

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Darkyana Francisca IBIAPINA
Universidade Federal do Piauí
darkybiapina@hotmail.com

Resumo: As questões que envolvem a variação linguística, sem dúvida, interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação do saber, especialmente, no que se refere ao ensino de língua materna. Considerando essa realidade, o nosso objetivo foi analisar, através de uma abordagem etnográfica, como o fenômeno da variação linguística é abordado em salas de aula do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Campo Maior – PI. A pesquisa é parte de nossa dissertação de mestrado, cujo objeto de estudo foi o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados a partir de observação em sala de aula e de entrevistas com as professoras com aparelho gravador MP4. Dentre outros resultados, percebemos que quando não se realiza um trabalho, ainda que assistemático, que privilegie o conhecimento das variedades linguísticas prevalece na escola um discurso autoritário com o tom de “certo” e “errado”. As variedades que se distanciam daquela considerada padrão são estigmatizadas, predominando o tão falado preconceito linguístico, inclusive, entre falantes de uma mesma variedade. A pesquisa foi baseada nos estudos de Antunes (2007, 2009), Bagno (2002), Bortoni – Ricardo (2005, 2008) e Costa (2008; 2010).

Palavras Chaves: variação linguística; preconceito linguístico; escola.

1 Introdução

A preocupação dos estudiosos com os aspectos linguísticos, especialmente dos sociolinguistas da corrente etnográfica, tem levado à produção de importantes pesquisas e propostas acerca do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna, as quais têm contribuído significativamente nos últimos anos, para o desenvolvimento dessa área. Nesse sentido, merece destaque autores como: Labov (1972b), Gumperz (1972), Hymes (1972a, 1974), Erickson (1987), Bortoni-Ricardo (2005, 2008) os quais concordam que linguagem, cultura e sociedade, apesar de serem distintas, não podem ser abordadas separadamente, pois há uma imbricação e interdependência entre elas. O que, representa uma continuidade da tradição dos estudos sobre língua e cultura já assinalados por Sapir (1980), no começo do século passado. No Brasil, esses estudos, de um modo geral, têm trazido sérias discussões sobre questões que

envolvem o ensino de língua materna, considerando ainda, o fato de ser um país com grandes desigualdades sociais como o nosso. Apenas para exemplificar tais questões, podemos citar: a variação linguística em sala de aula, oralidade e letramento, temas constantemente abordados nos trabalhos de Lopes (2000), Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Costa (2008, 2010); a metodologia e o objeto de ensino de língua portuguesa, temas estudados por Suassuna (1995), Antunes (2003, 2007); a competência comunicativa dos professores e dos alunos temas abordados por Kleiman (2002) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) etc.

Nesse cenário de preocupação dos estudos linguísticos, em geral, críticas severas têm sido dirigidas aos professores, mais especificamente aos de língua portuguesa, aos quais é delegada a missão de ensinar leitura e escrita. Os pesquisadores anteriormente citados atestam em seus estudos problemas de várias ordens: os professores usam uma variedade de língua que os alunos não compreendem; não consideram as experiências linguísticas que os alunos trazem para a escola, não deixando espaço para a fala dos alunos, portanto só eles têm sempre o direito à palavra sem haver interlocução; e ainda demonstram não conhecer a realidade econômica, social e cultural do grupo social dos alunos. Esses aspectos prejudicam gravemente a interação em sala de aula, condição essencial para que os alunos participem efetivamente das situações comunicativas e enriqueçam suas experiências com a língua. Nesse sentido, a efetividade dessas ações, quando ocorrem, revela dificuldade dos professores em conduzir uma prática pedagógica que possa minimizar o preconceito linguístico, e, portanto, privilegiar a interação na sala de aula.

No estado do Piauí, a realidade do ensino de língua não é diferente do que ora apresentamos e, embora haja estudos nesse sentido, estes ainda são poucos e realizados principalmente na capital, Teresina. Daí evidenciarmos a necessidade de realização dessa pesquisa, em outro município do Estado, na cidade de Campo Maior, onde atualmente sou professora da rede estadual de ensino. Diante da preocupação dos estudiosos sobre o tema e, em especial, pela minha experiência como docente da educação básica, senti a necessidade de realizar essa investigação. Desse modo, o nosso objetivo foi analisar, através de uma abordagem etnográfica, como o fenômeno da variação linguística é abordado em salas de aula do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Campo Maior – PI.

A realização desta pesquisa se justifica, também, pela possibilidade de contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e com a nossa prática na educação básica, na medida em que, através dos resultados, possamos refletir melhor sobre o nosso fazer

pedagógico, especialmente no tratamento dado à variação linguística em sala de aula, e, certamente repensá-lo em função de um desempenho comunicativo mais eficaz. Convém ressaltar que na trajetória do educador é fundamental desenvolver pesquisas em áreas de seu interesse como meta de crescimento pessoal e profissional, como no caso desta pesquisadora, sendo esta a vertente inicial de qualquer pesquisa, e principalmente, a necessidade da sociedade em avançar na construção do conhecimento.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A variação linguística no contexto escolar

O tratamento que é dado ao fenômeno da variação linguística em sala de aula, nas diversas maneiras de falar do aluno, exige muitas reflexões por parte de todos os profissionais da escola, especialmente dos professores de língua materna, pois apesar dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. Considerar essa influência requer uma percepção da língua como um conjunto sistemático e ao mesmo tempo heterogêneo, aberto, flexível, ou seja, como um conjunto de falares utilizado por grupos de falantes que criam e recriam os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros, o que nos permite compreender seu caráter variável (ANTUNES, 2009). Portanto, segundo a autora:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (ANTUNES, 2009, p. 22).

Dessa forma, não podemos pensar em uma língua homogênea, que pode ser falada da mesma forma e em todos os lugares. A variação linguística é uma das questões relevantes e que merece destaque no campo da linguagem, estando sempre presente nas relações sociais em qualquer época. No entanto, foi somente a partir da década de 1960, com o avanço da sociolinguística nos Estados Unidos, que passou a despertar os interesses dos pesquisadores voltados principalmente para as questões sociais (LOPES, 2000). Segundo a autora, a divulgação

dos estudos de comunicação, a necessidade de maior aproximação entre os povos, de melhor conhecimento da própria comunidade, a divulgação cada vez maior dos estudos de sociologia e linguística e o conhecimento mais aprofundado das obras de Sapir e Boas, precursores das teorias sociológicas da linguagem nos Estados Unidos, foram os motivos que despertaram o interesse dos estudiosos pela sociolinguística.

Esses estudos levam à noção de que uma língua, ao tempo em que é convencional e proporciona a interação entre os povos, não pode ser considerada homogênea. Dessa forma, Lopes (2000) destaca que as variações podem estar relacionadas às classes sociais, ao espaço físico que o falante ocupa, ao grupo profissional a que pertence, ao seu sexo, à modalidade de linguagem que utiliza para se comunicar e à situação da interação a que está exposto e que estas variações podem ser observadas em uma mesma comunidade.

Concordamos com Antunes (2009) ao mencionar que a heterogeneidade da língua faz dela um ponto de encontro entre nós e nossos antepassados. Ela possui relação direta com a nossa história, pois está dentro de nossa memória coletiva. A autora expõe que nossa língua demonstra de onde viemos, quem somos; ela nos apresenta aos outros, pela forma como falamos, pelos sons, pela entonação, pelo jeito. Assim, as variações linguísticas existem porque as línguas são fatos sociais que ocorrem num tempo e num espaço concretos, e possuem funções definidas. Para Antunes (2007, p. 104) “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.” Nesse contexto, as diferenças não podem ser vistas como erro, cultura tão forte no espaço da escola e nas páginas e imagens da mídia que perpetuam o preconceito linguístico. Nesse sentido, Bagno (2002) nos lembra que:

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Para o autor, a escola precisa abrir espaço ao maior número de manifestações linguísticas, realizadas no maior número de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais,

escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Isso significa a abertura da escola a todos os gêneros, nos quais a língua pode ser concretizada.

O papel da escola frente às diferenças sociolingüísticas é de fundamental importância, não podemos simplesmente ignorar as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos e querer substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Pelo contrário, a variedade linguística desses alunos precisa ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender as variantes de prestígio, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes para a ascensão social. Como afirma Bortoni – Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

A escola precisa ter como ponto de partida as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, levando em conta os contextos sociais em que estão inseridos; precisa considerar como assegura Berenblum (2003, p. 171) que essas diferentes variedades “[...] têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem veicula”, e, portanto, tudo isso precisa ser valorizado e respeitado. Assim, um dos problemas do ensino de língua materna estaria pelo menos, sendo amenizado, pois a questão da variação linguística é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes que interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação do saber.

2.1 A variação linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNs

A necessidade de inclusão deste tópico, no presente estudo, se justifica pela própria funcionalidade que tem este documento para a orientação da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de um modo geral, constituem uma

das ações institucionais que vem sendo implementadas com o objetivo de oferecer aos professores novas concepções teóricas e ajudá-los a tornar a escola mais eficiente, contribuindo assim, para a atualização profissional e para o planejamento das aulas das diferentes disciplinas do currículo. No que se refere aos parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental, um dos principais motivos de sua consolidação foi a necessidade de reestruturação do ensino dessa disciplina evidenciada pelas dificuldades da escola em ensinar a ler e a escrever. Assim, essas diretrizes soam como uma espécie de síntese em torno da produção científica sobre questões que envolvem o ensino e aprendizagem da língua nas últimas três décadas antes de sua publicação. (BRASIL, 1997). Para Antunes (2003), uma das novidades trazidas pelos PCNs é que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo na sociedade.

Muitos estudos acerca do ensino de língua portuguesa, especialmente nas escolas públicas, têm revelado a necessidade de reorientação da prática pedagógica em virtude dos resultados do insucesso escolar manifestada pelas dificuldades de leitura que provocam certas barreiras na aprendizagem de outras disciplinas, pelas dificuldades de interpretação, da produção escrita dos alunos e das manifestações orais que exigem a utilização de um estilo mais monitorado de linguagem. Acrescente-se a isso as altas taxas de repetência e evasão assinalando que os que entram na escola ou não aprendem ou não conseguem permanecer (SOARES, 2006). Tudo isso tem ainda uma consequência mais grave; a de provocar nos alunos a crença de que são linguisticamente incapazes e, portanto, não podem participar ativamente das decisões da sociedade (BRASIL, 1997).

Diante deste quadro desanimador, muitos estudiosos, dentre eles: Suassuna (1995), Batista (1997), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2007), tem-se voltado para reflexões que buscam motivar uma transformação dessa prática a partir da compreensão de que o mais importante não é saber analisar uma língua dominando conceitos e classificações e sim, dominar suas habilidades de uso em situações concretas de interação, compreender e produzir enunciados orais e escritos. (ANTUNES, 2003). Além destes estudos, uma série de ações institucionais, como por exemplo, o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que desde 1990 vem realizando testes de compreensão de leitura e das habilidades matemáticas com alunos de 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do

ensino médio (BORTONI-RICARDO, 2008); bem como o trabalho realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, ainda, a produção e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – vem sendo implementadas com o objetivo de oferecer aos professores novas opções teóricas para a reorientação de sua prática pedagógica.

A produção e divulgação dos PCNs pode ser considerada uma das mais relevantes ações implementadas nos últimos anos. A seguir passaremos a evidenciar alguns aspectos teóricos e sociais constantes nos PCNs de língua portuguesa que envolvem concepção de linguagem e variação linguística e que estão diretamente relacionados à prática pedagógica do professor dessa disciplina.

Os pressupostos contidos nos PCNs assinalam que o educando é visto como um ser social e que, precisa, portanto, ser capaz de posicionar-se diante das diferentes situações de interação social, considerando o papel fundamental que tem a linguagem na constituição dos processos de interlocução que o indivíduo vivencia, os quais a escola tem a função de ampliar. Nessa perspectiva, o domínio da língua é considerado uma das condições para a participação do indivíduo na sociedade.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23).

Essa responsabilidade aumenta de acordo com o grau de letramento das comunidades onde vivem os alunos. Assim, o documento coloca para a escola a tarefa de, ao longo do ensino fundamental, tornar os alunos capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento e a necessidade de intervenção do professor nesse processo. Nesse documento, a noção de conhecimento não é abordada como produto acabado, mas em sua dimensão de complexidade e provisoriedade. Dessa forma, um dos principais objetivos

educacionais é o desenvolvimento da capacidade do aluno, enquanto um processo em que os conteúdos curriculares devem atuar não como fins em si mesmos, mas como meios para que os alunos possam adquirir essas capacidades, de modo que professor e aluno possam ser sujeitos (VISIOLI, 2004).

Nesse aspecto, o ensino e aprendizagem da língua devem proporcionar ao aluno autonomia no uso da linguagem sem prendê-lo a estudo de orações e frases desconexas que não dão conta da realidade da língua. Portanto, como assinala Geraldi (2002), o que é preciso é saber usar a língua, dominar suas habilidades em situações concretas de interação, isto é, ampliar as formas de interação através da linguagem. Considerando, como afirma Suassuna (1995, p. 89), “[...] que *inter* supõe social, histórico, dialógico e ação supõe inquietação diante do mundo”.

Partindo dessas concepções os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõe a organização dos conteúdos dessa disciplina em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO, o que significa que o ensino de língua deve partir e ter como objetivo a produção e a compreensão dos discursos sejam eles orais ou escritos. Nessa perspectiva, a língua é considerada um sistema de signos histórico e social, através do qual o homem pode reinterpretar o mundo e a realidade. Essa concepção corrobora com a Sociolinguística que considera a variação da língua no tempo e no espaço. “Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 24).

Assim, percebemos que neste documento também é abordada a necessidade de se considerar a variedade da língua presente na escola:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 23).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é reconhecida a atual realidade brasileira, em que a profunda estratificação social e a desigual distribuição de renda têm sido consideradas obstáculos para que uma parte da população possa reclamar seus direitos e interesses

fundamentais, ou seja, tornem-se verdadeiros cidadãos. E, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), a estratificação social é claramente indicada pelo comportamento linguístico, pois os grupos sociais são diferenciados, isto é, reconhecidos pelo uso da língua. Em sociedades como o Brasil, em que a distribuição desigual de renda perpetua, perpetuam-se também a injusta distribuição de bens culturais, dentre eles, das formas valorizadas de falar. (BORTONI-RICARDO, 2005).

A partir desse enfoque o documento considera que a escola tem fracassado na missão de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, “[...] por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o final da oitava série.” (BRASIL, 1997, p.19). Desta forma, reconhece que tal deficiência perpassa exatamente pelo fato de a escola desconsiderar os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é uma das consequências desastrosas do ensino da “língua culta” à grande parte da população que tem como língua materna variedades populares da língua, pois contribui para desenvolver nesse educando um sentimento de insegurança, além de não ser ensinada de forma eficiente a “língua-padrão”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Para Soares (2006), essa deficiência reside no fato de que a escola, por meio dos professores, difunde sua mensagem através da linguagem “legitimada”, desconsiderando a heterogeneidade linguística presente na escola. Essa linguagem utilizada na escola é a das classes dominantes adquirida pela interação do seu grupo social, enquanto as camadas populares adquirem por familiarização outra linguagem, que não é considerada “legítima”, portanto, não compreendem nem se expressam através da linguagem utilizada na escola, o que tem como consequência o fracasso escolar.

Nesse contexto, os PCNs evidenciam que a escola precisa ter como objetivo educacional mais amplo o respeito à diversidade linguística, sem desvalorizar a forma de falar do aluno, ou seja, é preciso combater o preconceito linguístico e promover um ensino verdadeiramente mais democrático:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua

oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 32)

Nessa passagem do documento fica evidente a necessidade de manifestação do aluno em diferentes situações comunicativas, pois é participando das interações sociais que ele saberá o que dizer e como dizer ao interagir com os diferentes interlocutores, assumindo diferentes papéis sociais, adequando sua fala às circunstâncias de uso. Entretanto, isso só será possível se o mesmo vir respeitada a sua forma de falar. Desse modo, o que se propõe é que na escola, e especificamente na sala de aula, sejam ampliadas as situações de interação verbal, que passam pelas diversas possibilidades de uso da língua. Além disso, que fique claro para o aluno que a sua linguagem é eficaz e que é imprescindível para que ele domine outras formas de expressão também necessárias em outros contextos com os quais ainda não tem familiaridade. É essa noção de adequação, ou seja, das normas definidas na cultura do falante que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo que a escola precisa ampliar. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nessa perspectiva, entendemos que o documento propõe um rompimento com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, e assim indo ao encontro da concepção de língua como interação social. O que implica na orientação de um trabalho que integre as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Com efeito, concordamos que:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. (ANTUNES, 2007, p. 41)

Não é suficiente porque para ser eficaz o falante precisa saber quem é seu interlocutor e aquilo que pode ser previsto como já conhecido para dizer apenas o que precisa ser dito, quais são seus interesses e, conseqüentemente, qual sua disposição para participar de determinada

interação. Além disso, é preciso saber que modalidade de língua (oral ou escrita) é mais recomendável em determinadas situações e qual o registro mais apropriado (o formal ou informal), é preciso saber o que dizer, pois nosso discurso pode não ser viabilizado se nos faltam ideias ou informações sobre o que falar.

Diante desse percurso percebemos que são muitos os esforços empreendidos, tanto pelas ações das instituições governamentais, quanto por aqueles que se preocupam com uma reorientação no ensino de língua, a favor de uma escola mais formadora e mais eficiente. Apesar desses esforços, ainda é necessário um maior empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais efetivo, atuante e contextualmente significativo. Torna-se um ato de cidadania aceitar o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua, que apesar das mudanças já empreendidas, ainda não supõe uma escola capaz de formar leitores, nem pessoas capazes de expressar-se de forma coerente e relevante.

3 Análise do tratamento dado à variação linguística no contexto escolar

Para Bortoni-Ricardo (2005) ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional brasileiro, apesar da ciência linguística, ainda que timidamente, vir apontando estratégias com o intuito de aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. Sobre esse assunto Bagno (2007) destaca que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais significaram um grande avanço na concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras por introduzirem na prática docente conceitos provenientes da Sociolinguística, até então pouco comuns nas discussões e propostas pedagógicas. Para demonstrar a importância dada a esses conceitos nos Parâmetros transcrevemos abaixo o trecho dos PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental (1^a a 4^a), publicado em 1997, p. 26, destacados por Bagno (2007):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o

respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BAGNO, 2007, p. 27)

Essas novas concepções disseminadas entre os professores têm um reflexo bastante positivo, entretanto, as pessoas ainda são muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, por isso ainda há muita resistência. Segundo Bagno (2007), outro obstáculo na configuração de mudanças na postura dos professores em relação ao tratamento da variação linguística em sala de aula é a falta de formação adequada para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que é relativamente novo como objetos e objetivos do ensino de português.

Nessa investigação percebemos que uma das professoras, que chamaremos de P1, realiza um trabalho mais sistemático no que diz respeito à variação linguística, trazendo para os alunos textos que apresentam diferentes variedades linguísticas e, através deles, demonstrando aos alunos que essas variedades estão presentes na língua e em decorrência de vários fatores: geográficos, sociais e culturais, além de os conscientizarem de que não deve haver discriminação ou preconceito em relação à variedade utilizada pelo outro. Entretanto, na fala da professora ainda percebemos a presença da noção do erro: “Quando eles usam as variedades deles eu tento fazer com que eles percebam o correto, sem corrigir, através das leituras, dos diálogos”. Compreendemos que embora a professora considere que a língua não é homogênea e se preocupe em não estigmatizar a fala do aluno, é difícil se libertar do discurso autoritário que ainda prevalece na escola, definindo o que seria o “certo” em relação à língua e estigmatizando as variações que se distanciam daquela considerada padrão. Apesar disso, o fazer pedagógico dessa professora nos revelou que a mesma instiga os alunos a se manifestarem, a opinarem ou a comentarem sobre o que escreveram. Isso está ajudando-os a superarem o medo de não saberem se expressar, o qual é consequência de conceitos como o “certo” e o “errado”, fortemente presos ao ensino de língua, como destacam BORTONI-RICARDO (2005), SOARES (2006) e ANTUNES (2009).

A outra professora, que passo a denominar de P2, nos respondeu em uma das entrevistas informais que sabe da importância de conscientizar seus alunos dessas variedades e de que não deve existir preconceito em relação à fala do outro, mas trabalhou muito pouco essa questão em sua sala: “Esse ano eu só trabalhei uma vez quando a gente viu sobre a literatura de cordel, sobre a fala do sertanejo. Acho até que foi uma falha, mas no livro deles eu não vi sobre isso” (P2). O discurso da professora revela que um trabalho sistemático sobre a variação linguística não foi realizado e oferece como justificativa o fato de não estar presente no livro didático.

Quanto aos livros didáticos de língua portuguesa Bagno (2007) assegura que muitos deles já avançaram de modo positivo no tratamento de outros aspectos de renovação do ensino, mas em relação à variação linguística o resultado ainda é quase sempre insatisfatório:

A gente percebe, em muitas obras, uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança. (BAGNO, 2007, p. 119)

No entanto, acreditamos que mesmo não sendo tratado pelo livro didático, o fenômeno da variação linguística poderia ter sido discutido com os alunos ainda que de forma não sistemática nas aulas da referida professora, quando surgiram várias situações em que os alunos demonstraram conceber sua variedade linguística como “errada”, “inferior”, “feia” e “deselegante”. Uma dessas situações aconteceu quando os alunos estavam em grupos respondendo uma atividade escrita e uma aluna de um dos grupos perguntou baixinho para a colega do lado:

Fulana, me dá um *tri-dent*? - a aluna pronunciou a palavra *tri-dent* usando o som do fonema /a/ no lugar do fonema /i/ como é pronunciado no inglês, ou como é pronunciado na propaganda do produto. Imediatamente a colega do lado, a quem era dirigida a pergunta, questionou: “um *Tri-dent*?, tu quer dizer *tri-dent*? (pronunciando como no português, o fonema i) – não, porque tu não fala *tri-dent*? (pronunciando como no inglês) – eu não sei porque tu não fala *tri-dent* (pronunciando como no português), de que adianta tu falar uma coisa certa, se todas as outras tu fala errado? de que adianta tu falar um tipo de coisa

certa, se todos os outros tipos tu fala errado? Tu fala ê, por acaso? É, porquê ê é o certo e a gente aqui não fala ê fala é (ALUNOS DA PROFESSORA P2).

Essa situação confirma o que outras pesquisas etnográficas já demonstraram: que se faz uma associação improcedente entre, por um lado, beleza e feiura e, por outro, língua certa e língua errada. O que significa que, na concepção de muitos, “língua certa” é “língua bonita” e “língua errada” é “língua feia” (ANTUNES, 2009). Assim, vemos revelados os preconceitos sociais que, como destaca SOARES (2006, p. 41), “valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros, alguns grupos sociais em oposição a outros...”. Percebemos como a cultura do erro é disseminada, ainda que ingenuamente, no espaço da escola, nos sons e imagens da mídia. Isso reforça as distorções sobre o fenômeno linguístico e alimenta o preconceito, inclusive entre falantes da mesma variedade. Os alunos aprenderam a ver nas diferenças simplesmente, erros, pois expressam o que a opinião da escola lhes tem feito ver acerca das diferenças linguísticas. Implicitamente, a professora reforça estas distorções, pois como enfatiza Antunes (2009):

[...] deixa de trazer para o debate aberto o princípio do relativismo cultural, pelo qual se pode admitir que, de fato, não existe língua feia ou deselegante; não existe língua que desagrade, que entre em decadência. O que existe é língua que muda, que varia, que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais. (ANTUNES, 2009, p. 25).

Essa postura dos professores em relação às diferenças linguísticas, efetivamente, não contribui para eliminar o preconceito e fazer com que os alunos se sintam confiantes para falar durante as aulas, emitindo opiniões, independente de sua classe social e de seu modo de falar.

Compreendemos que a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua é uma das questões fundamentais para o ensino de língua materna, pois sua postura, o que espera dos alunos, a estrutura do seu trabalho com a língua em termos de ensino, depende do modo como este vê a linguagem.

Percebemos no discurso das professoras que suas concepções de ensino de língua, pelo menos teoricamente, privilegiam os aspectos funcionais e concebem a linguagem como uma forma de interação:

[...] eu me preocupo em adequar o vocabulário, privilegio o trabalho com a leitura e com a escrita porque através delas nós podemos nos desenvolver melhor, inclusive nossa fala. (P1)

[...] eu procuro desenvolver nos meus alunos a capacidade de usar a língua de forma adequada em diferentes situações, eu me preocupo bastante com a escrita, em desenvolver neles a capacidade de escrever adequadamente. (P2)

Entretanto em nossa interação em sala de aula pudemos observar que apesar das duas professoras buscarem, constantemente, a participação dos alunos nas atividades, ainda demonstram, na prática, que é difícil se desprender da visão que privilegia mais os aspectos formais da língua e que considera a sentença como seu elemento máximo. Mesmo assim, uma das professoras consegue desenvolver suas aulas obtendo mais participações dos alunos, pois proporciona mais oportunidades de manifestações espontâneas, elogia e ratifica as respostas dos alunos. Aproveita e valoriza seus conhecimentos prévios, discute abertamente sobre as variedades linguísticas. Enfim, percebemos em suas aulas uma preocupação em usar a linguagem como forma de interação social.

No fazer da outra professora, percebemos que as oportunidades de manifestações espontâneas dos alunos são menores, mesmos nas aulas de leitura e interpretação de texto, que são as mais atraentes. Eles geralmente só leem as respostas das atividades e nas poucas vezes que se atrevem a fazer alguma pergunta para a professora são criticados pelos colegas. Além disso, as diferentes formas de escrever ou falar não são discutidas como uma questão importante em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse pequeno recorte das observações realizadas em sala de aula de Ensino Fundamental e da entrevista semi-estruturada com os professores forneceu subsídios para afirmar que é preciso

acontecer na escola um trabalho mais sistemático em relação à variação linguística, pois este fenômeno está presente na língua e em decorrência de vários fatores: geográficos, sociais e culturais. Também deve fazer parte do cotidiano do professor conscientizar os alunos de que não deve haver discriminação ou preconceito em relação à variedade utilizada pelo outro. Tarefa um tanto difícil quando não se consegue eliminar a presença da noção do erro: “Quando eles usam as variedades deles eu tento fazer com que eles percebam o correto, sem corrigir, através das leituras, dos diálogos” como afirma uma das professoras entrevistadas. Compreendemos que embora a professora considere que a língua não é homogênea e se preocupe em não estigmatizar a fala do aluno, é difícil se libertar do discurso autoritário que ainda prevalece na escola, definindo o que seria o “certo” em relação à língua e estigmatizando as variações que se distanciam daquela considerada padrão que mesmo não sendo tratado pelos livros didáticos, o fenômeno da variação linguística deve ser discutido com os alunos ainda que de forma não sistemática nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente, quando surgirem situações em que os alunos demonstrem conceber sua variedade linguística como “errada”, “inferior”, “feia” e “deselegante”.

Percebermos o quanto a cultura do erro é disseminada, ainda que ingenuamente, no espaço da escola, nos sons e imagens da mídia. Isso reforça as distorções sobre o fenômeno linguístico e alimenta o preconceito, inclusive entre falantes da mesma variedade. Reafirmando que os alunos aprenderam a ver nas diferenças simplesmente, erros.

No entanto, o que se vê é que mesmo com os avanços das pesquisas linguísticas, ainda prevalece na escola um discurso autoritário com o tom de “certo” e “errado”, sendo estigmatizadas as variedades que se distanciam daquela considerada padrão. Uma das mais graves consequências desse discurso se reflete no receio que os alunos tem de falar nas aulas, com medo de não saber se expressar e ser ridicularizado. Eles saem da escola com a certeza de que não sabem falar nem escrever. Acreditamos que o fazer pedagógico precisa ser repensado de forma que predomine o respeito ao cidadão, independente de sua classe social e modos de falar e assim, contribua para a obtenção plena da cidadania.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 103-105.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 41, 104.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 22, 25.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002b, p. 134.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007, p.27, 119.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997, p. 19-41.

COSTA, Catarina de Sena S. M. Variação linguística e interdisciplinaridade: uma nova abordagem da linguagem e da educação. In: LIMA, M. A. Ferreira., ALVES FILHO, F., CARVALHO, M. do S. Fernandes de. (orgs.). **Olhos espriados: linguagem e literatura ao sol.** Teresina: Ed. do autor, 2008.

_____. Oralidade e Letramento: uma forma de exclusão social?. In: LIMA, M. A. Ferreira.; COSTA, Catarina de Sena S. M. da.; ALVES FILHO, F. (orgs.). **Reflexões lingüísticas e literárias aplicadas ao ensino.** Teresina: EDUFPI, 2010.

ERICKSON, F. **Transformation and school Success: the Politics and Culture of Educational Achievement.** Antropology & Education Quaterly. v. 18, nº 4. 1987.

GERALDI, J. V. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI et al. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

GUMPERZ, J.; HYMES, D. (orgs.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1972.

HYMES, Dell **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972a, p. 271.

_____. **Foundations of Sociolinguistics: an Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KLEIMAN, Angela B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. In: *Revista Scripta*. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 32-38, 2º sem. 2002, p. 26.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972b.

LOPES, Iveuta de Abreu. Variação lingüística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos. In: COSTA, Catarina de Sena S. M. (Org.). **Lingüística e ensino de Língua Portuguesa: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

SAPIR, Edward. **A linguagem: introdução ao estudo da fala**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SOARES. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 49.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995, p. 89, 153.

VISSIOLI, Ângela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Disponível em <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/accvisioli.pdf>. Acesso em 30/07/2010.