergunta a mim, é... num momento em que eu não esteja focando o aprendizado dessas coisas, eu procuro não intervir naquele momento, interromper uma pergunta que ela esteja fazendo, e colocá-lo numa situação ali de constrangimento dizendo: você faça essa pergunta de outro jeito que você está falando errado, ou qualquer coisa assim. Né? Mas vai haver momentos em que essa discussão vai ser o tópico da aula, né? E aí, essa, esses alunos vão se defrontar com essas questões. O que acontece é de os próprios colegas corrigirem. [...] Isso acontece. [...] Quando os colegas, é... vão intervir e corrigem, aí eles perguntam ao professor: não é verdade, professora? A gente fala: realmente, né, dentro da variante culta, né, dentro da modalidade, do registro culto, do padrão, não é assim que fala. Então, a correção ela acontece muito em virtude disso também. Quando é um desvio muito estigmatizado [...] eu acabo corrigindo também. Né. Eu falo assim: olha, é assim, é assim mesmo que a gente fala? Porque o aluno sabe, aí basta a gente perguntar: olha o quê que você falou. É assim mesmo? [...] aí ele mesmo se corrige. E quando ele não se corrige, o colega o corrige.

(Luísa. PROFLLP-ED)

Conforme podemos observar nas respostas dadas, há ainda a tendência de parte dos professores de LP de corrigirem seus alunos de maneira inadequada, descontextualizada de uma reflexão sociolinguística. Notamos a influência que ainda exercem a mídia e a convenção de modelo ideal de língua da GN na forma como pensam os docentes a língua. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) que é tarefa da escola “[...] facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhe permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua”, sem, no entanto, negar a validade e a importância de seu dialeto. As professoras ressaltam o papel da escola de corrigir e ensinar a variedade de prestígio diante de construções estigmatizadas socialmente, porém em nenhum momento ressaltam a importância de se fazer uma abordagem desprovida de preconceito que torne o aluno capaz de reconhecer a legitimidade e os valores sociais implicados nas demais variedades. O resultado desse tipo de abordagem, muitas vezes, é o não reconhecimento da variedade culta da língua por parte dos alunos como forma de prestigiarem seu próprio dialeto (CYRANKA, 2011). O persistir dessa postura, ainda entranhada no imaginário do ambiente

de ensino, reforça o quanto se faz mister a promoção de modificações no tratamento dado pela escola aos dialetos trazidos pelos diferentes grupos sociais que compõem nossas salas de aula.

5.2.3 Importância do trabalho com a VL

Nesta categoria, objetivamos saber a opinião dos professores sobre a importância que conferem ao trabalho com a variação em sala de aula. Dessa forma, procuramos constatar se os docentes veem relevância nessa temática, o que pensam ser importante trabalhar sobre VL e investigar por que atribuem importância ao tratamento desse fenômeno em sala de aula. A presente subdivisão analítica é oriunda da quinta pergunta do roteiro de questões formuladas para perguntar aos professores: *Você acha importante trabalhar as variedades linguísticas em sala de aula?*

Feito esse questionamento aos docentes, verificamos que as respostas dadas se concentraram em cinco diferentes níveis de compreensão quanto à temática:

Quadro 15 – Importância do trabalho com a VL

| IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM A VL | Nº de docentes com tal compreensão |
|--|------------------------------------|
| Combater preconceito linguístico e reforçar o aspecto da (in)adequação do registro | 07 |
| Levar o aluno reconhecer a VL e as outras variedades | 05 |
| Ensinar o aluno a (re) conhecer variedades regionais | 02 |
| Não é mais tão importante | 01 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, 12 dos 15 professores atribuíram a importância do tratamento do fenômeno da variação nas aulas de LP para auxiliar no combate ao preconceito linguístico e reforçar o aspecto da questão da adequação quanto ao uso da língua e para levar o aluno a reconhecer a VL e a existência de outras variedades da língua. Chama-nos a atenção também o fato de uma professora considerar que o trabalho com a variação já foi mais importante. Isto posto, passamos a seguir à análise de algumas das respostas dadas pelos professores a fim de melhor entender as opiniões explicitadas em suas falas.

Combater preconceito linguístico e reforçar o aspecto da (in)adequação do registro

Esta resposta foi a mais ressaltada pela maioria de professores – sete ao todo, que veem no trabalho com a VL um instrumento para combater o preconceito e reforçar o aspecto dos registros linguísticos. Consideramos que são duas importantes contribuições que a compreensão dos fenômenos da variação pode oferecer.

A seguir, apresentamos três exemplos de respostas dadas, em razão da grande semelhança entre as falas e também no intuito de evitar repetições desnecessárias:

Eu acho importante, principalmente... é... levá-los a refletir, por exemplo... que eu digo... eu posso dizer... existe... muitas pessoas... é... que vêm à minha festa. Né? E... a gramática... a norma culta vai rejeitar essa forma. [...] E, por outro lado, se alguém fala... é... nós vai à sua festa, também vai rejeitar. Por que que a primeira forma é menos estigmatizada que a segunda? [...] Porque uma a gente encontra pessoas escolarizadas dizendo, e outra talvez pessoas menos escolarizadas. Ai eu mostro que a questão não é linguística, a questão é social. Né? Então, eu acho que essa reflexão é muito importante fazer com eles. Né? Então, as questões de concordância verbal, nominal, elas estão muito presentes, né? A questão da adequação ao gênero, né? [...] Se você vai escrever um artigo de opinião... é... e eu coloco como situação hipotética que o... o veículo é a Folha de São Paulo. Ou eu posso criar uma situação hipotética em que esse veículo é a Atrévada ou a Capricho. As escolhas linguísticas serão completamente diferentes.

(Luísa. PROFLLP – ED)

Eu acho que é essencial trabalhar variedades da língua. Por quê? Porque é uma maneira de... assinalar pro falante, né, que o português... ele são vários. Então, disponibilizar pro aluno essa possibilidade consciente de... né, de conscientizar, de que ele pode ser um poliglota dentro da própria língua, de que ele pode utilizar vários tipos de linguagem diferentes, isso é extremamente importante, porque o mundo fora da sala de aula vai, exige isso dele. Exige, né, que pra cada situação, pra cada momento, ele tenha um, dominar uma variedade diferente. E se a escola não ensina isso, não existe outra instituição que possa fazer essa função, que considera essa função, que possa exercer essa [...] capacidade, não é, a competência de utilização da língua. [...]. Eu acho extremamente importante, porque é uma maneira realmente de legitimar a linguagem que o brasileiro usa, de... é uma forma também de eliminar preconceito linguístico, que automaticamente acaba sendo também um preconceito social, leva ao preconceito social, e acaba por mostrar, por desmistificar [...] esses jargões de que ele fala errado, de que ele não sabe escrever, ou ele não sabe falar.

(Lucas. PROFLLP - EC)

Muito importante. [...] e trabalhar no sentido de que eles não tenham preconceito. Né. Que eles não tenham preconceito principalmente linguístico. Principalmente, assim como a gente fala de outras formas de

preconceito, se você rejeita, né, se você rejeita uma variedade linguística, se você acha que os alunos falam errado, ah não, quem fala mais próximo da linguagem formal, eles sempre vêm com essas coisas, “e quem que fala mais correto hein? É o mineiro? É o carioca”? E eu digo, “gente, todo mundo fala certo, se todo mundo consegue se comunicar e consegue atingir seus objetivos, se fazer entender e entender o outro, então qualquer variante linguística, ela tem seu valor, independentemente de onde ela venha.

(Deise. PROFLP-EB)

Talvez essas respostas sintetizem uma das contribuições mais significativas que o trabalho com VL pode trazer. Assim como a importância de se ensinar a variedade prestigiada aos alunos, é fundamental ensinar-lhes o que é preconceito linguístico, inserindo-os no debate sobre esse tema, o que praticamente não é feito nas escolas. Os alunos precisam ter consciência da existência desse tipo de discriminação, que, como reforçou a professora Luísa, trata-se de um preconceito social, pois a variação de concordância ocorre tanto na variedade prestigiada quanto na desprestigiada. Porém, a estigmatização recai em cima desta, em função de aquela ser falada por pessoas privilegiadas socioeconomicamente. É imprescindível fazer reflexões a esse respeito com os alunos para que não sejam vítimas desse preconceito e, principalmente, não o disseminem ainda mais. Para isso, trabalhar com as noções de adequação do registro também é fundamental a fim de que tenham consciência de que, para cada situação, terão de monitorar mais ou menos a sua fala. Como defende Bortoni-Ricardo (2005), os professores precisam mostrar aos seus alunos que há mais de uma forma de se falar a mesma coisa, levando-os a construir crenças positivas sobre suas próprias falas.

Levar o aluno reconhecer a VL e as outras variedades

As respostas que se classificaram nessa categoria foram dadas por cinco professoras, as quais defendem que, através do trabalho com a VL, os alunos passam a reconhecê-la como fenômeno inerente à língua, assim como a existência de outras variedades que não apenas a deles. Debates a esse respeito podem ser importantes no intuito de tornar a aprendizagem de LP mais palatável, aproximando a língua de seu falante-aprendiz, o aluno.

Isto posto, apresentamos três exemplos dentre as respostas dadas:

Totalmente, sempre, aqui a gente volta e meia tá sempre falando. [...] A variedade rural, né? A social, a profissional, volta e meia a gente tá comentando.? [...] Então, assim, é uma forma que ele tem de conviver com

outras variantes, não negando a dele, não discriminando a dele, mas ele reconhecendo que existem outras formas de falar. [...] Diferentes contextos, diferente grupo social... né?

(Angélica. PROFLP - EC)

Eu acho muito importante, porque você vê a questão dos próprios alunos que, ou se corrigem um ao outro, ou, já enfrentei situações de que eu uso muito o a gente vai, e eles acham que, como eu sou professora, eu deveria só usar o nós vamos, e eu uso muito a gente, então eu tento explicar isso pra eles, e eu uso 'a gente' porque eu sei também que é a forma que eles devem usar no dia a dia, raramente eles devem usar o nós. Então eu tento às vezes explicar isso pra eles, e eles têm uma resistência muito grande em relação a isso. "Não, mas você é professora, você não poderia falar a gente". Então, aí eu já mostrei, né, que a:: 'a gente' vai pedir uma flexão verbal diferente que 'nós', embora os dois tenham plural, tenham um sentido de plural, mas ainda há uma resistência muito grande em relação a isso

(Salette. PROFLP - EA)

Acho [importante trabalhar variedades linguísticas], para que os alunos tenham conhecimento. Até às vezes eles questionam... é... uma determinada gíria, um determinado falar diferente, se isso não é errado, eles sempre perguntam em sala de aula. Ah, mas outro dia me questionaram, "se eu chegar a e falar o 'nóis foi' eu estou falando errado? Meu vizinho fala isso". E eu falei, "não, ele não está falando errado". Né, às vezes ele não teve uma oportunidade até de passar por uma escola pra saber como ele deve utilizar, você entendeu a comunicação dele então você não deve criticá-lo.

(Elisa. PROFLP-EA)

As professoras, nessas falas, ressaltam a importância do trabalho com a VL para conscientizar os alunos sobre a existência e a ocorrência desse fenômeno, pois eles precisam ter conhecimento de que a variação é inerente a qualquer língua e que o português possui mais de uma variedade. Esse deve ser o ponto de partida desde as séries iniciais, buscando esclarecer os educandos de que a VL existe assim como outras variedades. É esse esclarecimento que permitirá desfazer os mitos e as ideias obsoletas de ensino de LP pautado na visão de língua "certa x errada", "melhor x pior". Para tal, os professores de LP deverão apropriar-se das novas pesquisas linguísticas, pois estas permitem lidar mais adequadamente com as transformações resultantes de uma sociedade em constante transformação. E, conseqüentemente, assim como no tópico anterior, essas reflexões podem incluir debates sobre preconceito linguístico, num ciclo amplamente favorável da inserção da pedagogia da VL e da Sociolinguística Educacional na educação linguística de nossos alunos, não mais menosprezando necessidades e desejos (legítimos) dos falantes da língua (BAGNO, 2007).

Ensinar o aluno a (re) conhecer variedades regionais

Duas professoras justificaram a importância do trabalho com VL em sala de aula para que os alunos conheçam e reconheçam variedades regionais da língua. Não se nega a importância quanto ao reconhecimento desse aspecto da variação, mas já há muito as pesquisas sociolinguísticas reforçam que trabalhar com VL vai muito além de apenas reconhecer regionalismos.

A fim de melhor compreender as justificativas apresentadas pelas docentes, passamos às respostas dadas por elas:

Sim, muito importante. Eu sempre trabalho isso no início do ano. Quando entra a parte de comunicação, eu mostro, falas regionais, variedades linguísticas, registros de língua, tudo eu trabalho com eles.

(Amália. PROFLP - EB)

Então, é... é, eu considero sim. Igual, por exemplo, o dicionário de gírias, que eu faço todo ano, no início do ano, eu acho importante, porque a gente não pode fechar os olhos não, pra tudo. E eu, não só as variedades linguísticas, como também, por exemplo, sotaques. Quando tem aluno de fora, que tem um, uma... que tem expressões, por exemplo, quando eu tenho um aluno nordestino, tem expressões típicas do Nordeste, então eu gosto de trabalhar de respeitar aquilo ali, que, quando a gente tem um aluno carioca, um paulista, um nordestino na sala de aula [...]. Aí debocha, puxa o 's', aí debocham. A mesma coisa seria, aí eu coloco, a mesma coisa seria se a gente estivesse lá. Então quando eu tenho um aluno de fora, também com relação ao sotaque, ou expressões típicas de região, eu gosto de trabalhar também, que é importante o respeito. [...] Então você vê, eu até quando fui ao Nordeste, que eu assisti é... é... né, os... os jornais locais, eu percebi isso, eu achei horrível isso, achei horrroso. Como? Como que vai tolher um sotaque típico da região? E isso acontece em vários locais do Brasil, e eu acho isso um horror.

(Soraia. PROFLP - EB)

As respostas dadas pelas docentes revelam que elas costumam abordar os aspectos da VL a partir dos tópicos trazidos pelos livros didáticos, geralmente na primeira unidade, logo no início do primeiro semestre. As professoras, ao que parece, consideram importante trabalhar, além de aspectos como variações dialetais, diferenças de sotaque e vocabulário entre diferentes regiões, que deve ser mais um dentre os aspectos contemplados ao se tratar a VL na escola. Os professores acabam por se tornar reféns desses materiais e dão-se por

satisfeitos. Faraco (2008, p. 179-180) afirma que, nos livros didáticos, se encontram sinais evidentes “[...] da ausência de uma pedagogia da variação, muitas vezes restringindo essa reflexão a algumas poucas páginas”. Ao se tratar de variação e variedades da língua, “[...] predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social)”. Esse fato revela que os professores carecem de formação sociolinguística para que possam ampliar seu repertório de reflexões sobre a nossa realidade linguística heterogênea, podendo, assim, trabalhar a VL de forma mais ampla e integrada à compreensão dos fenômenos variacionais do PB contemporâneo.

Não é mais tão importante

Embora tenha sido manifestada por apenas uma professora, essa consideração a respeito da importância dada ao trabalho com a VL na escola nos chamou bastante a atenção por ir na contramão das demais respostas que, independente da justificativa dada, ressaltaram que tratar da variação na escola é, sim, importante. Tal consideração torna-se ainda mais intrigante se considerarmos a gama cada vez maior de estudos recentes que enfatizam e defendem a presença da Sociolinguística e da VL nas aulas de LP a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem mais salutar, reflexivo e científico. Antes de trazer a fala da docente, cabe relatar um detalhe interessante quanto à reação da professora à pergunta: ela permanece por oito segundos pensando a respeito para, somente após esse íterim, começar a responder.

Isto posto, trazemos a resposta dada pela professora, inclusive com a pergunta conforme lhe foi feita:

Pesquisador: Hum-rum. Tá ótimo. E você acha importante trabalhar a questão das variedades linguísticas em sala de aula?

(pausa de 8 segundos)

Eu acho que já foi mais importante, quando o Brasil era, tinha uma língua menos homogênea, assim. [...] Hoje em dia, pegando uma turma de 30, quem é que fala nós vai, nós quer... né... então, o... a... por essa escola aqui, que é uma escola pública, o que que a gente teria que ter? Todo tipo de fala. [...] A gente tem alunos de classe média alta, classe média baixa, crianças mais pobres... no entanto a língua... o modo... o falar é muito semelhante. Então, eu acho que não... não tem... havido tanta necessidade mais, eu acho que essa etapa já se venceu. [...] No sentido assim... eu tenho aluno que fala nós quer mais como jargão do que como uma marca da fala dele do dia a dia. Não é? Então, é... se você fala, o menino fala com você assim... e aí professora, nós vai jogar hoje, cê vai ver? E a gente fala assim,

ah, vocês vão jogar hoje? Nós vamos jogar hoje. Quer dizer, ele tem as duas formas. [...] Mas ele usa esse nós vai aí até como... um jargão de um... de um grupo dele. Então, eu não sei... eu tenho... talvez uma professora de periferia, assim, de um colégio mais de periferia, tenha uma visão diferente da que eu tenho. No colégio, aqui, eu não vejo necessidade não. Não vejo muita necessidade não.

[...]

Eu acho muito melhor você trabalhar a língua no sentido de uma ciência a ser estudada, que existem padrões, que o erro, o que é entre aspas considerado erro se justifica cientificamente, linguisticamente, do que trabalhar essa questão de quem é que fala nós vai, [...], como é que o caipira fala, como é que o mineiro fala, como é que o carioca fala.

(Lucimar. PROFLP-ED, grifos nossos)

Destacamos o fato de a professora Lucimar asseverar que não vê mais “tanta necessidade” de se trabalhar a VL em sala em função de, na escola em que leciona, não perceber alunos que falem variedades desprestigiadas da língua e considerar o modo de falar deles “muito semelhante”, como demonstram os trechos grifados. A docente justifica sua visão por considerar que a LP tem ficado mais homogênea. De fato, se olharmos nas grandes cidades, há uma tendência de homogeneização da língua em áreas predominantemente urbanas. Preti (1997)⁴⁵, inclusive, denomina essa linguagem de *linguagem urbana comum*. A fala da professora talvez seja motivada pelo fato de ela lecionar em uma escola cujos alunos se expressam em falares predominantemente urbanos⁴⁶. No entanto, isso não torna menos importante ou menos necessário o trabalho com a VL, pois é possível abordá-la sob diversos aspectos, privilegiando o trabalho com a variedade culta a fim de ampliar o repertório linguístico do aluno e seu espectro de atuação em sua vida social. Daí a importância de se tratar a questão da monitoração estilística e do *contínuo oralidade-letramento* (BORTONI-RICARDO, 2004), que ensejam as práticas de oralidade e de produção escrita, que têm suas especificidades. O papel da escola na formação linguística dos alunos é de sensibilizá-los para a VL, proporcionando espaços para que eles desenvolvam e ampliem suas habilidades linguísticas e instituindo alternativas pedagógicas que os sensibilizem em relação à variação e seus sentidos sociais (FARACO 2008).

⁴⁵ Para maiores detalhes, conferir dados do Projeto NURC/SP (PRETI, 1997).

⁴⁶ Ver item 4.2.4, página 69.

5.2.4 Trabalho com VL previsto no programa

Nesta categoria, procuramos saber dos professores se e de que forma a VL está presente no programa de LP de cada um. Assim, buscamos perceber se os docentes planejam um trabalho com a variação para o decorrer do ano letivo e de que instrumentos lançam mão a fim de realizar essa discussão, ou se esse trabalho se restringe a situações fortuitas e reflexões superficiais. Essa subdivisão analítica originou-se da oitava pergunta do roteiro de questões elaborado para as entrevistas: *Há algum item sobre VL no programa de LP para as séries em que você dá aula?*

Após a formulação dessa pergunta, as respostas dadas se concentraram em quatro diferentes níveis de compreensão com relação à temática abordada:

Quadro 16 – Trabalho com a VL previsto no programa

| TRABALHO COM A VL PREVISTO NO PROGRAMA | Nº de docentes com tal compreensão |
|---|------------------------------------|
| Sim, é feito a partir de textos e trabalhos pontuais | 05 |
| Não, a VL é tratada apenas ocasionalmente | 03 |
| O trabalho é restrito ao começo do ano / livro didático | 03 |
| Há um trabalho sistemático previsto e executado | 04 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos perceber no quadro descrito, a significativa maioria dos professores afirma que não há um planejamento sistemático para o trabalho com a VL com seus alunos, não há sequer previsão nos programas e, quando é feito, dá-se apenas por meio de ações pontuais. Diante dessa realidade, é cada vez mais necessário um trabalho pelo viés da variação inserido de forma sistemática nas discussões de sala de aula.

A seguir, passamos à análise de algumas respostas dadas pelos docentes.

Sim, é feito a partir de textos ou trabalhos pontuais

Esta resposta foi dada pela maior parte dos professores entrevistados – cinco no total, os quais chegam a afirmar que o trabalho com a VL acontece, sim, em sala de aula, mas, às vezes, não conseguem sustentar essa afirmação, tendo alguma dificuldade em dizer o que e

como trabalham. Abaixo, apresentamos algumas respostas nesse sentido, trazendo três exemplos que ilustram bem a subdivisão em análise:

Sim, vários textos, né, músicas, em vários momentos essa variedade é trabalhada, e também dentro da própria experiência deles, né, eles chegam na escola ainda falando “nóis vai” e “nóis foi”.

(Vera. PROFLP - EA)

Pois é... é... existe uma reflexão que não é sistematizada, que é essa de eu estar trabalhando com a cadeia referencial, e da variação entrar ali numa... pergunta como essa. E existe um momento mais sistematizado, em que eu vou trabalhar com eles a questão da regência, a questão da concordância verbal e nominal, então há tanto esse momento em que essas questões são sistematizadas, e há, em qualquer evento de prática de texto essa reflexão está permeando. Porque quando eu penso qual é o veículo que eu estou escrevendo, pra quem que eu estou escrevendo, com que objetivo eu estou escrevendo, né, quando eu trabalho lá com eles... é... manchete de jornal, né? [...] então eu acho que essa discussão em todos esses momentos essa discussão ela permeia. [...] Não tem como escapar. E tem os momentos de... uma reflexão mais sistemática mesmo.

(Luísa. PROFLP - ED)

Sim, trabalhei com eles a questão da entrevista, da fala mineira, né? Eles entrevistaram pessoas de Minas Gerais, aqui mesmo, da nossa região. [...] E... além disso... trabalhei também com propaganda, que tem um lado bem... coloquial. [...] Sabe, ele foi bastante. [...] Ah, tem que estar incluído, porque é o que eles vivem hoje, né? Como que a gente pode trabalhar uma coisa que, né, a gente, igual a gramática, tem lá as frases prontas, não é assim. [...] Tem que trabalhar aquilo que eles estão vivendo, a linguagem do dia a dia deles, né? Pega uma propaganda, pega uma entrevista, [...] né? Tem tanto material aí, a língua tá tão... né? Muda também com tanta rapidez. Que, né, material é o que não falta pra trabalhar essas ideias.

(Tatiana. PROFLP - EC)

Ressaltamos que estivemos nas escolas durante um mês acompanhando os professores. Não deixamos de considerar, em nenhum momento, a possibilidade de que possam trabalhar a VL no restante do ano. Mas, a partir das observações e das respostas dadas, percebemos que esse trabalho parece estar mesmo restrito a situações pontuais. A professora Vera (EA) não consegue definir ao certo como e o que trabalha, as reflexões são tão ocasionais que a própria docente não consegue dizer com clareza como são feitas. As demais exemplificam de que forma trabalham a VL com os alunos, com entrevistas, análises de textos de jornais, mas ainda nos parecem situações isoladas, ainda que a professora Tatiana (EC) indique o caminho com uma reflexão interessante: *Tem que trabalhar aquilo que eles estão vivendo, a linguagem*

do dia a dia deles, né? [...] Que, né, material é o que não falta pra trabalhar essas ideias. Faraco (2008, p. 180) nos lembra que a VL, aos poucos, foi incorporada ao contexto educacional e, inclusive, aos PCN. Nesse tema, o peso da “cultura do erro” ainda é forte, e impede uma discussão “[...] mais aberta e menos preconceituosa” sobre nossa realidade linguística. Assim, se faz necessária a implementação de uma pedagogia da VL que “[...] localize adequadamente os fatos da norma culta” amplo espectro da variação, ampliando, assim, as chances de realização linguística dos alunos.

Não, a VL é tratada apenas ocasionalmente

Dos professores entrevistados, três afirmaram que não há nenhum item sobre VL previsto em seus programas para o trabalho com LP e que o trabalho com essa temática ocorre somente em situações criadas por eles ocasionalmente em sala de aula. Em suas respostas, afirmaram que não há um programa ou item específico para esse trabalho e procuraram explicar como fazem para trabalhar a variação em suas aulas:

Olha, eu procuro trabalhar a variação, eu não tenho um programa definido não, às vezes o próprio livro didático traz. Mas eu procuro trabalhar a partir do momento que... que isso vai surgindo dos próprios alunos, o que eu acho que eles precisam saber, como elaborar, por exemplo, igual nós elaboramos uma crônica para um concurso. Né, eles não poderiam usar gírias, mas em determinados textos eles podem usar, eu até disse para eles, se dentro do seu texto tiver um personagem que fala gírias, nada impede que você utilize na fala daquele personagem as gírias. Mas eu não tenho um programa certo não, até acho que eu tenho que me organizar com relação a isso.

(Elisa. PROFLP-EA, grifos nossos)

No programa especificamente, não, lógico que a gente sempre faz essas explicações, conforme eu disse anteriormente, mas no programa só o do sexto ano que contemplava variedades linguísticas, que foi no começo do livro, que trabalhava com a padrão, e a não padrão, e trabalhava também com a variedade caipira, mas só a caipira. Então trazia muitas é... gibis do Chico Bento, tentei trabalhar muito isso, trouxe vários gibis, pedi que eles fizessem diálogos com a variedade caipira, mas ficou muito restrito à variedade caipira. E um pouquinho da não formal, né, entre padrão e não formal, não abordou talvez variedades como a do Sul de Minas, né, que tem o ‘r’ que é diferente, carioca, embora eu tenha comentado isso, que os cariocas puxam um ‘x’, que eles falam’, mas não contemplava isso no livro, no material.

(Salette. PROFLP-EA, grifo nosso)

No programa aqui da escola que a gente montou? Não, especificado, não.

Pesquisador: Hã-rã. E... como que isso é trabalhado? Se é, se não há nenhum item, é trabalhado de que forma por você nas suas aulas?

Bom, a gente traz, por exemplo, textos que são textos... é... produzidos, às vezes, por falantes que não dominam a variedade padrão, pra que eles percebam a diferença entre um e outro... é... assim, a gente leva algumas questões que levem os alunos a refletir sobre esse uso que é diferenciado, mais... mais ou menos nesse... nesse caminho, eu acho.

(Juliana. PROF-LP-EB, grifo nosso)

Destacamos nas respostas a ausência de um planejamento para o trabalho com a VL nos programas das professoras, como é possível perceber nos trechos grifados. Esse trabalho parece se restringir a situações eventualmente propostas pelas professoras para esse trabalho. Entendemos que esse fato se deve à ausência de uma formação sociolinguística dos docentes, oriunda de uma lacuna ainda não preenchida nos cursos de Letras, que não instrumentalizam suficientemente os docentes para que estes apliquem, de fato, um ensino pautado pela égide da VL. Percebemos que os professores buscam desenvolvê-lo de alguma forma, porém suas ações nesse sentido se restringem a situações pontuais, que precisam ser criadas pelos professores a fim de suprir uma lacuna existente em seus programas, haja vista as afirmações de que o trabalho com a VL não está previsto. O que se pretende é uma proposta que contemple a variação de modo sistemático e transforme o tratamento dado ao ensino de LP em sala de aula, permitindo que os alunos circulem ampla e autonomamente em meio à heterogeneidade linguística em que eles vivem, não se concentrando “[...] apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais” (FARACO, 2008, p. 167).

Restrito ao começo do ano / livro didático

Essa resposta foi dada por três professoras, as quais afirmaram que a VL está, sim, presente no programa de LP, porém a abordagem da temática restringe-se ao que o livro didático traz nas primeiras páginas, em geral na primeira unidade ao tratar sobre língua e linguagem, tipos de linguagem, variedades regionais, entre outros aspectos. Vejamos as respostas dadas pelas docentes ante o questionamento feito:

Eu sempre trabalho isso no início do ano. [...] Quando entra a parte de comunicação, eu mostro, falas regionais, variedades linguísticas, registros de língua, tudo eu trabalho com eles.

(Amália. PROFLP - EB, grifos nossos)

Tem, trabalha a variedade rural, a variedade regional, trabalha... a, a rural, né, e a urbana. [...] É... a... a... a variedade geográfica, a variedade [...], profissional. É... a variedade... de geração, de gírias, né? [...] Trabalha bem isso, todas as séries, o livro pega um pouco a questão da... da variedade linguística.

(Angélica. PROFLP - EC, grifos nossos)

Todas as professoras têm essa preocupação, e foi meu primeiro mês de trabalho foi variação linguística. [...]. Então a gente... passei por... por dialetos, né, a gente trabalhou um pouco de cada coisa, diferenças de sexo, diferenças de... de tempo, trabalhei um pouco com os meninos. [...] Sobre isso... e... colocamos também... é... registros, mas assim, a... vai num... num grau, assim, de complexidade, eu tô com o sétimo ano, trabalhei aqui o primeiro mês esse ano variação linguística. [...]

(Nilcelene. PROFLP - ED, grifos nossos)

Conforme notamos nos trechos grifados nas respostas, nas aulas dessas professoras, parece haver uma circunscrição do trabalho com a VL ao começo do ano letivo e por um viés muito próximo àquele trazido por boa parte dos livros didáticos de LP. Faraco (2008, p. 179-180) afirma que neles se encontram os indícios mais evidentes da ausência de uma pedagogia da VL, cuja abordagem se restringe a poucas páginas. Nessas obras, ao se tratar de variação e variedades da língua, “[...] predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social)”. Porém, tais fenômenos, frequentemente, são representados de uma forma anedótica, e não como expressões das comunidades de cada região. A carga do preconceito linguístico entranhada na sociedade, mesmo que haja esforços notáveis no sentido de combatê-lo, ainda reduz muitas vezes o trabalho com a VL ao pouco que traz o livro didático. Isso torna ainda maior a necessidade de se ampliar as reflexões sobre a nossa heterogeneidade linguística e a violência simbólica que a atravessa a fim de adotarmos uma postura de revisão dos parâmetros adotados para o ensino de LP. Como afirma Faraco (2008), embora a temática da VL tenha sido incorporada pelo discurso pedagógico, não conseguimos construir, ainda, uma pedagogia adequada a essa área.

Trabalho sistemático previsto e realizado

O último grupo de professores afirma que não só existe um planejamento para se ensinar VL em seus programas de LP, como também esta é trabalhada constantemente em suas aulas de diversas formas. Seguem abaixo as respostas dadas pelos docentes com relação à presença do trabalho com a variação em seus respectivos programas:

Eu sempre que eu posso eu, eu exploro. [...] Seja o que for. Por exemplo, eu estou trabalhando com literatura de cordel. [...] Que é uma variedade bem popular. Então, aí, a gente sempre explora, fala, porque que é daquele jeito, quais são seus valores, por exemplo quando eu trabalho Cora Coralina, que é super simples de entender, porque ela teve pouca instrução, mas é de uma poesia imensa. [...] Que... que... aí, eu trabalhar esse outro aspecto é que é o grande barato. Então toda, toda aula minha o que eu puder eu trabalho, se tiver condições, eu não tenho assim, 'quando eu chegar no mês tal eu vou trabalhar isso', não, não tenho. Eu acho que é importante o ano todo. Toda oportunidade que eu tiver, eu falar sobre isso.

(Soraia. PROFLP – EB, grifos nossos)

Tem. É... aqui no colégio, em todas as séries, a gente... a gente, no início do ano, por exemplo, a gente tem as reuniões por área. Então a cada, no ano a gente teve no primeiro semestre, depois teve no segundo semestre, nem sempre o livro didático ele... é... vai trabalhar a variação linguística. Mas aí, a proposta aqui, que o livro didático naquele ano, não – naquela série – não for incluído, não trabalhar a variação linguística, né, o professor ele tem que inserir algo – algum conteúdo – na série dele pra esse trabalho. Né? Então esse ano, por exemplo, a gente trabalhou na sétima, na oitava, não tenho certeza se na quinta e na sexta, mas na sétima e na oitava a gente trabalhou com a variação linguística. [...] Que é uma proposta que a gente trouxe pro... pro colégio.

(Fernanda. PROFLP-EC, grifos nossos)

Sim. Há. É... no caso das... das turmas, das turmas de oitava série nós durante o ano desenvolvemos muito um trabalho voltado pra... reflexão linguística, né? Pensar a língua, esse pensar a língua, ele especificamente mostra é... a... essa dicotomia de uso da língua entre a variedade oral e a escrita. Além de mostrar essas diferenças, né, cada uma, tanto uma quanto a outra tem as suas marcas muito bem definidas, e... além de mostrar isso, também revelar pra eles a questão do respeito à linguagem, né, à linguagem do outro, é... a gente trabalha isso muito, a importância do... do... de procurar evitar questões relacionadas ao preconceito linguístico. A gente tem feito um trabalho bem sistemático e bem... bem insistente, a respeito da... das normas regidas pela gramática normativa e a linguagem dos blogs. Então são feitos, são feitas comparações, serão feitas relações, são estabelecidos contrastes, diferenças, das regras que são estabelecidas pela gramática com as regras do próprio falante, que o próprio usuário da língua acaba construindo, né, no seu dia a dia ao utilizar a língua. É... em

referência às suas intenções e às suas necessidades. Então isso é mostrado. A partir disso também é mostrado que cada uma dessas variedades elas são legítimas, elas são importantes, né, elas devem ser utilizadas... é... separadamente e adequadas às determinadas situações sociais, específicas, etc. Então realmente acho que nós acabamos fazendo nas oitava séries um trabalho bem... sistemático em relação a essa... a essas... comparações, as comparações entre a norma padrão, é... regida pela gramática normativa, as regras, e a variante... é... usada pelo aluno no seu cotidiano. Tá? Então é um trabalho que a gente procura desenvolver pra realmente criar essa consciência aí de... utilização da língua, possibilidades novas, pros alunos serem realmente políglotas dentro do próprio idioma.

(Lucas. PROFLP-EC, grifos nossos)

Conforme notamos nos trechos sublinhados, os docentes confirmam a existência de um planejamento para o trabalho com a temática da variação em sala de aula durante o ano todo, e não apenas em um ou outro momento. As respostas dadas por esses professores são as que mais se aproximam da proposta de uma pedagogia da VL. Destacamos os trechos grifados nas falas dos professores Fernanda e Lucas por revelarem a existência de encontros entre os professores de LP da escola para reforçar a importância de tais reflexões. Ações são programadas e devem ser executadas, mesmo que o livro didático não faça abordagens sobre o tema. Esse é o caminho para o início de uma transformação no modo de se trabalhar com LP em sala de aula, tratando a língua como objeto dinâmico, que seja próxima dos alunos e lhes permita descobrir possibilidades diversas de realização nos contextos do seu cotidiano. Um caminho árduo, mas um caminho possível, como defende Faraco (2008, p. 182), rumo à proposição de uma pedagogia da VL que não mascare a realidade linguística do país, destaque criticamente a variação social da LP e que, de forma crítica e consciente, “[...] sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater [...] a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”.

5.2.5 Contribuição da escola para a educação linguística

Essa categoria procura expressar o que, na opinião dos professores, a escola pode fazer para ampliar e otimizar a educação linguística dos alunos. Procuramos perceber que estratégias de ação consideram úteis no intuito de tornar os discentes mais proficientes no uso da língua materna. Essa subdivisão analítica originou-se da nona e última pergunta do roteiro de questões que elaboramos para entrevistar os docentes: *Na sua opinião, o que a escola deve fazer para o aluno aprender a usar de forma mais proficiente a variedade culta da língua?*

Mediante as respostas dadas pelos professores, organizamos quatro diferentes níveis temáticos de acordo com as ideias expressadas no tocante ao questionamento feito:

Quadro 17 – Contribuição da escola para a educação linguística

| CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA | Nº de docentes com tal compreensão |
|--|------------------------------------|
| Promover reflexões com foco na VL | 06 |
| Ampliar o trabalho com leitura e gêneros escritos | 06 |
| Utilizar a diversidade de gêneros orais e escritos | 02 |
| Conhecer melhor a comunidade em que o aluno vive | 01 |

Fonte: elaborado pelo autor

Podemos perceber no quadro 17 que a maior parte dos professores afirma que a contribuição da escola para a educação linguística dos alunos pode se dar através da promoção de reflexões com foco na VL através da adequação do registro linguístico ou da ampliação do trabalho com gêneros escritos. A minoria dos professores respondeu que tal contribuição por parte da escola deve partir da utilização da diversidade de gêneros no trabalho com LP e no melhor conhecimento da comunidade em que o aluno está inserido. Passamos, a seguir, para a análise de algumas das respostas dadas.

Promover reflexões com foco na VL

Esta resposta foi ressaltada por seis professores entrevistados. Na opinião deles, empreender reflexões com foco na VL, mostrando aos alunos as diferentes possibilidades de manifestação da língua que falam, pode ser determinante no intuito de contribuir para a promoção de uma educação linguística plena. Vejamos algumas das respostas dadas pelos professores ante o questionamento feito a eles:

Eu acho que é criar eventos de utilização na escola de utilização dessa variedade. [...] Tanto eventos de escrita como eventos de oralidade. Então, é... nos eventos de escrita, é... depende... qual é... a moldura comunicativa que a gente vai criar pros textos dele, se é uma moldura comunicativa mais formal, mais informal, né. E nos eventos de... oralidade, é... por exemplo, nós trabalhamos aqui com seminário. Né. E, no seminário, a gente vai reproduzir uma situação acadêmica. E nessa situação acadêmica, a linguagem que é exigida é aquela aceita pela norma culta, né? Ou variante

padrão. Então, nesse momento, ele vai ter que saber que ele não vai poder usar gírias, né? Que ele vai ter que policiar, monitorar essa fala dele de forma muito mais... cuidadosa do que se ele tiver num evento em que ele vai apresentar uma peça em que ele tem que contar, sei lá, uma piada, [...]. Então, eu acho que essas situações elas têm que ser criadas da forma a criar situações... é... na sala de aula que o aluno tenha a compreensão dessa moldura, qual é, quem é ele nessa moldura, qual é o seu interlocutor, quais são os seus objetivos, e a partir daí, ele fazer uso dessas... é... dessa variante de prestígio.

(Luísa. PROFLP - ED)

Então... que que a gente tá fazendo aqui no colégio? A gente sabe que ensinar nomenclatura de gramática não vai fazer com que o aluno... é... saiba usar a norma culta. Né? E... é... o interessante é que quando ele a-, quando ele começa a estudar variedade linguística, aprender sobre preconceito linguístico, o que é o preconceito, quais são as variedades, né, as diversas formas que a gente tem pra usar a língua portuguesa, ele começa a perceber que em alguns momentos ele vai precisar usar a norma culta. Em outros, não, em alguns, sim. Então só essa percepção já faz com que ele fique mais atento, né? E trabalhar atento, trabalhar os gêneros textuais, então, por exemplo, tem gêneros que vão usar a norma... é... a norma coloquial. Né? E tem gêneros que vão usar a norma culta. Então outro exemplo que a gente tenta fazer com que o aluno é... é... perceba essa diferença, apresentando gêneros que usam a norma colo- a... a... a língua coloquial, gêneros que usam a norma culta. [...]. Pra ele, pra eles contrastarem e verem a diferença, em que situações eles vão usar né, porque o que a gente sabe é que ensinando gramática, nomenclatura gramatical, eles não vão aprender a usar a norma culta. Eles só vão decorar. [...] Então, o que a gente tá... é... fazendo é esse trabalho. Né? Com os diferentes gêneros textuais, apontando é ... onde, quando eu uso a norma culta, quando eu uso a norma, a norma coloquial, a não, a... o português mais formal, o português mais informal. Um texto, uma, um exemplo, a gente trabalhou editorial, e aí a gente trouxe editorial da Capricho, da Toda Teen, da... Veja, da Época, da Nova Escola, e aí a gente foi mostrando como a linguagem era empregada, assim, de formas diferentes.

(Fernanda. PROFLP-EC)

É a imer-, é a tal da imersão que eu tenho falado, ou seja, na medida em que você lê modelos dentro desse padrão, na medida que a escola oportuniza... é... condições de você tecnizar esse padrão, na medida que você está a todo tempo é... sendo... desafiado a essas situações em que esse padrão é requerido é que você tem que corresponder a isso, eu acho que... isso te obriga de certa forma a aprender. Então, por exemplo, os alunos respondem as provas hoje de uma forma como eles falam. [...] Então eu escrevo na resposta da prova: a prova é uma situação formal. Logo, essa linguagem tem que ser dentro do padrão formal. Né? [...] Na hora em que você manda um bilhete, aí a situação é diferente. Né. Então, você gostaria de ir ao cinema comigo? Vó sim. Vó sim. Né? Então, é esse alertar de que há situações que você pode ser mais solto, e há situações em que você não se vê livre do padrão, é nesses momentos que permeia o dia a dia da escola, né? Se o aluno vai... é... argumentar com você, por exemplo, sobre a nota dele na prova, como é que ele se... se chega a você? [...] Então são nesses

pequenos espaços que têm todos os dias em todas as aulas que você vai mostrando que existem formalizações, que são convenções na verdade, mas que... que fazem diferença. [...] Então, são... isso vale pra língua escrita, pra língua falada, é... pra... pra todos esses momentos de interação. Na verdade, é uma questão, assim, de saber qual é o meu papel, o meu lugar, na interação daquele momento. [...] Então como é que você se dirige, você vai falar “ou!”? E você fala “ou!” pro colega. [...] A todo momento. Né?

(Lucimar. PROFLP - ED)

Os professores, nos exemplos descritos, ressaltam a importância de se proporem em sala de aula reflexões que possam auxiliar as práticas pedagógicas linguísticas que respeitem a diversidade a que o falante da língua está exposto, tendo como mote as variadas situações comunicativas que se apresentam a esse falante em sua vida. A partir dessas opiniões, é possível considerar que uma nova forma de pôr em prática o ensino de LP se faz cada vez mais necessária, bem como de pensar também a linguagem como um conjunto de recursos flexíveis, expressivos e em constante mudança. Assim, reforça-se a necessidade de que, nas aulas de LP, o professor ofereça ao aluno condições para que ele possa escolher qual a melhor fala a ser usada nas diferentes situações em que ele precise se comunicar no seu dia a dia (BRASIL, 1998).

Ampliar o trabalho com leitura e gêneros escritos

O aspecto do trabalho com gêneros escritos como fator colaborativo para uma efetiva educação linguística dos alunos foi ressaltado por seis professoras. Vejamos algumas das falas nesse sentido:

Bom, além, assim, da nossa ajuda enquanto profissionais, tem que ler muito, eles têm que ler, infelizmente eles não estão lendo. [...] Né? É... ler um jornal, ler uma revista, sabe? Ler um livro todo mês, a gente tem os nossos livros aqui de Literatura, mas, assim, pra eles é obrigação. Então eu acho que o aspecto da leitura também influi muito na formação deles. Porque o menino que não lê, não ganha vocabulário, né, e também a questão, igual por exemplo, o ensino da... das regras de acentuação, né, empregar as... [...] a gramática traz aquele tanto de regra, você vai pedir pro menino decorar aquilo? Então tem certas coisas que são rupturas, né, é um processo, não é também de uma hora pra outra. [...] Mas é um processo que tem que ser continuado na formação dele até... e tem que tomar gosto também, né?

(Tatiana. PROFLP - EC)

É, eu acho que isso que eu falei, ter mais, um programa mais efetivo de leitura, um trabalho mais efetivo com isso em relação à biblioteca, na minha escola quase não se usa a biblioteca. [...]. Então, eu tento trabalhar muita... colocá-los para escrever, colocar resposta completa, porque eles têm mania de dar respostas curtas, sem desenvolver, tentar argumentar, desenvolver porque é através dos erros que eles vão aprender a acertar, então às vezes eles erram, às vezes você corrige, explica, e você espera que assim, eu acho que é assim, que é através de um treinamento de se, através da escrita, da leitura, praticando essas práticas, né, de língua que eles vão adquirir e também, é o que... a dificuldade também é que eles muitos deles não têm acesso a revistas, jornais, então eles acabam muito na oralidade, as vezes veem um jornal na televisão, às vezes nem veem, né, que seria o Jornal Nacional, que seria uma linguagem que teria mais o uso da linguagem padrão [...]. Então eu acho que seria uma questão de trabalhar mais leitura, seja em, não só de livros, mas de revistas, de- de meios que utilizam a variedade padrão.

(Salette. PROFLP - EA)

Investimento em livros, bibliotecas, é... a própria informática, que tem até pessoas que são mais resistentes, eu não. Eu acho que a le-, a info-, a internet, por exemplo, ele abriu espaço pra leitura. Porque tem muita gente que pensa assim, quando eu pergunto pros meus alunos, “você gosta de ler”? Eles falam: “não, professora, eu detesto ler”. “E se eu te entregar”, eu pergunto pra um rapazinho, “você gosta de futebol?” “Gosto”. “Se eu te entregar o Lance! aí pra você dar uma lidinha, você vai ler?”. “Vou, professora, gosto de ler o Lance!, porque o Lance! é um jornal que fala de esportes”. “Então por que você falou pra mim que detesta ler?” Ele detesta ler as coisas da escola. Então, o que que a gente tem que fazer? Eu acho que a gente tem que buscar assuntos de interesse deles, primeiro, e depois partir pros clássicos, digamos assim. Que é o que é cobrado às vezes em concurso e tal. Então, é... sempre partir deles, sabe, o que que ele, o que que ele traz pra mim. É o que ele traz de, de vida, de vivência, né, e tal, não é dele que eu tiro tudo, que eu posso extrair bastante.

(Soraia. PROFLP - EB)

Em todas as respostas, podemos perceber o relevo dado ao trabalho com leitura como elemento contributivo de uma educação linguística eficaz. Segundo Mattos e Silva (2004), não há como desconsiderar que o manejo da variedade de prestígio em manifestações verbais orais e escritas, conforme empregada por falantes escolarizados providos de maiores repertórios de registros linguísticos, apresenta-se como mecanismo de ascensão social – quer concordemos com isso ou não. Num âmbito geral, esse encaminhamento acaba por tornar necessária, do ponto de vista social, a integração das variantes que apresentam aos alunos os padrões linguísticos prestigiados pela sociedade como um todo. Daí a contribuição que a ênfase no ensino de leitura e gêneros escritos pode oferecer a fim de contribuir para uma educação linguística efetiva, uma vez que, primordialmente, habituar-se às variedades cultas é

habituar-se, antes de tudo, às práticas de escrita (FARACO, 2008, p. 171). Porém, nunca deve se perder de vista a importância de se explicar as ocorrências apresentadas dentro do fenômeno da VL e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra em seus diferentes registros, independentemente da modalidade trabalhada.

Conhecer melhor a comunidade em que o aluno vive

Dentre as respostas dadas pelos docentes, uma professora, especificamente, destacou a importância de se conhecer melhor a comunidade em que o aluno está inserido como fator fundamental para que este venha a aprender a usar com maior eficiência a variedade prestigiada da LP. Esse raciocínio vai ao encontro dos postulados de Labov (1987), que reforça a importância de se levar em consideração a influência positiva que pode ter a comunidade para contribuir para o ensino da oralidade em sala de aula. Vejamos a resposta dada pela professora Deise, única a ressaltar esse aspecto, quando questionada sobre a contribuição da escola quanto ao uso da variedade culta:

[...] E que entenda que a língua formal vai ser um instrumento importantíssimo na vida dele. Importantíssimo. Então é preciso haver uma... um movimento no sentido de uma mudança, no modo de pensar. Isso que é preciso. É... e a gente sempre tem uma tendência assim, “ah, vamos pegar o planejamento lá do colégio X”. O colégio X não serve pra cá, o nosso colégio é único. Então, assim, a gente vai reconhecer mais a comunidade, trabalhar esse perfil de comunidade, pra ver, por exemplo, a nossa comunidade aqui, a maioria dos nossos alunos, por que não trabalhar a escola pra atender a comunidade onde ela está inserida? Ah, o perfil da nossa comunidade, eu conheço um pouquinho, porque a gente, eu sempre procuro encontrar com, com, depois, saber o que eles estão fazendo, a maioria dos nossos alunos vai prestar concurso pra soldado da PM, soldado do bombeiro, vai, migra pra escolas particulares, um outro, uma outra fatia no nono ano estuda aqui e estuda em alguns cursos particulares no centro da cidade, mas a grande maioria está muito preocupada com a questão do emprego, de prestar concurso e emprego. Então, por que não? Direcionar pra eles? [...] Então, precisa ter uma, haver um pouquinho, eu não digo nem empatia, que é muito confuso, simpatia também pela comunidade e pelos meninos. E eu acho que isso também isso é um respeito com a comunidade, se a escola é daqui, inserida nesse, nessa região aqui, que é uma região que atende muitos bairros, e são bairros que a clientela é muito mista, e na escola percebe isso, o professor de português tem muito tempo pra conversar com o aluno, porque tem mais aulas, a gente vai montando esse perfil. Né. Então, acho que falta é isso, falta conhecer a comunidade, falta muito planejamento por área, e, pra que, no tentar mudar, quem pensa dessa forma tentar mudar a cabeça dos demais.

(Deise. PROFLP - EB)

A professora demonstra sensibilidade para com o uso linguístico dos alunos no cotidiano fora da escola. Mostra conhecer, ainda que minimamente, o público que a escola onde trabalha atende e o perfil dos alunos para os quais ela dá aula, assim como a comunidade em que estão inseridos. Ao sugerir e afirmar a necessidade de ampliar esse conhecimento como forma de contribuir para a educação linguística deles, reconhece a importância e a eficácia que pode ter o trabalho realizado junto a essas comunidades no entorno da escola, uma vez que nelas é forte a influência da família e dos chamados *grupos de patota* sobre os padrões linguísticos dos discentes. Reforçamos a importância de a escola “[...] fazer na sala de aula o que a comunidade faz, mas de forma concentrada e coerente” (LABOV, 1987, p. 144). Bortoni-Ricardo (2011, p. 12) alerta que “[...] a transformação de dialetos rurais em variedades urbanas não padrão – à qual nos referiremos como ‘urbanização de dialetos rurais’ – está no âmago dos processos de mudança linguística e padronização da língua no Brasil”. Para essa autora, em geral, em sociedades de maior tradição dotadas de vasto e variado repertório, poderíamos colocar as variedades do PB para fins analíticos na extensão de um longo contínuo dialetal, cujas extremidades abarcariam desde as variedades rurais isoladas, de um lado, até a variedade urbana padrão mais distanciada, de outro (BORTONI-RICARDO, 2004). A resposta dada pela professora só nos faz reforçar que, em vez de combater a variedade trazida pelos alunos para a sala de aula, mais frutífero é despertar nossa sensibilidade para os seus antecedentes linguísticos e culturais e as experiências que vivenciam a partir de usos reais da língua. Essa é uma das maiores contribuições que a escola pode oferecer para propiciar uma educação linguística plena e inclusiva dedicada a duas importantes tarefas: explicar as ocorrências apresentadas pela variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra.

5.3 CONTRASTES: DISSONÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS

Neste item de nosso trabalho, procuramos observar se o discurso manifestado pelos professores diante das perguntas no decorrer das entrevistas corresponde ao que eles exercem em suas práticas de sala de aula. Nosso intuito é entender os porquês tanto das convergências quanto das divergências a fim de extrair lições e respostas aos questionamentos que instigaram e motivaram esta pesquisa.

Para delimitação dos tópicos a serem analisados nesta seção, categorizamos grupos de análise seguindo a metodologia de classificação dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006). Para a constituição de tais categorias, levamos em conta as ocorrências que detectamos durante a observação das aulas nas quatro escolas acompanhadas, bem como as respostas dos professores às perguntas feitas durante as entrevistas realizadas. Após a análise feita levando em conta esses dois parâmetros analíticos, buscamos traçar o que era mais significativo no que diz respeito a tal contraste discurso / prática de sala de aula.

Quadro 18 – Categorias dos contrastes observados

| |
|--|
| Opinião sobre fala errada x postura quanto à ocorrência / existência da VL |
| Itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas |

Fonte: elaborado pelo autor.

Antes de passarmos às considerações a respeito das divergências e convergências observadas, cabe esclarecer que, por vezes, os nomes de alguns professores não constarão nas análises desta seção, visto que, ao contrastar as entrevistas concedidas por eles com as aulas que acompanhamos, não verificamos ocorrências que nos permitissem incluí-los nas categorias propostas. Sendo assim, o número de professores que exemplificarão as ocorrências cada categoria poderá variar dependendo de cada situação.

A seguir, passamos às análises dos contrastes verificados após a comparação estabelecida para cada uma das referidas categorias.

5.3.1 Dissonâncias

A fim de melhor visualizar cada aspecto dos contrastes que propomos verificar, analisamos separadamente cada uma das categorias estabelecidas conforme descrito no item 5.3.

Opinião sobre fala errada x postura ante a ocorrência / o tratamento da VL

Neste tópico da pesquisa, buscamos verificar o contraste entre o que os professores pensam sobre o “falar errado” em LP e como reagem diante de construções que pertençam a uma variedade desprestigiada faladas pelos alunos em sala de aula. Em relação a esse aspecto, diante da comparação feita entre as respostas dadas e ao que foi observado nas aulas, traçamos um panorama geral resumido no quadro a seguir:

Quadro 19 – Opinião sobre fala errada x postura ante a ocorrência / o tratamento da VL

| Opiniões sobre fala certa / fala errada | Postura quanto à ocorrência / existência da VL | Professoras |
|---|---|--|
| <p><i>Não existe fala errada, e sim o adequado e o inadequado;</i></p> <p><i>O importante é se comunicar;</i></p> <p><i>O que há é a variedade do falante e da comunidade;</i></p> <p><i>O aluno não deve abandonar sua fala, e sim se adaptar/adequar.</i></p> | <p><i>Correções inadequadas da fala;</i></p> <p><i>Manifestação de visões preconceituosas sobre a língua;</i></p> <p><i>Não se pode falar determinadas construções por não existirem na LP.</i></p> | <p>Vera, Elisa (EA)</p> <p>Amália, Soraia (EB)</p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos notar no quadro descrito, quatro professoras demonstraram ter um discurso que não acompanha suas ações nas práticas de sala de aula. Nas entrevistas concedidas, quando questionadas se, em sua opinião, uma pessoa analfabeta fala errado e se um falante de uma variedade desprestigiada da língua deveria abandonar a fala dele⁴⁷, todas elas responderam que não, mediante justificativas diversas.

Passamos, a seguir, para a análise de cada quadro, que será feita separadamente por escola, a fim não só de tornar mais clara a apresentação dos dados, mas também em função de cada escola e a aula de cada professor representarem uma realidade particular. Respeitando a ordem já seguida em outras seções, iniciamos pelo estudo do quadro referente à Escola A.

⁴⁷ Esse questionamento corresponde à pergunta 2 do roteiro de perguntas preparado para a entrevista com os professores.

Quadro 20 – Discurso x prática de sala de aula – Escola A
Prof.^a Elisa

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante a ocorrência da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|--|---|
| <p>“[...] eu acho que a partir do momento que ela consegue se comunicar com outra pessoa, é... ela se faz entender, a forma dela está correta.”</p> <p>“[...] eu acho que ele [o aluno] não deve ser ridicularizado nem discriminado pelos colegas, mas [...] mostrar [o professor] pra ele o que seria esperado que ele falasse, por exemplo, numa situação em que ele precisasse apresentar um trabalho numa faculdade futuramente.”</p> | <p><i>Aluno 1: Nossa, essa foi a melhor férias da minha vida.</i></p> <p><i>Professora Elisa: Foi a melhor férias ou foram as melhores férias da sua vida?</i></p> <p><i>Professora Elisa: Dependendo da fragrância do desodorante vai espantar todas as mulheres, porque <u>tem uns que fede</u> horrores.</i></p> <p><i>Professora Elisa: Ele quer dizer que a ama.</i></p> <p><i>Aluno 2: Que ama ela não é professora?</i></p> <p><i>Professora Elisa: Ama ela não, por favor... que ele a ama.</i></p> <p><i>Professora Elisa: Esse exemplo é o seguinte, a gente nunca viu uma estrela com namorado... aliás, a gente nunca vimos uma estrela né... a gente nunca vimos... está certo?</i></p> <p><i>Aluna 1: Não, está errado, a gente vimos não existe.</i></p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 21 – Discurso x prática de sala de aula – Escola A
Prof.^a Vera

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante a ocorrência da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|--|--|
| <p>“[...] não fala de uma maneira errada, fala de uma maneira diferente daquele que frequenta a escola.”</p> <p>“[...] se ele chega falando isso é porque ele já vem, já vem pra sala com o contexto dele, da realidade dele. Né?”</p> <p>“[...] isso deve ser trabalhado em sala de aula sem nenhum tipo de preconceito, né, a turma não deve ter preconceito com esse que vem falando diferente, ele não está falando errado, ele está falando diferente.”</p> | <p><i>Aluno 3: Nada não professora, é que nós tava procurando as respostas.</i></p> <p><i>Professora Vera: Nós tava? É isso mesmo, nós tava?</i></p> <p><i>Aluno 4: Mas aqui, e se nós chegar lá e conversar com a diretora?</i></p> <p><i>Professora Vera: Como é, se nós chegar lá?</i></p> <p><i>Aluno 5: Ih, a gente tinha que ter feito o dever pra hoje né?</i></p> <p><i>Professora Vera: Feito! Feito!</i></p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

As análises dos quadros 20 e 21 nos mostram que as professoras da Escola A parecem sensibilizadas sociolinguisticamente quanto a noções como a dicotomia *fala certa versus fala errada* e o tratamento dado às variedades desprestigiadas da língua. Revelam certa consciência com relação à existência da VL, inclusive de que o aluno não deve ser ridicularizado ou discriminado pelo seu jeito de falar. Inclusive, em uma aula da professora Elisa, presenciamos um momento em que ela explicava aos seus alunos que *não existe fala errada, e sim o que é adequado e inadequado*. Porém, o ranço da tradição gramatical e da noção de erro em língua ainda se faz muito presente nas aulas de LP, o que causa atitudes como as descritas. Como afirma Castilho (1998, p. 13), é árdua a tarefa da atual geração de educadores, que precisa se “[...] reciclar e reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro”. E isso é perceptível no momento em que verificamos o contraste entre a sensibilidade demonstrada pelas professoras em suas respostas e suas ações em sala de aula. No entanto, os docentes em exercício deverão se capacitar e se atualizar quanto às novas temáticas, e em especial sobre VL e Sociolinguística, que permitem enfrentar de forma mais adequada as diferenças linguísticas suscitadas por uma sociedade brasileira em franca mudança.

Passamos, no item a seguir, à análise do quadro das dissonâncias constatadas na Escola B:

Quadro 22 – Dissonâncias – Discurso x práticas de ensino
Escola B – Prof.^a Amália

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante a ocorrência da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|--|---|
| <p>“[...] às vezes o meio que ela convive, ela já fala assim. E ela é analfabeta, sabe, não teve oportunidade de estudo.”</p> <p>“[...] aquilo [variedade desprestigiada] é característica típica dele, eu acho que ele não pode mudar.”</p> <p>“[...] Sabe, eu vejo o pessoal que mora na roça, eles já têm um jeito de falar típico, né. Mas não é, não pode considerar errado.”</p> | <p>Aluna 4: Ah, mas é porque ontem nós foi pegar o bolo lá na cantina, por isso que atrasou e num deu tempo de terminar ontem.</p> <p>Professora Amália: Nós foi? Ou nós fomos?</p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 23 – Discurso x práticas de ensino – Escola B
Prof.^a Soraia

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante a ocorrência da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|--|---|
| <p>“[...] o errado, até quando eu trabalho a questão da língua padrão, eu nunca coloco lá como errado. Quando eu coloco errado eu coloco até entre aspas e explico pra eles [...]”.</p> <p>“[...] Então, todo mundo entende se alguém falar assim: “nóis fumo”. “A gente fomo”, todo mundo entende.”</p> <p>“Por mais que a gente estude a... o português considerado culto, a gente não abandona [...] A língua é muito viva e muito rica, e também [...] a cada dia são criadas palavras novas, então não pode ter preconceito [...]”.</p> | <p><i>Quem fala ‘mim comer’, ‘mim querer’, é índio</i></p> <p><i>Professora Soraia: Soraia: Tem que usar os pronomes corretamente, não pode falar ‘vem com nós, vem com nós’.</i></p> <p><i>Aluno 7: É nóis, fessora.</i></p> <p><i>Professora Soraia: Pois é, ‘é nós’ não pode.</i></p> <p><i>Professora Soraia: Por exemplo, a gente não pode começar frase com pronome oblíquo, não pode falar ‘Vi ele ontem no shopping’.</i></p> <p><i>Professora Soraia: [...] eu não acho que a gente deveria rir do Nerso da Capitinga, que trata de uma pessoa que não estudou, humilde, que fala tudo errado.</i></p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Novamente, de forma muito semelhante ao que visualizamos na Escola A, também sentimos na Escola B que as respostas das professoras deixam transparecer certa consciência sociolinguística para com os aspectos a elas questionados. No entanto, as ações que observamos em sala de aula contradizem os discursos verificados nas falas, mediante afirmações de que certas estruturas não existem na língua e de comentários preconceituosos quanto ao falar rural. Isso só reforça o quanto as ideias de língua estática e dividida entre o que pode e o que não pode, o que é belo e o que é feio, ainda permeiam as aulas de LP. Os professores, também reféns e vítimas dessa influência negativa incorporada ao trabalho com a linguagem, precisam se sensibilizar e ser sensibilizados quanto à variação. E a escola possui papel fundamental na formação linguística de seus alunos, devendo instituir alternativas pedagógicas que sensibilizem os aprendizes quanto à VL e seus sentidos sociais e culturais.

A seguir, passamos à análise das dissonâncias verificadas com relação à presença do trabalho com a VL nas aulas acompanhadas.

Itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas

Neste tópico, procuramos contrastar o que os professores disseram quando questionados a respeito de quais itens sobre VL seus programas de LP contemplam para as séries em que dão aula⁴⁸. O contraste se deu ao compararmos as respostas dadas à efetiva presença das ações relatadas no decorrer das aulas acompanhadas durante os períodos de observação da pesquisa. Após estabelecida a comparação pretendida, chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 24 – Dissonâncias - itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas

| Itens sobre VL no programa de LP (trechos da entrevista) | Presença da VL nas aulas |
|--|--|
| <p><i>“Sim, vários textos, né, músicas, em vários momentos essa variedade é trabalhada, e também dentro da própria experiência deles, né, eles chegam na escola ainda falando nós vai e nós foi.”</i> (Vera. PROFLP - EA)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 0</p> |
| <p><i>“Eu sempre que eu posso eu, eu exploro.”</i></p> <p><i>“[...] toda, toda aula minha o que eu puder eu trabalho [...]. Eu acho que é importante o ano todo. Toda oportunidade que eu tiver, eu falar sobre isso.”</i> (Soraia. PROFLP - EB)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 0</p> |
| <p><i>“Ah, tem que estar incluído, porque é o que eles vivem hoje, né?”</i></p> <p><i>“Tem que trabalhar aquilo que eles estão vivendo, a linguagem do dia a dia deles, né?”</i></p> <p><i>“[...] Material é o que não falta pra trabalhar essas ideias.”</i> (Tatiana. PROFLP - EC)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 1</p> |
| <p><i>“[...] e... colocamos também... é... registros, mas assim, a... vai num... num grau, assim, de complexidade, eu tô com o sétimo ano, trabalhei aqui o primeiro mês esse ano variação linguística. [...] Eu sempre trabalho. Sempre.”</i> (Nilcelene. PROFLP - ED)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 0</p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

⁴⁸ Esse questionamento corresponde à oitava pergunta do roteiro de perguntas preparado para a entrevista com os professores.

O quadro nos revela que, embora exista a intenção das professoras em trabalhar a VL em suas aulas e se afirme isso em expressões como *sempre trabalho, toda aula que eu puder eu trabalho, tem que estar incluído*, o que percebemos é a existência de uma distância entre o discurso e a prática. No caso da professora Tatiana, chama-nos a atenção o fato de ela dar aula em uma escola na qual outros professores afirmam haver para cada série do EF um programa voltado para um trabalho sistemático com a VL. Eles, inclusive, planejam aulas para fazer reflexões sobre a temática. Fato é que a inclusão da VL e da Sociolinguística nos programas escolares ainda está distante das aulas de LP e dos conteúdos programáticos, fazendo-se cada vez mais necessária a inclusão dessas correntes no ensino de língua. Até mesmo pela relevância conferida ao trabalho com a variação pelas professoras, como observado nas respostas – mas não na prática –, não há mais como ignorarmos as necessidades e as vontades legítimas dos usuários reais da língua, pois a educação sociolinguística deve ser um projeto de uma pedagogia da VL, da qual o professor de LP não pode se furtar.

A seguir, passamos para a análise das convergências entre discurso e as práticas dos professores verificadas durante a realização de nossa pesquisa.

5.3.2 Convergências

Assim como na seção anterior, no intuito de melhor visualizar cada aspecto dos contrastes que propomos estudar, analisamos separadamente cada uma das categorias estabelecidas no quadro 18 conforme descrito no item 5.3. Faremos isso com o intuito de apresentar mais detalhadamente cada contraste observado e a fim de tornar a apresentação dos dados mais clara.

Opinião sobre fala errada x postura quanto à ocorrência / existência da VL

Em relação a esse aspecto, diante da comparação feita entre as respostas dadas e o que foi observado nas aulas, traçamos um panorama geral resumido no quadro a seguir:

Quadro 25 – Opinião sobre fala errada x postura ante a ocorrência / o tratamento da VL

| Opiniões sobre fala certa / fala errada | Postura quanto à ocorrência / tratamento da VL | Professores |
|---|---|--|
| <p><i>Não existe fala errada, e sim variedades diferentes;</i></p> <p><i>Ele fala a variedade dele, que é legítima;</i></p> <p><i>O aluno não deve abandonar sua variedade; e sim se adequar;</i></p> | <p><i>Reflexões sobre adequação da linguagem e do vocabulário;</i></p> <p><i>Reflexões sobre preconceito linguístico / respeito à fala do outro;</i></p> <p><i>Esclarecimento sobre transformações que ocorrem na língua.</i></p> | <p>Salete (EA)</p> <p>Deise (EB)</p> <p>Fernanda; Lucas (EC)</p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, quatro professores demonstraram ter um discurso que vai ao encontro das suas ações quanto às práticas de ensino. Nas entrevistas concedidas, quando questionados se, em sua opinião, uma pessoa analfabeta fala errado e se um falante de uma variedade desprestigiada da língua deveria abandonar sua fala⁴⁹, todos responderam que não, justificando-se. Isso pode ser verificado se resgatarmos respostas dadas nas entrevistas e contrastarmos com situações de aula que presenciamos durante os períodos de observação.

Passamos, a seguir, para o estudo de cada quadro, o que será feito separadamente por escola, a fim não só de tornar mais clara a apresentação dos dados, mas também em função de cada escola e a aula de cada professor representarem uma realidade particular. Respeitando a ordem já estabelecida no tópico anterior e em outras seções, iniciamos pelo estudo do quadro referente à Escola A:

Quadro 26 – Discurso x práticas de ensino
Prof.^a Salete – Escola A

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante o tratamento da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|---|---|
| <p><i>“[...] Com certeza não, né, [...] acho que a variedade dela é diferente, com certeza, principalmente pelo nível de instrução.”</i></p> <p><i>“[...] a pessoa [...], que tem uma variedade desprestigiada ela vai ter que adquirir uma certa competência de que em certos ambientes talvez seja melhor ela evitar essa variedade, mas não uma questão de abandonar a sua variedade.”</i></p> | <p><i>Professora Salete: Vamos preparar as perguntas para a entrevista? Antes de prepararmos, é preciso que a gente saiba de uma coisa: nós não sabemos quem é a pessoa, se ela tem estudo, se não tem, por isso não vamos caçoar ou rir dela se ela falar de uma forma diferente da gente.</i></p> <p><i>Aluna 4:: Ela é da roça, professora?</i></p> <p><i>Professora Salete: Não sei, pode ser que ela</i></p> |

⁴⁹ Questionamentos referentes às perguntas 2 e 3 do roteiro de perguntas feitas nas entrevistas.

seja, mas temos que respeitá-la se ela falar de um jeito diferente do nosso, sem rir nem debochar

Aluna 5: A minha avó é da roça, não estudou, tem hora que ela fala de um jeito diferente.

Professora Salete: Pois é, nem por isso você debocha ou ri dela não é?

Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos notar que a professora Salete procura, ainda que apenas em situações isoladas em que a VL foi objeto de reflexão em suas aulas⁵⁰, trabalhar com os alunos ideias que vão ao encontro de suas observações quando questionada sobre temas como fala certa *versus* fala errada e/ou o tratamento das variedades desprestigiadas em sala de aula. Vemos que a docente não apenas demonstra estar sensibilizada quanto aos conceitos defendidos pela sociolinguística e pelas pesquisas sobre VL, como também os coloca em prática em alguns momentos. Esse é o caminho para auxiliar o combate aos mitos que ainda permeiam o ensino de LP centrado na dicotomia “certo” e “errado” e na não aceitação das demais variedades da língua, uma vez que não há mais espaço para se ignorar as diferenças sociolinguísticas na escola. Como defende Bortoni-Ricardo (2005), os professores precisam mostrar aos seus alunos que existe mais de uma forma de se dizer a mesma coisa e levá-los a construir crenças positivas sobre suas próprias falas, promovendo, assim, o respeito aos seus antecedentes sociolinguísticos e culturais.

A seguir, passamos para a análise do quadro relativo à Escola B.

Quadro 27 – Discurso x práticas de ensino
Prof.^a Deise – Escola B

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante o tratamento da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|---|---|
| <p><i>“[...] você não vai ficar lá, ‘; menino fala direito!’, ‘que absurdo!’. Mas a gente precisa mostrar pra ele que existe uma outra maneira de dizer aquela expressão.”</i></p> <p><i>“[...] Acho que ele precisa olhar a questão da adequação, ele não deve abandonar. Ele precisa [...] assimilar o maior número de possibilidades de realização da língua.”</i></p> | <p><i>Professora Deise: Vocês devem procurar no texto palavras que não são do nosso uso. Tentem lembrar do que a gente trabalhou nas oficinas, as palavras que não são usuais no nosso tempo, que nós vimos que as palavras que eram usadas há 40, 50 anos não são usadas mais hoje, ‘gramofone’, ‘brotinho’, Nós inclusive comparamos com o que utilizamos hoje em dia, expressões comuns do nosso cotidiano para vocês perceberem que a</i></p> |

⁵⁰ Para mais detalhes, ver *Escola A* na seção 5.1.1 em *Aulas com ocorrências isoladas da VL*.

“E não é difícil fazê-los compreender que a linguagem formal é mais uma possibilidade de realização da língua, e não a única. E que eles não precisam abandonar a deles.”

língua mudou [...].

Professora Deise: Esse “ao modo que” dá uma ideia de comparação, na linguagem escrita existe uma preocupação maior com as estruturas. Na linguagem oral a gente fala como? ‘Eu comprei um anel que nem o seu’, Professora Deise: Será que foi informal? Eu acho que tem um certo grau de coloquialidade, ela usa “pra mim”, há certas estruturas que têm uma informalidade maior. Por exemplo, ela escreveu “tinha uma mania danada”, esse “danada” é bem informal, como a gente poderia substituir esse ‘danada’ por qual palavra?

Fonte: elaborado pelo autor.

As reflexões feitas pela professora Deise também são convergentes com suas práticas de sala de aula, que ocorreram até com razoável frequência levando-se em conta a média de aulas que acompanhamos em suas turmas⁵¹. Em parte desses momentos, ela se mostrou sensível a alguns aspectos ante as oportunidades de reflexão sobre VL, como a adequação dos usos linguísticos de acordo com o contexto. Essa sensibilidade é fundamental para que os alunos conheçam e aprendam a variedade de prestígio e, principalmente, reconheçam a existência de outras, inclusive desprestigiadas, com a promoção do respeito a elas e aos seus falantes. Essa tem sido uma defesa frequente dos estudiosos da linguagem, i.e, que a escola ofereça aos discentes o acesso às variedades cultas, mas também promova uma compreensão mais ampla do fenômeno de tais variedades. E essa luta deve ser dos professores de LP, pois é através deles que o ensino poderá ser transformado a fim de prover os alunos de uma educação linguística ampla, respeitadora e inclusiva.

Passamos, agora, à descrição e respectiva análise do quadro relativo às convergências verificadas na Escola C.

⁵¹ Para mais detalhes, ver *Escola B* na seção 5.1.2 em *Aulas com ocorrências isoladas da VL*.

Quadro 28 – Discurso x práticas de ensino
Prof.^a Fernanda – Escola C

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante o tratamento da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|---|--|
| <p>“[...] Ela fala a variedade dela, que ela aprendeu no seu meio, né, com os seus pais, a variedade familiar, né, da comunidade também que ela se insere, mas não errado, é simplesmente uma variedade diferente”</p> <p>“[...] Acho que ele precisa olhar a questão da adequação, ele não deve abandonar. Ele precisa [...] assimilar o maior número de possibilidades de realização da língua.”</p> <p>“[...] o meu papel, o papel de qualquer outro professor é nunca criticar o aluno por essa linguagem dele, [...] quando aparece isso na sala de aula a gente deve, é o momento que a gente pode trabalhar com a variação linguística.”</p> | <p><i>Professora Fernanda: Desde o ano passado nós estudamos que não existe o errado em língua, nós aprendemos que existem variantes diferentes. Quem vem à escola aprende qual variante? A variante formal, culta, da língua. Existem situações em que nós vamos usar uma determinada variante, e, em outras, outra variante. Dependendo, eu não vou utilizar a variante ensinada na escola.</i></p> <p><i>Professora Fernanda: Olha só como ele falou, ‘eles falam super estranho’. A gente pode falar que eles falam super estranho?</i></p> <p><i>Aluno 12: Ah, eles falam sim.</i></p> <p><i>Professora Fernanda: Não, eles só usam uma variedade diferente, é só diferente do jeito que a gente fala.</i></p> <p><i>Aluno 11: Vai ver eles também acham nosso jeito de falar estranho né?</i></p> <p><i>Professora Fernanda: Pois é, mas não é estranho, é só diferente, são variedades diferentes. Agora vocês já sabem que não existe mais certo e errado em Língua Portuguesa. Existe certo e errado em língua gente?</i></p> <p><i>Aluno 11: Não, existem variedades diferentes né? E os erros são só diferenças, não existe erro.</i></p> |

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 29 – Convergência - Discurso x práticas de ensino
Prof.^o Lucas – Escola C

| Opinião sobre fala certa x fala errada (trechos da entrevista) | Postura ante a ocorrência da VL (exemplos de ocorrências observadas em aula) |
|--|---|
| <p>“[...] não creio que exista essa... né... creio que isso seja realmente um preconceito, você falar que a pessoa... [...], ela fale errado.”</p> <p>“[...] Acho que ele precisa olhar a questão da adequação, ele não deve abandonar. Ele precisa [...] assimilar o maior número de possibilidades de realização da língua.”</p> <p>“O essencial é você respeitar a linguagem do</p> | <p><i>Professor Lucas: O que vocês acham, os falantes que vocês entrevistaram, eles precisam saber Gramática pra poder falar?</i></p> <p><i>Alunos: Não.</i></p> <p><i>Professor Lucas: E vocês acham que se uma pessoa fala de uma forma diferente do que a Gramática prega ela fala de forma errada?</i></p> <p><i>Alunos: Não.</i></p> |

aluno e considerar que essa linguagem é uma linguagem legítima dele.”

“[...] seria inadequado ele falar nós vai, nós foi, com o pai, com a mãe, com os amigos, né, onde ele mora? Não. Essa muito provavelmente é a linguagem desse público em especial.”

Professor Lucas: Vejam, a Gramática Padrão afirma que não se deve usar pronome pessoal do caso reto como objeto, só na função de sujeito. Mas na língua culta, no dia a dia, como nós vamos usar construções como [escreve no quadro] ‘Eu vi ela no shopping’. A norma padrão diz que não se usa, mas na língua culta, na língua cotidiana, não é isso que acontece.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os professores Lucas e Fernanda são aqueles cujas práticas de ensino de língua mais convergem com as respostas dadas. As reflexões propostas pelos docentes em suas aulas vão ao encontro daquilo que os estudos sociolinguísticos tanto têm defendido, que é o tratamento da variação como fenômeno inerente à língua e sua abordagem sistemática nas aulas de LP, trabalhando as variedades com igual respeito. Assim agindo, respeitam-se os falantes delas, que, muitas vezes, são os próprios alunos. Ações como essas são capazes de promover uma verdadeira educação linguística dos discentes, levando-os a refletir sobre as transformações e as ocorrências da língua, tanto na fala quanto na escrita, vendo e compreendendo o fenômeno da variação. Como defende Castilho (1998), se o ensino de LP se concentrar na reflexão sobre a língua de seus falantes, deixando de lado esquemas classificatórios, logo se descobrirá a importância da língua falada até mesmo para a aquisição da língua escrita. Essa é a grande contribuição que a Sociolinguística Educacional pode oferecer para uma verdadeira educação linguística dos alunos.

Na seção seguinte, passamos à análise das convergências verificadas no que tange à presença do trabalho com a VL nas aulas acompanhadas.

Itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas

Neste item, procuramos verificar se o que os professores disseram quando questionados sobre quais itens sobre VL seus programas de LP contemplam está de acordo com as suas práticas de sala de aula. Depois de estabelecida a comparação, chegamos ao quadro a seguir.

Quadro 30 – Itens sobre VL no programa x presença da VL nas aulas

| Itens sobre VL no programa de LP (trechos da entrevista) | Presença da VL nas aulas |
|--|--|
| <p>“[...] no caso [...] das turmas de oitava série nós durante o ano desenvolvemos muito um trabalho voltado pra... reflexão linguística, né? Pensar a língua [...] A gente tem feito um trabalho bem sistemático [...] a respeito [...] das normas regidas pela gramática [...]. Então [...] são feitas comparações, [...] relações, [...] contrastes, das regras [...] estabelecidas pela gramática com as regras do próprio falante.” (Lucas. PROFLP - EC)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 7</p> |
| <p>“[...] aqui no colégio, em todas as séries, a gente... a gente, no início do ano, por exemplo, a gente tem as reuniões por área. [...] nem sempre o livro didático [...] vai trabalhar a variação linguística. Mas aí, a proposta aqui, que o livro didático naquele ano, não – naquela série – não for incluído, não trabalhar a variação linguística, né, o professor ele tem que inserir algo – algum conteúdo – na série dele pra esse trabalho.” (Fernanda. PROFLP - EC)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 8</p> |
| <p>“[...] e a gente elabora o programa juntos, e eu [...] passo na costela deste programa, e vou inserindo depois algumas coisas que eu acho necessárias. Vou te falar uma verdade, especificamente, algum item, realmente não tem. <u>Mas eu aproveito todo e qualquer momento pra estar abordando essas questões.</u>” (Deise. PROFLP - EB, grifo nosso)</p> | <p>Número de aulas planejadas e/ou reflexões não programadas sobre VL: 5</p> |

Fonte: elaborado pelo autor

Como destacamos no trecho grifado na fala da professora Deise, embora a docente declare não haver um item específico no seu programa o trabalho com a VL, ela afirma que tenta aproveitar qualquer ocasião para abordar a variação com seus alunos em sala, o que se confirma ao resgatarmos as aulas em que estivemos com ela. Já os professores Lucas e Fernanda desenvolvem um trabalho que é previsto e planejado para trabalhar a VL durante todo o ano letivo, ainda que o livro didático não a contemple. Ambos os docentes desenvolvem em suas aulas, tal como explicitam em suas respostas⁵², trabalhos de reflexão contrastando as regras prescritas pela GN com os usos linguísticos de fato e também desenvolvem reflexões sobre preconceito linguístico.

⁵² Para mais detalhes, ver seção 5.1.3 em *Aulas sistematizadas para o trabalho de VL*.

Os três professores são os que mais se aproximam da proposta da pedagogia da VL e da Sociolinguística Educacional, que buscam transformar um ensino de língua complexo e normativo numa educação linguística reflexiva, heterogênea, assim como também deve ser a língua. As formas de trabalhar de cada um deles podem nos apontar caminhos para que a LP não seja uma disciplina que desanime e desacredite nossos alunos, mas sim um instrumento gerador de crenças positivas não só sobre sua própria língua, que falam desde antes de ingressar na escola, mas principalmente sobre si mesmos.

5.3.3 Considerações finais da seção

Após o contraste realizado entre os discursos e as práticas de ensino dos professores, podemos observar que, embora exista uma sensibilidade por parte da imensa maioria deles quanto às temáticas relativas à VL, a prática revela que, muitas vezes, nem sempre o discurso se efetiva em ações concretas. Uma parcela considerável dos docentes afirma trabalhar a VL, a qual está contemplada em seus programas; no entanto, durante um mês inteiro em que acompanhamos suas aulas, não assistimos a um momento sequer em que essa temática tenha sido tratada ou mesmo comentada. Se somarmos a esses os professores que afirmam não haver aspectos programados para tratar a variação em suas aulas, veremos que ainda nos encontramos distantes de uma realidade na qual a VL se faça presente como conteúdo trabalhado de forma sistemática nas aulas de LP. Conforme podemos verificar, esses dados parecem nos mostrar que a transposição didática é um grande desafio.

As divergências observadas também se evidenciam com relação aos comportamentos de algumas professoras (Vera, Elisa, Amália, Soraia), que afirmam desconsiderar a existência de falas erradas e, diante de construções linguísticas manifestadas por alunos falantes de variedades desprestigiadas, agem ao contrário do que afirmam em suas respostas. Nossa intenção não é, nem de longe, condená-las ou julgá-las por essas atitudes, mas apenas reforçar o quanto ainda permanece impregnada nas nossas salas de aula a visão dicotômica da língua que qualifica as variedades urbanas de prestígio como a “língua padrão”, melhor e correta e desqualifica todas as demais variedades. Essa constatação reforça necessidade de instrumentalização adequada dos professores para lidar com essas situações.

Daí insistirmos que a Sociolinguística deve ser disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como nos cursos de pós-graduação e extensão, para que haja formação e sensibilização dos futuros docentes quanto à importância cada vez maior do

tratamento adequado dos temas ligados à VL na escola, sobretudo após as discussões novamente presentes na mídia no ano de 2011 em torno do tema. Nesse ano, propostas de práticas salutaras quanto ao trabalho com a VL na sala de aula tiveram um reflexo altamente positivo no livro *Por uma vida melhor*, selecionado e defendido pelo MEC, que, assim como tantos outros estudiosos e entidades ligadas à pesquisa sociolinguística, rechaçou as críticas advindas de inúmeros setores da sociedade. A adoção e, principalmente, a defesa das propostas trazidas por esse livro didático constituem um grande avanço na direção de uma mudança de perspectiva quanto ao ensino de LP, vindo reforçar a importância dos postulados sociolinguísticos para professores, alunos, para a escola e para a sociedade como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi intuito de nossa pesquisa possibilitar uma maior compreensão das realidades encontradas nas aulas de LP em nossas escolas. Constatamos algumas incongruências no que diz respeito ao tratamento da linguagem, em especial com relação ao tema de nossa investigação, ou seja, como têm sido trabalhados os conceitos e contribuições advindas dos estudos sociolinguísticos.

A realidade constatada quanto às observações realizadas nas quatro escolas que acompanhamos durante os períodos de acompanhamento mostra que o tratamento da VL nas aulas de língua materna ainda está distante do ambiente de ensino. Considerando as quatro escolas onde estivemos, ao lado dos 15 professores que acompanhamos e com um total de 33 turmas seguidas, assistimos a um total de 259 aulas. Dessas, apenas 15 tiveram uma preparação prévia para trabalhar a VL em sala, o que corresponde a menos de 6% das aulas que acompanhamos. Trata-se de um número extremamente revelador, que corrobora nossas afirmações de que é necessária uma virada no tratamento do ensino de LP em sala de aula, com a inserção dos postulados sociolinguísticos e variacionistas a fim de mudar a realidade das aulas de português, ainda centradas em um modelo de trabalho que preconiza o viés gramatical como forma de levar o aluno a “bem falar” e “bem escrever”, mediante uma visão purista da LP.

Desse mesmo total, tivemos ainda um número de 28 aulas acompanhadas nas quais notamos o tratamento da VL através de comentários e reflexões isolados, muitas vezes gerados em função de discussões não relacionadas a tal fenômeno. Esse total corresponde a pouco mais de 10% das aulas assistidas nas escolas. Ou seja, se somarmos o número de aulas em que houve um planejamento para o trabalho com a variação em sala de aula à quantidade de momentos em que a temática surgiu de forma não programada, temos pouco de mais de 15% das aulas em que a VL foi mencionada, trabalhada ou foco da reflexão em algum momento. Na flagrante maioria das aulas, não se apresentou possibilidades para esse trabalho com a língua, i.e, em quase 90% delas.

Quanto aos professores, dos 15 com os quais estivemos nas escolas, apenas dois planejaram aulas prévias para desenvolver trabalhos com a VL, pouco mais de 10% deles executa na prática de sala de aula um programa. Por outro lado, seis deles não mencionaram, em momento nenhum de suas aulas, algum tópico referente à temática. Nas entrevistas realizadas, a maior parte deles mostrou ter sensibilidade sociolinguística quanto a algumas

questões, como a visão quanto à dicotomia “certo e errado” em língua. Todos os docentes entrevistados disseram não acreditar na existência dessa divisão, refutando-a mediante justificativas bem fundamentadas. No entanto, na prática, o que vimos foi que alguns professores ainda incorrem na atitude inadequada de corrigir a fala do aluno em sala, conforme verificamos nas aulas de cinco deles. Isso nos mostra que a visão gramatical purista ainda se faz muito presente no ambiente escolar.

Com relação à presença de itens sobre VL em suas aulas, concluímos que boa parte dos professores até considera importante e relevante o trabalho com a VL, chegando a afirmar que o fazem em suas aulas. Porém, na prática, como verificamos na seção *convergências e dissonâncias*, o que ocorre é uma ausência do trabalho com os postulados da Sociolinguística, revelando uma possível dificuldade quanto à transposição didática. Essa constatação reforça a importância de que os estudos e propostas de trabalho com a Sociolinguística nas aulas de LP, muitas inclusive já concretizados (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007; CYRANKA; 2011), cheguem até os professores de LP de modo que possam aplicá-los em suas salas de aula.

Outro aspecto apontado por nossa pesquisa é a necessidade imperiosa de os cursos de formação de professores contemplarem, em seus currículos, disciplinas que trabalhem de forma abrangente a VL. Urge que a Sociolinguística faça parte dos currículos dos cursos de Letras e Pedagogia, não apenas por um semestre ou um período. Esse tema precisa estar presente nos currículos de forma sistemática, aplicado a todos os campos da Linguística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e outros –, a fim de instrumentalizar adequada e sistematicamente nossos futuros professores para que eles saiam da Faculdade munidos dos aparatos teóricos e práticos. Embora os professores se mostrem sensibilizados e muitas vezes até revelem conhecimentos-chave sobre a temática, é notória a carência de formação sociolinguística por parte deles.

O que percebemos em relação às escolas num âmbito mais amplo é que, dependendo da realidade linguística e da variedade falada pelos alunos, o trabalho com a variação pode se dar em diferentes direções, mas sempre ao encontro do mesmo caminho, que é o da proposição de uma pedagogia da VL que não escamoteie a realidade linguística do país, reconheça-o como multidialetal, dando destaque crítico à variação social do PB, e não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p. 182).

O debate reacendido na mídia pela adoção do livro *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2011) apenas corrobora a necessidade da promoção e da concretização prática de uma pedagogia da VL. A cada vez que tal assunto reaparece na imprensa, vemos o quanto a boa

formação e, principalmente, informação são imprescindíveis a fim de desmistificar os equívocos disseminados na imprensa, que acabam reverberando por toda a sociedade, respingando, inevitavelmente, na escola. O exemplo que vivenciamos em aula na Escola B⁵³, em que a coordenadora entrou em sala e, na frente de todos os alunos, tratou a manifestação linguística de dois alunos de maneira desrespeitosa, reforça a necessidade de se oferecer cada vez a mais professores, alunos, pais de alunos e demais profissionais envolvidos nos processos educacionais argumentos favoráveis à aceitação plena e inquestionável de muitas formas linguísticas que já estão totalmente incorporadas ao português brasileiro. (BORTONI-RICARDO, 2011).

Corroboramos, ainda, a postura de Bagno (2007). A VL é um tema instigante e revelador por si só em função de sua capacidade de descrever e explicar uma série de fenômenos relacionados à linguagem, esclarecendo porque tais ocorrências fenômenos e usos que não faziam parte de nossa língua passam a fazê-lo. Pelo olhar do pesquisador linguístico, uma construção como *as criança chegou* é tão digna de estudo quanto *as crianças chegaram*. Segundo esse olhar, não existe construção “melhor” ou mais “correta”. Externamente a essa realidade de olhar científico sobre a língua, entretanto, a diferença entre *as criança chegou* e *as crianças chegaram* gera efeitos danosos, causando segregações entre pessoas. A busca por uma pedagogia da variação linguística deve ser constante a fim de conhecermos melhor e de forma mais sólida e precisa os postulados da Sociolinguística (BAGNO, 2007, p. 22). Essa busca deve contemplar também a disponibilização de informações criticamente embasadas aos professores de LP para que, assim, se chegue à formulação de meios de transposição didática e aplicação prática desses postulados em sala de aula que, muitas vezes, os materiais didáticos trazem de forma simplista, distorcida e descontextualiza, ou sequer trazem.

Futuras investigações, destarte, são indispensáveis, visto que se trata de um campo que necessita de contribuições cada vez mais reveladoras da realidade do ensino de língua portuguesa em nosso país, em virtude da contribuição que essa disciplina tem para a vida do aluno como um todo, das ferramentas que lhe podem ser oferecidas para que amplie seus repertórios linguísticos e suas possibilidades de inserção mais segura nos contextos diversos de sua vida social.

Para professores que já atuam em sala de aula, pesquisas-ação podem ser enriquecedoras para o trabalho com a VL na escola, com a chance de acompanhar a evolução dos seus alunos no que diz respeito ao uso e à aquisição das diversas variedades e estilos da

⁵³ Ver item 5.1.2, página 87.

língua. Para aqueles que ainda não atuam na docência, como é o nosso, a observação participante pode ser um caminho bastante frutífero, sempre tendo em mente que o mais importante é o respeito à variedade linguística do aluno, seja em que escola for, seja a sua origem qual for. A partir de uma pedagogia culturalmente sensível, respeitando sempre a história do sujeito, porque, como afirma Bakhtin (2009): o homem é um ser social que se constitui pela linguagem; e só há como sê-lo em sua plenitude se ele a tiver respeitada pela escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, 2006.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AVILA, A. A. *O (re)conhecimento sociolingüístico na escola: sua implicação para o ensino*. 2005. 80f. Dissertação (Mestrado em Letras)_ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In:
- BAGNO, Marcos, GAGNÈ, Gilles e STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M. *A língua, a mídia e a ordem do discurso*. Universidade de Brasília, 2011a.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Não é errado falar assim*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. Por uma Sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011b.
- BAKHTIN, M (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1988.
- BARBOSA, Adoniran. Saudosa Maloca. In: DEMÔNIOS DE GAROA. *Trem das 11*. Rio de Janeiro: Continental-Warner Music Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolingüístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nóis chegemu na escola: e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARDOSO, D. B. B. *Variação e mudança do imperativo no português brasileiro: gênero identidade*. 2009. 153f. Tese (Doutorado em Linguística)_Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CYRANKA, L. F. M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CYRANKA, L. F. M. *Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola*: Curitiba: Appris, 2011.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRA, A. V. F. *A abordagem das variedades linguísticas: uma experiência em sala de aula e Orkut com alunos do ensino médio*. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)_Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LABOV, W. *Language in the inner: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.
- LABOV, W. *What is a linguistic fact?* Lisse: Peter de Ridder Press, 1975.
- LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.). *Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature*. Norwood, NJ: Ablex, 1987.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEMLE, Miriam. A variação na forma fonológica – relevância na alfabetização. In: *Variedades do português do Brasil*. (Mesa redonda). Campinas: UNICAMP, julho de 1983.
- LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MATTOS e SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOURA, R. B. S. *Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões*. 2004. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras)_Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

NARO, A. J; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

PAREDES DA SILVA, Vera Lucia Paredes. Relevância das variáveis lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília, e BRAGA, Maria Luíza (orgs). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 67- 71.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1997.

RAMOS, H. C. *Por uma vida melhor*. São Paulo: Global/Ação educativa, 2011.

RAQUEL, B. M. G. *Sociolingüística, política educacional e a escola pública estadual de Fortaleza/CE: correlações teórico-metodológicas e político-pedagógicas*. 2007. 177f. Dissertação. (Mestrado em Linguística)_Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS. I. S. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)_PUC - SP, São Paulo, 2010.

SANTOS, G. *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*. 2006. 215f. Dissertação. (Mestrado em Linguística)_Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2006.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, F. L; MOURA, H. M. M. *O Direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

SILVA, R. C. P. *A sociolinguística e a língua materna*. Curitiba: IBPEX, 2009.

SILVA, S. S. *Variação linguística em sala de aula da educação de jovens e adultos*. 2009. 149f. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira)_Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2009.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Série fundamentos. São Paulo: Ática, 1994.

SOUSA, M. A. F. *A alfabetização de jovens, adultos e idosos sob a ótica da Sociolinguística Educacional*. 2009. 262f. (Doutorado em Educação)_Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAREJÃO, F. de O. A. *Variação em estruturas de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. 2006. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro da entrevista com as professoras

- 1) Você acha que a língua escrita é mais importante que a língua falada?
- 2) Você acha que uma pessoa analfabeta fala errado?
- 3) Você acha que um falante de uma variedade desprestigiada da língua deve abandonar sua fala?

- 4) Como você acha que o professor de língua portuguesa deve reagir diante de um aluno que use em sala de aula construções como “nóis vai”, “nóis percisa” e “a gente vamos”?
- 5) Você acha importante trabalhar a questão das variedades linguísticas em sala de aula?
- 6) Você acha importante trabalhar a variedade culta/prestigiada em sala de aula?
- 7) Você acha que os alunos saem da escola com capacidade de utilizar a variedade culta/prestigiada da língua?
- 8) Há algum item sobre variação linguística no seu programa de língua portuguesa para as séries em que você dá aula? Se há, de que forma é trabalhado? Se não há, isso se dá por qual razão?
- 9) O que a escola deve fazer para o aluno aprender a usar a variedade padrão da língua?



AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, Professora da Escola Municipal _____, autorizo a utilização de informações gravadas em entrevista dada ao acadêmico Bruno Defilippo Horta sobre o ensino de linguagem em sala de aula, para sua dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da UFJF, bem como a utilização de trechos de minhas falas, sendo estes, no entanto, identificados com nome fictício, preservando, assim, minha identidade.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 201 ____.

Anexo 3 – Reprodução do trecho do livro didático

Por uma vida melhor
Autora: Helena C. Ramos

ESCREVER É DIFERENTE DE FALAR

É importante saber o seguinte: as duas variantes [norma culta e popular] são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta justamente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

“Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado”. Você pode estar se perguntando: ‘mas eu posso falar os livro’? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você pode ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar ou escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada situação.

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

Nós – 1ª pessoa, plural

pega – 1ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino - 3ª pessoa, idéia de plural (por causa do os)

pega - 3ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante (...) domine as duas variedades e escolha a que julgar mais adequada à sua situação de fala.

É comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros. Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.