



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
Departamento de Letras e Artes
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – MEL

ANDRÉA ELOÍNA OLIVEIRA RIOS

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA SALA DE
AULA POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE PÉ DE SERRA –
BA**

ANDRÉA ELOÍNA OLIVEIRA RIOS

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE
AULA POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE PÉ DE SERRA –
BA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira

Feira de Santana – BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

R453a Rios, Andréa Eloína Oliveira
A abordagem da variação linguística na sala de aula por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do município de Pé de Serra - BA / Andréa Eloína Oliveira Rios. – Feira de Santana, 2016.
144 f. : il.

Orientadora: Josane Moreira de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2016.

1. Sociolinguística. 2. Variação Linguística. 3. Língua Portuguesa – Ensino e aprendizagem. I. Oliveira, Josane Moreira de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801

Dedico as linhas deste trabalho aos amores da minha vida: meu esposo Messias e meus filhos Simeone, André Messias e João Pedro, por tornarem possível a concretização de mais um sonho.

AGRADECIMENTOS

Aprendi que se depende sempre
de tanta e muita diferente gente.
(Gonzaguinha)

Ao realizar esta tarefa, lembro-me daqueles que compartilharam comigo alegrias e dificuldades, a quem expresso sinceros agradecimentos:

A Deus, inspiração destas páginas, pela intensidade de sua presença em minha vida e pelos dons e virtudes que me concede sempre.

À Virgem Maria, mãe protetora, pelas graças divinas a mim concedidas por sua intercessão.

Ao meu esposo e filhos, pela paciência e por acreditarem que eu seria capaz de alcançar mais esta vitória, oferecendo-me o melhor através de gestos de amor, carinho e compreensão.

À minha família, pela confiança, torcida e auxílio em todos os momentos.

À Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira, por me guiar neste trabalho com tanta dedicação, sabedoria e responsabilidade, compartilhando suas reflexões e saberes fundamentais para o êxito deste trabalho, o que tornou o percurso mais ameno.

Aos professores e colegas da UEFS, pelos conhecimentos socializados em sala de aula, proporcionando vários diálogos acerca da linguagem.

Às Profas. Dras. Sílvia Rodrigues Vieira (UFRJ) e Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS), pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às escolas, professores e alunos envolvidos na pesquisa, pela recepção e apoio.

À CAPES, pela contribuição importante dada nesse período, o que possibilitou o desenvolvimento das atividades realizadas.

Ao meu povo da Pedra Bonita, pela alegria e força doadas em todo esse período.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram. Foi único e inesquecível cada momento e ficará guardado para sempre em meu coração.

Muito obrigada!

A língua portuguesa que amo tanto
Que canto enquanto encanto-me ao ouvi-la
Em cada canto é fala, é riso, é pranto
E nada há que a cale e que a repila...

É a língua dos domingos, no barzinho
A mesma das segundas, no escritório
A que fala o andrajoso, no caminho
E o cientista, no laboratório

Não há quem fale errado ou fale mal
De norte a sul, é belo o que é falado
Na língua de Brasil e Portugal.
Para julgar quem fala certo ou fala errado

Não há no mundo lei, nem haverá:
Quem faz da fala língua, é quem a fala
Gramática nenhuma a calará
Gramático nenhum irá cegá-la!

Oldney Lopes

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E QUADROS	10
RESUMO	12
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
<i>1.1 A linguagem na perspectiva social</i>	19
<i>1.2 Da linguística à sociolinguística</i>	21
<i>1.2.1 A sociolinguística e o objeto de estudo</i>	23
<i>1.2.2 Variação e mudança nos estudos sociolinguísticos</i>	25
<i>1.2.3 As formas variantes e seu valor social</i>	30
<i>1.3 Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa</i>	31
<i>1.3.1 Contribuições da Sociolinguística para o ensino</i>	38
<i>1.3.2. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i>	42
<i>1.3.3 A questão da norma linguística e o ensino</i>	44
<i>1.3.4 A noção de “erro” e o preconceito linguístico</i>	49
2 METODOLOGIA	53
<i>2.1 O tipo de pesquisa e suas etapas</i>	53
<i>2.1.1 A pesquisa qualitativa de base interpretativa</i>	53
<i>2.1.2 A pesquisa do tipo etnográfico no cotidiano escolar</i>	55
<i>2.2 Ambientes usados para a coleta de dados</i>	58
<i>2.2.1 Perfis das escolas, professores e alunos</i>	59
<i>2.2.1.1 Escola A – Escola Municipal Jorge Luiz de Oliveira Santana</i>	59
<i>2.2.1.2 Escola B – Escola Municipal Rosa Maria Carneiro Lima</i>	60
<i>2.2.1.3 Escola C – Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães</i>	61
<i>2.2.1.4 Escola D – Centro Educacional Sorriso de Criança</i>	63
<i>2.3 Instrumentos</i>	65
3 ANÁLISE DOS DADOS	69
<i>3.1 Concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adotada pelos professores</i>	69
<i>3.1.1 Turmas do 6º ano</i>	73
<i>3.1.2 Turmas do 7º ano</i>	74

3.1.3 Turmas do 8º ano.....	75
3.1.4 Turmas do 9º ano.....	77
3.2 Abordagem da variação linguística nos livros didáticos	80
3.2.1 <i>Coleção Português: uma língua brasileira – 6º, 8º e 9º anos</i>	81
3.2.1.1 Estrutura e organização da obra.....	81
3.2.1.2 Fundamentação/proposta teórico-metodológica.....	82
3.2.1.3 Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística	82
3.2.1.4 Terminologia empregada	88
3.2.1.5 Relação fala/escrita	90
3.2.1.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais	91
3.2.2 <i>Livro didático Português: linguagens – 7º ano</i>	97
3.2.2.1 Estrutura e organização da obra.....	96
3.2.2.2 Fundamentação/proposta teórico-metodológica.....	97
3.2.2.3 Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística	98
3.2.2.4 Terminologia empregada	101
3.2.2.5 Relação fala/escrita	101
3.2.2.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais	103
3.2.3 <i>Coleção Diálogo – 8º e 9º anos</i>	105
3.2.3.1 Estrutura e organização da obra.....	105
3.2.3.2 Fundamentação/proposta teórico-metodológica.....	107
3.2.3.3 Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística	109
3.2.3.4 Terminologia empregada	112
3.2.3.5 Relação fala/escrita	112
3.2.3.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais	113
3.3 Tipos de atividades propostas	118
3.3.1 Turmas do 6º ano.....	118
3.3.2 Turmas do 7º ano.....	121
3.3.3 Turmas do 8º ano.....	122
3.3.4 Turmas do 9º ano.....	124

3.4 Postura do professor quando um colega corrige outro	124
3.4.1 Turmas do 6º ano	125
3.4.2 Turmas do 7º ano	126
3.4.3 Turmas do 8º ano	128
3.4.4 Turmas do 9º ano	130
3.5 Concepção de “erro” adotada pelos professores	131
3.5.1 Turmas do 6º ano	132
3.5.2 Turmas do 7º ano	132
3.5.3 Turmas do 8º ano	134
3.5.4 Turmas do 9º ano	135
CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	140

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1. Localização de Pé de Serra na Bahia	58
Figura 2: Definição de variação linguística	83
Figura 3: Diferenças de vocabulário.....	84
Figura 4: Variação social.....	85
Figura 5: Variação histórica	86
Figura 6: Exercício	86
Figura 7: A linguagem de Seu Isá	87
Figura 8: Linguagem formal X linguagem informal	87
Figura 9: Conteúdo gramatical	88
Figura 10: Exercício	88
Figura 11: Normas urbanas de prestígio.....	89
Figura 12: Definição de “Normas urbanas de prestígio”	90
Figura 13: Exemplos.....	90
Figura 14: Modalidades	91
Figura 15: Pronomes.....	92
Figura 16: Pronomes pessoais	93
Figura 17: Sobre o “a gente”	93
Figura 18: Pretérito mais-que-perfeito	94
Figura 19: Exercício	95
Figura 20: Regência do verbo “preferir”	95
Figura 21: Regência do verbo “namorar”	95
Figura 22: Exercício	98
Figura 23: Anúncio.....	99
Figura 24: Exercício	100
Figura 25: Conceitos.....	100
Figura 26: Entrevista	102
Figura 27: Concordância verbal	103
Figura 28: Exercício	103
Figura 29: Concordância nominal	106
Figura 30: Exercício	106
Figura 31: Concordância nominal	107
Figura 32: Variação linguística.....	109
Figura 33: Tirinha.....	111
Figura 34: Ortografia e acentuação	113
Figura 35: Orações subordinadas	114
Figura 36: Concordância nominal	115
Figura 37: Exercício	116
Figura 38: Pronome “cujo”	117
Figura 39: Tirinha.....	120

QUADROS

Quadro 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	26
Quadro 2: Instituições e sujeitos da pesquisa	64
Quadro 3: Relação entre as perguntas do questionário e o seu foco de atenção	67
Quadro 4: Livros didáticos analisados	81
Quadro 5: Resumo da análise dos livros didáticos da coleção <i>Português: uma língua brasileira</i> , das autoras Menna, Figueiredo e Vieira (2012).....	96
Quadro 6: Resumo da análise do livro didático <i>Português: linguagens</i> , dos autores Cereja e Magalhães (2006).....	105
Quadro 7: Resumo da análise da coleção <i>Diálogo</i> , das autoras Beltrão e Gordilho (2009)	117

RESUMO

Este trabalho analisa a abordagem da variação linguística em sala de aula por professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da cidade de Pé de Serra – BA. O principal objetivo do trabalho é analisar como os professores em questão lidam com o fenômeno da variação, o que entendem sobre esse processo e como esse conhecimento é transmitido aos alunos. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em postulados teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; MOLLICA, 2003; entre outros) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; GORSKI e COELHO, 2009; COELHO et alii, 2015). Os resultados encontrados permitem constatar que houve uma pequena mudança em alguns dos aspectos analisados, por exemplo, naqueles referentes ao preconceito linguístico e à concepção de “erro” adotada nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto ainda há uma grande necessidade de se repensar a prática pedagógica de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa concernente ao trabalho com a variação linguística em sala de aula, no sentido de compreender o seu significado no processo educacional.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação linguística; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we analyse the approach to linguistic variation in classroom by Portuguese Language teachers from 6th to 9th grades of Elementary School in Pé de Serra city, Bahia. The main objective is to analyze how these teachers deal with the phenomenon of variation, what they understand about this process and how this knowledge is transmitted to the students. To this end, our research is based on theoretical and methodological postulates of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]; MOLLICA, 2003; among others) and Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; GORSKI & COELHO, 2009; COELHO et alii, 2015). The results permit to see that there was a small change in some of the aspects analyzed, for example, those relating to linguistic discrimination and the concept of "error" adopted in Portuguese Language classes. However, there is still a great need to rethink pedagogical practice of teaching and learning Portuguese language concerning the work with the linguistic variation in classroom, in order to understand its meaning in the educational process.

Keywords: Sociolinguistics; Linguistic variation; Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno inerente a qualquer língua humana, haja vista que não há língua homogênea. Dessa maneira, é impossível pensar em uma língua falada sem levar em conta suas variedades. No que se refere à Língua Portuguesa, essa realidade não é diferente, já que a mesma é composta por distintas variedades linguísticas que atendem às necessidades sociocomunicativas dos falantes que as utilizam.

No entanto é comum perceber que o ensino de Língua Portuguesa se baseia na transmissão de uma norma padrão, uniforme e abstrata, alheia aos diferentes usos linguísticos nas múltiplas situações de comunicação. A escola privilegia as orientações gramaticais que analisam a língua na sua imanência, contemplando apenas os aspectos internos do sistema. As atividades didáticas costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e “errado”, em que certo é o que está de acordo com a gramática normativa, e erro tudo o que estiver fora da regra e que, portanto, deve ser corrigido. Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014), isso resulta em dois impasses: “o preconceito linguístico e a falta de orientação quanto à multifacetada diversidade linguística brasileira a ser considerada na sala de aula”. Conseqüentemente, o ensino acaba, em geral, sendo baseado na substituição da variedade linguística do aluno por uma norma homogeneizadora.

Nesta perspectiva, a maioria dos professores de Língua Portuguesa acaba se tornando insensível às diferenças sociolinguísticas e culturais e desenvolve, em muitos casos, atividades pouco satisfatórias por não reconhecer o significado que a variação linguística também assume no processo de ensino-aprendizagem de língua. A esse respeito, Garrão Neto (2009, p. 88) afirma que cabe ao docente de língua “não só apresentar ao discente mecanismos para que ele possa melhor usufruir da própria língua mas também apresentá-lo, de forma legítima, às [variedades] regionais e sociais” do português brasileiro.

Uma vez que o profissional de Língua Portuguesa ainda continua a focar o seu trabalho na norma padrão e na modalidade escrita, tudo o que for diferente disso é considerado ‘feio’, ‘errado’ e ‘deficiente’ (BAGNO, 1999), o que contribui para o conservadorismo linguístico da escola (GARRÃO NETO, 2009). Sobre essa questão, Piloto e Gorski (2003, p. 128) advertem que “é necessária a compreensão de que o

aluno precisa apreender a norma padrão, mas não de maneira que anule seu dialeto legítimo, pois isso estará anulando a sua história de vida”.

O fenômeno da variação linguística em sala de aula tem sido estudado por diferentes autores. Entre eles, Bortoni-Ricardo (2004, p. 34-35) apresenta uma pesquisa feita em sala de aula sobre a questão do “erro”, que para ela é pedagogicamente incorreto utilizá-lo como oportunidade para discriminar o aluno.

Na prática, segundo a autora, esse comportamento é ainda problemático. Os professores ficam inseguros, sem saber quais “erros” devem ser corrigidos ou até mesmo se podem falar em “erros”. Nessa pesquisa, segundo a autora, foram identificados alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos:

- O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
- O professor não percebe uso de regras não padrão porque não identifica naquelas regras uma transgressão porque ele próprio as tem em seu repertório. As regras são, pois, “invisíveis” para ele;
- O professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

Cyranka (2007), em sua tese de doutorado, intitulada “Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG”, discutiu sobre as crenças dos alunos e dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no que diz respeito à sua concepção de língua, linguagem e variação linguística. Os resultados da pesquisa mostraram uma contradição dos alunos entre a aprovação de sua variedade linguística e a declaração de que não sabiam escrever nem falar bem. Foi revelado também que os professores de português partilham desse conflito, pois continuam sendo muito influenciados por um sistema de crenças baseado em equívocos no processo de ensino/aprendizagem, como o de que a norma padrão da língua é ainda fator indispensável. A pesquisa também evidenciou empiricamente que

[...] a escola falha quando insiste em desconhecer o que é próprio do aluno, sua cultura, sua vivência, sua linguagem. A simples imposição de uma variedade linguística, com a justificativa de que é a mais prestigiada não é suficiente para fazê-lo aderir a ela. Nesse caso, não há diferença, pelo menos no estágio atual da crise de ensino no Brasil, entre alunos de qualquer procedência. (CYRANKA, 2007, p. 130)

Outro trabalho voltado ao fenômeno da variação linguística é o do autor Carneiro (2014), que tem como título “Diversidade linguística: variação linguística e prática pedagógica”. A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino que integra a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizado na cidade do Gama – DF, tendo como sujeitos colaboradores alunos das séries finais do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa. Essa pesquisa mostra como os docentes vêm conciliando a diversidade linguística e as práticas pedagógicas empregadas em sala de aula.

Os dados gerados mostraram preconceito e intolerância linguística nas práticas pedagógicas utilizadas por eles. Segundo Carneiro (2014), “o preconceito linguístico ocorre quando as variações linguísticas são ignoradas e os indivíduos que não fazem uso da norma padrão sofrem algum tipo de intolerância ou discriminação quando falam em desacordo com as regras gramaticais” (p. 106). Por meio da análise dos dados dessa pesquisa, Carneiro (2014) conclui que é preciso aperfeiçoar a parte teórica do educador para que ele possa efetuar mudança nas metodologias empregadas para ensinar a Língua Portuguesa, possibilitando uma abordagem que insira a diversidade linguística no ensino da norma padrão, pois a forma como esta vem sendo ensinada não tem agregado conhecimento aos alunos.

Com base em pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), GÖRSKI; COELHO (2009), COELHO et alii (2015) e em estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, este trabalho tem como objetivo geral investigar de que maneira professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da cidade de Pé de Serra – BA trabalham com a variação linguística em sala de aula. E são objetivos específicos: a) observar se os professores em questão fazem menção ao fenômeno da variação na abordagem dos conteúdos; b) analisar a postura desses professores quanto ao uso pelos alunos da variedade popular; c) verificar em que medida o preconceito linguístico se manifesta no ambiente escolar e suas consequências; d) identificar a concepção de erro adotada pelos professores; e) analisar as atividades propostas pelos professores de

Língua Portuguesa para trabalhar a variação linguística; e f) constatar se o material didático utilizado pelos professores em análise, faz alguma referência à questão da diversidade linguística.

Levando em consideração os objetivos elencados, as questões que norteiam esta pesquisa são as seguintes:

- a) Os professores de Língua Portuguesa em análise trabalham em sala de aula com o processo de variação linguística?
- b) De que maneira é feito este trabalho?
- c) Qual é a postura dos professores diante do uso pelos alunos de formas ou de construções das variedades populares?
- d) Qual a concepção de “erro” adotada pelos professores em análise?

Diante dos questionamentos acima relatados, têm-se as seguintes hipóteses:

- a) É possível que os professores de Língua Portuguesa priorizem, em seus conteúdos, apenas formas ou construções da norma padrão;
- b) Provavelmente, os professores de Língua Portuguesa não desenvolvem atividades voltadas para diferentes variedades da Língua Portuguesa;
- c) É provável que os professores alvo da investigação considerem formas e construções da variedade popular como “erradas”.

É importante explicar que este trabalho utiliza dados de duas pesquisas feitas por mim, uma durante a graduação em “Letras Vernáculas”, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2012) e a outra na “Especialização em Estudos Linguísticos” (2014), na mesma instituição. Trata-se dos dados encontrados nesta dissertação referentes às turmas do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.

Quanto às turmas do 6º ano, o trabalho do qual retirei os dados para análise intitula-se *Língua, sociedade e escola: uma abordagem variacionista da linguagem* (2014). E os dados do 7º ano que serviram também para a análise, encontram-se na monografia que tem como título *Abordagem da variação linguística em sala de aula por professores do 7º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa* (2012).

Sendo assim, para esta dissertação, foram feitas observações nas turmas dos 8º e 9º anos das escolas pública e particular, que, acrescidas dos demais dados encontrados

nas pesquisas feitas anteriormente por mim, possibilitou a reflexão acerca das práticas pedagógicas voltadas ao fenômeno da variação linguística em sala de aula por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da cidade de Pé de Serra – BA.

Acreditamos que os resultados deste trabalho serão de suma importância para profissionais que já atuam no ensino de Língua Portuguesa e também para estudantes da área de Letras, que poderão contrastar o conhecimento adquirido sobre o fenômeno da variação linguística com a maneira como esse fenômeno é trabalhado em sala de aula. Ademais, embora este trabalho não constitua uma proposta de intervenção, poderá ser útil na discussão de questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, já que se baseia em evidências empíricas.

A dissertação está estruturada em três partes. A primeira apresenta os subsídios teóricos utilizados na pesquisa. Na segunda parte, descreve-se a metodologia empregada. Na terceira parte, procede-se a uma análise dos dados coletados. Em seguida, apresentam-se as conclusões e as referências do trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, como o próprio nome já sinaliza, apresenta o quadro teórico em que se fundamenta a pesquisa. Está dividido em duas seções: na primeira, abordam-se questões referentes à linguagem e ao seu significado social, traça-se um percurso teórico da Linguística à Sociolinguística, apresentam-se os pressupostos teóricos da Sociolinguística e seu objeto de estudo e discute-se o valor social das formas variantes. Na segunda, abordam-se estudos relacionados à variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa, às contribuições da Sociolinguística ao ensino, à visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à questão da norma e às noções de “erro”.

Através dessas leituras, adquirimos subsídios teóricos que possibilitaram planejar a pesquisa de campo e proceder à consequente análise dos dados obtidos. Elas também embasaram as reflexões acerca dos objetivos desta pesquisa bem como a elaboração das conclusões.

1.1 A linguagem na perspectiva social

Toda língua, qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma “coisa” compacta, monolítica, uniforme. (BAGNO, 2001, p. 41)

Partindo do pressuposto da epígrafe exposta, as línguas humanas não são uniformes, são caracterizadas por uma dinamicidade que lhes atribui caráter heterogêneo:

Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático discursivo. (MOLLICA, 2003, p. 9)

Mollica (2003) reafirma o caráter variável da língua, pois ela, como mecanismo utilizado por uma sociedade/comunidade, apresenta suas inúmeras variações em diferentes níveis. Isso decorre do fato de que, dentro de uma mesma comunidade, existem pessoas com diferentes perfis sociais e que, portanto, fazem, inegavelmente, diferentes usos da língua.

Nessa perspectiva devemos abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta e acabada e reconhecer que a realidade dos usuários da língua tem uma

influência muito grande na forma como elas falam e também na maneira como avaliam a língua. Dessa maneira entendemos que é impossível estudá-la sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. Então, além de ser um *sistema* organizado que possibilita aos falantes se comunicarem perfeitamente entre si, a língua *varia*, e essa variação decorre de elementos constituintes da sociedade, além de fatores internos existentes, como pontuam Coelho et alii. (2015).

Assim, a língua é concebida como

[...] uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO;VOTRE, 2008, p. 141)

Concebendo a língua como o mecanismo mais característico do comportamento social, é impossível ignorar a existência da variação e da heterogeneidade, reconhecendo-as como fenômenos inerentes a quaisquer sistemas linguísticos. Faraco observa que:

[...] nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. [...] uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto de suas variedades constitutivas, nem existe língua de um lado e variedades de outro [...] empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 33)

Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) sugerem que o axioma da homogeneidade seja substituído pelo da heterogeneidade ordenada: a língua variavelmente caracterizada. Mesmo que a princípio se possa pensar que heterogeneidade implica ausência de regras, no contexto social da linguagem, há regras, sim.

A heterogeneidade ordenada tem a ver com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. (BAGNO, 2007, p. 43)

Decorre daí que, enquanto a língua vista como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua

caracterizada como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto de contexto linguístico quanto extralinguístico.

Diante do exposto, compreendemos que o sistema linguístico não é homogêneo, mas constituído de variedades linguísticas que atendem às necessidades sociocomunicativas dos falantes que as utilizam. Cada variedade tem suas características próprias que a diferenciam das outras. Porém Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) dizem que não basta apontar a existência ou a importância da variabilidade, é necessário lidar com os fatos de variabilidade com precisão suficiente para nos permitir incorporá-los a nossas análises da estrutura linguística” (p. 136).

1.2 Da linguística à sociolinguística

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. (LABOV, 2008 [1972], p. 302)

Segundo Coelho et alii (2015), os estudos da língua no século XIX foram marcados por duas grandes tradições: a do método histórico-comparativo e a neogramática. A primeira tinha como objetivo estabelecer correspondências sistemáticas entre duas ou mais línguas ou entre dois ou mais estágios da mesma língua.

Na tradição neogramática, consolidada principalmente na obra de Hermann Paul, encontram-se pressupostos de uma teoria da mudança que teve grande impacto nas discussões linguísticas posteriores. A hipótese principal de Paul sobre a mudança leva em consideração a língua de um falante-ouvinte individual, uma realidade fundamentalmente psicológica, homogênea, dissociada das relações sociais.

No início do século XX, Saussure, marco da corrente linguística denominada estruturalismo, rompe com a tradição de estudos históricos e comparativos e delimita, como objeto de estudo da Linguística, a língua (*langue*) tomada em si mesma, vista como sistema de signos que estabelecem relações entre si formando uma estrutura autônoma, desvinculada de fatores externos sociais e históricos. Este estudioso opõe a língua à fala. Para Saussure (1989 [1916]), a língua (*langue*) é um sistema homogêneo, abstrato e invariável. Sendo compartilhado por todos os falantes de um grupo social, é o objeto da linguística propriamente dita. Diferente disso, a fala (*parole*) segundo o

mesmo autor, são atos individuais, heterogêneos e apresenta variação, sendo influenciada por fatores extralinguísticos.

Os construtos teóricos de Saussure (1989 [1916]) propiciaram o desenvolvimento da Linguística enquanto ciência. A linguística estrutural concebeu a língua como uma instituição autônoma, um sistema fechado em si mesmo, que pode ser estudado sem se levar em conta qualquer interferência histórica, social e cultural.

Labov (2008 [1972]) diz ser bastante curioso o fato de os linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana (e isso inclui a grande maioria) não levarem em conta de modo algum a vida social: “além disso, insistem em que as explicações dos fatos linguísticos sejam derivadas de outros fatos linguísticos, não de quaisquer dados “externos” sobre o comportamento social” (p. 217). O mesmo autor percebe o paradoxo saussuriano: “o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social” (p. 218).

Percebemos que Saussure já relacionava a língua com a sociedade em seus estudos no início do século XIX. Porém, para Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), ainda que esse estudioso tenha postulado a língua como fato social, nada contribuiu no sentido de estudar a língua como heterogeneidade ordenada. Para esses autores, ao distinguir a fala da língua, não foi rompido o psicologismo característico do pensamento neogramático, pois Saussure via a língua como social e a fala como individual. Desse modo, não se tem nada de concreto sobre a comunidade como a matriz do desempenho da fala individualizada. Logo não há nada nessa teoria que pudesse acomodar uma língua heterogênea.

O estudo dessa “língua” abstrata, segundo Labov (2008 [1972]), recebeu novo ímpeto de Chomsky, fundador da escola teórica conhecida por Gerativismo, que fortaleceu a dicotomia saussuriana ao opor a *competência*, ou o conhecimento abstrato das regras da língua, ao *desempenho*, ou seleção e execução dessas regras. Para ele, a teoria linguística ocupa-se de um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea.

Segundo Souza (2012), em seu trabalho intitulado “Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística”, Chomsky (1975) analisa a língua como um espelho da mente. Para este autor, todas as crianças aprendem a língua igualmente bem e deve haver uma estrutura básica comum a todas as línguas que de alguma forma está “impressa” no cérebro humano. Notamos, com base

em Bagno (2001), que essa concepção de língua não leva em conta o falante como ser historicamente situado, membro de uma sociedade, participante de uma cultura, dotado de vontade política e de capacidade de ação e decisão.

No século XX, William Labov voltou a insistir na relação entre língua e sociedade. Este contexto de língua se insere nos pressupostos da Sociolinguística, que tem como objeto de estudo, diferentemente das outras correntes, *a comunidade de fala*, cuja heterogeneidade linguística e social apresenta sistematicidade.

1.2.1 A sociolinguística e o objeto de estudo

Linguagem e sociedade estão ligados entre si de modo inquestionável. (ALKMIM, 2008, p. 21)

Segundo Alkmim (2008), o termo Sociolinguística relativo a uma área da Linguística fixou-se em 1964. Mais precisamente, surgiu em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, do qual participaram vários estudiosos, que se constituíram, posteriormente, em referências clássicas na tradição dos estudos voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade, entre elas, William Labov.

Os estudos de Labov tratam dos modelos linguísticos e da teoria da variação linguística. Para esse autor, a língua é uma forma de comportamento social, logo as pesquisas nessa área devem se concentrar na língua em uso dentro da comunidade. Essa teoria ressalta que os estudos da língua não podem ocorrer dissociados do contexto social, já que a comunicação só se estabelece nesse contexto.

Dessa forma, a Sociolinguística, comumente denominada de “Sociolinguística Variacionista”, “Sociolinguística Laboviana” ou ainda “Teoria da Variação e da Mudança linguística”, graças aos trabalhos de William Labov, veio mostrar, a partir de pesquisas empíricas, que toda língua varia e que tal variação é motivada por fatores linguísticos e sociais.

Por meio das pesquisas de campo, a Sociolinguística – inspirada no método sociológico – registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a *variação linguística* como objeto de estudo. Ainda sobre esse objeto de estudo, Alkmim (2008, p. 31) amplia a definição da sociolinguística, considerando-a “o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seus contextos reais de uso”.

Segundo Bagno (2007), o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a

heterogeneidade social. O objeto de estudo normalmente se localiza no uso do vernáculo, ou seja, da língua falada em situações naturais, espontâneas, em que supostamente o falante “se preocupa mais com o que dizer do que o como dizer” (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 149). Trabalha-se com o falante-ouvinte real, em situações reais de comunicação.

Um dos objetivos do sociolinguista é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. A variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, não é assistemática. O linguista, ao estudar os diversos domínios da variação, deve demonstrar como ela se configura na comunidade de fala bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou a inibem.

Além de contribuir para a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos, Cezario e Votre (2008) dizem que a Sociolinguística também fornece subsídios para a área do ensino de línguas. Os sociolinguistas postulam que as variedades linguísticas das classes desfavorecidas socialmente não são inferiores, insuficientes ou corrompidas. Afirmam que são estruturadas com base em regras gramaticais, muitas das quais diferentes das regras da norma padrão. Dessa forma,

a Sociolinguística cria nos (futuros) professores uma visão menos preconceituosa e incentiva-os a valorizar todos os dialetos e mostra à criança que o dialeto culto é considerado melhor socialmente, mas que estrutural e funcionalmente não é nem melhor nem pior que o dialeto da comunidade do aluno. (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 152)

Ao assumir o princípio heterogêneo da linguagem, a Sociolinguística demonstra que as variações não são ‘erros’, nem um ‘acidente’ na língua. Qualquer variedade linguística, como afirma Camacho (2008), é complexa e eficiente para o exercício de todas as funções a que se destina. O autor complementa sua ideia ao dizer que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados, contrariando a tendência tradicional de “considerar a língua um objeto de estudo tão isolado do uso que lhe dá a configuração de um caráter que se disseca” (CAMACHO, 2008, p. 69).

O surgimento da Sociolinguística desencadeou, portanto, uma revolução no estudo da língua, principalmente ao atribuir à língua falada a importância que, por muito tempo, lhe foi negada, além de superar o idealismo homogeneizante da língua,

mostrando que: (a) não há fronteira entre o sistema linguístico e seu uso; e (b) a variação é a manifestação da linguagem no contexto social.

1.2.2 Variação e mudança nos estudos sociolinguísticos

Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968], p.35)

Como já foi citado neste trabalho, a variação e a mudança linguística são inerentes a qualquer língua humana, haja vista que não há língua estritamente homogênea. Dessa maneira, é impossível pensar em uma língua falada sem levar em conta suas variedades. É pertinente destacar que para este trabalho toma-se por base a concepção de língua adotada por Labov (2008[1972]) segundo a qual a análise linguística leva em consideração, além dos fatores internos da língua, os elementos extralinguísticos que detalharemos mais adiante.

Cezario e Votre (2008) afirmam que a variação não pode ser vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno da cultura motivado por aspectos linguísticos (também conhecidos como estruturais) e por fatores externos à língua. Dessa forma a variação é vista de dentro e de fora da língua, como citam Coelho et alii (2015).

No que diz respeito à variação vista de dentro da língua, esses autores citam a variação lexical, a variação fonológica, a variação morfológica, a variação sintática e a variação discursiva.

Quanto ao lugar da variação externa à língua, há a variação regional ou geográfica, a variação social, a variação estilística e a variação diamésica.

A variação geográfica

Também chamada de variação regional ou diatópica, a variação geográfica tem a ver com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes oriundos de regiões distintas de um mesmo país ou oriundos de diferentes países.

A variação social

Essa variação, também conhecida como variação diastrática, está relacionada a fatores concernentes à organização socioeconômica e cultural da comunidade.

A variação estilística

Também chamada de variação contextual ou de registro, essa variação se manifesta nas diferentes situações comunicativas no nosso dia-a-dia. Em contextos socioculturais que exigem maior formalidade, usamos uma linguagem mais cuidada e elaborada – o registro formal; em situações familiares e informais, usamos uma linguagem coloquial – o registro informal.

A variação diamésica

A variação diamésica comporta as diferenças existentes entre as modalidades de expressão oral e escrita. No *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual de Marcuschi (2008), fala e escrita se apresentam num *continuum* que abrange vários gêneros textuais. Há os que se aproximam mais da fala e outros que estão mais próximos da escrita, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 1: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



(Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 41)

Segundo Marcuschi (2008), o contínuo dos gêneros textuais acima apresentado distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) referentes às

estratégias de formulação, determinando o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Percebemos, com base no mesmo autor, que, ao comparar, por exemplo, uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea. Isso equivale dizer que a escrita é tão heterogênea quanto a fala.

Assim, não se deve opor fala à escrita como duas modalidades estanques e dicotômicas, como fazem a gramática normativa e seus seguidores, que comparam a língua falada mais espontânea, menos monitorada, com a língua escrita mais elaborada, de preferência em seus usos literários. Dessa visão dicotômica, segundo Bagno (2007) nasceu o preconceito contra a língua falada, considerada ilógica, caótica e sem gramática, e a supervalorização da escrita, considerada a única forma correta de uso da língua.

Essa concepção de fala e escrita fez surgir, no ensino, algumas noções completamente equivocadas acerca da relação entre as duas modalidades de uso da língua. Uma dessas é a de que é preciso evitar as “marcas de oralidade” nos textos escritos, sem levar em conta que o conceito realmente importante neste caso é o de gênero textual, que, inserido nas práticas sociais, se modifica conforme a necessidade dos usuários da língua.

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no *uso* da língua como atividade situada. Do mesmo modo acontece com a fala e a escrita. Em ambos os casos temos a *contextualização* como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Com base nesta concepção, fica eliminada uma série de distinções feitas entre a fala e escrita, tais como a contextualização, implicitude (na fala) versus descontextualização, explicitude (na escrita).

Marcuschi (2008) supõe que as diferenças entre fala e escrita podem ser vistas e analisadas na perspectiva do *uso*, já que a língua, para este autor, é um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *indeterminado*, no que se refere aos níveis semântico e sintático (submetido às condições de produção), manifestando-se

em contextos usuais concretos como texto e discurso, *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas) e *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças). Sendo assim, a língua é estudada levando em consideração as distintas práticas sociais existentes no processo comunicativo, ou seja, a sua variabilidade de usos.

Entendendo que a língua é variável, Mollica (2003) pontua que a variação linguística pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas *variantes*. Para que duas ou mais formas possam assim ser chamadas, Coelho et alii (2015) apresentam dois requisitos a serem cumpridos: a) elas devem ser intercambiáveis no mesmo contexto; b) precisam manter o mesmo significado referencial/representacional.

Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores diferentes pela sociedade. Uma *variante* em geral adquire *prestígio* se for relacionada a um falante ou grupo social de *status* considerado superior, que impõe a sua variedade aos grupos dominados. Assim sendo, uma vez que a variação pressupõe a valoração social, as variantes utilizadas por falantes dos estratos mais baixos da população em grande parte são *estigmatizadas*. É natural que, havendo duas ou mais formas de transmitir uma dada informação, se configure um processo de mudança linguística. Há então uma espécie de conflito em que a forma mais antiga, denominada de *conservadora*, pode terminar sendo substituída pela mais recente ou *inovadora*.

Ao conjunto dessas variantes dá-se o nome de *variável linguística*, que, para Mollica (2003, p. 59), são duas ou mais formas distintas de transmitir um conteúdo informativo. Labov (2008[1972]) explica que para definir-se uma variável linguística é necessário: a) definir o número exato de variantes; b) estabelecer toda a multiplicidade de contextos em que ela aparece; c) elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

Lucchesi e Araújo (2009, p. 01), em seu texto “A Teoria da Variação Linguística”, retomando Labov, explicam que as variáveis subdividem-se em variáveis linguísticas dependentes e independentes. A variável dependente é o fenômeno que se objetiva estudar. As variantes seriam então as formas que estão em competição. O uso de uma ou outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou sociais (extralinguísticos). Tais fatores constituem as variáveis explanatórias ou independentes.

O resultado da análise computacional das variantes pode definir duas situações: 1) a existência de estabilidade entre variantes, ou 2) a competição entre as variantes com o aumento da frequência de uso de uma delas. No primeiro caso, tem-se a variação; no

segundo, mudança em curso, sendo que, para ocorrer mudança, é necessário haver um período de variação entre as formas.

A mudança linguística é constante e inevitável em qualquer sociedade e é impulsionada pelos próprios falantes. Os estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) esclareceram vários aspectos do processo de mudança linguística, a saber:

1. A mudança linguística não deve ser identificada com deriva aleatória procedente da variação inerente na fala;
2. A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão;
3. Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade;
4. As gramáticas em que ocorre a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala;
5. A mudança linguística é disseminada dentro da comunidade como um todo;
6. Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística.

Para encontrar explicações sobre a mudança, o pesquisador deverá levar em consideração a descrição de dados empíricos variáveis – fontes necessárias para se confirmar que as possibilidades de diferenciação das formas em variação estão dispostas ordenadamente na língua, isto é, que a heterogeneidade é sistemática e ordenada.

A Sociolinguística oferece ferramentas próprias para guiar uma pesquisa sobre variação/mudança linguística, estabelecendo relação entre a teoria e a empiria. Essas ferramentas estão relacionadas a um conjunto de problemas empíricos a que o pesquisador deve responder em uma pesquisa sociolinguística. Esses problemas se encontram expostos no livro *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, dos autores Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 121-124).

O problema dos fatores condicionantes tem por objetivo investigar o conjunto de mudanças possíveis e de condições para que essas mudanças ocorram numa dada estrutura. *O problema da transição* procura entender como as formas em variação/mudança se propagam, passando de um estágio a outro. *O problema do encaixamento* diz respeito a como um fenômeno linguístico em variação/mudança é encaixado na estrutura linguística e na social. *O problema da avaliação* determina em que medida a avaliação subjetiva do indivíduo frente às variantes pode interferir no

processo de mudança. A avaliação linguística das formas variantes está associada à eficiência comunicativa na interação social, isto é, à utilidade funcional das formas. A avaliação social das formas variantes é observada no comportamento do grupo: os membros de uma comunidade de fala atribuem significado social às formas linguísticas. E, por fim, *o problema da implementação* analisa o motivo de uma determinada mudança ocorrer em determinados contextos linguísticos ou em determinados lugares.

1.2.3 As formas variantes e seu valor social

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”. (GNERRE, 1985, p. 4)

É importante lembrar que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a quem servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Entretanto sabemos que, como disse Bourdieu (2008), em determinados mercados linguísticos, quando certas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas. Sua linguagem é tida como legítima. Outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor.

As relações de comunicação linguística são relações de força simbólicas, que “definem quem pode falar, a quem e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros”. (BOURDIEU, 2008, p. 56)

Essas diferenças estão relacionadas ao valor social da variedade usada. Reconhecendo que há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua, Labov (2008 [1972]) formula três categorias de significado social das formas em variação, com base no *nível de consciência* que o falante tem sobre determinada variável:

Estereótipos: São formas linguísticas socialmente marcadas, etiquetadas de maneira ostensiva pela sociedade. Ou seja, são formas que recebem uma forte estigmatização e que são cada vez mais estranhas aos grupos que as censuram. São,

pois, variantes que constituem patrimônio de um grupo específico e sobre as quais atuam atitudes e crenças. Exemplos¹ de estereótipos são as consoantes /d/ e /t/ pronunciadas como [d] e [t] (e não como [dʒ] e [tʃ]) diante de [i] como em ‘bom dia’, ‘tia’.

Indicadores: Constituem traços linguísticos que apresentam uma distribuição regular nos grupos socioeconômicos, étnicos ou etários, mas são utilizados pelo indivíduo mais ou menos da mesma maneira em todos os contextos. Inserem-se numa matriz social, apresentando uma diferenciação social por idade ou grupo social, mas não sugerem nenhuma variação estilística e parecem ter pouca força avaliativa (MOLLICA, 2003). Um exemplo de indicador é a monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ no português falado atual, em palavras como ‘peixe’/ ‘pexe’, ‘feijão’/ ‘fejão’.

Marcadores: São traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que podem ser diagnosticados em certos testes de avaliação. Os resultados de alguns testes têm mostrado que, apesar de os falantes rejeitarem certas variantes, isso não significa que não fazem uso delas: o julgamento social, assim como o uso, nem sempre é consciente. Um exemplo de marcadores é a variação entre os pronomes ‘tu’ e ‘você’ em certas regiões do Brasil.

Percebemos que, em contextos sociais, características linguísticas da fala de pessoas desfavorecidas socialmente e de pessoas menos escolarizadas são, em geral, estigmatizadas e desvalorizadas. Isso se explica pelo fato de muitas pessoas acharem que utilizar uma variedade diferente das formas de prestígio é um problema que precisa ser combatido. Essa ideia reforça o preconceito linguístico disseminado por Bagno (1999).

A classificação de variáveis em *estereótipos*, *indicadores* e *marcadores* é uma ferramenta relevante para a Sociolinguística, pois nos auxilia a compreender, por exemplo, o processo de mudança linguística e a definição de comunidade de fala.

1.3 Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

¹ Esses e os demais exemplos desta seção foram retirados de Coelho et alii (2015).

As línguas são compostas de diversas variedades, que, conseqüentemente, são levadas para a sala de aula através dos falantes. Diante dessa realidade, qual tem sido e qual deve ser a postura do professor de Língua Portuguesa?

Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014), um dos maiores desafios das aulas de Português se refere ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos conhecimentos gramaticais - permeados por distintas formas linguísticas- necessárias ao contexto escolar, pois

se de um lado, as orientações oficiais propõem como alguns dos objetivos da área de Língua portuguesa “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” e “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (BRASIL, 1997, p. 33), de outro, formulam como “objetos privilegiados de ensino-aprendizagem, “a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão” (BRASIL, 1998, p. 33). (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, p. 9)

Nesta perspectiva, entendemos que o ato de educar tem sido uma tarefa difícil para os professores de Língua Portuguesa pelo fato de não saberem quais conhecimentos devem ser compartilhados em sala de aula. Notamos uma dificuldade em conciliar variação linguística e norma padrão, em escolher a conduta ideal a ser tomada no momento que o aluno manifesta formas que não condizem com tal norma e que é necessário oferecer condições para dominá-la. E o resultado disso é apresentar aos alunos as regras da norma padrão, ignorando os aspectos culturais e linguísticos, representantes do meio social em que se inserem e que são características essenciais para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais reflexivo e eficiente. Percebemos que quando o assunto “Variação linguística” é tratado em sala de aula, na maioria das vezes é apresentado com crivo valorativo, apenas as expressões de falantes sem grau de escolaridade e sem prestígio social, como se as variedades dos usuários considerados “cultos” representassem fielmente o modelo “padrão” da língua. Dessa forma, este ensino tende a ampliar o preconceito linguístico e a situação social de exclusão pela qual os falantes das camadas populares estão inseridos.

No entanto não se pode jamais pensar nas questões linguísticas que permeiam a escola sem ter em mente essa diversidade. É preciso a consciência de que as falas dos alunos refletem variações linguísticas que representam sua origem regional, de gênero, etária e socioeconômica.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. 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)

O papel da escola frente às diferenças sociolinguísticas 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.

Porém a escola tem tomado como padrão para o ensino de Português a gramática normativa, rejeitando assim os fenômenos variáveis. Ela não tem tido muito acesso ao trabalho que os sociolinguistas vêm desenvolvendo, que demonstram que alguns desses usos “não-recomendados” são perfeitamente aceitos hoje. Enfim ela não dispõe de outro manual atualizado que reflita as avaliações linguísticas da sociedade em que vivem seus alunos. Silva (2002) sugere uma nova gramática pedagógica que relativize suas prescrições, isto é, distinga as situações (os registros) em que são obrigatórios a linguagem formal, de outras em que não o são. Além disso, “ela deveria distinguir o uso oral, aceito pelos falantes nativos, dos usos particulares a situações de escrita” (SILVA, 2002, p. 259).

O impacto dessa nova concepção de ensino, sem dúvida, seria muito positivo. Bagno (2007) afirma que, como tudo o que é novo, esse contexto de língua em que valorizam todos os seus usos precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino; e (2) a falta de formação adequada dos professores para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinha aparecido como objeto e objetivo do ensino de Português.

Entendemos que a proposta pedagógica que leva em conta também o social transforma o ensino num ambiente de reflexão dos usos existentes na língua, proporcionando ao aluno condições necessárias para torná-lo um indivíduo capaz de interagir de maneira eficiente em diferentes contextos da sociedade.

Nesta perspectiva, Voese (2004) sugere uma teoria que fundamente um tipo de análise que possa contribuir para melhorar os resultados das aulas de Língua

Portuguesa. Segundo ele, a escola mantém a noção de que a língua é apenas instrumento de comunicação, valorizando o “bem-falar”, o conceito de “certo” e “errado” que está intimamente ligado à tradição escrita, em detrimento dos outros contextos de língua. Isso, ao invés de desenvolver e libertar, “desmerece a inteligência dos alunos ao negar-lhes as oportunidades e os meios para se construírem como sujeitos” (VOESE, 2004, p. 134). A “língua”, na concepção tradicional, torna-se um “pacote fechado”, pelo fato de não serem levados em conta os aspectos sociais que refletem o meio histórico e cultural dos indivíduos.

O mesmo autor aquece a discussão dizendo não compactuar com uma “pedagogia da facilitação”, em que prevalece a preocupação de encontrar recursos para simplificar o que é impossível de simplificar, mas, sim, uma pedagogia que busque interpretar as “pistas” do contexto histórico. Isso exige a construção de condições de transformação de modo que haja disposição para conviver com diferenças e para cultivar relações dialógicas, voltadas para a responsabilidade social e política. Essa “educação dialogal e ativa”, segundo o mesmo autor, deveria observar as seguintes questões:

- a) a prática pedagógica, ao se propor a mediar a constituição de sujeitos, deveria mediar a reprodução do instituído social mas também superar o que impede os indivíduos de tornarem-se “sujeitos” que agem no e pelo mundo;
- b) não existe uma pedagogia libertadora como ação do indivíduo encerrado em si mesmo;
- c) a virtude pedagógica dos professores não está em cada sujeito isolado, mas depende de todo um conjunto social que determina a prática;
- d) uma pedagogia libertadora leva em consideração que, apesar da determinação social e histórica da qual o indivíduo não tem como esquivar-se, ele pode atuar sobre ela.

Diante disso, constrói-se uma concepção pedagógica que não contempla apenas a função comunicativa da língua, mas ajuda a construir consciências como fundamento para fazer da comunicação a mediação das decisões sobre o que reproduzir e o que transformar da realidade historicamente produzida pelos homens.

Dessa forma, é possível pensar num ensino de Língua Portuguesa voltado também para os aspectos socioculturais dos educandos, o que colocaria em questão a forma e o modo de operar sobre o discurso do cotidiano, “especialmente porque, nesta

esfera social, o indivíduo constrói as suas mais sólidas e importantes relações afetivas” (VOESE, 2004, p. 145).

Freitas (2001, p. 172 apud VOESE, 2004, p. 148), acrescenta:

Ao enfatizar a importância do social, do outro da cultura [...] e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia [...] se inaugura uma metodologia que conduz a uma visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação.

Eni Orlandi (2013), em seu texto “Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade”, integrante do livro *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*, traz uma abordagem das relações sociais e de sentidos entre a ‘escola’ e a ‘cidade’. Esta é utilizada no texto como condição de existência simbólica, sendo personagem dessa relação, segundo a autora, pelo fato de se sair de uma tradição discursiva clerical ou de um jargão cristalizado da ‘escola’ como aparato ideológico que já não tem capacidade de levar o indivíduo a refletir, que transfere a forma-sujeito-histórica para se configurar como forma-sujeito-urbana, administrada pela escrita, tornando-o letrado, polido, cortês, culto.

Desse modo, a urbanidade citada por Orlandi (2013) e contemplada na escola aponta como positivos apenas os sentidos produzidos pela tradição pedagógica, vinculada à escrita, o padrão linguístico, o invariável. A ‘cidade’ é tudo o que está fora desse contexto, o que não é “certo”, “valioso”, “bonito”. Pratica-se a discursividade do urbano e são deixados de lado modos sociais de produção de sentidos próprios da ‘cidade’.

Esse silenciamento do real da *Cidade* desfaz o político originando a violência, a ilegalidade, o impróprio, os ditos pelos pré-conceitos, como o racismo, a marginalidade, o imaginário da oposição entre o rural e urbano, diferenças remetidas à tecnologia e à ciência nas quais o urbano está do lado do científico, do tecnologicamente desenvolvido, da mídia etc. (ORLANDI, 2013, p. 285)

Porém é possível promover o espaço significativo da ‘cidade’ em sua realidade social concreta, tornando-o visível, significável. Para isso é necessário que a ‘escola’ vá para a rua, para que o aluno se confronte com a materialidade do real da ‘cidade’ e devolva a linguagem para a historicidade. Além disso, deve ainda proporcionar ambientes de saberes que deem forma urbana a esse sujeito do conhecimento.

Isso significa compreender que o “conhecimento” não é um conteúdo guardado na escola; ele está no real da cidade (do mundo). A escola precisa conhecer, por assim dizer, esse conhecimento. Não como mero contexto em que ela está mas como o que dá forma à vida social. As atividades devem levar à compreensão da construção social desse espaço. O sujeito escolar urbano não pode desconhecer o vínculo substancial da Escola com seu espaço, a *cidade*. (ORLANDI, 2013, p. 291)

Nessa perspectiva, aos educadores, de modo geral, confere-se a importante missão de promover cidadania, não só facilitando o acesso à informação mas também desenvolvendo a capacidade de análise crítica do discente. Os docentes de Língua Portuguesa, entretanto, têm ainda uma missão mais árdua que, se bem-sucedida, terá efeitos em todas as demais disciplinas: “a de contestar a conservadorismo linguístico da escola, por meio do combate ao preconceito linguístico” (GARRÃO NETO, 2009, p. 84).

A sua eliminação só pode acontecer

[...] pelo reconhecimento da variabilidade do sistema linguístico e pela vinculação desta a variáveis extralinguísticas, como as ligadas aos regionalismos, aos traços socioculturais e à interação social [...] por meio da otimização da utilização dos registros atrelados às intenções comunicacionais de cada indivíduo. (GARRÃO NETO, 2009, p. 84)

Essa postura deve sempre ter por objetivo fazer do aluno um receptor capacitado e, sobretudo, um produtor informado, atento, criativo e respeitador das várias normas que compõem o tecido linguístico em que convive. É fundamental que o docente saiba de que maneira as variações devem ser trabalhadas sem haver estigmatização para a variedade utilizada pelos alunos de classes sociais menos favorecidas. Nesse caso, é possível observar que a dificuldade do professor é saber dosar o uso de diferentes tipos de variedades em suas aulas, para evitar que seja priorizada uma em detrimento de outras.

Diante dessa situação, Bagno (2001) afirma que o professor deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número de gêneros textuais e de variedades da língua: “rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas” (p. 59). O docente deve introduzir, completa Cavalcante (s/d), ao mesmo tempo, por um lado, o respeito e a aceitação das diferentes formas de falar e, por outro, uma prática de ensino e aprendizagem em que os próprios textos orais e escritos sejam objeto de estudo.

Ademais, segundo Bagno (2007, p. 84-85), ao professor de Língua Portuguesa cabe o trabalho da “reeducação sociolinguística” de seus alunos. O professor deve valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores empregadas nas relações com os seres humanos por meio da linguagem. Esse processo implica, entre outras coisas:

- a) fazer o aluno perceber que possui plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor de uma língua plena e funcional, promovendo a autoestima linguística dos alunos;
- b) levar o aluno a tomar consciência da escala de valores que existe na sociedade em relação aos usos da língua: algumas variedades linguísticas são consideradas mais “bonitas” e “certas” que outras; os usos escritos são mais prestigiados que os usos orais;
- c) garantir o acesso dos alunos a outras formas de falar e de escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles já dominam – isso significa ampliar o repertório comunicativo, empregando-o de acordo com as necessidades de interação;
- d) conscientizar o alunado de que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação – comparar o preconceito linguístico com as outras formas de preconceito que vigoram na sociedade;
- e) trabalhar para a inserção plena dos alunos na cultura letrada, por meio das práticas ininterruptas da escrita e da leitura, isto é, práticas de letramento – promover o conhecimento ativo das convenções dos muitos gêneros textuais que circulam na sociedade, sobretudo os gêneros escritos mais monitorados;
- f) por fim, promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais.

Agindo do modo supracitado, segundo Cavalcante (s/d), o professor não somente conscientizará os alunos quanto ao leque de possibilidades linguísticas ligadas aos seus contextos de usos como também poderá tornar esses alunos muito mais competentes quanto aos diversos usos linguísticos. Consequentemente, o aluno, ao aprender formas diferentes da língua, terá o perfeito entendimento de que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura.

Tendo em vista o que foi discutido nesta seção, esta pesquisa, fundamentada em pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da chamada Sociolinguística Educacional, pretendemos observar como professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental lidam com o fenômeno da variação linguística em sala de aula, o que entendem sobre esse processo e como esse conhecimento é ensinado para os alunos.

1.3.1 Contribuições da Sociolinguística para o ensino

[...] Nosso grande desafio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país [...] de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais [...]. (FARACO, 2008, p. 182)

A Sociolinguística Educacional tem se debruçado sobre as implicações de pressupostos variacionistas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em relação ao ensino de Língua Portuguesa, e, mais especificamente, tem se preocupado com a forma de abordar o fenômeno da variação linguística em sala de aula. Dentre as contribuições gerais da Sociolinguística ao ensino de língua, Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10) apresentam três consideradas relevantes:

- a) a consistência de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- b) reconhecimento da variedade de normas brasileiras;
- c) estabelecimento das semelhanças entre “norma culta” e “norma popular”, apesar dos estereótipos percebidos pela maioria dos falantes.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma reanálise da prática pedagógica relacionada à Língua Portuguesa no que concerne à variação:

É imprescindível que haja uma reflexão na prática pedagógica no sentido de entender o lugar que a variação ocupa no estudo da língua e, por sua vez, considerá-la própria da cultura humana. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 127-128)

É pertinente a concepção de Bortoni-Ricardo (2005) com relação ao *status* da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, pois, se as línguas apresentam suas inegáveis variações, ao serem levadas pelos seus usuários para a sala de aula, devem ser

vistas como elemento ligado à cultura desse povo. Dessa forma, compreende-se que jamais se devem atribuir aos usuários das variedades populares que comumente são os pertencentes a grupos sociais desfavorecidos “cuidados repressivos”, como pontua Camacho (2008).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), a tarefa da Sociolinguística Educacional não se esgota na descrição da variação e na divulgação dos resultados obtidos:

Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa que ele já usa por outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categóricos, mas vêm acompanhados das probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem.

A autora complementa dizendo que é uma falácia acreditar que, com uma gramática de cunho variacionista, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa vão automaticamente melhorar. Possenti (1996) afirma que o que os professores e os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa precisam é de um pouco de bom senso e de capacidade de observação e coragem para abrir mão de atitudes puristas da língua.

Mattos e Silva (2004) sugere:

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 em nossa sociedade. [...] Aí está a grande contribuição que a sociolinguística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino de Língua Portuguesa no Brasil [...]. (p. 214-215)

Adotando uma postura tradicional, o professor acaba se tornando insensível às diferenças linguísticas e culturais e passa, na maioria das vezes, a desenvolver atividades pouco satisfatórias por não reconhecer a importância que as variações linguísticas assumem no processo educacional; conseqüentemente, acaba enfatizando em seu trabalho apenas a norma padrão da língua. Desse modo, há uma forte tendência a toda forma ou construção linguística que diverge dessa norma ser rotulada como “errada”.

Pesquisas fundamentadas na Sociolinguística Educacional como as de Bortoni-Ricardo (2005) mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem

significativas, no sentido de incluir alunos de classes sociais desprestigiadas (os que não dominam a norma padrão) e fazer com que esses alunos deixem de se sentir estranhos em relação à língua utilizada pela escola; com isso, conseguirão participar, de forma satisfatória, das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

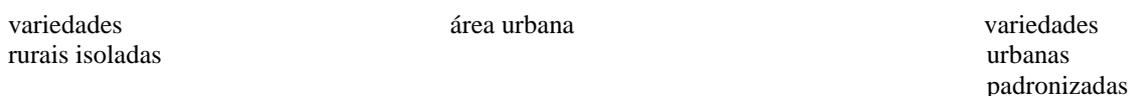
Bortoni-Ricardo (2004), para facilitar o entendimento da variação no português brasileiro, institui três contínuos: (i) Contínuo de urbanização; (ii) Contínuo de oralidade-letramento; (iii) Contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização

O contínuo de urbanização, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é como uma linha imaginária. Numa das pontas dessa linha estão situados os fatores rurais mais isolados; na outra ponta situam-se os fatores urbanos, que, ao longo do processo sócio – histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também denominado de ortografia do padrão correto de pronúncia. Entre as duas pontas fica uma zona suburbana.

Nessa zona intermediária estão os grupos rurbanos constituídos pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas que sofrem influência urbana.

O contínuo de urbanização pode ser representado assim (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52):



É importante lembrar que no contínuo de urbanização as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares. Sendo assim, nesse contínuo coexistem falares tipicamente rurais, que têm seu uso “descontinuado” nas áreas urbanas (traços descontínuos), e falares que se estendem a todos os brasileiros e, por isso, se distribuem ao longo de todo o contínuo (traços graduais).

O contínuo de oralidade-letramento

Ainda utilizando outra linha imaginária, segundo Bortoni-Ricardo (2004), este contínuo dispõe os eventos de comunicação, conforme sejam eles mediados pela escrita, chamados de *eventos de letramento* - “os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical” - (p. 62), ou *eventos de oralidade* - apoiados nas falas dos participantes daquele evento -, não havendo influência da língua escrita. Dessa forma, este contínuo nos indica se a atividade verbal naquele momento da interação se aproxima das práticas orais ou das práticas letradas.

O contínuo pode ser imaginado assim (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62):

eventos de
oralidade

eventos de
letramento

Apesar de cada evento estar em uma ponta dessa linha imaginária, isso não significa que eles não podem aparecer juntos. Normalmente em eventos de letramento podemos ter minieventos de oralidade.

O contínuo de monitoração estilística

Este contínuo tenta situar, na linha imaginária, desde situações totalmente espontâneas até outras que são planejadas previamente e exigem uma maior atenção do falante, seja em situações em sala de aula ou mesmo fora dela, em outros eventos de letramento. Dessa forma, esta linha imaginária indica o grau de atenção que o falante presta ao que está falando e pode ser assim representada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62):

-monitoração

+ monitoração

Os falantes se ajustam a estilos mais ou menos monitorados a depender da situação. Os fatores que geralmente influenciam essa monitoração são:

- o ambiente,
- o interlocutor e
- o tópico da conversa.

O monitoramento maior ou menor acontece no entrecruzamento de vários elementos no momento da interação. Quanto mais monitorado o estilo da fala, mais provável é a ocorrência de expressões prescritas pela norma padrão, de construções gramaticais mais elaboradas e de vocabulário considerado mais clássico e erudito.

Entendemos assim a importância desses contínuos imaginários para um melhor entendimento das características sociais do português falado no Brasil. Além disso, esse modelo de análise da variação linguística tem se apresentado muito útil para a compreensão dos contextos comunicativos e interacionais em sala de aula.

1.3.2 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Diferentes estudos da Sociolinguística nos últimos anos se debruçam sobre a reflexão da realidade linguística brasileira nos diferentes contextos, contrastando com a prescrição das gramáticas normativas que servem de base ao ensino de Português. Dessa forma há uma atenção maior às demais variedades existentes no sistema linguístico, tão importantes quanto a norma padrão. Esse entendimento da heterogeneidade linguística, felizmente, é notado pelo Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes para planejar a educação no Brasil que trazem reflexões a respeito do lugar da variação na língua.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de língua única, mais próxima da modalidade da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29)

Esta perspectiva dos PCN sobre a variação linguística reforça o que defendemos neste trabalho. Entendemos que a variação linguística é uma realidade presente no meio social e interfere diretamente no ensino, já que é levada para este contexto através dos

usuários da língua. Dessa forma, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa pautado apenas no que determinam os pressupostos da norma padrão e seus seguidores, caracterizados pela uniformização da língua, é ineficaz pelo fato de tratar a língua como um objeto isolado da cultura e da história do indivíduo que a torna viva e real.

O trabalho com a variação linguística em sala de aula não consiste em privilegiar uma variante em detrimento de outra, mas favorecer um ambiente escolar em que o fenômeno seja respeitado e o ensino possa estar voltado à reflexão das formas existentes no sistema linguístico bem como a adequação às variadas situações de comunicação. Para isso os PCN recomendam utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade prestigiada socialmente, para que, no contato com estes, o aluno se torne eficiente usuário linguístico.

A proposta de respeitar a variável linguística do aluno não desmerece o trabalho com os fatores internos da língua, necessário também ao entendimento do sistema linguístico. O que se espera é que a escola não trate das variedades linguísticas como desvios ou incorreções. Segundo os PCN,

[...] é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo os PCN (1998, p. 59), deve oferecer condições para que o aluno desenvolva conhecimentos, sabendo:

- a) Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) Expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c) Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos referentes ao uso da língua.

Os dois primeiros objetivos se referem à competência sociocomunicativa dos discentes, é a capacidade de perceber o que é adequado ou inadequado na língua em

cada uma das práticas sociais em que o indivíduo está inserido. Além disso, referem-se às modalidades oral e escrita da língua, com práticas de escuta, leitura e de produção de textos - o que necessita ter conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua em seus distintos níveis - e ao uso adequado das diferentes variedades linguísticas nos inúmeros contextos sociais de comunicação.

O último objetivo trata da reflexão acerca dos fenômenos linguísticos em variação e ligado a isso o respeito às diferenças sociolinguísticas. Qualquer variedade da língua tem o seu valor e atende perfeitamente a necessidade comunicativa do falante. Dessa forma não existe uso superior ou inferior, o que existe na língua são expressões diferentes da linguagem e que precisam ser respeitadas. Porém “é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores e erradas” (BRASIL, 1998, p. 26).

Para que as variedades sejam respeitadas e valorizadas, o aluno precisa ter contato com a variação linguística existente no Brasil e, a partir de análises sobre as regras variáveis da língua e, a avaliação feita às diferentes variantes, perceber os aspectos que diferenciam umas das outras, sabendo adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às distintas situações de comunicação.

1.3.3 A questão da norma linguística e o ensino

Numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só [norma] linguística, a da classe dominante, a língua deixa de ser apenas instrumento de interação e ação sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social. (CYRANKA, 2008, p. 23)

Em termos gerais, a noção de norma corresponde a regra. No caso da gramática normativa, trata-se de prescrição de regras a serem seguidas sob pena de se incorrer num erro. Mas no âmbito dos estudos linguísticos a norma diz respeito à língua em funcionamento nas mais diferentes situações comunicativas. Nesta concepção, Faraco (2008) destaca a necessidade de se considerar que uma língua é formada por várias normas, entendidas como “um conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (p. 40). Além disso, o autor complementa que são também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados às formas utilizadas no convívio social.

Então em sociedades diversificadas como a do Brasil existem normas como: as normas de comunidades urbanas, as de comunidades rurais, as normas vernaculares, as dos grupos letrados, aquelas que caracterizam os grupos jovens, as que identificam as populações das periferias urbanas etc. Sistematizando essas formas, teríamos, ao contrário das regras da gramática normativa, “regras descritivas formuladas a partir do uso linguístico” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 79). Assim, em distintos meios sociais, apresentam-se compartilhadas diferentes normas linguísticas, como pontua Labov (2008 [1972]):

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela *participação num conjunto de normas compartilhadas*; tais normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícitos e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso. (p. 120-121)

Esta concepção de norma de uso, concretizada na comunidade de fala, configura-se em efetivas variedades linguísticas que a depender das características do grupo que as utilizam, recebem avaliações sociais diferentes. Quando se trata de comunidades de fala com prestígio social - aquelas que pertencem aos meios urbanos, que dominam a cultura escrita, típica dos escolarizados, especialmente a aplicável em registro formal - atribui-se o rótulo de “norma(s) culta(s) (de uso) ou variedades cultas” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11). Em oposição a essas variedades, os mesmos autores afirmam que, quando se trata dos usos praticados por falantes não escolarizados, atribui-se a esses usos o rótulo de “normas populares ou variedades populares”.

Neste trabalho, adotamos a seguinte terminologia utilizada por Martins, Vieira e Tavares (2014): *norma padrão* ao nos referirmos às formas contidas na gramática normativa, *variedade culta* quando tratamos da variedade utilizada pelos falantes escolarizados e prestigiados socialmente, e *variedades populares* ligadas aos falantes não escolarizados, comumente oriundos de meios sociais desfavorecidos.

O prestígio social atribuído à variedade culta, de acordo com Faraco (2008), leva o imaginário dos falantes a confundirem esta norma com a língua. Entretanto a língua não é caracterizada apenas por um conjunto de variedades de prestígio, ela é heterogênea, plural. Outra confusão feita principalmente pela tradição gramatical é a utilização da terminologia “norma culta” (uso real da língua) como sinônimo da “norma padrão” (padrão ideal). A norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos

[variáveis] que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 140).

Para Faraco (2008), norma padrão 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”. No entanto o que foi tomado como padrão a ser seguido não foi a variedade urbana culta do Brasil, mas um certo modelo lusitano de escrita que não conseguiu orientar o modo como falamos e escrevemos a nossa língua.

Nesta perspectiva, as instituições escolares, espaço que deveria permitir a todos o acesso a conhecimentos socialmente elaborados, tendem a propagar o monolinguismo linguístico, tratando muitas vezes a língua como um conjunto de regras e exceções, e dar à norma padrão privilégio sobre as demais variedades linguísticas dos educandos, pelo fato de cumprir a função determinante de “fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (DAVY, 1950 apud BOURDIEU, 2008, p. 35). E Bourdieu (2008, p. 35) complementa:

O código (na acepção de cifra) que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada, implicitamente tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino.

Porém sabemos que é função da escola possibilitar ao discente oportunidades para que desenvolva suas competências comunicativas e para isso é necessário apresentar as formas linguísticas existentes na língua, para que, ligadas à sua, possa associá-las a diferentes situações. Cyranka (2008) afirma que uma das muitas dificuldades que desafiam o trabalho escolar com a Língua Portuguesa está na adequada compreensão do que seja a norma padrão desde a chegada à escola até o estágio em que deve ser considerado competente no uso da variedade prestigiada, tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Mattos e Silva (2004) pontua que o primeiro dos pressupostos é admitir que o ensino-aprendizagem “é um processo contínuo de conhecimento e reconhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis da língua”.

Secundariamente, podemos assumir o pressuposto de que ensinar a língua, no caso, o português brasileiro,

é ensinar a escutar amorosamente a fala da gente brasileira, toda a gente, quebrando a surdez do preconceito linguístico e, passo a passo, reforçando a tentativa de explodir a mudez que soterra o pleno usuário/criador sob a tirania da norma padrão, quando encarada como única legítima manifestação da língua. (COSTA, 2008, p. 28)

Marcuschi (2002) ressalta a contribuição da oralidade para o ensino de Língua Portuguesa. Atividades escolares envolvendo eventos de oralidade servem para propiciar ou possibilitar:

- a) relações mútuas e diferenciadas com a escrita, influenciando uma a outra nas diversas fases da sua aquisição;
- b) uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística bem como suas formas de disseminação;
- c) uma análise da língua como um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Percebe-se, dessa forma, a necessidade de trabalhar com os usos da língua, além da norma padrão, e entender que não se pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixam na escrita como se fossem desvios e incorreções, mesmo sabendo que “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” (BRASIL, 1998, p. 82). Sendo assim, a escola, lugar de interação social, deve proporcionar diversos conhecimentos e aprendizagens, respeitando os saberes que cada um traz consigo e ampliando-os.

O aluno chega à escola dominando um saber linguístico adquirido naturalmente, “sem orientações teóricas, nem imposições normativas” (CASTRO, 2008, p. 132). Este saber é suficiente para o domínio de sua língua, que é também a língua da sociedade de que faz parte. No entanto, ao entrar na escola, esse conhecimento, herança cultural do aluno, passa a ser motivo de correção e repressão, pois o modo como a língua é ensinada não contempla a variação linguística, prioriza apenas a norma padrão linguística, praticando tradicionalmente o modelo de deficiência verbal, como expõe Camacho (2008, p. 68):

Há na tradição pedagógica uma concepção de linguagem [...] que idealiza um objeto extraído das manifestações verbais de uma verdadeira elite. Esse objeto é depois travestido de padrão, modelo, para as manifestações verbais, orais ou escritas de todos os demais falantes.

Esse uso da língua valoriza o “bem falar” que está intimamente ligado à escrita. Os que não dominam essa norma estão excluídos do processo comunicativo. Sendo assim, a “norma padrão” passa a ser um elemento de repressão, se não “uma violência simbólica para todos os que a ela chegam”, como assinala Mattos e Silva (2003, p. 10), pelo fato de não levar em conta os outros contextos linguísticos.

A ideia de bom uso da língua, desde muito tempo, está vinculada aos padrões escritos e modelares utilizados pelos grandes escritores. Bagno (2007) diz que a tradição que associa a norma padrão à escrita literária é algo que começou por volta do século III a.C. entre filósofos e filólogos gregos, com a criação da disciplina Gramática, cuja palavra significava, em grego, “a arte de escrever”. Essa concepção de língua está voltada a um conjunto muito particular de pronúncias, de palavras e de regras que foram selecionadas para compor tal “norma”, que passa a ser

[...] o modelo de língua “certa”, de “bem falar” [...] constitui uma espécie de tesouro nacional, de patrimônio cultural, que, assim como as florestas, os rios, a flora, a fauna e os monumentos arquitetônicos, precisa ser preservado da ruína e da extinção. (BAGNO, 2007, p. 35)

Portanto, nesse contexto, o que se convencionou chamar de “língua” é um produto artificial, uniforme, desvinculado dos usuários. Nessa perspectiva, não é levada em consideração a sociedade em que o falante está inserido. Mattos e Silva (2003) replica isso, dizendo que, ao ignorar a fala, as falas, calam-se muitos; permanece como modelo a ser imitado e a ser aprendido o “padrão” idealizado pelos gramáticos.

Diante da multiplicidade de línguas e de variedades linguísticas presentes na maioria dos países, o processo de constituição de uma norma padrão, segundo Bagno (2007), representou obrigatoriamente uma seleção. Antes de tudo, foi preciso escolher uma única língua e, nesta língua, uma das muitas variedades linguísticas para receber o título de “língua oficial”. “O mais comum é que essa escolha recaísse sobre a variedade linguística do centro de poder, mais rica economicamente. Quem está no poder impõe o seu modo de falar a todo o resto da população” (BAGNO, 2007, p. 88-89).

Toda seleção implica, necessariamente, uma exclusão. Desse modo, todas as demais línguas e variedades linguísticas daqueles países passaram a ser vistas como formas “defeituosas” e “imperfeitas” de falar e passaram a ser designadas com termos que carregam sempre um forte sentido pejorativo. Para esses intelectuais que se dedicaram ao estabelecimento e fixação de regras gramaticais, a variação era um “problema”, era um “defeito” da língua. A língua, nessa perspectiva, tornou-se um padrão uniforme e homogêneo que se ergueu acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural.

Assim, a norma padrão é antes de tudo portadora de um discurso onde o que sobressai muito mais do que uma análise de língua ou mesmo do que a prescrição de formas “corretas” de uso da língua é a tentativa de selecionar para excluir, não de selecionar umas formas linguísticas para excluir outras, mas de selecionar determinados cidadãos e excluir a grande maioria dos outros, lançados no submundo do “falar errado”, do não saber pensar direito e, conseqüentemente, do ‘não poder falar’, o que muitas vezes é o mesmo que ‘não poder ser’. (BAGNO, 2007, p. 97)

Nota-se um modelo idealizado de língua, distante dos seus contextos reais de uso, o que origina os preconceitos linguísticos e sociais, já que os falantes que não dominam a norma padrão da língua, na maioria dos casos, vêm de classes sociais desfavorecidas. Dessa forma, percebe-se que a constituição da norma padrão não é um fenômeno exclusivamente linguístico, mas um fenômeno marcado historicamente por uma ideologia excludente. Castro (2008, p. 44) contribui também para essa reflexão ao dizer que a norma padrão linguística, assim como qualquer padrão estabelecido, “é produto dos jogos sociais de poder”.

1.3.4 A noção de “erro” e o preconceito linguístico

Para poder ensinar a Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar, [...] o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p. 31)

Sabemos que os falantes, ao chegarem à escola, já são capazes de falar naturalmente o português, língua materna da maioria dos brasileiros, dominam as regras de sua gramática internalizada, “um conhecimento extremamente sofisticado”

(COELHO et alii, 2015, p. 148) independentemente de orientações escolares. Dessa forma, tem-se a consciência de que o papel da instituição escolar não é de ensinar o que eles já sabem, mas expor as outras variedades da língua e confrontar inclusive com a prestigiada socialmente, possibilitando o multilinguismo. Porém é muito comum professores taxarem de “erro” uma determinada expressão que não faz parte da gramática normativa.

Segundo Cyranka (2007), alguns docentes se prendem a várias crenças, entre elas a de que é preciso corrigir a fala do aluno, de que os analfabetos falam “errado” e de que sem gramática não se pode aprender a escrever. As aulas passam a ser veiculadas levando em conta somente as propostas da norma padrão, seguindo os conceitos de “certo” e “errado” e o que é trabalhado em sala de aula é baseado no que deve ou não ser aceito na linguagem. Dessa forma, a norma padrão, ensinada nas escolas como a “correta” é, com efeito, uma forma institucionalizada e, por isso, adquire o direito de ser a LÍNGUA, restando às demais exclusões e preconceitos que se baseiam:

[...] na crença de que só existe uma única língua, a portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”. (BAGNO, 1999, p. 40)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) também alertam para o fato de que existem muitos preconceitos atribuídos aos diferentes modos de falar e é muito comum se considerarem “as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (p. 31). Cabe à escola o papel de enfrentar o preconceito gerado pelos diversos falares bem como negar a ideia de que existe uma única forma “certa” de falar assemelhada com a escrita e de que a escrita reflete exatamente a fala.

Contrariando a Linguística em seus princípios, a pedagogia da língua elege o correto e o incorreto, sua dicotomia predileta para discriminar, e, ao mesmo tempo, selecionar. Camacho (2008, p. 68) esclarece que, sem nenhum respaldo nos fatos linguísticos,

a tradição pedagógica acaba por liquidar o último reduto das camadas marginais – justamente o que lhes é peculiar e identificador – sua própria variedade de linguagem. No lugar dela nada repõe, uma vez que perde o tempo que tem para o trabalho prático com a linguagem, repetindo, ano a ano, as mesmas inúteis listas de exceções de regras, a mesma classificação gramatical.

Nesse processo, a norma padrão passa a ser considerada a forma “correta” de se expressar em detrimento de outras formas, que, por sua vez, passam a ser consideradas “feias” e “erradas”. Bagno (2007) afirma que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, dos conflitos sociais, das imposições de valores de determinados grupos sobre os demais, da distribuição desigual dos bens materiais e culturais etc.

Bortoni-Ricardo (2006) pontua que todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar funções distintas na comunicação.

Dessa forma, o que é visto como “erro” na fala das pessoas no meio social, a Sociolinguística considera tão somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas expectativas, por sua vez, se referem às imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que desempenham e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala. (p. 272)

O erro na língua falada não é um erro de transgressão de algum sistema de regras da língua, mas uma variedade (em geral vernacular) que co-ocorre e concorre com alguma outra variedade linguística (mais prestigiada ou mais culta) existente na sociedade. Em outras palavras, diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um erro, “a Sociolinguística analisa a variante ali empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstâncias aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272).

A autora também apresenta as distinções do estatuto do “erro” entre as modalidades oral e escrita. Na fala, segundo ela, não se enfatizam os erros, enxergam-se apenas diferenças entre maneiras possíveis e competitivas de se falar: “se ele vinher” e “se ele vier” são duas maneiras de dizer a mesma coisa, a primeira associada a estigma na ecologia sociolinguística do português do Brasil e a segunda, prestigiada.

Na língua escrita, o chamado “erro” tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados negativamente. Coelho et alii (2015) complementam dizendo: “Podemos considerá-lo uma transgressão não apenas de etiqueta, mas também de regra, porque a ortografia é um código, fixado ao longo de anos, que não prevê variação- com raras exceções, cada palavra tem apenas uma grafia” (p. 150).

Na escrita há dois tipos de erro: os que se referem à interferência de traços da oralidade e os que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções arbitrárias. É necessário que o professor de Língua portuguesa faça a separação entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade com as convenções da língua escrita, para que possa trabalhar eficazmente com essas questões em sala de aula.

Seguindo esses pensamentos, não cabe à escola definir ou discutir o que é certo ou errado, mas sim orientar os alunos a saberem qual forma de fala devem utilizar levando em conta o contexto comunicativo. Por isso, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa em todas as escolas deve ser “tornar o aluno gradativamente usuário competente das múltiplas variedades da língua [...], conforme as suas tendências e necessidades” (SILVA, 2002, p. 263). Camacho (2008, p. 69) dialoga com essa proposta ao demonstrar que é importante no ensino de Língua Portuguesa “despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação”.

A variedade linguística do discente deve ser valorizada e respeitada, jamais excluída e considerada inferior. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), é preciso respeitar a fala dos alunos, deixá-los se expressar em seu dialeto. Ao professor compete mostrar que há uma variedade linguística de maior prestígio social, mas deve deixar claro que essa variedade não deve substituir a variedade que cada um traz consigo. Sobre isso, Possenti (1996) acrescenta que é no momento em que o aluno reconhece sua variedade como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

Dessa forma, o foco de ensino passa a ser o uso linguístico, o que possibilita a construção de uma escola de transformação social, proporcionando aos alunos a construção de saberes necessários para serem competentes usuários da língua. Diante disso, a instituição deve, segundo Bagno (1999), reconhecer a verdadeira diversidade de língua de nosso país e abandonar o mito da “unidade” do português brasileiro para melhor planejar suas políticas de ação junto à população amplamente discriminada dos falantes que utilizam as variedades populares da língua.

2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os métodos e técnicas necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, inicialmente, tratamos da pesquisa qualitativa de base interpretativa bem como da pesquisa do tipo etnográfico no contexto escolar realizada para a coleta de dados e suas etapas. Posteriormente, descrevem-se o ambiente e os sujeitos da pesquisa e citam-se os instrumentos metodológicos utilizados.

2.1 O tipo de pesquisa e suas etapas

2.1.1 A pesquisa qualitativa de base interpretativa

A pesquisa qualitativa se caracteriza por obter dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação/objeto de estudo. Segundo Chizzotti (2003, p. 79), nessa abordagem de cunho qualitativo, “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. O autor enfatiza ainda que o conhecimento não é limitado a dados isolados; o sujeito observador, parte fundamental do processo de conhecimento, analisa os fenômenos e atribui-lhes um significado. Nas palavras de Neves (1996, p. 1),

a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Diante da variabilidade de métodos, de formas e de objetivos, os estudos de pesquisa qualitativa diferenciam-se. Posto isso, Godoy (1995, p. 62) enumera quatro características fundamentais capazes de identificar esta pesquisa: a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) o caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do pesquisador; e d) o enfoque indutivo.

No caso desta pesquisa, na tentativa de encontrar respostas às questões formuladas sobre “a variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa”, optou-se por esta abordagem por se levar em consideração algumas questões importantes as quais o

paradigma positivista de natureza quantitativa não consegue explicar. É evidente o valor da pesquisa qualitativa “para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2007, p. 63).

Nessa perspectiva social, não há como observar o mundo independentemente das práticas que envolvem a sociedade. Isso se constrói com base no *interpretativismo* – paradigma alternativo para se fazer ciência –, que é, segundo Bortoni-Ricardo (2008), um conjunto de métodos e práticas que tem como papel interpretar as ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

Esse paradigma surge no início do século XX como crítica à filosofia positivista, que propunha que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam a pesquisa das ciências exatas e naturais. Os opositores argumentavam que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico. Dessa forma, a partir dessa nova ideia, procura-se entender as regras utilizadas para localizar significados nas ações, expressões, gestos e pensamentos dos outros.

Hughes (1980 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31-32) afirma:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua auto-realização.

Esteban (2010, p. 59 apud BRAUNER, CIGALES e SOARES JÚNIOR, 2014, p. 38) reúne, através de vários autores, os principais pressupostos básicos do *Interpretativismo*:

1. Natureza interpretativa, holística e simbólica de todos os processos sociais, incluindo os de pesquisa (GIDDENS, 1979);
2. O contexto como um fator constitutivo dos significados sociais (ERIKSON, 1989);
3. O objetivo da pesquisa é a ação humana (por oposição à conduta humana) e as causas dessas ações residem no seu significado, interpretado pelas pessoas que as realizam, em vez de residirem na semelhança de condutas observadas (VAN MAANEN, 1983);

4. O objeto da construção teórica é a compreensão teleológica, em vez da explicação causal (WRIGHT, 1980);
5. A objetividade se alcança ao se acessar o significado subjetivo que a ação tem para seu protagonista (GLASER e STRAUSS, 1967).

Dessa forma, conforme Esteban (2010, p. 61, apud BRAUNER, CIGALES e SOARES JÚNIOR, 2014, p. 39), enquanto o positivismo se interessa pela descrição e explicação do mundo, “a tradição *interpretativista* defende a necessidade de compreendê-lo interpretativamente”. Em relação à figura do pesquisador, a teoria *interpretativista* não aceita a concepção de neutralidade no processo de pesquisa; assume que através da interação com a comunidade é possível ampliar seu entendimento sobre o fenômeno em situações culturais e contextuais. Portanto não há uma única interpretação das culturas, mas várias.

Para realizar uma pesquisa, é preciso promover “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1). Nesse sentido, percebendo que a ciência se concretiza na articulação entre a teoria e a prática, a pesquisa bibliográfica se fez necessária para esta pesquisa, por colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito de seu tema de pesquisa, para que a produção desse novo conhecimento possa contribuir para mudanças necessárias nas práticas adequadas aos problemas sociais mais pertinentes. Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (1996) dizem que é um procedimento com método formal de pensamentos que exige um trabalho científico e se torna um meio para conhecer a realidade ou para encontrar verdades parciais.

Dentre os estudiosos nessas áreas e citados na pesquisa, que forneceram subsídios teóricos fundamentais para o aprofundamento do objeto em análise, citam-se Labov (2008 [1972]), Coelho et alii (2015), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), PCN (1998; 2000), entre outros. Apropriar-se desse instrumental teórico é relevante para uma melhor compreensão do caráter variável da língua bem como do tratamento da variação linguística no ambiente escolar.

2.1.2 A pesquisa do tipo *etnográfico* no cotidiano escolar

Depois do contato com pressupostos de subáreas da Linguística (Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Educacional) que podem auxiliar o estudo do fenômeno aqui analisado, fez-se necessário observar como, na prática, se efetiva o tratamento das variedades linguísticas em sala de aula, tentando perceber até que ponto a prática do professor de Língua Portuguesa tem sido influenciada ou norteadada por referenciais teóricos, como, por exemplo, os da Sociolinguística Variacionista. Dentre as várias opções de pesquisa disponíveis, a *etnográfica* seria a mais apropriada, por proporcionar o contato com os sujeitos envolvidos no processo, além de fornecer dados importantes para a reflexão sobre a temática em questão.

A *etnografia* tem origem na Antropologia Social e surgiu da necessidade de compreender as relações socioculturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades até então desconhecidas. O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo *etnográfico* é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Outro requisito da pesquisa do tipo *etnográfico* é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos.

Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, *formas de linguagem* e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. (ANDRÉ, 2004, p. 38)

Dessa forma, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que deseja revelar, permitindo tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior.

Outro fator peculiar aos estudos etnográficos, segundo André (2004), é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um movimento constante entre observação e análise, entre teoria e *empíria*. O processo etnográfico pode partir de questões bem claras e definidas ou de um esquema teórico incipiente que vai se construindo e estruturando ao longo da pesquisa. Além disso, a utilização de diferentes técnicas e fontes variadas de dados, segundo o mesmo autor, também o caracteriza.

No que se refere à educação, a *etnografia* se preocupa com o processo educativo (ANDRÉ, 1995 apud TEZANI², p. 10). A rotina da sala de aula, as relações, as tensões etc. devem ser analisadas para que se possa compreender alguns dos problemas educacionais. A *etnografia* vai além da simples descrição, busca a compreensão dos significados culturais através das falas e comportamentos dos atores envolvidos. Dessa forma, considerando os significados presentes numa dada situação, “possibilita que a investigação da prática pedagógica deixe de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica” (ANDRÉ, 1997, p. 103 apud TEZANI, p. 14).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) apresenta o objetivo da pesquisa qualitativa, em especial a etnográfica, em sala de aula:

[...] é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. [...] os atores têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Neste caso, o estudo do tipo etnográfico na pesquisa qualitativa busca visualizar e compreender as interações que se processam no cotidiano da sala de aula, na sua dimensão cultural e instrucional da prática pedagógica. Assim, o estudo do cotidiano escolar é fundamental para compreender como a escola cumpre seu papel socializador, “seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar” (ANDRÉ, 2004, p. 39).

Segundo o mesmo autor, um estudo do cotidiano escolar envolve pelo menos três dimensões principais que se inter-relacionam e possibilitam a compreensão das relações sociais nesse meio, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação. A primeira dimensão refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. A segunda diz respeito ao processo de interação de *sala de aula*, que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e em sua dimensão social. E a terceira abrange a *história de cada sujeito* manifesta no

² Não foi possível encontrar o ano de referência de Tezani.

cotidiano escolar pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional.

Assim, através da realização da pesquisa etnográfica no contexto escolar, é possível compreender melhor a realidade da situação que envolve o sujeito e o objeto de estudo analisado.

A seguir, descrevem-se os ambientes, os sujeitos e os instrumentos desta pesquisa.

2.2 Ambientes usados para a coleta de dados

As instituições de ensino escolhidas para a coleta de dados se localizam na cidade de Pé de Serra, na Bahia. Pé de Serra é um município brasileiro do Estado da Bahia, situado na Região Sisaleira, Microrregião de Serrinha. Está situado a 220 quilômetros da capital, Salvador. O acesso é realizado por meio da BR-324 e da BA-233, percorrendo 19 quilômetros nesta última rodovia até a sede do município. O distrito-sede está localizado entre duas montanhas, que deu origem ao nome da cidade. Foi emancipado em 20 de março de 1985 e sua população estimada, conforme estimativa do IBGE de 2013, é de 14.478 habitantes. Sua área territorial é de 616,211 km².



Figura 1: Localização de Pé de Serra na Bahia

Os limites do município são com os municípios de Riachão do Jacuípe, Ipirá (este município também é fronteira entre a Região Sisaleira e a Chapada Diamantina), Nova Fátima, Capela do Alto Alegre e Pintadas.

As instituições escolhidas para a realização da pesquisa de campo das turmas do 6º ano foram as escolas municipais Jorge Luís de Oliveira Santana, localizada na sede do município, e Rosa Maria Carneiro Lima, localizada no povoado Santo Antônio, no mesmo município.

Quanto às turmas do 7º ano, a instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo foi a Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Essa escolha se baseou em dois critérios: a) o desejo de fazer um trabalho dessa natureza no município citado por ser uma região onde sempre viveu a pesquisadora; e b) coincidentemente, foi a única escola em que se encontrou um professor sem licenciatura atuando em ensino fundamental (foco da pesquisa). Nessa mesma escola foi feita a coleta de dados referentes às turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental público.

Nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da escola particular, os dados foram coletados no Centro Educacional Sorriso de Criança – CESC, localizado também na sede do município.

Cabe destacar que o projeto para esta pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foi aprovado (Processo nº 51072615.4.0000.0053).

2.2.1 Perfis das escolas, professores e alunos

2.2.1.1 Escola A – Escola Municipal Jorge Luiz de Oliveira Santana



Para esta pesquisa foi denominada *Escola A* a Escola Municipal Jorge Luiz de Oliveira Santana, localizada na rua Jorge Luiz de Oliveira Santana, na cidade de Pé de Serra-Ba. Nela estudam os alunos do 6º ano, que, nesta pesquisa, compõem a *Turma A*. Essa escola foi fundada no ano de 1989. Possui seis salas de aula, uma diretoria, uma cantina, uma biblioteca, uma sala para os professores, dois banheiros e um almoxarifado.

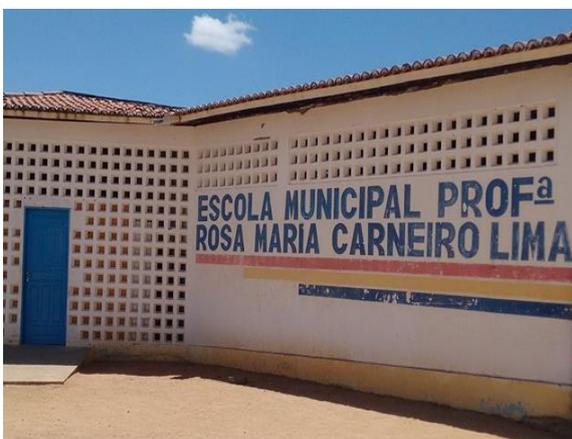
Funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, a escola oferece quatro turmas do Ensino Fundamental I e oito turmas do Ensino Fundamental II, totalizando trezentos e noventa e seis alunos. Quanto à origem dos alunos, nos turnos matutino e vespertino estudam os oriundos da Zona Rural e da Zona Urbana. À noite, estudam alunos apenas da Zona Urbana.

O corpo docente é composto por vinte e três professores, sendo dezessete graduados. Esses professores possuem coordenador pedagógico e juntos planejam as aulas quinzenalmente. Nesta escola foram feitas as observações referentes ao *Professor 1*.

A turma em questão, *Turma A* é composta por 27 alunos que têm entre 10 e 17 anos de idade e, em sua maioria, são oriundos da zona urbana.

Quanto aos docentes, *a priori*, pretendia-se envolver um professor graduado em Letras Vernáculas e outro sem licenciatura, com o objetivo de analisar a prática pedagógica desses professores referente à variação linguística. Porém não foram encontrados, nas turmas em análise, professores com esse perfil, o que não interferiu nas intenções da pesquisa. O *Professor 2* leciona há 3 anos e reside em meio rural.

2.2.1.2 *Escola B – Escola Municipal Rosa Maria Carneiro Lima*



A *Escola B* é a Escola Municipal Rosa Maria Carneiro Lima, localizada no Povoado de Santo Antônio, no município de Pé de Serra-BA. Nessa escola estudam os alunos do 6º ano, que integram, nesta pesquisa, a *Turma B*. Essa escola foi fundada no dia 20 de março de 2004. Quanto ao espaço físico da escola, existem as seguintes acomodações: salas de aula, cantina, diretoria, biblioteca, sala de professores, almoxarifado e banheiros.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e tem cerca de duzentos e setenta e oito alunos, oriundos da zona rural, distribuídos nas seguintes turmas: Infantil II, III, IV e V, Ensino Fundamental I e II, Aceleração I e Estágio II. A escola tem em média 37 auxiliares de serviços gerais.

Com relação aos professores, a escola tem vinte e um. Entre estes, treze possuem graduação. Quanto aos de Língua Portuguesa, todos possuem licenciatura e pós-graduação. Esses professores possuem coordenador pedagógico e fazem planejamento quinzenalmente. Foram feitas nessa escola as observações referentes ao *Professor 2*.

A *Turma B*, em que leciona o *Professor 2*, é composta por 17 alunos, com idade entre 11 e 13 anos, residentes na zona rural. Quanto ao docente, atua em sala de aula há oito anos e reside em comunidade rural. Além de licenciatura em Letras Vernáculas, possui pós-graduação em “Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”.

Como já foi citado na pesquisa, os dados referentes às turmas do 6º ano foram retirados da pesquisa de Rios (2014), que se intitula *Língua, sociedade e escola: uma abordagem variacionista da linguagem*.

2.2.1.3 Escola C – Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães



Esta escola, denominada nesta pesquisa de *Escola C*, localiza-se na Avenida Getúlio Vargas, n. 550. Foi fundada no ano de 1999. Nela foram feitas as observações referentes às turmas dos 7º (2 turmas), 8º e 9º anos, que serão tratadas de *Turmas C, D, E, e F*, respectivamente. Esta escola é a maior do município e possui em seu espaço físico: salas de aula, secretaria, banheiros, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de professores, sala de vídeo, almoxarifado.

Há trezentos e setenta e dois alunos em turmas de 7º, 8º e 9º anos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Em ambos os turnos existem alunos advindos tanto do meio rural quanto da zona urbana. Com relação aos funcionários gerais da escola, são cinquenta e quatro.

No que diz respeito aos professores, lecionam trinta. Entre eles, vinte e quatro são graduados. Quanto aos professores de Língua Portuguesa, só um ainda não possui licenciatura e outro ainda não tem pós-graduação. Por necessidade, existem na escola professores graduados em uma área e atuando em outras, como: professor de pedagogia ensina as disciplinas “Artes” e “História” e professor de geografia também leciona na disciplina “História”. Assim como nas outras escolas, os professores de Língua Portuguesa possuem coordenador pedagógico e, quinzenalmente, planejam as aulas.

A *Turma C*, constituída por alunos do 7º ano, em que leciona o *Professor 3*, é composta por 34 alunos com o seguinte perfil: têm entre 11 e 15 anos de idade e, em sua maioria, são oriundos de diferentes comunidades rurais do município. Quanto ao docente, tem licenciatura e atua em sala de aula há treze anos, lecionando no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) há nove anos.

A *Turma D*, formada também por alunos do 7º ano, tem 30 alunos, com idade entre 11 e 14 anos, residentes na zona rural e outros na zona urbana. Leciona nesta turma o *Professor 4*, que não possui licenciatura e concluiu o ensino médio há doze anos e possui vinte anos de profissão. Leciona no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) há apenas seis anos.

A *Turma E*, constituída por alunos do 8º ano e que se refere à turma em que ensina o *Professor 5*, compõe-se de 30 alunos com idade entre 13 e 17 anos, cuja maioria reside na zona rural. O *Professor*, residente também na zona rural, leciona há treze anos, atuando ultimamente nas turmas do 8º ano da referida escola. Além de licenciatura em Letras Vernáculas, tem especialização em “Metodologia e Prática de Língua Portuguesa”.

A *Turma F*, referente aos alunos do 9º ano, em que leciona o *Professor 6*, é composta por 23 alunos, vindos do ambiente rural em sua maioria e com idade entre 14 e

17 anos. O perfil do professor responsável por essa turma é o seguinte: reside na zona urbana, tem licenciatura em Letras Vernáculas, especialização em Estudos Literários, leciona em turmas do 9º ano e no Ensino Médio e tem nove anos de experiência em sala de aula.

2.2.1.4 Escola D – Centro Educacional Sorriso de Criança



A *Escola D* é a escola particular Centro Educacional Sorriso de Criança, localizada também na Avenida Getúlio Vargas. Nessa instituição de ensino estudam os alunos do 7º e 8º anos envolvidos na pesquisa, integrantes das respectivas turmas *G* e *H*. Essa escola foi fundada no ano de 2000. Quanto ao espaço físico, existem: salas de aula, cantina, diretoria, sala de professores, almoxarifado e banheiros.

Funcionando nos turnos matutino e vespertino, a escola tem cento e oitenta alunos, oriundos da zona urbana. São divididos em turmas do Infantil I ao Ensino Médio.

Com relação aos professores, a escola tem vinte e cinco, sendo doze graduados. Quanto aos de Língua Portuguesa, todos têm licenciatura. Esses professores possuem coordenador pedagógico e também quinzenalmente planejam as aulas.

Na *Turma G*, composta por alunos do 8º ano e na qual ensina o *Professor 7*, estudam 10 alunos que têm entre 13 e 15 anos, quase todos moradores da zona urbana. No que diz respeito ao docente, o *Professor* é oriundo da zona urbana, tem licenciatura em

Letras Vernáculas e atua nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com aulas de Língua Portuguesa e com dez anos de experiência em sala de aula.

A *Turma H*, em que atua o *Professor 8*, é a dos alunos do 9º ano. É composta por 17 alunos, com idade entre 14 e 17 anos, residentes na zona urbana. O *Professor*, morador da zona urbana, é graduado em Letras Vernáculas, tem quinze anos de experiência em sala de aula e atua em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A síntese das informações fundamentais sobre a característica dos envolvidos na pesquisa e as respectivas instituições é exposta no quadro abaixo:

Quadro 2: Instituições e sujeitos da pesquisa

<i>Nomes das escolas</i>	<i>Turmas em questão</i>	<i>Perfis dos alunos</i>	<i>Perfis dos professores</i>
<i>Escola Municipal Jorge Luiz de Oliveira Santana</i>	<i>Turma A 6º ano</i>	<i>Faixa etária: 10 a 17 anos Origem Urbana</i>	<i>Professor 1 Licenciado em Letras Vernáculas Origem Rural</i>
<i>Escola Municipal Rosa Maria Carneiro Lima</i>	<i>Turma B 6º ano</i>	<i>Faixa etária: 11 a 13 anos Origem Rural</i>	<i>Professor 2 Licenciado em Letras Vernáculas Origem Rural</i>
<i>Escola Municipal Dep. Luís Eduardo Magalhães</i>	<i>Turma C 7º ano</i>	<i>Faixa etária: 11 a 15 anos Origem Rural e Urbana</i>	<i>Professor 3 Licenciado em Letras Vernáculas Origem Urbana</i>
	<i>Turma D 7º ano</i>	<i>Faixa etária: 11 a 14 anos Origem Rural e Urbana</i>	<i>Professor 4 Sem licenciatura Origem urbana</i>
	<i>Turma E 8º ano</i>	<i>Faixa etária: 13 a 17 anos Origem Rural</i>	<i>Professor 5 Licenciado em Letras Vernáculas Especialista em “Metodologia e Prática de Língua Portuguesa” Origem Rural</i>
	<i>Turma F 9º ano</i>	<i>Faixa etária: 14 a 17 anos Origem Rural</i>	<i>Professor 6 Licenciado em Letras Vernáculas Especialista em “Estudos Literários” Origem Urbana</i>

<i>Centro Educacional Sorriso de Criança- CESC</i>	<i>Turma G 8º ano</i>	<i>Faixa etária: 13 a 15 anos Origem Urbana</i>	<i>Professor 7 Licenciado em Letras Vernáculas Origem Urbana</i>
	<i>Turma H 9º ano</i>	<i>Faixa etária: 14 a 17 anos Origem Urbana</i>	<i>Professor 8 Licenciado em Letras Vernáculas Origem Urbana</i>

Diante dos dados expostos sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, compreende-se o valor deles, professores e alunos, para a investigação aqui realizada, por possibilitarem uma percepção mais ampla e apurada do objeto em análise, uma vez que ambos participam efetivamente do processo educacional.

2.3 Instrumentos

As técnicas de pesquisa são instrumentos específicos que auxiliam o alcance dos objetivos almejados. Existem variados recursos que podem ser utilizados na busca de informações e dados relacionados a um objeto de pesquisa.

Na pesquisa em questão, procuramos estabelecer uma relação entre a pesquisa bibliográfica e a etnográfica. A primeira tem por base teóricos que discutem a temática. Quanto à etnográfica, lançamos mão de dois recursos importantes: a observação e o questionário, que estão descritos a seguir.

A técnica de observação tem a finalidade de conseguir informações acerca do que se está investigando. Nos termos de Marconi e Lakatos (1996, p. 79), “essa técnica não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Assim, ela desempenha função importante por colocar o pesquisador em contato direto com a realidade.

De uma maneira específica, a amostra utilizada nesta pesquisa, coletada nas turmas do 8º e 9º anos das escolas pública e particular, consta de quarenta aulas de Língua Portuguesa: em cada turma, foram observadas dez aulas. A pesquisa de campo teve uma duração de cerca de um mês, tendo início no dia 17 de outubro e término no dia 22 de novembro de 2014.

As observações foram feitas da seguinte maneira: a *Turma do 8º ano*, da escola particular, foi observada nas quartas e quintas-feiras, no turno matutino; e a *Turma do 9º*

ano, também da escola particular, nas quintas e sextas-feiras, no mesmo turno, totalizando quatro aulas semanais por turma.

As aulas da *Turma do 8º ano* e da *Turma do 9º ano* da escola pública foram observadas no turno vespertino, nas quartas e quintas-feiras e quintas e sextas-feiras, respectivamente. O tempo estipulado para essa etapa da pesquisa se estendeu um pouco, devido a algumas circunstâncias da própria escola (tais como reunião de professores, envolvimento dos alunos em atividades extraclasse etc.), porém não houve comprometimento no andamento da pesquisa.

No decorrer das observações, usamos gravador a fim de se registrar as seguintes situações em sala de aula: a abordagem dos conteúdos, as interlocuções entre professor/alunos e entre aluno/aluno, a postura do professor e dos próprios alunos com relação à variação linguística. O uso da gravação é de grande relevância, já que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, com foco principal na abordagem da diversidade linguística em sala de aula. A gravação favoreceu, portanto, a captação de significativos detalhes para a análise.

Em vários momentos, fizemos anotações no intuito de também documentar ocorrências de variados usos da língua no ambiente escolar. Além disso, recolhemos material das atividades referentes a cada aula observada: textos, exercícios e avaliações, que podem possibilitar uma reflexão mais aprofundada da prática pedagógica desses professores frente ao objeto em análise.

Outra técnica de pesquisa de suma importância, utilizada nesta pesquisa, foi a aplicação de questionários. Estes são constituídos por uma série de perguntas que são respondidas, sem a presença do entrevistador, como recomendam Marconi e Lakatos (1996). Essa técnica foi aqui adotada com o objetivo de se poder fazer uma articulação entre o que os professores selecionados para a pesquisa entendem sobre o fenômeno em investigação e a forma como transmitem esse conhecimento para os seus alunos.

O questionário³ aplicado é composto por nove perguntas abertas voltadas para a variação linguística. Priorizamos a categoria de perguntas também chamadas por Marconi e Lakatos (1996, p. 91) de “livres ou não limitadas” pelo fato de as mesmas permitirem ao informante respondê-las livremente, utilizando sua própria linguagem, além de emitir opiniões.

³ O questionário aplicado se baseou no questionário de Rios (2012).

As perguntas se encontram assim organizadas, de acordo com o seu foco de atenção:

Quadro 3: Relação entre as perguntas do questionário e o seu foco de atenção

PERGUNTA	
Número	Foco de atenção
1 2	Referência à ocorrência de variantes linguísticas prestigiadas/desprestigiadas do português brasileiro na explanação de um conteúdo
3	Atitude do professor diante de preconceito linguístico na sala de aula
4 5	Concepção de erro adotada pelo professor e a sua forma de intervenção em relação ao que é considerado erro
6	Reconhecimento pelo professor de variantes de prestígio/estigmatizadas na fala dos alunos
7	Comportamento do aluno diante do uso de variantes estigmatizadas pelos colegas
8	Abordagem do fenômeno da variação linguística no material didático utilizado pelo professor
9	Importância de se abordar o fenômeno da variação linguística em sala de aula

Os questionários foram entregues aos professores e alguns responderam no dia 29 de novembro de 2014; outros foram entregues posteriormente. É pertinente apresentar o questionário aplicado aos professores.

QUESTIONÁRIO

01. Ao explicar um dado conteúdo, você faz referência ao emprego de variantes linguísticas prestigiadas e não prestigiadas socialmente do português brasileiro?
-

02. Você também faz referência ao uso de formas ou construções da língua portuguesa que não são recomendadas pela gramática normativa (as chamadas variantes populares)?

03. Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula?

04. Quando você explica um assunto ou corrige uma atividade, o que você considera como “erro”? Por quê?

05. Como se dá a sua intervenção em relação a esses “erros”?

06. Você percebe se seus alunos identificam norma padrão e variantes populares?

07. Como os alunos se comportam quando ouvem variantes populares e/ou estigmatizadas?

08. O material didático que você utiliza faz alguma referência ao fenômeno da diversidade ou variação linguística? Qual?

09. Para você, é importante abordar questões relacionadas ao fenômeno da variação linguística em sala de aula? Por quê?

Pode-se dizer, portanto, que todos os procedimentos metodológicos aqui apresentados convergiram sempre no sentido de tentar descobrir possíveis respostas para as indagações que norteiam toda esta pesquisa, procurando estabelecer relações entre teoria e prática no que se refere ao trabalho do professor de Língua Portuguesa com a variação linguística em sala de aula.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados numa tentativa de se encontrarem respostas para os questionamentos da pesquisa. Como já foi citado no capítulo anterior, os dados foram coletados em turmas do 6º ao 9º anos, de escolas pública e particular, em que atuam professores de Língua Portuguesa. Para esta análise, parte-se das observações feitas em sala de aula bem como das respostas dadas aos questionários aplicados aos professores. Para tanto, destacam-se os seguintes aspectos, considerados relevantes para uma reflexão acerca do trabalho com as variações linguísticas em sala de aula:

- a. Concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adotada pelos professores;
- b. Abordagem da variação linguística nos livros didáticos;
- c. Tipos de atividades propostas;
- d. Postura do professor quando um colega corrige outro;
- e. Concepção de “erro” adotada pelos professores.

3.1 Concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Antes de analisarmos a concepção de ensino-aprendizagem dos professores em questão, cabe expor o plano de curso e as propostas de trabalho⁴ referentes aos estudos da Língua Portuguesa, apresentados pelo coordenador pedagógico da área durante o ano letivo. O coordenador pedagógico é responsável pelo planejamento de todas as escolas do município. Na justificativa do plano de curso, encontramos a seguinte concepção de língua: “A língua é um sistema partilhado pelos membros de uma comunidade em forma de discurso” (p. 1).

No plano consultado, o coordenador afirma que o conhecimento sobre a Língua Portuguesa abrange três aspectos, a saber: o linguístico (conhecimentos gramaticais da língua); o textual (conhecimentos da organização do texto nos diversos gêneros); e o discursivo (conhecimentos dos efeitos de sentido nas diferentes situações de interlocução).

⁴ Estas propostas se encontram no planejamento escrito dado aos professores em cada atividade complementar durante o ano letivo de 2014.

Notamos que a língua nesta concepção não se apresenta como uma entidade social que correlaciona, além dos aspectos internos ao sistema, os fatores extralinguísticos, apesar de ser partilhada por falantes de uma sociedade. Percebemos o enfoque nas questões formais da língua, através do apego à tradição gramatical, à estrutura do texto e ao significado das distintas formas de interação.

Isso é comprovado quando, ao justificar que é necessário o aluno estar em contato com a utilização da leitura, da fala e da escrita para “tornar-se um cidadão”, “situado no mundo”, “que usufrua de bens culturais”, “prossiga nos estudos” e “insira-se no mercado de trabalho”, apresenta as habilidades a serem desenvolvidas através deste trabalho com os gêneros textuais:

Dessa forma, o aluno deve fazer uso da aprendizagem da leitura com entonação e pontuação adequadas, interpretando e compreendendo as informações contidas no texto. Assim, ler e produzir textos em diferentes situações escolares e não escolares, com clareza, coesão e correção gramatical e ortográfica. (p. 1)

Notamos que a abordagem referente à variação linguística parece ser exposta nas atividades apenas quando se trata especificamente do tema. Quanto a isso encontramos, dentre os objetivos específicos do plano do curso: a) Reconhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; e b) Reconhecer e valorizar a linguagem do seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação quotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Ao refletir sobre esses objetivos, percebemos que são muito adequados com relação ao enfoque nas variações linguísticas, pois se pretende levar o aluno a reconhecer a multiplicidade de formas existentes na Língua Portuguesa, valorizando-as de acordo com os fatores socioculturais. Também sugere discutir sobre o preconceito linguístico, importante abordagem a respeito das variedades populares que sofrem estigmatização. Objetivos como esses levam os alunos a perceber que a sua variedade linguística é tão importante quanto as demais, possibilitando também perceber as avaliações feitas a cada variedade, despertando a consciência da adequação das formas de acordo com o contexto comunicativo.

Porém, para cada série específica, o coordenador apresenta os seguintes objetivos para o ano letivo:

- 5ª série - Perceber as linguagens verbal e não verbal. Aprofundar, dentre as quatro habilidades da língua (ler, escrever, falar e ouvir), nos movimentos lingüísticos pertencentes à leitura e, fundamentalmente, à escrita. Trabalhar com as composições frasais/textuais, identificando as temporalidades verbais, assim como as classes das palavras - substantivo, adjetivo, pronomes, etc. Explorar a criatividade e concretizá-la a partir da permissividade dos gêneros textuais.
- 6ª série - Participar dos diferentes processos de comunicação através do planejamento, organização e produção de textos escritos e orais, usando os conhecimentos lingüísticos aprendidos para tornar-se leitor crítico tanto a partir do texto, quanto da sua prática de leitor e escritor dominando o uso da sintaxe e da morfologia ao expressar o entendimento das classes de palavras e das funções sintáticas (sujeito, predicado, adjuntos, transitividade verbal...)
- 7ª série - Desenvolver a habilidade de leitura, interpretação e escrita reconhecendo, no texto, o emprego adequado da análise lingüística estudada, compreendendo que o conhecimento das funções exercidas pela palavra na oração (sintaxe) o torna um falante mais competente.
- 8ª série - Escrever, ler, refletir, analisar, pensar sobre os fatos da linguagem para tornar-se leitor que busca as qualidades de um bom texto, a fim de exercer uma prática social produtiva, que remeta a outros textos e a outras leituras fazendo uso dos conhecimentos gramaticais adquiridos para melhor domínio da língua após o estudo das concordâncias, regências, colocações pronominais, etc;

(SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. *Plano de curso*. Pé de Serra, 2014, p. 1)

Apesar de expor os objetivos relacionados ao tratamento da variação lingüística de maneira satisfatória a nosso ver, o coordenador não inclui nos objetivos específicos para cada turma questões sociais, focando o trabalho em aspectos puramente gramaticais, como construções de frases, identificações e classificações de palavras, funções sintáticas, que, segundo ele, são questões que “tornam mais competente o falante”. Na realidade, o falante já é mesmo competente ao utilizar a língua. Ao entendermos que a mesma é viva e dinâmica não concordamos que o trabalho voltado apenas para os pressupostos da norma padrão torne o usuário mais eficiente lingüisticamente. Pensamos que o desenvolvimento de atividades que possibilitem o contato com distintas formas da língua, que ampliam o letramento, proporcionando condições necessárias para produzirem textos orais e escritos, é que o transforma nesse usuário.

No plano de aula sobre “variação lingüística” cita-se apenas a *variação social e regional*, pedindo que os professores solicitem aos alunos a análise das formas lingüísticas presentes no texto “Assalto” para que eles percebam “as variações em diversas situações”. É importante apresentar parte do texto indicado para o trabalho com as variações lingüísticas regionais e sociais:

*Assaltante Nordestino**Ei, bichim...**Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem se cague e nem faça bagunça... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim senão enfio o peixeira no teu bucho e boto teu pra fora!"**Perdão meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome de moléstia...**Assaltante Mineiro**Ô sô, prestação... Isso é um assalto, uai...**Levanta os braços e fica quietin que esse trem na minha mão tá cheio de bala...**Miô passá logo os troado que eu num tô bão hoje.**Vai andando, uai! Tá esperando o que uai!!**Assaltante Gaúcho**Ô guri, ficas atento... Bâh, isso é um assalto.**Levantas os braços e te quieta, tchê.**Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê.**Passa as pilas prá câ! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.*

(Plano quinzenal 3 – Língua Portuguesa, 2014, p. 2)

Percebemos que, apesar de o texto possibilitar o trabalho com questões linguísticas e sociais, não foram elencadas sugestões de atividades para tal. A atividade limitou-se a apenas pedir que os alunos refletissem sobre as distintas formas utilizadas nas diferentes regiões do Brasil, apesar de orientar aos professores que apresentassem os conceitos de “variedade linguística”, “tipos”, “preconceito linguístico” e “variante de prestígio”.

Quanto aos fenômenos gramaticais variáveis, não se apresentou discussão a respeito da variação neles. Os professores foram orientados a trabalhar os aspectos gramaticais apresentando seus conceitos, classificações e regras contidos na gramática normativa, apesar de serem sugeridas dinâmicas a respeito de cada conteúdo como forma de introduzi-lo de maneira atrativa.

Com base no exposto, apresentamos a seguir a concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adotada pelos professores envolvidos na pesquisa. Percebemos, através das observações, que a maioria das discussões feitas em sala de aula pelos professores contemplava poucas questões referentes à variação linguística. Constatamos que o principal objetivo dos mesmos era fazer com que os alunos dominassem os conceitos existentes na gramática normativa, como é mostrado nos trechos que seguem de algumas aulas observadas.

3.1.1 Turmas do 6º ano

Professor 1

Observou-se com relação ao *Professor 1* que as discussões voltadas para a variação linguística, apesar de serem feitas com algumas ilustrações a respeito, não foram muito além dos conteúdos presentes no livro didático. Ele pontua o seguinte:

Confesso que, se faço referência às variantes não prestigiadas, o faço de maneira ainda tímida pelo fato de que o nosso ensino de língua está pautado na valorização das variantes socialmente prestigiadas, portanto, quando explicamos os conteúdos, estamos condicionados a também valorizar estas variantes.

Professor 1

Isso comprova o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) pontua: “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”.

Com relação à variação linguística, o *Professor 1* menciona *a gente ~ nós*: “É comum utilizarmos na fala o termo *a gente* no lugar de *nós*.”

Professor 2

Quanto ao *Professor 2*, registramos o seguinte:

“O aluno precisa apreender os conteúdos que estão na gramática, sim. Já estudamos quantas classes gramaticais? Quem lembra? Vamos, já substantivo, adjetivo, pronome... O que mais?”

Diante do exposto, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa para estes professores, está muito pautado nas formas existentes na gramática normativa. Notamos que a variação citada pelo *Professor 1*, *a gente ~ nós*, também está presente na variedade culta da língua, ou seja, não é uma expressão estigmatizada. Se o professor citasse além dessa, outras construções da variedade popular e discutisse com os alunos o valor das mesmas, perceberiam que a língua é heterogênea e variável. Além disso, entenderiam que a linguagem reflete o meio social em que o usuário se insere.

Porém a evidência é dada às formas da norma padrão, principalmente à nomenclatura. Parece ser importante “decorar” as classes de palavras estudadas, o que não leva o aluno a fazer reflexões sobre a língua.

3.1.2 Turmas do 7º ano

Professor 3

Este professor, ao explicar o assunto “interjeição”, escreveu no quadro algumas expressões como “uai”, “tchê”, “vixi”, referindo-se a formas utilizadas em alguns lugares, mas não explorou a variação regional. Explicou o conceito de “interjeição” conforme o livro didático, demonstrando também uma preocupação com as suas definições ao indagar aos alunos sobre o conteúdo dado, como no fragmento a seguir:

Professor 3:

Quem sabe me explicar para que servem as interjeições?

Turma C: Esqueci.

Professor 3:

Vocês precisam estar atentos com as definições do livro de vocês com relação às classes de palavras, para saberem diferenciar. Cada uma tem sua função específica e parece que vocês ainda não aprenderam, e isso me preocupa muito.

Quem não reconhecer as classes gramaticais não pode mudar de série.

Professor 4

O assunto trabalhado foi a ortografia “mal” e “mau”. O professor explicou que “mal” se usa quando couber a palavra “bem” e se utiliza a palavra “mau” quando puder ser substituída por “bom”. Passou um exercício para os alunos completarem com as formas correspondentes. Ao corrigi-lo, os alunos demonstraram muita dificuldade, já que se trata de questões muito abstratas da língua e a forma como foi exposto o assunto não possibilitou tal entendimento. O professor ainda retrucou:

Professor 4:

Uma coisa tá me preocupando, é que vocês não domina as classes gramaticais, tem que decorar, tão estudando sem atenção, a nossa linguagem tem que seguir o livro de vocês.

O conhecimento de vocês não tá dando rendimento, porque não dominam os conteúdos que estão no livro de vocês⁵.

Ao analisar a pergunta do questionário “Ao explicar um dado conteúdo, você faz referência ao emprego de variantes linguísticas prestigiadas e não prestigiadas socialmente do português brasileiro?”, o *Professor 4* afirma:

Sim, se for necessário, pois todas as variedades linguísticas são eficazes para a comunicação.

Professor 4

Apesar de considerar importantes as variedades linguísticas para a comunicação, não desenvolveu atividades em sala que referenciassem o emprego de variedades populares, aquelas que representam, na maioria das vezes, os alunos em questão, já que são oriundos de meios sociais distintos e que fazem, inegavelmente, diferentes usos da língua. Isso pode ser justificado pelo fato de esse professor não ter contato ainda com as teorias da Sociolinguística que tratam do assunto, já que não tem curso de graduação.

3.1.3 Turmas do 8º ano

Professor 5

A aula dada pelo *Professor 5* se refere à revisão dos assuntos *sujeito, predicado e tipos de sujeito*.

Professor 5:

Vamo lá?

Lembram o que é predicativo do sujeito?

Na frase “Ela é estudiosa”, qual é o sujeito? E o predicado?

Quais os tipos de sujeito?

Turma E: Sujeito simples, composto, oculto e indeterminado.

⁵ Nesses e nos demais exemplos, optou-se por utilizar uma transcrição grafemática das formas mais próximas das falas coletadas.

O *Professor 5*, ao expor este conteúdo, não apresentou a variação do sujeito indeterminado, apesar de afirmar a importância dos outros usos da língua em sala de aula, quando questionado: “Ao explicar um dado conteúdo, você faz referência ao emprego de variantes linguísticas prestigiadas e não prestigiadas socialmente do português brasileiro?”:

Entendo que é papel da escola ensinar os usos adequados da língua. Assim, em minhas aulas, procuro respeitar os que falam diferente da variedade prestigiada, mas orientando-os a fazer uso da língua oral na estrutura mais formal, quando for necessário.
Professor 5

Ao analisar essa fala do professor, achamos importante a sua ideia com relação ao respeito aos distintos falares existentes na língua, o que não entendemos foi a afirmação sobre a missão da escola “ensinar os usos adequados da língua”. Essa adequação ou inadequação de usos não foi explicitada.

Professor 6

O assunto da aula observada foi *o uso da crase*. A professora apresentou a lista de casos em que é proibido e a lista de casos em que é prescrito o seu uso. Depois passou exercícios no caderno com questões descontextualizadas. Depois os corrigiu com base na gramática normativa.

Professor 6: Estou proibindo usar a crase nesses casos. Eu falei pra trazerem a gramática, senão... O que pesquisaram sobre as vozes do verbo?

Turma F: Eu não tô entendendo nada.

Professor 6: Cadê a gramática, Pedro?

Turma F: Pró, o que é pronome oblíquo?

Professor 6:

Dá uma gramática à Maria pra Maria lembrar o que é pronome oblíquo. Eu vou te lembrar: os pronomes pessoais são quais? Eu, tu, ele, nós, vós, eles. E os pronomes oblíquos: se, me, mim... Quais mais?

O tempo é o quê? Indicativo, subjuntivo... E o modo? Vocês precisam ler mais a gramática.

[...] Para a prova, estudar o uso da crase, vozes verbais e concordância nominal. Lembrem que concordância é concordar, combinar. Leiam na bichona (gramática), ou pesquisem o assunto na Internet, quem não tiver a gramática.

Nota-se na prática desse professor uma concepção de ensino-aprendizagem no que diz respeito à abordagem de conteúdos ainda distante do que propõe a Sociolinguística Educacional, que tem por objetivo contemplar todos os contextos linguísticos em sala de aula, levando em consideração a realidade linguística dos falantes. Na teoria, o professor afirma que:

Sempre que abordo a variante não-padrão, procuro deixar claro que a mesma está sempre presente no nosso cotidiano.

Professor 6

Porém, durante as observações feitas, não foi possível observar alusões a outras variedades da língua.

3.1.4 Turmas do 9º ano

Professor 7

Nas aulas observadas deste professor percebemos um enfoque em questões literárias. Foi desenvolvido na turma um “projeto de leitura”, no qual foram abordados distintos gêneros textuais. Porém o olhar para os textos se limitou a aspectos da literatura: “a subjetividade”, “o eu lírico”, “a emoção trazida ao leitor”. Isso pode ser justificado pelo fato de este professor possuir especialização em estudos literários, o que pode ter influenciado tal priorização.

No que diz respeito à variação linguística, apesar do trabalho focado em gêneros textuais, que possibilita o contato com distintas linguagens, não percebemos nenhuma menção ao fenômeno em análise, nem quando se trabalhou o conteúdo gramatical *período composto por subordinação*. Nesta aula o professor apresentou um esquema no quadro de giz conceituando e citando os tipos de orações subordinadas conforme a gramática normativa. Não elencou variação neste assunto abordado, apesar de teoricamente, ao ser questionado quanto “à referência ao emprego de variantes prestigiadas e desprestigiadas

socialmente em um dado conteúdo”, este professor afirmar que faz o paralelo entre as formas. Ele assim responde:

Corriqueiramente, diante de alguns conteúdos, o paralelo entre as variantes prestigiadas e não prestigiadas aparece. Pois nós falantes, voamos livres, mesmo sabendo das normas de prestígio.

Professor 7

Refletindo sobre a fala deste professor, entendemos que “estamos livres” para utilizar as variantes prestigiadas e desprestigiadas socialmente. Porém o uso de uma ou da outra independe da vontade do falante; tem a ver com os aspectos linguísticos e sociais nos quais o falante está inserido.

Professor 8

Nesta turma, registraram-se situações como esta, em que o assunto trabalhado foi “Próclise, ênclise e mesóclise”. A professora copiou todas as regras no quadro de giz e pediu que os alunos as escrevessem no caderno porque seriam assunto de prova. Depois passou um exercício e corrigiu.

Professor 8:

Vamo corrigir o exercício? (olhando no livro didático)
O teu tá certo? Assim?
Apaga todo mundo que errou. (ouve poucos alunos)

Turma H: Tem que botar desse jeito?

Professor 8: Lógico.

Turma H: [...] Bora logo, adianta o assunto, fessora.

Professor 8: Eu tô sem a gramática aqui.

Comprovamos que este professor também prioriza as formas da norma padrão, pelo fato de expor aos alunos regras que nem são mais tão usadas na escrita, o que torna desnecessário apresentar aos alunos com tanta ênfase. Isso também leva os alunos a terem a impressão de que “Português é difícil”, “Não se sabe falar português”, pelo fato de alguns usos serem muito estranhos à sua linguagem cotidiana.

Quanto à variação linguística, durante as observações, não percebemos referência ao fenômeno, porém o professor, ao ser indagado com a mesma pergunta, “Ao explicar um dado conteúdo, você faz referência ao emprego de variantes linguísticas prestigiadas e não prestigiadas socialmente do português brasileiro?”, responde:

Sim. Pois as variantes não-padrão também fazem parte da identidade e da cultura de um povo.

Professor 8

De acordo com o exposto sobre os professores em análise, o ensino de língua adotado por eles parece seguir prioritariamente “o modelo de deficiência verbal” a que faz referência Camacho (2008). Nessa concepção de ensino, a principal tarefa da escola (leia-se professor) é “substituir a variedade [popular] pela [norma] padrão” (CAMACHO, 2008 p. 69). Percebe-se que ainda está muito impregnada na mentalidade das pessoas (inclusive de muitos professores) a ideia tradicional de chamar de “língua” apenas o padrão linguístico abstrato e idealizado, descrito e prescrito nas gramáticas normativas. Com base nos dados coletados, a maioria dos professores em questão não apresenta outros contextos de língua senão os contidos na gramática normativa, que possui uma concepção de língua caracterizada pela homogeneidade, portanto histórica e socialmente descontextualizada, já que desvinculada de seus usuários.

[...] e a gramática é tida como um repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico. As atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido. (GORSKI e COELHO, 2009, p. 74)

Diante disso, notamos a supervalorização da gramática como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa. Os professores se apegam às regras e exceções contidas nela para transmitir os conhecimentos sobre a língua. Nesta perspectiva, o ensino se baseia apenas em uma parcela reduzida do que representa o uso efetivo do idioma pela população, restringindo-se à língua escrita. O papel das instituições escolares deveria ser o de ensinar que existe uma norma padrão, mas que também existem outras variedades linguísticas e deve-se identificar as situações nas quais se utiliza uma em detrimento das outras. Os

professores de Língua Portuguesa devem ter consciência também de que qualquer falante de uma língua natural dispõe de uma gramática interna, que está sujeita a variações.

3.2 Abordagem da variação linguística nos livros didáticos

Considerando que o livro didático (LD) é responsável por uma das etapas de transposição didática, achamos relevante analisar como é abordado o fenômeno da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados pelos professores envolvidos nesta pesquisa. Em geral, notamos que esse material didático ainda não conseguiu apresentar de maneira satisfatória o tema da variação, apesar de, nas resenhas contidas nele, os autores tentarem defender a valorização da multiplicidade linguística do português brasileiro. Essa tentativa em muitos casos se dá, segundo Lima (2014), pela imposição de parâmetros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para que o livro seja recomendado para as escolas. Entre estes parâmetros está presente a heterogeneidade e sugere-se o trabalho com a variação linguística. Lima (2014) apresenta o objetivo central do PNLD para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística. (p. 118)

Dessa forma, os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa devem assumir o compromisso de discutir a variação linguística entendendo-a como elemento intrínseco à língua, portanto necessário ao seu estudo. Segundo Coelho (2000, p. 2473), há ainda uma necessidade de teorias consistentes para que esse trabalho seja desenvolvido de forma autêntica e eficiente, levando o aluno a refletir sobre a realidade linguística, “suas contradições e variedades; compreender sua estrutura e as funções da língua”.

Nesta perspectiva de língua heterogênea e variável, analisamos como tem sido apresentada a variação linguística nos livros didáticos utilizados pelos professores envolvidos nesta pesquisa. Para isto, tomamos por base questões consideradas relevantes contidas num roteiro de análise proposto por Coelho (2000), que serve de crítica e reflexão:

a) Os livros didáticos empregam a terminologia relacionada à variação linguística: De forma adequada do ponto de vista teórico? Ou confundem as expressões “variação”, “variedade”, “variante”, “dialeto” e “variedade padrão”, “língua padrão”, “norma padrão”, “norma culta”?

b) Abordam a variação: Evidenciam que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais? Ou limitam-se a fenômenos de prosódia (“sotaque”) e de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?

c) Lidam com a variação entre fala e escrita: Apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada?

Quadro 4: Livros didáticos analisados

COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA	SÉRIES
<i>Português: uma língua brasileira</i>	Lígia Menna; Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira	Leya	6º, 8º e 9º anos da escola pública
<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja e Thereza Magalhães	Atual	7º anos da escola pública
<i>Diálogo</i>	Eliana Lúcia Santos Beltrão e Tereza Cristina S. Gordilho	FTD	8º e 9º anos da escola particular

3.2.1 Coleção *Português: uma língua brasileira* – 6º, 8º e 9º anos

3.2.1.1 Estrutura e organização da obra

A coleção *Português: uma língua brasileira* (2012), publicado pela Editora Leya, foi elaborado por Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira. Segundo as autoras, esta coleção tem a intenção de

colaborar para a formação de indivíduos capazes de refletir e questionar, e com bom desempenho em língua portuguesa, isto é, pessoas que consigam se expressar com clareza nas mais variadas situações de comunicação, defender seus pontos de vista, compreender opiniões discordantes e descobrir inúmeras possibilidades de convivência. (p. 3)

Os livros didáticos analisados da coleção possuem nove capítulos com as seguintes seções: *Leitura; Linguagem e recursos expressivos; Outra leitura; Produção oral;*

Produção escrita; Para refletir sobre a língua; Atividades de ampliação; O que você aprendeu. Cada capítulo apresenta um gênero textual diferente e suas características, o que possibilita o contato com diferentes produções.

3.2.1.2 *Fundamentação/proposta teórico-metodológica*

As autoras propõem em toda a coleção

situações que estimulem os alunos a refletir sobre a heterogeneidade linguística, analisando as variantes, mas [optaram] por privilegiar um trabalho em que eles exercitem a habilidade linguística associada à variedade urbana de prestígio por ser essa a que com mais frequência estará presente na situação escolar e na futura vida profissional dos alunos. (p. 4)

Ao analisar o que é proposto pela coleção, nota-se um preconceito com relação aos outros usos linguísticos quando as autoras afirmam que privilegiaram a “variedade urbana de prestígio”, referindo-se à norma padrão, por estar mais presente no contexto escolar, como se a realidade linguística do português brasileiro fosse homogênea e todos os alunos utilizassem a linguagem da mesma forma. E mais ainda, dominassem tal norma. É preciso reconhecer a multiplicidade de usos possíveis na língua e, conseqüentemente, compreender que os mesmos são levados para a sala de aula através dos falantes.

Apesar de considerarem importante a variação linguística, as autoras optaram por contemplar “as manifestações linguísticas que estão condicionadas aos usos que fazemos da língua em situações da vida pública e diretamente requisitada pelas instituições que a compõem, como o Estado, a Escola, as Igrejas, a Imprensa etc.”, ou seja, “normas urbanas de prestígio” (p. 5), apesar de, segundo elas, as variedades “coloquiais” e/ou “informais” também serem objeto de estudo nesta coleção.

3.2.1.3 *Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística*

Dos três livros didáticos analisados desta coleção, apenas o livro do 6º ano apresenta questões referentes à variação linguística de maneira específica. Nos livros dos 8º e 9º anos, como mostramos a seguir, encontramos pouquíssimas menções ao fenômeno.

No primeiro capítulo do livro do 6º ano, as autoras explicam na seção “Para refletir sobre a língua” que o português, em cada país onde é falado, “apresenta variações que se manifestam tanto no vocabulário utilizado, quanto na pronúncia, no modo como as frases se organizam. Essas variações ocorrem também de uma região para outra dentro de um mesmo país e até dentro de uma mesma região” (p. 31). As autoras, no terceiro capítulo, nas seções “Leitura” e “Outras leituras”, retomam essa concepção variável da língua para abordar o fenômeno da variação linguística:

Apesar de sermos brasileiros e falarmos a mesma língua, não falamos todos do mesmo modo. O modo como uma pessoa fala ou escreve, as expressões que usa, a forma como organiza as palavras nas frases, tudo isso depende de onde ela nasceu, onde mora, de seu grau de escolaridade e com quem está se comunicando, além das suas intenções de comunicação.

Vamos chamar esses diferentes modos de se expressar, que aparecem mais na modalidade oral, mas que se verificam também na escrita, de **variação linguística**.

Figura 2: Definição de variação linguística (p. 81)

Notamos que este livro didático já apresenta a ideia de língua como dinâmica, variável. Além disso, admite e expõe alguns fatores extralinguísticos que influenciam a variação linguística, o que pode possibilitar ao aluno o entendimento de que a língua portuguesa é heterogênea e plural.

As autoras apresentam neste livro três tipos de variação linguística – a *regional*, *social* e *histórica* –, que são explicados através dos gêneros textuais “entrevista” e “letra de canções”, que abordam aspectos da modalidade oral. Quanto à *variação regional*, notamos que são expostas apenas diferenças no vocabulário e na pronúncia. Para explicar as diferenças no vocabulário, as autoras apresentam o seguinte quadro:

<p>De Manaus para Parintins, no Amazonas, você pode chegar de duas maneiras: de <i>asa dura</i> (avião) ou de <i>bubuia</i> (barco).</p> <p>É assim que o povo parintinense identifica os principais meios para chegar à ilha onde fica a cidade.</p>	<p>Se no Ceará alguém disser que vai <i>dar um grau</i> no seu cabelo, não se assuste. <i>Dar um grau</i> significa caprichar.</p> <p><i>Apetrechada</i> é uma mulher bonita.</p> <p><i>Estribado</i> é alguém com bastante dinheiro.</p>	<p>Em Portugal, <i>miúdo</i> é menino.</p> <p><i>Telemóvel</i> é celular.</p> <p><i>Montra</i> é vitrine.</p> <p>Para comer um sanduíche de presunto, peça <i>uma sande de fiambre</i>.</p>	<p><i>Ó paí ó, mainha, a prova estava mangaba.</i></p> <p>Na Bahia, a expressão <i>ó paí ó</i> significa algo como olhe para isso.</p> <p><i>Mainha</i> é mãe.</p> <p><i>Mangaba</i> é algo muito fácil.</p> <p>-</p>
---	---	---	---

Figura 3: Diferenças de vocabulário (p. 82)

No livro didático do 8º ano, no capítulo seis, também na seção “Leitura”, encontramos em um fragmento da peça teatral “O Bem-Amado”, utilizado para trabalhar “o texto dramático”, exemplos da *variação regional*, no nível lexical. Trata-se de palavras e expressões características do jeito de falar da Bahia, como *Oxente*, *No ano atrasado, não sabe?* (p. 154-155). As autoras do livro didático, no exercício sobre a linguagem e recursos expressivos do texto, pedem que o aluno reescreva as expressões baianas encontradas conforme a variedade de sua região.

No que diz respeito à diferença na pronúncia, as autoras, no livro didático do 6º ano, citam o [s] no meio da palavra, como em *mesmo*: “Dependendo da região do país, o falante pode pronunciar de maneiras diferentes, como em me[ʒ]mo ou me[z]mo” (p. 83). Além da variação regional, as autoras poderiam citar também a variação social me[h]mo.

As autoras ressaltam que as diferenças na pronúncia às vezes causam situações engraçadas. E concluem: “Mas afinal, há quem fale mais certinho? A resposta é não! Todos falamos a mesma língua e não existe um modo mais correto ou adequado que os demais” (p. 83). É pertinente esta exposição sobre o “certo” no que diz respeito aos usos linguísticos, mostrando que não há “erro” na língua falada. Porém, no que se refere à “adequação”, entendemos que nessa explicação das autoras seria preciso acrescentar que a linguagem deve se adequar ao contexto comunicativo. Dessa forma, há usos mais adequados em umas situações e não em outras.

Outro tipo de variação citada pelas autoras é a *variação social*, que, influenciada por fatores como o grau de escolaridade das pessoas, o lugar onde vivem e o nível de formalidade desejado na comunicação, se caracteriza segundo elas pelas “diferentes formas como as pessoas de um mesmo lugar se expressam, de acordo com o grupo social a que pertencem” (p. 83). A essas formas, as autoras denominam “variantes” ou “variedades”.

Notamos um equívoco no livro didático quando as autoras explicam que, entre as “variantes” existentes na língua portuguesa, foi escolhida uma para que os falantes pudessem se entender, que denominam de “normas urbanas de prestígio”.

Entendemos que o falante nativo possui competência linguística desde a infância, o que possibilita a interação comunicativa. Dessa forma, discordamos da afirmação das autoras quando dizem que, para haver o entendimento entre os usuários da língua, foi necessário escolher uma das “variantes”, termo que ao nosso ver não é adequado nesse contexto. A língua é real e dinâmica, ele existe independentemente de qualquer seleção ou escolha. A forma alternativa diz respeito ao prestígio e ao estigma na língua, ou melhor, à avaliação social das expressões existentes na língua.

Sobre a *variação social*, o livro didático não acrescenta mais nada, o que torna a discussão insatisfatória. As autoras deveriam acrescentar, por exemplo, que a variação de natureza social costuma apresentar diferenças em termos fonéticos, morfossintáticos, além dos lexicais. Mas expõem algumas dessas formas no exercício referente a este assunto:

4. Reescreva os trechos a seguir para que fiquem mais adequados modo como seriam publicados num livro didático, por exemplo.

a) ▶ “Cum a gente andando a pé”. Com a gente andando a pé.

b) ▶ “Artomove lá nem sabe se é home ou se é muié” Lá nem se sabe, automóvel é homem ou mulher.

c) ▶ “Vai moiando os pés no riacho”

d) ▶ “Vai oiando coisa a grané” Vai olhando coisas a granel (ou muitas coisas)

e) ▶ “Coisas qui, pra mode vê / O cristão tem que andá a pé”

f) ▶ “Mal tocou a primeira Tava a tropa inteira Arrastando as bota no chão” Mal tocou a primeira, estava a turma inteira arrastando as botas no chão (ou dançando).

4. c) Vai molhando os pés no riacho.

Figura 4: Variação social (p. 84)

No livro didático do 8º ano, encontramos um exemplo de *variação social*, presente no gênero textual “crônica”, trabalhado no terceiro capítulo do livro. O autor do texto emprega a expressão “e o escambau”, que segundo as autoras, “é uma gíria utilizada por alguns grupos sociais em situações bem informais” (p. 72).

A *variação histórica* é apresentada no livro didático do 6º ano, no capítulo cinco, na página 142, também na seção “Outras leituras”. Para as autoras, esta variação “se refere às mudanças que a língua portuguesa tem sofrido ao longo do tempo no vocabulário, nas

expressões, na ortografia, e até na estrutura das frases”. Porém não mencionam, por exemplo, que as variações surgidas de uma geração para outra, nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e estilístico-pragmático, também são variações históricas.

Como podemos ver, o tratamento da *variação histórica* no livro didático do 6º ano se limitou apenas às modificações na grafia e no significado das palavras. Isso é comprovado no exercício que segue referente ao texto introdutório da seção: “O Tutu tinha uma ‘pose’”. Segue o texto trabalhado.



Figura 5: Variação histórica (p. 142)

3. Sobre a linguagem usada na HQ de Tutu:

- Podemos dizer que se trata de uma linguagem antiga ou moderna? Explique.
- Copie no caderno as palavras escritas numa ortografia antiga e reescreva-as segundo a ortografia atual.
- Procure no dicionário o significado das palavras *desforço* e *pachola*, de acordo com o contexto em que aparecem na HQ.

Figura 6: Exercício (p. 143)

No livro didático do 9º ano encontramos uma breve retomada da noção da variação linguística ligada às variações *regionais* e *sociais*. As autoras do livro utilizam o texto “De

moinhos e homens”, leitura introdutória do primeiro capítulo, para abordar o gênero textual “Perfil”, para, através da história do protagonista “Seu Isá”, mostrarem que a sua linguagem representa o meio social em que vive. Ele mostra os fatos mais importantes de seu passado e de seu presente e utiliza as expressões que fazem parte do seu repertório linguístico como “Apanhá parafusin pequeno”, “Se bobear, então, tô eu bateno no poste” (p. 12-13).

As autoras do livro fazem o seguinte comentário sobre a linguagem do personagem do texto:

7. A linguagem utilizada no texto não está de acordo com as normas urbanas de prestígio da língua portuguesa. Em sua opinião, ela está adequada ao assunto e ao seu público-alvo? Justifique no caderno e depois leia sua resposta aos colegas e ao professor.

Figura 7: A linguagem de Seu Isá (p.17)

Um aspecto importante observado na coleção em análise é a preocupação das autoras em explicar que a linguagem deve se adequar ao contexto comunicativo, podendo ser formal ou informal. No livro do 6º ano, apresentam um quadro distinguindo as duas linguagens:

Linguagem formal	Linguagem informal
<p>É utilizada em situações formais, como quando falamos em público ou com pessoas que exigem maior cerimônia. Por exemplo:</p> <p>“[...] a subida até seu cume é feita por meio do famoso bondinho.”</p>	<p>É utilizada em situações informais, com amigos e familiares. É como nos comunicamos no dia a dia. Por exemplo:</p> <p>A subida até o lugar mais alto é feita no famoso bondinho.</p>

Figura 8: Linguagem formal X linguagem informal (p. 39)

Além da situação de comunicação, as autoras ainda complementam dizendo que, para analisar qual é a linguagem mais adequada, antes de falar ou escrever, é necessário levar em conta o público-alvo: “As pessoas a quem me dirijo, aquelas com quem quero me comunicar, exigem maior ou menor formalidade?” (p. 40).

Ademais, percebemos que, em grande parte, nos livros didáticos analisados, as discussões e atividades recorrem às práticas tradicionais de puro reconhecimento e classificação de classes e/ou funções de palavras, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus “sinônimos”; não há questões voltadas à reflexão sobre a língua. Mostramos dois fragmentos, encontrados no livro didático do 8º ano, que comprovam isso: o primeiro ilustra como o conteúdo gramatical é exposto e o segundo representa a maneira como são elaborados os exercícios.

Classifica-se como **sujeito indeterminado** aquele que existe, mas não é determinado nem pela terminação (desinência) do verbo nem pelo contexto.

Figura 9: Conteúdo gramatical (p. 58)

Leia com atenção um trecho da canção “Brasil”, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero (note que os verbos destacados estão na terceira pessoa do plural):

“Não me *convidaram*
Pra essa festa pobre
Que os homens *armaram*
Pra me convencer”

2. c) É possível que alguns alunos respondam que o sujeito é “os homens”, o mesmo do verbo *armar*. Ajude-os a compreender que não é possível identificar com segurança o sujeito nesse caso.

a) Qual é o sujeito do verbo *armar*? Os homens.
b) Como ele se classifica? Sujeito simples.
c) Qual é o sujeito do verbo *convidar*?

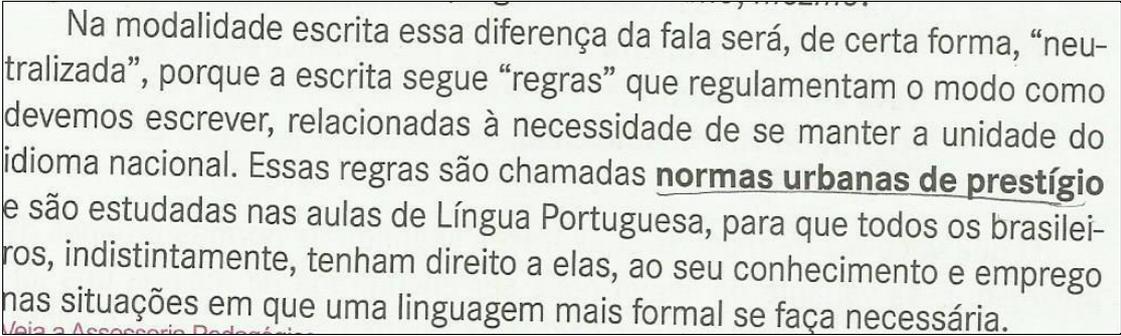
Figura 10: Exercício (p. 57)

Diante do exposto sobre o tratamento da variação linguística nesta coleção, percebemos que as autoras discutem o fenômeno, porém de maneira limitada, restringindo a reflexão apenas aos níveis lexicais e prosódicos. Além disso, essa discussão é percebida apenas no livro do 6º ano e em seções específicas, o que a torna insatisfatória, pelo fato de não ser contemplada também nos demais conteúdos do livro didático.

3.2.1.4 Terminologia empregada

Há uma confusão nos termos referentes à variação linguística nos livros analisados. As autoras utilizam o termo “variante” como sinônimo de “variedade”. O termo “variante”, a nosso ver, não é adequado a essa definição, já que entendemos, com base em Mollica (2003), que as “variantes” pressupõem a existência de formas linguísticas alternativas e a variedade é cada uma das formas em que a língua se apresenta.

As autoras citam as expressões “norma culta da escrita”, “variedades urbanas de prestígio” e “normas urbanas de prestígio” referindo-se à norma padrão. No livro didático do 6º ano, na seção que discute o fenômeno em questão, apresentam duas justificativas distintas quanto à utilização da expressão “normas urbanas de prestígio”. Primeiro pontuam que a expressão está ligada à modalidade escrita da língua:



Na modalidade escrita essa diferença da fala será, de certa forma, “neutralizada”, porque a escrita segue “regras” que regulamentam o modo como devemos escrever, relacionadas à necessidade de se manter a unidade do idioma nacional. Essas regras são chamadas **normas urbanas de prestígio** e são estudadas nas aulas de Língua Portuguesa, para que todos os brasileiros, indistintamente, tenham direito a elas, ao seu conhecimento e emprego nas situações em que uma linguagem mais formal se faça necessária.

Figura 11: Normas urbanas de prestígio (p. 83)

Depois esclarecem que essas normas são assim chamadas por se referirem a uma “variante” escolhida para que os falantes pudessem se entender, ou seja, relacionam a expressão à oralidade (livro didático do 6º ano, p. 83). Ainda acrescentam: “É importante lembrar que se trata apenas de mais uma entre tantas ‘variantes’ ou ‘variedades’ da língua” (p. 84). Nesse caso, a expressão “normas urbanas de prestígio”, antes associada à norma padrão, é tratada como uma variedade, utilizada por falantes. Ao mesmo tempo em que é uniforme, vinculada à escrita, as autoras dizem possuir caráter variável, por se fazer presente na fala de indivíduos.

Para que todos os falantes do português do Brasil possam se entender, foi escolhida uma dessas variantes, conhecida como **normas urbanas de prestígio**. Essa é a variante adotada nas escolas, a usada pelas pessoas de mais prestígio social, de maior poder econômico e é a mais empregada nos meios de comunicação.

Figura 12: Definição de “Normas urbanas de prestígio” (p. 83)

Essas definições inconsistentes são ineficientes para esclarecer ao aluno importantes questões sobre a linguagem.

As autoras apresentam, na página 84, um quadro com exemplos de expressões referentes às “normas urbanas de prestígio” e as outras formas [utilizadas por falantes desfavorecidos socialmente], que, segundo elas, se enquadram na “variante popular”, também denominada, no mesmo contexto de interação, de “variedade coloquial”, “variedade informal”, “linguagem informal”, “linguagem coloquial”, “linguagem descontraída” e “linguagem descuidada”.

O quadro é o seguinte:

Variante popular	Normas urbanas de prestígio
“Semo porque semo”	Somos porque somos.
“Limpa os banco do salão”	Limpa os bancos do salão.
“O orvaio beijando as flô”	O orvalho beijando as flores.

Figura 13: Exemplos (p. 84)

Analisando o quadro exposto, vemos que as expressões utilizadas para representarem as “normas urbanas de prestígio” se referem apenas à norma padrão. Além disso, sentimos falta de uma definição adequada de tal norma. Concluímos que a discussão sobre a terminologia voltada à variação linguística configura-se muito confusa nos livros didáticos em análise. Os autores se preocupam apenas com a denominação dos tipos de linguagem, sem recorrer a uma terminologia embasada cientificamente.

3.2.1.5 Relação fala/escrita

No capítulo três do livro do 6º ano, na seção “Linguagem e recursos expressivos”, as autoras discutem a fala e a escrita, explicando as duas modalidades: “Podemos dizer que existem modalidades diferentes da língua: uma é a modalidade oral, como falamos; outra é a modalidade escrita, como escrevemos. Não escrevemos como falamos e não falamos como escrevemos” (p. 74). Além disso, mencionam a variação entre as modalidades, mostrando que, a depender do contexto de interação, utiliza-se uma linguagem mais formal ou informal:

Algumas pessoas acreditam que na fala a linguagem sempre é mais informal do que na escrita. Isso não é verdade, uma vez que a formalidade dependerá da situação de comunicação, do lugar onde nos encontramos, do público interlocutor, das nossas intenções, como você viu no capítulo 2.

Figura 14: Modalidades (p. 75)

Notamos nos três livros analisados da coleção a preocupação das autoras em orientar a adequação da linguagem às respectivas modalidades, oral ou escrita. Para isso utilizaram a perspectiva do amplo contínuo dos gêneros textuais, entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada, proposto por Marcuschi (2008). Percebemos que o trabalho com distintos gêneros textuais contribuiu para esse entendimento pelo fato de se tratar de objetivos e públicos-alvo diferentes, portanto linguagens também distintas.

Cabe apresentar algumas recomendações feitas pelas autoras nos livros didáticos, na seção “O que você aprendeu”, com relação às linguagens adequadas a cada gênero textual trabalhado. Expomos os resumos referentes aos gêneros textuais “Entrevista”, “Crônica” e “Resenha”, encontrados nos livros do 6º, 8º e 9º anos, respectivamente.

6º ano (p. 85)

Normalmente, na sua forma escrita, a linguagem empregada é a formal. No entanto, isso pode variar, dependendo do público e da situação de comunicação (contexto).

8º ano (p. 81)

Muitas vezes a linguagem é descontraída, próxima da oralidade: o cronista como que dialoga com o leitor. Mas há crônicas mais formais.

9º ano (p. 53)

A linguagem é empregada conforme as normas urbanas de prestígio, num registro mais formal.

3.2.1.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais

Nos livros didáticos analisados nesta coleção, notamos as seguintes menções à variação nos fenômenos gramaticais. Ao abordar o assunto *pronome pessoal*, no livro didático do 6º ano, as autoras citam as variações do *tu ~ você* e *vós ~ vocês*, apresentando o quadro abaixo:

	Singular	Plural
1.ª pessoa gramatical: quem fala	eu	nós
2.ª pessoa gramatical: com quem se fala	tu/você	vós/vocês
3.ª pessoa gramatical: de quem se fala	ele/ela	eles/elas

Figura 15: Pronomes (p. 154)

Sobre essa abordagem, as autoras acrescentam o seguinte, nas orientações aos professores: “Se julgar conveniente, lembre aos alunos que *você* e *vocês* são pronomes de tratamento, mas, no Brasil, é comum serem usados no lugar de *tu* e *vós*, por isso podem ser considerados pronomes pessoais que se referem a pessoas gramaticais. É bom lembrar que *você* exige o verbo na terceira pessoa do singular e *vocês* na terceira pessoa do plural” (p. 154).

Ao analisar esta recomendação ao professor, notamos a diferença quanto ao enfoque dado à variação e à questão gramatical pelas autoras, através das expressões “Se julgar conveniente, lembre aos alunos”, referindo-se à primeira, e “É bom lembrar” relacionada à segunda, o que parece ser mais importante o trabalho com as regras da gramática do que com os seus usos. Isto se comprova quando, ao definirem “pronome pessoal”, apresentam o quadro tradicional para citar as pessoas do discurso:

As palavras que podem substituir substantivos indicando uma das pessoas gramaticais são chamadas **pronomes pessoais**.

Pronomes pessoais

eu	1.ª pessoa do singular	nós	1.ª pessoa do plural
tu	2.ª pessoa do singular	vós	2.ª pessoa do plural
ele/ela	3.ª pessoa do singular	eles/elas	3.ª pessoa do plural

Figura 16: Pronomes pessoais (p. 154)

A exposição sobre a forma “a gente” como pronome pessoal se limita à informação abaixo, o que consideramos um passo para o reconhecimento da variação nos fenômenos gramaticais:

Na linguagem do dia a dia, é muito comum usarmos a expressão “a gente”. Já em situações mais formais, usamos o pronome *nós*. Observe que, quando usamos “a gente”, o verbo fica no singular; já quando usamos *nós* o verbo vai para o plural.

A gente está feliz hoje.

Nós estamos felizes hoje.

Figura 17: Sobre o “a gente” (p. 155)

Sobre esta informação, notamos que as autoras poderiam esclarecer que em algumas situações formais se utiliza também o “a gente”. Também poderiam ter destacado o uso de “você(s)” como pronome pessoal.

Ainda neste mesmo livro, na abordagem do assunto *tempo verbal*, as autoras mostram que a língua nos oferece três formas de empregar o *pretérito-mais-que-perfeito*: uma simples e uma composta – uma com o verbo auxiliar *ter* e outra com o verbo auxiliar *haver* (*estudara, tinha estudado e havia estudado*). E explicam sobre a forma simples, pouco usada hoje na língua portuguesa:

Pretérito mais-que-perfeito simples			
Pessoa gramatical	1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação
1.ª pessoa do singular: eu	estudara	atendera	partira
2.ª pessoa do singular: tu	estudaras	atenderas	partiras
3.ª pessoa do singular: ele/ela	estudara	atendera	partira
1.ª pessoa do plural: nós	estudáramos	atendêramos	partíramos
2.ª pessoa do plural: vós	estudáreis	atendêreis	partíreis
3.ª pessoa do plural: eles/elas	estudaram	atenderam	partiram

Talvez você tenha achado estranha a conjugação acima. É que hoje em dia, na linguagem informal, é mais comum as pessoas usarem o pretérito mais-que-perfeito na forma composta. Veja:

Pretérito mais-que-perfeito composto			
Pessoa gramatical	1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação
1.ª do singular: eu	tinha estudado	tinha atendido	tinha partido
2.ª do singular: tu	tinhas estudado	tinhas atendido	tinhas partido
3.ª do singular: ele/ela	tinha estudado	tinha atendido	tinha partido
1.ª do plural: nós	tínhamos estudado	tínhamos atendido	tínhamos partido
2.ª do plural: vós	tínheis estudado	tínheis atendido	tínheis partido
3.ª do plural: eles/elas	tinham estudado	tinham atendido	tinham partido

Figura 18: Pretérito mais-que-perfeito (p. 253-254)

Não entendemos quando as autoras no primeiro quadro “Pretérito mais-que-perfeito simples” dizem que esta conjugação pode causar estranhamento aos alunos. O que deveria ser normal passa a ser estranho!

Um detalhe importante com relação a este mesmo assunto é a recomendação ao professor quanto à aceitação da variação das formas do *futuro verbal*, futuro simples e

futuro perifrástico (*verá ~ vai ver, perseguirá ~ vai perseguir, acontecerá ~ vai acontecer*), nas respostas em um exercício quando solicitam transformar a oração do tempo presente para o futuro (p. 213-214). Porém a discussão não vai além disso. Apesar de as autoras admitirem as formas em variação, não as acrescentam no quadro referente ao futuro, utilizando o quadro contido na gramática normativa. Também em outros exercícios referentes ao assunto, não há a opção de perífrase como resposta:

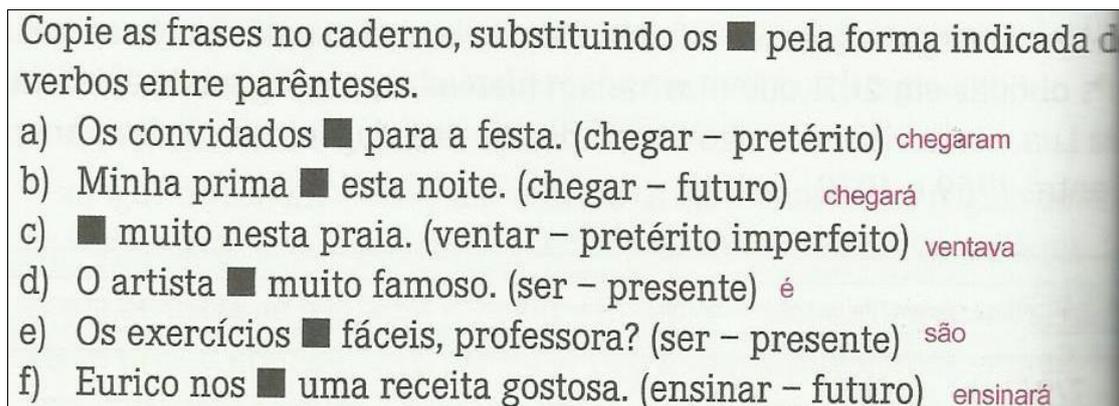


Figura 19: Exercício (p. 220)

Ao analisarmos este exercício, notamos que é composto de frases soltas, fora de contexto de uso, o que impossibilita ao aluno refletir sobre a língua.

Sobre a *regência verbal*, outro fenômeno gramatical variável, as autoras apresentam, no livro didático do 9º ano, as regras sobre o assunto contidas na gramática normativa, mostrando apenas as variações relacionadas às regências dos verbos *preferir* e *namorar*:

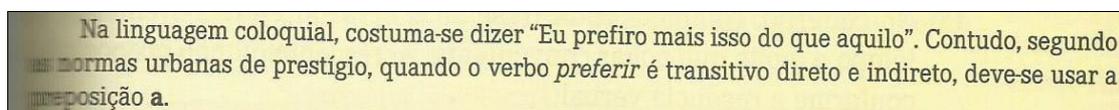


Figura 20: Regência do verbo “preferir” (p. 179)

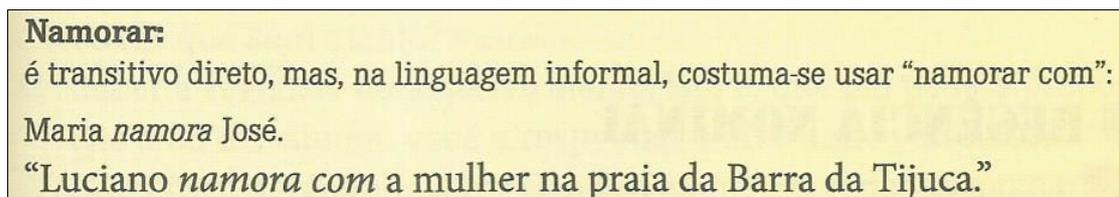


Figura 21: Regência do verbo “namorar” (p. 179)

Poderiam aproveitar a oportunidade e apresentar outras formas relacionadas à regência verbal não admitidas pelas exigências tradicionais, como: “Chegar em Brasília” ~ “Chegar a Brasília” (regência de *chegar*); “Obedecer o pai” ~ “Obedecer ao pai” (regência de *obedecer*); “Ir no cinema” ~ “Ir ao cinema” (regência de *ir*).

Com relação ainda a esse assunto, as autoras apresentam um exercício sobre a regência do verbo *esquecer*. Nele é apresentada uma construção da linguagem informal: “É então que esqueço de tudo e vou olhar nos olhos de minha bem-amada como se nunca a tivesse visto antes”. Ao indagar sobre o pronome *me*, que está faltando na frase, as autoras sugerem, num reservado da página, que os professores comentem com os seus alunos que, na linguagem informal, “é comum alguma liberdade quanto às regras de regência. Contudo em textos mais formais, essas regras devem ser seguidas” (p. 177).

Concordamos que, ao nos referirmos a contextos formais, devemos levar em conta também os aspectos formais da língua, com base na norma padrão. Porém não concordamos que seja uma questão de “liberdade” utilizar uma forma em detrimento de outra. Entendemos que essa utilização dependerá do contexto comunicativo, influenciado por questões linguísticas e sociais. A expressão “liberdade,” nesse caso, oportuniza aos alunos utilizarem como adequada qualquer forma linguística, em qualquer situação de fala. Além disso, as autoras tratam de “liberdade” relacionada à regra, imutável, monolítica. Não se trata de “liberdade” quanto às regras de regência, trata-se de apresentar outras formas que não estão presentes nas regras expostas pela gramática normativa, mas que também aparecem na língua.

Quanto a outros fenômenos gramaticais variáveis em português, como *sujeito indeterminado*, *concordância nominal e verbal*, *regência nominal* e *orações relativas*, são apresentadas apenas as formas canônicas correspondentes.

Quadro 5: Resumo da análise dos livros didáticos da coleção Português: uma língua brasileira, das autoras Menna, Figueiredo e Vieira (2012)

ABORDAGEM DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA	Apresenta-se de forma adequada em termos sociolinguísticos	
	Limita-se a fenômenos de prosódia e de léxico⁶	X

⁶ Este livro também fala da variação na regência (variação morfossintática).

TERMINOLOGIA RELACIONADA À VARIACÃO	Adequada do ponto de vista teórico Confunde expressões ligadas à variação linguística	X
RELAÇÃO FALA/ESCRITA	Separa rigidamente a fala e a escrita Apresenta o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada	X
VARIACÃO NOS FENÔMENOS GRAMATICAI	Apresenta adequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais Apresenta inadequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais	X

3.2.2 Livro didático *Português: linguagens – 7º ano*

3.2.2.1 Estrutura e organização da obra

O livro didático “*Português: linguagens*”, de Cereja e Magalhães (2006), publicado pela Editora Atual, é constituído por quatro unidades, sendo que cada uma delas contém três capítulos. Cada unidade tem um eixo temático para trabalhar o texto principal dos capítulos. A primeira unidade tem como tema “Heróis”; a segunda, “Viagem pela palavra”; a terceira, “Eu e os outros”; e a quarta, “Medo, terror e aventura”.

Além disso, são apresentadas, de maneira desigual nos capítulos, seções como “Estudo do texto”, “A linguagem dos textos”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”.

3.2.2.2 Fundamentação/proposta teórico-metodológica

Como o livro analisado não foi o do “professor”, não encontramos o discurso dos autores com relação à proposta do trabalho com a linguagem. Pelo que podemos ver no livro didático, com relação ao fenômeno em análise, a *variação linguística*, existe pouca referência. Os autores enfocam os estudos linguísticos em questões gramaticais, analisando em grande quantidade os aspectos internos da língua.

Na seção “A linguagem do texto”, tratam apenas de aspectos referentes a composição, significação e substituição de palavras. Caberia refletir também outros fatores

da linguagem utilizada, como, por exemplo, a sua formalidade ou informalidade. Mostramos o exercício referente à “linguagem do texto”, cujo texto trabalhado é “O herói e a conquista do impossível”, para ilustrar o que afirmamos acima:

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. A palavra **ambos** significa “os dois” ou “um e outro”. No segundo parágrafo, que palavras **ambos** substitui?
2. No trecho “Quando retornou, trazia muitas penas de aves recém-abatidas”:
 - a) Qual é o sentido da partícula **recém** em **recém-abatidas**?
 - b) Caso quiséssemos utilizar a partícula **recém** antes de outras palavras, como **casado, nascidos, descoberta, chegadas**, que formas teríamos?
3. No trecho “Com o coração despedaçado, como as asas de Ícaro, Dédalo o enterrou nesse mesmo local”, o que significa a expressão **com o coração despedaçado**?

Figura 22: Exercício (p. 16)

3.2.2.3 Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística

Analisando o livro em questão, percebemos que não há uma abordagem específica da temática da variação linguística. Esta é citada apenas em alguns exercícios do livro didático. Ao analisarmos os livros anteriores para esta pesquisa, percebemos que o espaço maior reservado a essa discussão foi encontrado no primeiro livro da coleção, o do 6º ano.

Daí entendemos que os autores ou acham que os alunos já possuem conhecimento suficiente a respeito do assunto, ou consideram desnecessário nos demais livros da coleção abordar o conteúdo. A variação linguística é tratada neste livro de forma muito reduzida e

vaga. Embora os autores tenham feito uma boa seleção de textos variados e de gêneros diversos, o texto é usado como pretexto para assuntos gramaticais⁷.

No fim do livro didático, a *variação regional* da língua portuguesa é apresentada através da exposição de um anúncio publicitário que apresenta a rádio Transamérica como “a rádio de todos os sotaques do Brasil”. Segue a ilustração desse anúncio:

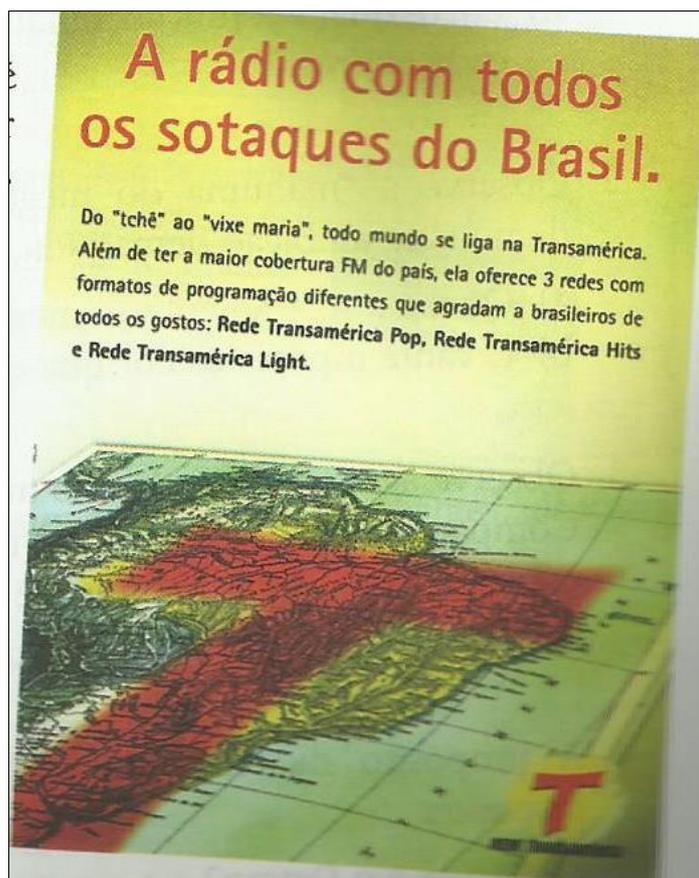


Figura 23: Anúncio (p. 200)

Os autores poderiam aproveitar o momento e retomar a concepção de variação linguística, especificando a *regional*, apresentando, além dos fenômenos de prosódia (“sotaque”), outros níveis de variação. Porém a atividade apenas se limitou a indagar quais regiões do Brasil falam as palavras “tchê” e “vixe maria”.

Em todo o livro sob análise notamos que os autores solicitam aos alunos que observem a linguagem empregada nos textos e depois pedem para responder a que se refere: “à variedade padrão ou à variedade não-padrão?” (p. 20). Segundo eles, “a

⁷ A análise das possibilidades de exploração dos textos foge ao escopo deste trabalho.

linguagem deve estar em acordo com o gênero e com o perfil do público a que o texto se destina” (p. 126).

Os exercícios que tratam da variação linguística são baseados na reescrita, passando as formas da variedade popular da língua para a norma padrão. Os autores apresentam expressões como “Ontem, a gente fomos ao cinema. A gente pensamos que o filme fosse bom, mas não era” e solicitam o exercício: “Explique por que construções como essas não estão de acordo com a variedade padrão da língua”.

O fenômeno da variação linguística neste livro se resume ao que expomos. Sendo assim, o que encontramos prioritariamente foram questões relacionadas à gramática normativa, seus conceitos, identificação e classificação de palavras, como nos exemplos que seguem:

TIPOS DE SUJEITO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:

(Quino. *Mafalda e seus amigos*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 23.)

1. Qual é o sujeito da oração do último quadrinho? E qual é o seu núcleo?
2. Leia esta oração do 5º quadrinho:

“Do ovo nascem peixes, aranhas, serpentes, pássaros, formigas, rãs e muitas outras coisas.”

 - a) Qual é o sujeito dessa oração?
 - b) Quais são seus núcleos?

Figura 24: Exercício (p. 91)

Sujeito simples é o que apresenta um só núcleo.
Sujeito composto é o que apresenta dois ou mais núcleos.
Sujeito desinencial é o que está implícito na desinência do verbo.

Figura 25: Conceitos (p. 92)

O que podemos ver ao analisarmos este livro didático é que não há discussão a respeito do fenômeno da variação linguística. Apenas são mencionadas expressões que representam a variação regional, no nível lexical. Essa abordagem é insuficiente para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pautado na reflexão linguística, pelo fato de apenas evidenciar, nos conteúdos do livro didático, as formas cristalizadas da gramática normativa. Notamos, por exemplo, que, ao trabalhar o assunto “Tipos de sujeito”, exposto acima, os autores apresentam uma tira que possibilita trabalhar outras questões linguísticas, como a topicalização – “Do ovo nascem peixes, aranhas, serpentes...” –, que vai além da simples identificação de sujeitos na oração, porém desperdiçam tal discussão, priorizando questões meramente gramaticais.

3.2.2.4 Terminologia empregada

Como os autores não aprofundaram muito o tema da variação linguística, também não apresentaram muita confusão na terminologia. A única ocorrência de inadequação terminológica que encontramos foi a “variedade padrão” e mais ainda a “variedade padrão formal” se referindo à norma padrão.

Esta confusão é muito presente ainda nos livros didáticos. Porém os autores precisam entender, conforme defendemos neste trabalho, que a norma padrão não é uma variedade linguística, é um modelo idealizado de língua “certa”, uma entidade abstrata que exerce um grande poder sobre o imaginário dos falantes em geral, mas que não representa nenhuma variedade. Por isso é necessário distinguir a norma padrão da “variedade padrão”. Segundo Bagno (2007), mais problemático ainda é utilizar expressões como “variedade padrão formal”.

Além do problema relacionado à terminologia, percebemos que não foram apresentadas as definições de “variedade padrão” e “variedade não-padrão” para que os alunos entendessem as diferentes formas existentes na língua.

3.2.2.5 Relação fala/escrita

Diante da análise já exposta, podemos concluir que o trabalho com a língua falada no livro *Português: linguagens* é muito insuficiente. Os autores citam sutilmente o coloquialismo como o lugar da fala, quando trabalham o texto “Desobjeto”, de Manuel Barros, e afirmam: “A expressão *pentear macaco* é frequentemente empregada na linguagem coloquial” (p. 101). Também percebemos a referência à linguagem oral quando expõem características do gênero textual “Entrevista” e fazem as seguintes indagações:

7. Quanto à linguagem empregada na entrevista em estudo, responda:

a) Há nela marcas de oralidade? E marcas de informalidade?

b) Levante hipóteses: Por que, na sua opinião, na entrevista lida não aparecem marcas de oralidade como **né**, **então**, **como eu disse**, **aí**?

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da entrevista?

Entrevista: um gênero oral ou escrito?

A entrevista é por natureza um gênero oral. Quando veiculada em rádio ou televisão, costuma ser reproduzida tal como foi dada, às vezes integralmente, outras vezes com alguns cortes. Quando reproduzida em veículos escritos, como jornais e revistas, é comum sofrer algumas modificações, a fim de ficar mais adequada ao registro escrito. As modificações mais frequentes consistem na supressão de palavras e expressões da linguagem oral como **né**, **aí**, **então**, **aí depois**, etc.

Figura 26: Entrevista (p. 192)

Através dessa exposição, os autores conseguem apresentar aos alunos a adequação com relação à linguagem nas modalidades oral e escrita.

Quanto à escrita, os autores discutem questões referentes apenas à ortografia, pontuação e fenômenos gramaticais, como “concordância verbal” e “pronomes”, contidos na gramática normativa. Os exemplos a seguir comprovam isso:

Para escrever com adequação

A CONCORDÂNCIA DO VERBO COM O SUJEITO

Você aprendeu que o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Vamos agora ampliar nossos conhecimentos sobre a concordância verbal.

Figura 27: Concordância verbal (p. 105)

Apesar de os autores utilizarem na Figura 27 a expressão “adequação” referindo-se à escrita, percebemos que este termo não é apropriado à situação, pelo fato de não haver contexto algum. Nesse caso, a “adequação” é sinônimo de “correção”. O uso dessa expressão está relacionado aos conceitos de “certo” e “errado”.

Reescreva as frases a seguir, completando-as com a forma verbal adequada.

- a) A meninada (saiu/saíram) correndo na hora do intervalo.
- b) Durante o vendaval (caiu/caíram) todas as folhas da mangueira.
- c) (É/Sou) sempre eu que levo a culpa.
- d) Os Estados Unidos (fica/ficam) na América do Norte.
- e) Já (chegou/chegaram) os livros que a Janice encomendou.
- f) (Faz/Fazem) parte do elenco a mãe, o pai e a filha.
- g) Hoje (é/sou) eu que leio o texto.
- h) Oba! Amanhã (começa/começam) as férias.

Figura 28: Exercício (p. 108)

Notamos que no livro didático em questão não há uma proposta para o trabalho com a linguagem oral. Portanto o mesmo não apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada. Porém os autores apresentam, através do gênero textual “entrevista”, a relação entre a fala e a escrita, o que achamos muito importante, apesar de insuficiente, pois possibilita aos alunos o entendimento dos usos da língua em distintas situações comunicativas. Além disso, só encontramos menção à escrita vinculada a aspectos internos à língua, como ortografia e pontuação, como expomos acima.

3.2.2.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais

Apesar de percebermos que o foco do trabalho com a linguagem neste livro didático está relacionado à gramática normativa, encontramos poucas situações de formas em variação nos fenômenos gramaticais. Em geral, na parte da gramática, os autores propõem um texto e pedem para os alunos destacarem dele o fenômeno gramatical a ser tratado no capítulo. Em seguida, apresentam o assunto sem discussão e reflexão e finalizam com exercícios sobre o conteúdo trabalhado, com questões voltadas à identificação e à classificação de palavras.

Notamos que o *sujeito indeterminado*, aspecto existente na gramática normativa, não é mencionado na abordagem do assunto. A nosso ver, os autores perderam a oportunidade de apresentar as formas contidas na gramática normativa relacionadas ao “sujeito indeterminado”, acrescentando as variantes, como as formas nominais “o indivíduo”, “nego” “o cara”, “o sujeito”, “o pessoal”, além dos pronomes “nós”, “a gente”, “você”, “eu”, que também podem ser usados para indeterminar o sujeito.

Quanto à variação em fenômenos gramaticais, percebemos apenas duas menções. A primeira trata do emprego do pronome “ele” como objeto direto em um exercício sobre o assunto *pronome* (p. 166). Os autores utilizam uma tira com o seguinte enunciado: “Então desamarra eles”. O trabalho feito com essa variante se limitou a pedir aos alunos que classificassem o pronome “eles” e escrevessem a sua função sintática na frase. Os autores indagaram se o pronome estava de acordo com a “variedade” padrão e pediram que escrevessem a frase conforme tal “variedade”. Neste momento, deveriam esclarecer que, conforme a gramática normativa, aquela forma não está adequada. A norma padrão só admite nesses casos os pronomes oblíquos o/a/os/as. Porém, no vernáculo, esses pronomes estão praticamente desaparecidos, inclusive na fala de usuários que utilizam a variedade culta da língua. Dessa forma, os alunos iam perceber que muitas expressões contidas na gramática normativa não representam o português brasileiro.

A segunda menção referente a fenômenos gramaticais variáveis aparece com a admissão da *forma perifrástica* ao tratar da forma nominal do verbo, *gerúndio*, quando trazem em um exercício uma abordagem a respeito do “gerundismo”, que, segundo os autores, é “o uso exagerado e inadequado do gerúndio”. E apresentam a opção de perífrase alternando com a forma simples do futuro. E citam que, ao invés de utilizar construções

como “Um momento, que eu já *vou transferindo* a ligação”, poderíamos dizer simplesmente “Um momento que eu *vou transferir ~ transferirei* a ligação” (p. 30).

Quadro 6: Resumo da análise do livro didático Português: linguagens, dos autores Cereja e Magalhães (2006)

ABORDAGEM DA VARIACÃO LINGUÍSTICA	Apresenta-se de forma adequada em termos sociolinguísticos	
	Limita-se a fenômenos de prosódia e de léxico	X
TERMINOLOGIA RELACIONADA À VARIACÃO	Adequada do ponto de vista teórico	
	Confunde expressões ligadas à variação linguística	X
RELAÇÃO FALA/ESCRITA	Separa rigidamente a fala e a escrita	X
	Apresenta o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada	
VARIACÃO NOS FENÔMENOS GRAMÁTICAIS	Apresenta adequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais	
	Apresenta inadequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais	X

3.2.3 Coleção *Diálogo* – 8º e 9º anos

3.2.3.1 Estrutura e organização da obra

A coleção *Diálogo*, das autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho está dividida em sete módulos temáticos que iniciam sempre com um texto. Cada módulo traz dois ou três textos a serem trabalhados e privilegiam alguns eixos para o desenvolvimento dos conteúdos: *Trabalhando a gramática*, *Trabalhando a linguagem*, *Trabalhando a ortografia*, *Conversando sobre linguagens*.

A obra traz uma diversidade de gêneros textuais, embora em alguns momentos apareçam fragmentados. São gêneros como conto, crônicas, lendas, reportagem, seminário, publicidade, resenha, poema, tirinha. As autoras defendem que se deve expor aos alunos a pluralidade de discursos que circulam em seu cotidiano ou que fazem parte da sua cultura. Citam Bakhtin (s/d) para afirmar que “pelo próprio movimento do homem em sua inserção

social e prática da língua, os gêneros são inúmeros e, poderíamos dizer, infinitos” (*Manual do professor*, p. 6).

Nos livros didáticos em análise, as atividades de prática de oralidade são pouco priorizadas. As questões relacionadas à gramática normativa aparecem como o foco do conhecimento. O estudo das palavras ou expressões parte da identificação no texto para o conceito, do conceito para a classificação, da classificação para os exercícios. Observamos isso na seção “Trabalhando a gramática”, no estudo da concordância nominal:

Trabalhando a gramática

Concordância nominal (1)

Identificando

1. Leon Eliachar explica, de forma bem-humorada, a utilidade de algumas “invenções”. Leia.

Buzina com desaforos: Numa só operação você quebra dois galhos: assusta o motorista da frente e lhe diz logo o que pensa dele.

Figura 29: Concordância nominal (p. 162)

O trecho a seguir explica por que os “tapetes com aspiradores” são úteis. Leia.

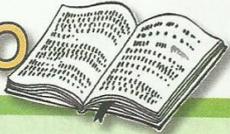
“... eles **próprios** absorvem a sujeira pra debaixo de si **mesmos**.”

a) A que termo o pronome **eles** se refere? Como é possível obter essa informação?
A “tapetes com aspiradores”. / A partir do termo citado anteriormente.

b) Em que gênero e número estão empregadas as palavras em destaque? Com que palavra elas concordam?
No masculino plural. / Com o pronome **eles**.

Figura 30: Exercício (p. 163)

Conceituando



Concordância nominal é a combinação de gênero e número que se estabelece entre o substantivo e as palavras com as quais ele se relaciona: adjetivo, artigo, pronome e numeral.

Exemplos:

- A **buzina** com desaforos provocaria **várias** **confusões**.
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 artigo substantivo locução adjetiva pronome substantivo
- **Essas duas** **invenções** são muito **criativas**.
 ↓ ↓ ↓ ↓
 pronome numeral substantivo adjetivo

Regra geral

O artigo, o numeral, o adjetivo e o pronome adjetivo concordam sempre em gênero (masculino / feminino) e número (singular / plural) com o substantivo a que se referem.

Figura 31: Concordância nominal (p. 164)

Percebemos, diante do exposto, que esta coleção, apesar de apresentar distintos gêneros textuais em sua organização, o que possibilita aos alunos o contato com diferentes linguagens, contempla em seu desenvolvimento os pressupostos da gramática normativa, seus conceitos, regras, exceções e exercícios. Dessa forma, esta coleção também não conduz o aluno a uma análise linguística voltada às diversas formas da língua portuguesa, mas apenas às da norma padrão. Isso pode agravar o preconceito linguístico por valorizar algumas formas em detrimento de outras existentes no sistema linguístico que, em sua maioria, representam o meio social em que os alunos e professores estão inseridos.

3.2.3.2 Fundamentação/proposta teórico-metodológica

Na coleção, as autoras defendem o trabalho com a linguagem tendo como ponto de partida o texto, aproveitando as estratégias consideradas mais úteis “para que o aluno adquira o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso efetivo da linguagem” (p. 4). Porém, na coleção, não se observa o trabalho com o texto levando em conta a língua

em uso, em pleno funcionamento. O texto é utilizado puramente como pretexto para a abordagem de assuntos gramaticais.

As autoras descrevem as seções da coleção sugerindo algumas das abordagens que consideram eficientes para o trabalho em sala de aula. Com relação à oralidade, as autoras pontuam:

Não se acredita mais que a escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, por achar que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Se essa disciplina concentrar-se mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada para a aquisição da língua escrita. (p. 9)

Demonstrando a importância da língua falada e citando as características específicas que permitem distinguir as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor – a depender de fatores como idade, posição social, sexo, profissão (cargo), papel social –, as autoras apresentam o conceito de variação linguística, com base em Bortoni- Ricardo (2005):

A variação linguística [...] é concebida como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social. (p.10)

Porém há uma contradição na elaboração dos livros didáticos. As autoras abordam prioritariamente questões linguísticas referentes à norma padrão, impossibilitando um ensino reflexivo e satisfatório.

Com relação às seções para o trabalho com a língua, “Trabalhando a gramática”, “Trabalhando a linguagem” e “Trabalhando a ortografia”, as autoras afirmam que os alunos, ao saírem do ensino fundamental, buscarão continuar seus estudos em uma faculdade ou tentarão entrar no mercado de trabalho. Em ambos os casos, certamente deverão submeter-se a exames e concursos. Assim, para atender a essas duas necessidades, o trabalho com a língua precisa conjugar esforços nesses dois sentidos:

de um lado, propor a análise e reflexão linguística para a formalização e incorporação de conceitos que capacitarão os alunos para o uso da língua adequado às diferentes situações; de outro, articular gramática, leitura e

escrita, de maneira que desenvolvam sua capacidade de receber e produzir textos. (*Anotações para o professor*, p. 12)

Concordamos com a proposta apresentada pelas autoras. A discussão a respeito da língua deve se pautar na reflexão dos usos linguísticos para a sua adequação, articulando gramática, leitura e escrita. Porém entendemos que esse trabalho não pode se limitar apenas aos objetivos elencados: ingressar numa faculdade ou no mercado de trabalho. Os vários conhecimentos linguísticos devem possibilitar aos alunos a capacidade de, em qualquer situação comunicativa, formal ou informal, nas modalidades oral ou escrita, saber usar eficientemente a língua.

3.2.3.3 Capítulo(s) destinado(s) à variação linguística

Encontramos no livro didático do 8º ano, na seção “Produzindo textos”, no passo a passo para os alunos produzirem o gênero “mesa redonda”, a segunda etapa da elaboração do texto: “Direito à fala: reconhecendo as variedades linguísticas”. Nela, as autoras indagam ao aluno o seguinte:

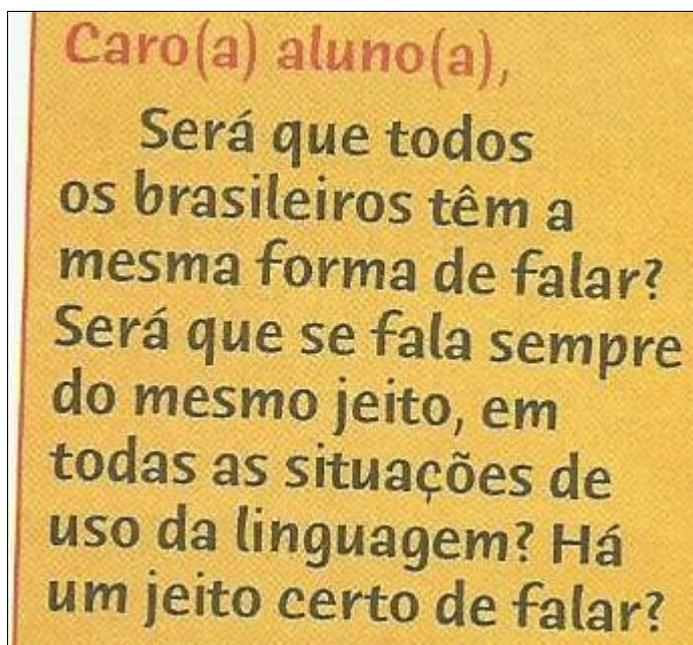


Figura 32: Variação linguística (p. 212)

Essa indagação é muito relevante para que os alunos façam uma reflexão sobre a língua, entendendo primeiramente que nós, brasileiros, não falamos igualmente, ou seja,

existem na nossa língua inúmeras formas linguísticas que satisfazem às necessidades sociocomunicativas do falante. Também os alunos veem que existem as situações adequadas para se utilizar uma forma em detrimento da outra e ainda que não há maneira “certa” nem “errada” de falar, mas há formas diferentes que decorrem de aspectos extralinguísticos.

Após fazerem a indagação exposta, as autoras afirmam que existem muitos *dialetos* na língua portuguesa. Mencionam a *variação estilística* apesar de não fazerem uma discussão a respeito, quando dizem que na língua portuguesa há dois estilos: o formal e o informal. Assim explicam cada um:

O formal emprega uma das normas urbanas de prestígio e busca se guiar pela tradição gramatical. Está associado, via de regra, à linguagem que aparece nos livros, revistas, jornais escritos, mas também é necessário em alguns contextos de produção oral [...]. O informal é aquele que usamos no dia-a-dia, nas conversas informais [...]. (p. 212)

Percebemos uma confusão nesta definição quando as autoras, ao associarem o estilo formal a “uma das normas urbanas de prestígio”, não explicitam a qual norma se referem. A linguagem de livros, jornais escritos, etc. se refere exclusivamente à norma padrão associada à tradição gramatical, que é única, compacta, invariável. E nos contextos de produção oral, por mais monitorados que sejam, não se consegue reproduzir fielmente a norma padrão. Quando citam “normas urbanas”, entendemos que se trata de mais de uma. Se associamos estas “normas” à variedade culta, a definição continua incoerente, pois a linguagem de livros, jornais escritos, revistas segue a norma padrão da língua.

A *variação regional* é também citada neste mesmo livro didático ao exporem a tirinha a seguir:



Figura 33: Tirinha (p. 275)

Sobre o gênero textual acima, as autoras apresentam apenas a seguinte questão relacionada à variação: “Os dois personagens empregam uma variante regional de português. Na sua opinião, o uso dessa variante está adequado à narrativa? Por quê?” (p. 275).

Notamos que essa abordagem sobre a variação linguística é muito insuficiente. Apesar de na tirinha se encontrar expressão muito característica do meio rural – “inté” e talvez “falcudade” –, as autoras poderiam acrescentar, por exemplo, além da discussão a respeito do tema, que a linguagem contida na tirinha, além de utilizada por falantes oriundos do meio rural, é utilizada também por falantes do meio urbano e escolarizados. É o que ocorre, por exemplo, com o apagamento do /R/ em coda final de palavra, que é documentado em todo o Brasil, constituindo, assim, uma variante contínua.

No livro didático do 9º ano, sobre a variação linguística, as autoras citam, com base no texto trabalhado “Ana Terra”, de Érico Veríssimo, alguns “regionalismos - *coxilha, sanga*” (p. 61) e na página 47 pedem, no exercício referente à produção de uma crônica, que diferenciem, através das respectivas linguagens (*formal* ou *coloquial, despretensiosa, simples*), os gêneros notícia e crônica.

Diante do que percebemos a respeito do lugar da “variação linguística” nesses livros didáticos, concluímos que é apresentada de maneira insuficiente, apesar de as autoras defenderem a importância desta para o estudo da língua.

3.2.3.4 Terminologia empregada

Não encontramos muitos termos relacionados à variação linguística nos livros didáticos em questão. Isso pode ser justificado pelo fato de a abordagem sobre o fenômeno ser muito limitada. Percebemos confusão entre as expressões “estilo formal” e “linguagem formal” para se referir à linguagem utilizada em situação de formalidade e entre “estilo coloquial” e “linguagem leve, coloquial, despretensiosa” em referência à linguagem usada em situações informais. Além disso, não há um contínuo do mais ao menos formal.

Outra confusão percebida é quando as autoras mencionam o “estilo formal” e dizem que se refere “a uma das normas urbanas de prestígio”, ligada à tradição gramatical, ou seja, à escrita. Entendemos primeiramente que “estilo” não é “norma”. Também, ao se referirem à gramática normativa, parece não existir mais de uma forma linguística senão a norma padrão, invariável, intacta. Outro detalhe ignorado pelas autoras é que o “estilo formal” pode ser utilizado em situações orais, daí ser inadequado relacioná-lo apenas à tradição gramatical, vinculada à escrita.

3.2.3.5 Relação fala/escrita

Nas seções “Conversando sobre linguagens” nos livros didáticos, as autoras apresentam definições e recomendações com relação à fala. No livro didático do 8º ano, elas afirmam: “Nós falamos para dar e receber informações, para estabelecer algum tipo de relação com o outro, para opinar sobre algo, para repetir coisas já ditas”.

No que diz respeito à relação entre fala e escrita, as autoras, na página 99 do livro didático do 8º ano, esclarecem que tanto numa modalidade quanto na outra devemos levar em consideração a situação de comunicação. Nesta perspectiva, através da utilização dos gêneros textuais “crônica” e “notícia”, as autoras apresentam o grau de formalidade e informalidade da linguagem referente a cada texto trabalhado, orientando aos alunos na produção de distintos textos. No livro didático do 9º ano, as autoras apresentam características do gênero oral “Seminário”, citando os recursos conversacionais prosódicos e paralinguísticos utilizados que possibilitam a interação entre falante e ouvinte.

Também encontramos nos livros didáticos o trabalho com a escrita através de atividades voltadas a ortografia, pontuação e acentuação, como no exemplo a seguir:



Em cada grupo de palavras, uma deverá ser excluída. Identifique-a, copie-a em seu caderno e justifique sua exclusão.

- a) constituinte — ruído — campainha — atrair — juiz — ruim
Ruído. Essa palavra foi excluída porque o **i** tônico, parte de um hiato, fica sozinho na sílaba e é acentuado.
- b) diurno — miúdo — reúne — saúva — baú — Jáú **Diurno.** Essa palavra foi excluída porque o **u** tônico, parte de um hiato, forma sílaba com outra letra (**r**) e por isso não é acentuado.
- c) baina — ruína — egoísta — egoísmo — distraído **Baina.** Essa palavra foi excluída por ser a única que não leva acento gráfico, pois o **i** tônico que forma o hiato aparece seguido de **nh**.
- d) veem — mantêm — leem — deem — creem **Mantêm.** Esse verbo foi excluído porque não dobra a vogal **e** quando conjugado na 3ª pessoa do plural **e**, portanto, deve ser acentuado.

Copie apenas as palavras cuja vogal tônica do hiato precisa ser acentuada.

tainha • saída • saúde • raiz • raízes

ruim • rainha • prejuízo • ruína • veículos

ciúme • enviar • países • miudos • destruindo

saída, saúde, raízes, prejuízo, ruína, veículos, ciúme, enviar, países, miudos, destruindo

editoria de arte

Figura 34: Ortografia e acentuação (p. 37)

3.2.3.6 Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais

No livro didático do 8º ano, não encontramos nenhuma forma linguística em variação ao se abordarem os fenômenos gramaticais. Quanto ao livro do 9º ano, percebemos as seguintes referências à variação nos fatos gramaticais.

Após as autoras apresentarem, conforme a gramática normativa, a classificação das *orações subordinadas substantivas*, expõem o seguinte quadro abordando outras formas linguísticas existentes na língua sobre o fenômeno variável:

Observa-se que, embora a gramática normativa explicita que as orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e as completivas nominais devam ser introduzidas por preposição, é comum encontrarmos também outras variações dessa construção, utilizadas em situações de comunicação mais informais, coloquiais. Observe.

- ▶ Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas.
Exemplo:
 - Gostaria que as pessoas se beijassem muuuuuito!
Quem gosta, gosta **de** alguma coisa; neste caso, houve a exclusão da preposição.
- ▶ Orações subordinadas completivas nominais. Exemplo:
 - Tenho absoluta certeza que o beijo é importante para todos.
Quem tem certeza, tem certeza **de** alguma coisa; neste caso, houve a exclusão da preposição.

Figura 35: Orações subordinadas (p. 22)

Ainda que mencionem a variação presença ~ ausência de preposição nas orações subordinadas, as autoras associam o apagamento da preposição a situações informais ou coloquiais.

Sobre a *concordância nominal*, a única alusão a outras formas diferentes da norma padrão foi feita na apresentação de algumas frases que, segundo as autoras, não seguem as regras da gramática normativa. Depois pediram para que os alunos escrevessem a concordância “adequada” segundo a norma padrão. O exercício que comprova isso é o seguinte:

Algumas frases a seguir seguem as regras de concordância da gramática normativa, outras não. Leia-as.

- — Eu mesmo faço isso — disse a senhora.
- Neste recinto, é proibido a entrada de pessoas sem crachá.
- Aquela senhora fez bastantes amigos.
- Seguem anexos as listas de solicitações do orfanato.
- O médico está quite com o seu serviço no hospital.
- Depois da queda, a mulher ficou meia tonta.
- Comiam e bebiam bastante naquele refeitório.

5b) — Eu mesma faço isso. — disse a senhora. / Neste recinto, é proibida a entrada de pessoas sem crachá. / Seguem anexas as listas de solicitações do orfanato. / Depois da queda, a mulher ficou meio tonta.

Figura 36: Concordância nominal (p. 177)

Note-se que o enunciado diz que algumas frases não seguem as regras de concordância, ou seja, o conceito de “regra variável”, de cunho sociolinguístico, foi completamente ignorado.

Quanto à *concordância verbal*, o assunto também é exposto tal qual na gramática normativa, com todas as regras relacionadas ao assunto. As autoras em boxe acrescentam o seguinte sobre a concordância verbal e nominal:

Empregar adequadamente os princípios que regem a concordância nominal e a verbal significa dominar os mecanismos básicos de funcionamento da língua, definidos pela norma padrão. Sobre a relação entre o uso dessa norma e os efeitos de sentido produzidos no ato comunicativo, é importante ressaltar que, em certas situações, a inobservância dessas regras não interfere nos efeitos de sentido pretendidos pelo falante. No entanto em outras situações – numa entrevista para um emprego, numa palestra, numa carta enviada a um jornal etc. – o emprego dessas regras pode ser o pré-requisito para que o falante alcance o objetivo desejado. (p. 211)

Ao refletirmos sobre esta observação das autoras, percebemos mesmo de maneira vaga que admitem outros usos de concordâncias nominal e verbal em certos contextos comunicativos, apesar de não apresentá-los como “usos normais” e “variáveis”.

Com relação ao fenômeno gramatical *regência verbal*, as autoras, na página 254, apresentam, com base na gramática normativa, o seu conceito e a regência de alguns verbos. Além disso, apesar de não citarem a regência do verbo *namorar*, ainda ressaltam, no cantinho superior da página, a forma “adequada” de tal regência conforme a norma padrão em detrimento da outra expressão utilizada. E assim pontuam: “Você sabia que o verbo *namorar* é transitivo direto? E que, segundo as normas urbanas de prestígio, se diz:

“João namora Maria” e não “João namora com Maria?” (p. 255). Deveriam acrescentar a esta informação que a expressão não-padrão é também utilizada por falantes da variedade culta, para que os alunos percebessem que esta variedade não reflete fielmente a norma padrão, ou seja, representa apenas um grupo de falantes.

Ainda no que diz respeito à *regência verbal*, as autoras apresentam um exemplo de variação neste fenômeno gramatical referente a complementos verbais distintos quando utilizados com regências também diferentes. Citam a frase “O leitor leu a charge e gostou dela”. Assinalam o seguinte: “Na linguagem coloquial, porém é mais comum a seguinte construção: O leitor leu e gostou da charge” (p. 255).

O exercício sobre a variação de *regência verbal*, como nos demais fenômenos gramaticais variáveis presentes no livro didático, se limita a identificar e reescrever as frases que contêm as formas exigidas pela gramática normativa, como na ilustração a seguir.

Leia os pares de frases e a seguir responda às questões.

- O candidato indicado não agradou o chefe.
O candidato indicado não agradou ao chefe. x
- Ele não obedecia às determinações do gerente. x
Ele não obedecia as determinações do gerente.
- Se Deus o ajudar, tudo vai dar certo. x
Se Deus lhe ajudar, tudo vai dar certo.
- Só queria lhe abraçar pela vitória alcançada.
Só queria abraçá-lo pela vitória alcançada. x
- Anselmo foi na repartição para ser entrevistado pelo editor-chefe.
Anselmo foi à repartição para ser entrevistado pelo editor-chefe. x

a) Na sua opinião, é possível estabelecer alguma diferença de sentidos entre as frases de cada par?
Resposta pessoal. Professor, o objetivo da questão é fazer com que o aluno perceba que a regência verbal é um conhecimento necessário para o domínio das normas urbanas de prestígio, e que, na maioria dos casos, não altera os sentidos atribuídos aos verbos.

b) Copie, dos pares acima, as frases que seguem a regra de regência verbal determinada pelas normas urbanas de prestígio.

Figura 37: Exercício (p. 265)

Exercícios como este não ajudam o aluno a refletir sobre a língua, mas a identificar e utilizar apenas a norma padrão. Parece tratar as outras formas como “incorretas”, apesar de também serem utilizadas por falantes considerados “cultos”.

Ao abordar o assunto *pronome relativo* e apresentar as suas funções conforme a norma padrão, sobre o pronome “cujo”, as autoras acrescentam apenas o seguinte:

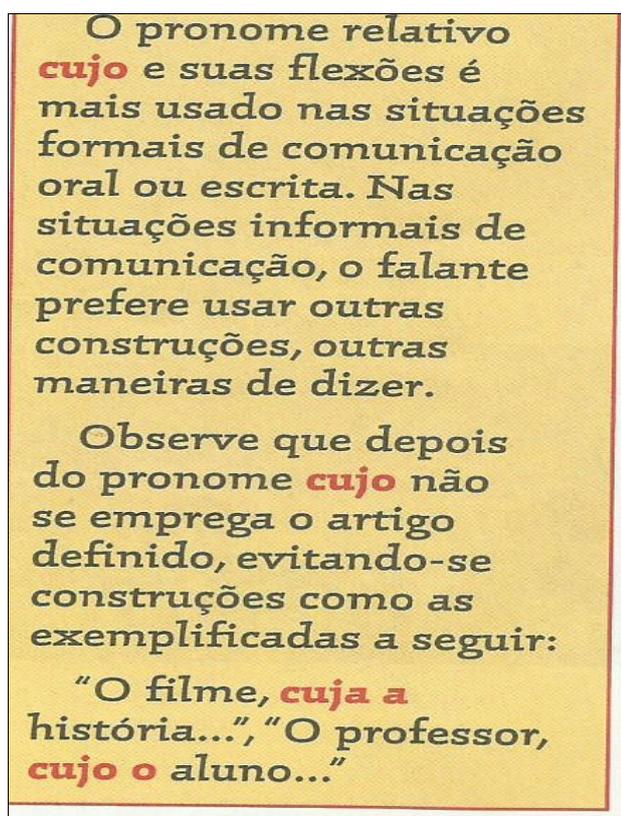


Figura 38: Pronome “cujo” (p. 85)

Achamos relevantes as exposições feitas pelas autoras com relação ao pronome “cujo”, explicando que esta forma é mais utilizada em situações formais tanto na oralidade como na escrita, apesar de sabermos que esta expressão está cada vez mais rara na língua portuguesa, como pontua Faraco (2003). O que criticamos com relação ao exposto é, além da não demonstração das variantes da construção clássica “cujo”, a afirmação das autoras de que há uma “preferência” por outras formas em situações informais. Os falantes não preferem falar A ou B, eles falam de acordo com sua variedade regional e/ou social.

Quadro 7: Resumo da análise da coleção Diálogo, das autoras Beltrão e Gordilho (2009)

ABORDAGEM DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA	Apresenta-se de forma adequada em termos sociolinguísticos	
	Limita-se a fenômenos de prosódia e de léxico	X
TERMINOLOGIA RELACIONADA À VARIÇÃO	Adequada do ponto de vista teórico	
	Confunde expressões ligadas à variação linguística	X

RELAÇÃO FALA/ESCRITA	Separa rigidamente a fala e a escrita Apresenta o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada	X
VARIAÇÃO NOS FENÔMENOS GRAMATICAIS	Apresenta adequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais Apresenta inadequadamente a variabilidade em fenômenos gramaticais	X

3.3 Tipos de atividades propostas

No decorrer das observações, percebeu-se que alguns professores utilizam outros exercícios, além dos contidos no livro didático, com o intuito de, principalmente, aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo trabalhado.

3.3.1 Turmas do 6º ano

Professor 1

Dentre as atividades desenvolvidas em sala de aula, este professor, ao tratar do assunto específico “Variação linguística” no livro didático, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca do conteúdo, aplicou o seguinte exercício, intitulado “Refletindo a linguagem”. Analisa-se até que ponto outras variedades linguísticas, além da culta, são contempladas como elementos intrínsecos ao sistema linguístico e, por isso, são parte integrante da cultura e da história do povo que as usa.

(1) Leia o texto abaixo e responda:

Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala

Pois é. U purtuguêis é muinto fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti discobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im purtuguêis não. É só prestátensão. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muinto diferenti. Qui bom qui a minha língua é u purtuguêis. Quem soubé falá sabi iscrevê.

- a) Neste texto, que tipo de linguagem o autor empregou?
 b) Reescreva o texto de Jô Soares seguindo o padrão da língua culta.

Ao analisar esse exercício, apesar de ele apresentar também algumas formas da linguagem popular, notamos que o mesmo aborda questões voltadas à ortografia, que é puro reflexo da variação fonética. Trata-se de uma ortografia fonética que transcreve como (quase) todos os brasileiros falam! Portanto o texto não ilustra a variação norma culta X norma popular. O que se pede na questão b do exercício não deveria ser “seguindo o padrão da língua culta”, mas, sim, “de acordo com o padrão ortográfico da língua”. A nosso ver, exercícios como esse não proporcionam o entendimento do fenômeno da variação linguística!

Não houve nem na explicação do conteúdo tampouco na elaboração e no desenvolvimento da atividade a exposição de outras expressões da língua como diferentes, mas valiosas formas linguísticas que também atendem de maneira eficiente às necessidades dos seus falantes. A abordagem da variação linguística foi feita de maneira superficial, insuficiente. Os conceitos de norma padrão e norma culta foram apresentados como sinônimos. O professor explicou que a norma padrão é a linguagem contida nos dicionários, nas gramáticas e no livro didático e que a variedade não-padrão é a utilizada por pessoas menos escolarizadas. Também diferenciou linguagem formal da informal, conhecimento suficiente para os alunos responderem às questões do exercício.

Observando o exercício em análise e considerando também tarefas solicitadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nota-se que são, em sua grande maioria, de “reescritura com correção”, ou seja, os alunos devem reescrever para o padrão palavras ou expressões que estão no português não-padrão, como ocorre no exemplo dado. Além disso, registrou-se outra questão com esse objetivo na mesma atividade:

- (2) De acordo com a norma padrão, que aprendemos na escola, como deveríamos escrever as palavras e expressões “pru que”, “ocê”, “toma”, “faz mar?”

Segundo Dionísio (2000), alguém poderia alegar que exercícios desse tipo auxiliariam a sanar problemas ortográficos. É verdade, poderiam!

Mas seria mais eficaz se, ao invés da simples reescritura na norma padrão, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas do padrão com as formas do não-padrão e chegar a

formular as regras que norteiam as variedades da língua. (DIONÍSIO, 2000, p. 83)

Além disso, percebe-se uma excelente oportunidade de o docente expor as avaliações feitas para as distintas variedades, para assim, a partir do seu dialeto, o aluno adquirir o conhecimento necessário para se apropriar dos estilos mais monitorados que estão ligados ao domínio da língua culta. Os exercícios que pedem às crianças para transformarem o “errado” em “certo” contribuem para a manutenção de preconceitos linguísticos, por não questionarem os critérios (ideológicos, históricos, sócio-políticos) que conduzem as pessoas a acreditar que certas formas de usar a língua são as únicas “boas” ou “legítimas”, enquanto as muitas outras formas variantes são tratadas como “erros de português”, “degenerescências do idioma” (MORAIS, 1999 apud DIONÍSIO, 2000, p. 84).

Professor 2

Quanto à discussão sobre o preconceito linguístico, registrou-se uma atividade proposta em sala de aula pelo *Professor 2*, que aborda esse tema. Trata-se de uma tira do autor Maurício de Souza, na qual há um diálogo entre o personagem Chico Bento e seu amigo Zé Lelé. Eles utilizam expressões da variedade rural da língua, como se vê a seguir:



Figura 39: Tirinha (atividade feita pelo professor)

Sobre a tira, encontram-se questões como a que segue, para os alunos responderem:

(3) Onde se fala esse tipo de variante linguística: zona rural ou nos centros urbanos?

De maneira geral, os alunos deram como resposta a primeira alternativa, pelo fato de as construções estarem em desacordo com a norma padrão. Segundo o *Professor*, entre os alunos, “ainda prevalece o preconceito em relação às variantes estigmatizadas”.

Percebemos que está impregnado na mente de muitos falantes que a linguagem de quem reside na zona rural é “deficiente”, “feia”, “estropiada” (BAGNO, 1999, p. 40).

Diante da situação apresentada, entendemos que questões como essas favorecem o preconceito linguístico e agravam as situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada. O professor deveria discutir a tirinha, as questões expostas e mostrar aos alunos que a variedade linguística empregada pelos personagens não ocorre apenas no ambiente rural. As formas *tomá* e *faiz*, por exemplo, como afirma Dionísio (2000, p. 147), também são usadas no meio urbano. Além disso, complementa a autora, as diferenças apresentadas no diálogo “são de ordem fonética e as que podem causar dificuldades de compreensão são as diferenças lexicais e as semânticas” (DIONÍSIO, 2000, p. 147).

Uma pedagogia culturalmente sensível, segundo a Sociolinguística Educacional, tem por objetivo criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 127). Na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares, isso facilita a transmissão do conhecimento nos processos interacionais, “quebrando a surdez do preconceito linguístico, reforçando a tentativa de explodir a mudez que soterra o pleno usuário/criador sob a tirania da norma padrão” (CASTRO, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa se justifica prioritariamente com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, ampliar a capacidade do emprego adequado da língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1997, p. 17).

A seguir são apresentados exercícios aplicados em sala de aula pelos demais professores que servirão de base para se analisar a que tipo de ensino esses exercícios remetem, já que em nenhum deles foi abordado o fenômeno da variação linguística.

3.3.2 Turmas do 7º ano

Os professores se basearam no livro *Diálogo*, das autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, para ampliar o conhecimento acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula pelo fato de alguns conteúdos não constarem no livro didático e outros serem revisão. Em ambas as turmas, o assunto em questão foi *conjunção*. Em (4), reproduz-se um exercício aplicado à *Turma A* e em (5), um exercício aplicado à *Turma B*.

- (4) Indique o sentido estabelecido pelas conjunções destacadas (adição, adversidade, conclusão, explicação, condição, tempo etc.):
- Devolva-me o livro, **pois** estou precisando dele.
 - Ele não pôde ir à reunião, **logo** não pôde manifestar sua opinião.
 - Eles mantiveram as camas, **mas** os colchões foram trocados.
 - Ele chegou **enquanto** você dormia.
- (5) Nas orações a seguir, indique a relação estabelecida pela conjunção destacada.
- Luciana tinha muitos amigos, **no entanto** preferia estar sozinha.
 - Luciana preferia estar sozinha, **embora** tivesse muitos amigos.
 - Ele correu tanto **que** conseguiu chegar entre os cinco primeiros.
 - Ele conseguiu chegar entre os cinco primeiros **porque** correu muito.

O exercício limita-se a “indicar o sentido estabelecido pelas conjunções”. Falta ainda muita reflexão sobre os usos da língua, como, por exemplo, a relação entre explicação e causa, a relação entre causa e consequência, a relação entre adversidade e concessão etc.

3.3.3 Turmas do 8º ano

O Professor 5 aplicou o seguinte exercício:

(6) Leia.

“[...] o vento canta macio”.

- Circule o sujeito dessa oração e classifique-o.
- Agora escreva a oração de modo que o sujeito se transforme em:

Sujeito composto _____

Sujeito indeterminado _____

Ao analisarmos este exercício, notamos que o mesmo tem como objetivo ampliar o entendimento sobre o conteúdo gramatical trabalhado “Sujeito”. A sua forma de apresentação está relacionada ao que é definido pela gramática normativa, através de questões de identificação, classificação e descrição linguística. Exercícios como esses apenas avaliam se os alunos compreenderam conceitos e aprenderam formas da norma padrão, sem levá-los à reflexão linguística. Poderiam ser acrescentadas a esse exercício questões voltadas à variação do sujeito indeterminado, por exemplo, para que os alunos percebessem também suas variantes e entendessem os seus contextos de uso.

O *Professor 6* utilizou em sala exercícios retirados do livro didático *Gramática: teoria e exercícios*, de Paschoalin e Spadoto, e outros xerografados de fontes diversas. Cabe apresentar alguns exercícios aplicados no período observado, alguns retirados de avaliações (testes e provas).

- (7) A locução verbal que constitui voz passiva analítica é:
- Fazer essa operação?
 - Você teria realizado tal cirurgia?
 - Realizou-se logo a intervenção.
 - A operação foi realizada logo.
- (8) A oração “o engenheiro podia controlar todos os empregados da estação ferroviária” está na voz ativa. Assinale a forma verbal passiva correspondente.
- podiam ser controlados
 - seriam controlados
 - podia ser controlado
 - controlavam-se
- (9) Qual a concordância errada?
- Tinha belos olhos e boca.
 - Todos se moviam cautelosamente, alertas ao perigo.
 - Os braços e as mãos trêmulas esguiam-se para o céu.
 - A terceira e a quarta séries tiveram bom índice de aprovação.

Entendemos que exercícios tradicionais de assinalar “certo” ou “errado” conforme a gramática normativa contribuem para a manutenção do preconceito linguístico, pois não levam os alunos a questionar sobre as formas linguísticas. Assim, os alunos continuam acreditando que certas formas de utilizar a língua, as da norma padrão, são as “corretas” e as outras, utilizadas por falantes desprestigiados socialmente, “incorretas”. Isto é claramente demonstrado na questão (9), quando incluído na pergunta o adjetivo “errada”. Percebemos aí um juízo de valor em relação às formas sem marca de concordância padrão.

3.3.4 Turmas do 9º ano

Professor 8

O *Professor 8* utilizou exercícios do livro *Descobrimdo a gramática*, dos autores Gílio Giacomozzi, Gildete Valério e Cláudia Molinari Reda, com questões como:

- (10) Nos exemplos abaixo, onde ocorre Elipse/Zeugma?
- Tomara que você fique boa logo.
 - Não fosse você eu teria perdido a hora.

Além disso, apresentou, em uma atividade avaliativa (teste), questões do tipo:

- (11) Quando _____ as provas, _____ imediatamente.
- lhes entregarem - corrijam-as.
 - lhes entregarem - corrijam.
 - entregarem-lhes - corrijam-as.
 - entregarem-lhes - as corrijam.
 - lhes entregarem - corrijam-nas.

Numa reflexão acerca desses exercícios, é possível chegar à conclusão de que estão mais relacionados ao ensino da Língua Portuguesa voltado para a norma padrão, como se não houvesse o emprego de conjunções ou de concordância nominal, por exemplo, em outras variedades dessa língua. Além do mais, em exercícios como esses, o objetivo de fazer os alunos aprenderem fatos linguísticos é ineficaz quando se pretende ampliar os recursos linguísticos dos alunos. Sua ineficácia decorre do fato de não haver neles nenhuma contextualização, já que só se aprende uma forma linguística quando se está constantemente exposto a eventos em que haja a produção de textos diversos e o trabalho parte de frases soltas, descontextualizadas.

3.4 Postura do professor quando um colega corrige outro

Os discentes fazem uso de formas e construções típicas da variedade popular da língua, como nos exemplos que seguem:

Turmas do 6º ano:

Eu não *truche* o livro hoje. (*Turma A*)
Só *farta* uma questão pra terminar. (*Turma B*)

Turmas do 7º ano:

O *poblema* é dela. (*Turma C*)
Eu não tô teno *assossego*. (*Turma D*)

Turmas do 8º ano:

Nós vai agora, por que não? (*Turma E*)
Eu *truche*, pró. (*Turma F*)

Turmas do 9º ano:

É porque eu não *trusse* o texto. (*Turma G*)
Eu *desci pra baixo*. (*Turma H*)

Nesses momentos, observa-se que, entre os alunos, costuma haver uma preocupação em corrigir a fala dos colegas. Pode-se notar o quanto está arraigado na mente dos alunos que as construções que não estão de acordo com a norma padrão constituem “erros” e devem ser, portanto, evitadas.

3.4.1 *Turmas do 6º ano*

Com relação ao primeiro exemplo, da *Turma A*, “Eu não *truche* o livro hoje”, os alunos foram repreendidos das seguintes formas:

Turma A: Truche não, *trusse*.

Turma A: Trusse não, burro, *trouxe*. Oia, pró, eu corrijo mesmo, me dá raiva quando o povo fala errado até na rua, eu falo mesmo.

Diante dessa situação, o *Professor 1* perguntou por que estaria errada a expressão. Explicou a diferença entre a fala e a escrita, ressaltando que isso é a variação existente na língua e que reflete o meio social, histórico e cultural no qual a pessoa vive. Disse que:

Não há “erro” na oralidade, trata-se de saber qual forma de fala devem utilizar levando em conta o contexto comunicativo.

Professor 1

Outra situação está aqui reproduzida:

Turma B: Oia, pró, pra Vanessa, fala ‘só farta uma questão’, ô burrice.

Turma B: Vanessa: – Pode deixar, é o meu jeito.

Turma B: Mas tá errado! É falta, Vanessa, falta!

O *Professor 2* explicou que aquela atitude gerava o preconceito linguístico e frisou que não há “erro” na fala, mas “inadequação”:

Ressalto que se há comunicação não há erro, mas que devemos sempre adequar nossa linguagem à situação comunicativa.

Professor 2

Notamos que a prática pedagógica desses professores com relação ao preconceito linguístico está orientada no caminho de uma educação sociolinguística. Defendem a ideia da “inadequação” substituindo o “erro” na oralidade, além de reconhecerem a variabilidade do sistema linguístico relacionada aos fatores extralinguísticos. A postura desses professores contribui para o combate à discriminação linguística bem como oportuniza ao aluno o entendimento da utilização de formas conforme as intenções comunicativas, tornando-o eficiente linguisticamente.

3.4.2 Turmas do 7º ano

Um aluno da *Turma C* pronunciou a frase “O *poblema* é dela”. Foi corrigido pelo colega da seguinte forma: “Por que tu só fala errado? O nome certo é *problema* e não *poblema*”.

Quanto ao *Professor 3*, com relação a essa discussão, nota-se uma sensibilidade às diferenças sociolinguísticas, já que, a partir da correção feita pelo colega mediante a frase “O *poblema* é dela”, o professor aproveitou o momento para distinguir a forma oral da escrita. Essa sensibilidade com relação à variação linguística é exposta quando, ao ser indagado – “Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula?” –, assinala:

As variações de linguagem não são mais que formas alternativas que o sistema linguístico põe ao falante, por isso não há “erro” na língua falada, há diferentes situações de uso que passam a ser denominadas “adequadas” e “inadequadas”.

Professor 3

Na prática, o professor em questão parece não desenvolver esse preconceito, já que demonstrou uma maior atenção à variação linguística, vendo-a como uma característica natural dos alunos e indicadora de sua cultura. Esse reconhecimento pode ser explicado pelo fato de esse profissional ter entrado em contato com as teorias linguísticas ao longo de sua formação acadêmica e ter obtido conhecimento suficiente para não sustentar velhos preconceitos linguísticos, principalmente o de que existe uma única forma na língua (o que remete à visão monolítica da língua). Assim, a inexistência do preconceito nesse professor está relacionada ao reconhecimento do caráter variável da língua.

Com relação ao exemplo da *Turma D*, “Eu não tô teno *assossego*”, o aluno que pronunciou essa frase foi repreendido por outro colega, que disse:

Turma D: Você só fala errado, o nome não é *assossego*, é *sossego*.

Diante da situação exposta acima, o professor interveio e deixou claro que a linguagem utilizada pelo seu aluno é “feia” e “errada”, como é comprovado na citação que segue:

Professor 4: Que palavrinha feia é essa, *assossego*? O professor fala toda hora os nomes corretamente e o aluno tem preguiça de falar certo, é o vício de linguagem. E se escrever assim é problema.

O mesmo professor deu a seguinte resposta à pergunta do questionário “Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula?”:

Procuo eliminar esse preconceito por meio de uma boa conversa com eles, explicando que a linguagem não é única, que existem variantes linguísticas e situações de uso.

Professor 4

Percebe-se que, na prática, esse preconceito ainda é marcante. O professor não faz distinção entre as modalidades escrita e oral e acaba constringendo o aluno e discriminando a sua linguagem, que, segundo ele, está “errada”. Tal comportamento comprova o que Bagno (1999, p. 40) diz com relação à crença da unidade linguística: “qualquer manifestação que fuja das gramáticas e dicionários é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”. Ao corrigir o

aluno, o professor rejeita variantes linguísticas que, talvez em menor frequência, também caracterizem sua fala.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 31), ao discutirem a questão do preconceito linguístico, afirmam que a escola precisa se livrar de algumas crenças: (a) a de que existe uma forma “correta” de falar; (b) a de que a forma “correta” é a que está próxima da língua escrita; e (c) a de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Na situação analisada, o professor, ao menosprezar a fala do aluno, contribuiu para a elevação do preconceito linguístico e para o agravamento das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada, comprovando, assim, o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 16) diz: “a escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português”. Nota-se que o professor de Língua Portuguesa, muitas vezes, nem percebe a gravidade para o ensino de língua da atitude de encaixar em posição inferior a linguagem daqueles que não dominam ainda a variedade padrão, que deveria ser percebida como ‘mais uma’ e não ‘a’ maneira de utilizar a língua.

3.4.3 Turmas do 8º ano

No que se refere à construção feita pelo aluno da *Turma E* “*Nós vai agora, por que não?*”, nem os colegas nem o professor mencionaram nada a respeito. O *Professor 5*, ao ser questionado quanto à sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula, defende o seguinte:

Tento fazê-los entender que é possível haver a comunicação mesmo quando o falante se utiliza de uma variante sem prestígio.

Professor 5

A nosso ver, este professor precisa explicar aos alunos também a avaliação feita às distintas formas na língua, para que os alunos possam entender e aprendam a utilizá-las em cada contexto comunicativo, sem, porém, considerar sua linguagem “errada”. Dessa maneira, deveria ter aproveitado a oportunidade e apresentado a respectiva forma prescrita pela norma padrão.

Quanto à expressão “Eu *truche*, pró”, utilizada pelo aluno da *Turma F*, o *Professor 6* apenas respondeu “*Tu trouxe?*” e não explicou mais nada. Os colegas também não se pronunciaram a respeito.

Ressalte-se que o professor corrigiu a forma verbal de *truche* para *trouxe*, mas, ao utilizar o pronome *tu* em seu enunciado, deixou de realizar a concordância padrão, o que revela que seu dialeto não é tão distante do de seus alunos. A variação fonética *lhe* pareceu mais saliente do que a variação morfossintática (concordância).

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, pode-se dizer, com base em Bortoni-Ricardo (2005, p. 196), que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, existem duas situações, que devem ser consideradas na estratégia usada pelo professor, a saber:

- a) a *identificação* fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que o professor tem da regra. Para muitos professores, regras do português popular são “invisíveis”: o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos da fala mais informais;
- b) a *conscientização* suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno no que diz respeito às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de acontecer sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças pode provocar a insegurança ou então o desinteresse ou a revolta do aluno.

Diante do dado registrado acima e da resposta dada pelo professor, “*Tu trouxe?*”, vemos mais uma vez a confirmação da dinamicidade e heterogeneidade da língua. Teoricamente, o professor apresentou a seguinte resposta à indagação “Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula?”:

Tento mostrar ao aluno que devemos respeitar o outro também no seu jeito de falar e tento mostrar que cada um usa a língua falada de maneiras diferentes.

Professor 6

Notamos que este professor, mesmo que de maneira sutil, apresenta outra variedade linguística, que para ele seria a “correta”, como forma de “consertar” a linguagem do aluno. O que esse docente não nota é que a variedade utilizada não se enquadra também nas formas contidas na norma padrão. Nesse momento, tanto a linguagem do discente quanto a do professor representam a variedade existente em algumas situações vividas no meio sociocultural desses falantes.

3.4.4 Turmas do 9º ano

Na *Turma G*, quando o aluno pronunciou a expressão “Porque eu não *trusse* o texto”, os colegas responderam da seguinte forma:

Turma G: Não *trusse*, não *trusse*.

Turma G: Não *trusse*. É uma mania, vei.

O professor respondeu utilizando uma forma contida na norma padrão: “Você não *trouxe*”. A forma utilizada pelo aluno parece ser considerada um desvio da norma padrão, como pontua o professor na resposta dada à mesma indagação do questionário – “Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico na sua sala de aula?”:

Este assunto é muito complexo. Mesmo sabendo que o ápice da linguagem é a comunicação, diante de um desvio muito visível, aquele olhar policiador aparece. Na sala de aula eu explico qual o maior valor da comunicação, mas ressalvo o uso da padrão.

Professor 7

Notamos neste momento um apego à forma contida na norma padrão, como correção à linguagem trazida pelo aluno. O professor poderia ter feito uma discussão a respeito da forma em questão, apresentando as variantes correspondentes, levando o aluno a entender que a forma utilizada por ele é mais uma dentre as inúmeras existentes na língua portuguesa e, portanto, também possui seu valor.

Na *Turma H*, quando o aluno utilizou a expressão “Eu *desci pra baixo*”, a professora o repreendeu, dizendo:

Professor 8: Nesse *vício de linguagem* eu não estou, “descer pra baixo”, “subir pra cima”.

Turma H: Ah! Pró! A gente fala sem perceber, entende?

Professor 8: (dirigindo-se ao pesquisador) Eu fui num evento em Serrinha e lá estava Bagno, tu já ouviu falar dele ou já conheceu, né? Pra ele tudo pode, sabe? Essas coisas de variação... E eu discordei dele em alguns aspectos. Eu acho um pouco de utopia, porque o aluno é cobrado num vestibular, numa redação, num concurso. Então ele precisa saber o padrão.

Turma H: E “me disse a mim”, pró?

Turma H: É muito engraçado!

Professor 8: Cometeu dois absurdos: “me disse a mim”!

Turma H: Isso é horrível, né, pró?

Professor 8: Terrível mesmo, mas isso é *vício de linguagem*.

Nota-se por parte desse professor uma discriminação com a linguagem do aluno que não domina a norma padrão. Não são respeitados os seus antecedentes culturais e linguísticos, apesar de, ao ser questionado quanto à postura com relação ao preconceito linguístico em sala de aula, ter afirmado o seguinte:

<i>Procuo explicitar a relevância do respeito para com as variantes da língua.</i>
--

Professor 8

Todavia, na prática, é muito visível ainda o preconceito. É possível que a escola passe a contribuir profundamente para a formação do indivíduo. É seu papel lutar contra todos os tipos de preconceito, não só o linguístico mas sobretudo o profundo preconceito social, pois não é a maneira de falar que sofre preconceito, mas a identidade social e individual do falante. Essa afirmação reforça o caráter social da linguagem e a exclusão social que ocorre por meio dela: aquele que não teve acesso à norma padrão dificilmente ascenderá socialmente, ou seja, permanecerá excluído do acesso à cultura e à sociedade de maneira geral.

3.5 Concepção de “erro” adotada pelos professores

Ligada ao preconceito linguístico está a concepção de “erro” adotada pelos professores sob análise. Na maioria dos casos, percebe-se a noção de “erro” vinculada à norma padrão, à gramática normativa e à escrita. Algumas formas de falar do aluno que

não correspondem à norma padrão são corrigidas, reprimidas, penalizadas para que, de correção em correção, os alunos dominem essa norma, a exigida pela escola.

3.5.1 Turmas do 6º ano

Para estes professores, a noção de “erro” está voltada apenas às atividades escritas. Observa-se isso tanto na teoria como na prática. Ao responder à questão “Quando você explica um assunto ou corrige uma atividade, o que você considera como “erro”? Por quê?”, os professores dizem o seguinte:

Não considero erro na fala, apenas na escrita, e levo em conta para corrigi-lo os aspectos linguísticos presentes na gramática normativa.

Professor 1

Associo ‘erro’ à escrita. Corrijo sempre ‘erros’ de ortografia e, se a resposta se distancia do que está sendo pedido na questão, considero nula.

Professor 2

O *Professor 1*, ao explicar o assunto *pronome* e citar as pessoas do discurso, vinculou-as a algumas ações do tipo “Eu estudo, tu estudas...”. Ao chegar na 1ª pessoa do plural, alguns alunos responderam “*nós estuda*”; outros disseram “*nós estuda, não, nós estudamos, vocês não sabem falar certo*”. O professor aproveitou a situação e esclareceu: “Já expliquei que devemos adequar nossa fala à situação. Se estamos numa conversa informal com amigos, é aceitável falarmos com gírias e frases referentes à variedade não-padrão, porém se a situação exige mais formalidade, quando nos dirigirmos a uma autoridade, por exemplo, devemos usar a variedade padrão da língua”.

3.5.2 Turmas do 7º ano

No que diz respeito à concepção de “erro” assumida pelo *Professor 3*, notamos que o mesmo considera as variedades que diferem da padrão como diferentes manifestações da língua, buscando esclarecer para os alunos que o erro é uma questão relativa. Ademais, o texto trabalhado em sala traz o uso de construções da variedade popular da língua, como: *a*

gente não sabemos, a gente somos, nós é indigente etc. Quanto ao trabalho com esse texto, observa-se a situação que segue:

Professor 3: Segundo a gramática normativa, o português padrão, o correto não seria *a gente sabemos*. Qual seria então?

Turma C: *A gente não sabe*.

Professor 3: Bem, *a gente não sabe* é também mais uma forma de realização da língua; tem grupo de pessoas que fala assim também, mas, segundo a variedade padrão, o correto é *nós não sabemos*, compreenderam?

O professor tenta mostrar aos alunos que a forma “nós não sabemos” não é a única possível da língua, mas a forma própria da norma padrão. Notamos, através de sua explicação, que há maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, mas considera como variedade linguística superior a variedade padrão ao utilizar em seu enunciado “o correto é...”.

Na prática desse professor, evidencia-se uma sensibilidade ao “corrigir” o aluno, possibilitando o entendimento de que a sua linguagem é uma rica herança cultural e mais uma variedade dentre as existentes da língua; além do mais, esse docente faz com que, sem constrangimento e discriminação, o aluno reflita sobre seus usos linguísticos. Todavia ainda não se desapegou da noção de “erro”, pois usa o adjetivo “correto”.

Diferentemente dessa concepção de erro, o *Professor 4*, ao explicar o conteúdo *verbos irregulares*, pediu inicialmente que os alunos conjugassem oralmente o verbo *ir* no tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Registrou-se, então, a seguinte situação:

Professor 4: Vamos, conjuguem, eu...

Turma D: Fui...

Professor 4: Tu...

Turma D: Foi...

Professor 4: Como? *Tu foi?* Olha, temos o costume de falar errado sempre. Olha, aprendam, não é *tu foi*, o correto é *tu foste*, entendeu?

Ao analisar essa situação, percebemos que a correção feita pelo professor desmereceu, de certa forma, a linguagem trazida pelo aluno, privilegiando apenas uma forma linguística, considerando-a “correta”, o que contribui para reforçar o preconceito linguístico.

Essa postura com relação ao “correto” e “incorreto”, baseada na concepção tradicional, é percebida também na resposta à pergunta do questionário “Quando você

explica um assunto ou corrige uma atividade, o que você considera como ‘erro’?”. O professor afirma:

Observar as respostas incorretas, grafias das palavras, pontuação.

Professor 4

Tal resposta comprova que sua concepção de erro parece estar pautada, exclusivamente, no conceito de certo/errado instituído pela tradição gramatical.

Com relação ao “erro” na língua oral, Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) assinala que:

[...] é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura linguística e se explica, simplesmente, pela inadequação de certas formas a certos usos. Por ser um fato social, só se corporifica quando a sociedade o percebe como um pecado no domínio das etiquetas sociais.

Segundo a concepção da Sociolinguística, a visão de “erro” adotada pela tradição pedagógica de eleger o “correto” e o “incorreto” para discriminar as classes marginais – e sua própria variedade de língua – e selecionar um modelo de linguagem exclusivo, o padrão (CAMACHO, 2008, p. 68), foi substituída pela noção de diferenças entre variedades. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) ressalta que essa postura culturalmente relativista da Sociolinguística possibilitou, desde o início, “combater o estigma associado a variantes de pouco prestígio social, ou seja, associado àquilo que a sociedade chama de erro”.

3.5.3 Turmas do 8º ano

A concepção de “erro” apresentada pelo *Professor 5*, que leciona na *Turma E*, se refere à escrita. Com base nas observações feitas, não registramos situações em que esse professor tenha falado em “erro” na oralidade. Sobre isso, ele afirma:

Sendo uma atividade escrita, tenho uma preocupação com a ortografia, a concordância e sobretudo com a ideia, se vai ser compreendida por um possível leitor.

Professor 5

Essa noção de “erro” também é exposta pelo *Professor 6*, que leciona no 8º ano. A sua concepção de “certo” e “errado” parece estar vinculada, como esclarece na resposta (4) do questionário aplicado – “Quando você explica um assunto ou corrige uma atividade, o que você considera como ‘erro’?” –,

à parte ortográfica das palavras bem como a colocação das mesmas, pois são exigências necessárias, que se leva para a vida.

Professor 6

Ao analisar a concepção de erro adotada por esse professor, vimos que este faz uma abordagem sobre a diferença entre as modalidades oral e escrita, para que os alunos entendam as suas especificidades e adequem a língua conforme as necessidades e exigências.

Castro (2008, p. 134-135) pontua que,

Por mais que se busque a sua precisão [a escrita], esta não alcança as especificidades da oralidade, tão diversa quanto os falantes de uma dada língua e os contextos e situações de seu uso. Assim é que a escrita não reflete fielmente as diferentes pronúncias, tampouco pausas, entonações, interrupções, retomadas, gestos, próprios da interação face a face.

3.5.4 Turmas do 9º ano

Com relação ao *Professor 7*, no que diz respeito à oralidade, no período de observação, não notamos menção ao “erro” em nenhuma situação. Nas atividades escritas, percebemos que o “erro” acontece quando há a utilização de formas diferentes da norma padrão e aspectos como ortografia. Notamos uma dificuldade por parte dos professores em saber lidar com a questão do “erro”. Não sabem se “aceitam tudo” ou negam também tudo o que estiver diferente da norma padrão. Esta situação é comprovada quando, ao ser indagado sobre o que considera “erro” ao explicar um assunto ou corrigir uma atividade, o *Professor 7* esclarece:

Eu considero erro aquilo que está muito distante do alvo, refiro-me ao significado, definição. Num texto, os desvios linguísticos não conseguem tirar o brilho da temática. Mas nos exames nacionais erro é erro. Como prosseguir?

Professor 7

Ao analisar a fala desse professor, parece que a variação linguística é um “erro”, quando trata de “desvio” linguístico, apesar de isto não ficar claro durante as observações.

É necessário que o professor reflita sobre as relações existentes entre as formas linguísticas, criando condições para que os alunos menos favorecidos passem a dominar a norma padrão. Para isso é fundamental:

Propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. [...] é preciso realizar a “abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura à vida, a integração da escola à comunidade”. (TRAVAGLIA, 1997, p. 18)

Quanto ao *Professor 8*, registrou-se, para analisar a concepção de “erro” adotada por ele, a expressão “Falando tudo tá certo”. Mas não houve a exposição do “adequado” e “inadequado” conforme as circunstâncias de comunicação. Tampouco ele explicou a diferença entre fala e escrita. Teoricamente considera como “erro”, o “incoerente”:

<i>Converso sempre sobre a importância da coerência nas respostas.</i>
--

Professor 8

Numa aula sobre *concordância verbal*, explicou que o sujeito deve concordar com o verbo e anotou no quadro essa regra. Depois ressaltou:

Professor 7: Se é eu (eu fiz) ou nós (nós fizemos);

Na linguagem culta “Nós vamos”;

Na linguagem coloquial “A gente vai”.

Eu tenho o costume de usar no Facebook com pessoas que tenho intimidade “É nós”.

Misericórdia pra quem usa “A gente vamos”.

Percebe-se nessa situação que o docente também atribui “erro” à fala ao depreciar a expressão não-padrão *A gente vamos*. Dessa forma, é possível que as expressões utilizadas pelos alunos que não estejam em conformidade com a norma padrão sejam consideradas por esse professor como “feias”, “erradas”, “deficientes”. Defendemos a discussão sociolinguística do “adequado” e “inadequado” com relação aos usos da língua em cada situação de comunicação. Dessa maneira, em contextos formais, os alunos devem ser

orientados a utilizar a linguagem formal e em situações informais, a linguagem também adequada à interação.

Neste capítulo, buscou-se fazer uma reflexão acerca da teoria e da prática pedagógicas de professores de Língua Portuguesa no tratamento do fenômeno da diversidade linguística em sala de aula e, dessa forma, perceber como desenvolvem suas atividades. As convergências e divergências em relação à teoria e à prática pedagógicas e em relação às posturas dos professores estão sintetizadas nas conclusões.

CONCLUSÕES

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa, conforme foi discutido no decorrer deste trabalho, requer da prática docente uma maior atenção no que se refere ao trabalho com a variação linguística em sala de aula. Os professores precisam levar em consideração que as diferentes variedades da língua existentes em sala de aula não podem ser encaradas como um problema, mas como uma característica que é constitutiva das línguas humanas. Quando isso não acontece, a tendência é que a sala de aula se torne um ambiente de discriminação e que se agrave o preconceito linguístico.

Ao perceber que o objetivo da escola é ensinar apenas o português padrão, levantamos, entre outras hipóteses para este trabalho, a de que havia uma possibilidade de os professores de Língua Portuguesa priorizarem, em seus conteúdos, apenas formas ou construções da norma padrão. Como já mencionado, os alunos das turmas sob análise são provenientes de distintos meios, urbanos e rurais e, dessa forma, utilizam diferentes variedades da língua. Porém, com base nos dados coletados, percebemos que os professores analisados contemplam a norma padrão ao explanarem os conteúdos. Isso se explica prioritariamente pelo fato de terem como principal instrumento de trabalho o livro didático, cuja abordagem dos conteúdos está voltada para a norma padrão, sobretudo na modalidade escrita da língua, apesar de já aparecerem, mesmo em quantidades pequenas, algumas questões acerca das variedades populares da Língua Portuguesa. Também nos planejamentos pedagógicos notamos pouca referência ao fenômeno da “variação linguística” nas atividades sugeridas para serem realizadas em sala de aula.

A prática pedagógica dos professores investigados está basicamente relacionada à concepção da tradição gramatical, que prioriza a norma padrão em detrimento das outras variedades. Essa prática está um pouco distante do que propõe a pedagogia culturalmente sensível citada por Bortoni-Ricardo (2005). O objetivo dessa pedagogia, segundo a autora, é proporcionar ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social existentes na cultura dos alunos. Sendo assim, essa interação facilita a transmissão do saber na medida em que se ativam nos alunos fenômenos cognitivos ligados aos sociais que lhes são familiares.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas e culturais dos educandos. Nesse sentido, o seu papel seria fazer com que o aluno entendesse que existe uma norma considerada padrão, mas que existem também outras variedades que possuem seu valor e devem ser respeitadas.

Um aspecto analisado de grande importância, que também serviu de base para mostrar em que concepção de ensino está focada a prática dos professores, tem a ver com as atividades propostas em sala de aula. As que foram trabalhadas, na maioria dos casos, tinham por objetivo apenas perceber se os alunos compreenderam conceitos gramaticais, em vez de apresentarem também questões que os levassem a se tornar usuários competentes da língua, em suas diferentes modalidades e variedades. Com base no que foi visto, a hipótese de que, provavelmente, os professores de Língua Portuguesa não desenvolvessem atividades voltadas para diferentes variedades da língua portuguesa foi comprovada, apesar de se registrar, nos *Professores 1 e 2*, a realização de alguns exercícios retirados de outras fontes, com a intenção de apresentar outros contextos de usos da língua.

Quanto às situações que remetem ao preconceito linguístico por parte dos alunos em sala de aula, notamos que há posturas semelhantes nos *Professores 1, 2 e 3*. Estes aproveitaram esses momentos para explicar que as variedades linguísticas dos alunos devem ser respeitadas e que, se assim não o fizerem, será gerado o preconceito linguístico. Também advertiram que não há “erro” na fala, que há diferentes situações de uso em que formas e construções passam a ser “adequadas” ou “inadequadas”, de acordo com o contexto comunicativo. Essas atitudes refutam, em parte, outra hipótese aventada para este trabalho: é provável que os professores alvo da investigação considerem formas e construções da norma popular como “erradas”. Tal concepção foi constatada apenas nos *Professores 4 e 8*. Os demais professores não se manifestaram nem diante de formas

existentes na variedade popular utilizadas pelos alunos nem diante da correção feita por alguns a essas expressões.

O último aspecto analisado diz respeito à concepção de erro adotada pelos professores. Os professores observados se valem da dicotomia de “certo” e “errado” com base no prestígio da norma padrão, da gramática normativa e da escrita. Porém os *Professores 1, 2 e 3* admitem não haver “erro” na fala, mas apenas “inadequação”. Também devemos mencionar que os professores 5 e 7, apesar de não esclarecerem aos alunos as situações comunicativas em que se utiliza uma forma linguística em detrimento de outra, durante as observações, não apresentaram como “erro” formas da variedade popular da língua utilizadas pelos alunos, como fizeram os *Professores 4 e 8*.

No que concerne às questões centrais que nortearam este trabalho, os dados analisados permitem afirmar que ainda há uma grande necessidade de se refletir sobre o lugar da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Notamos, através da teoria e da prática dos docentes examinados, que houve mudanças na prática pedagógica no que diz respeito a esse trabalho, já que questões referentes ao preconceito linguístico e a noções de erro são trabalhadas, por exemplo, pelos *Professores 1, 2 e 3* já com base no que apresenta a Sociolinguística Variacionista. Porém percebemos que a concepção do ensino de Língua Portuguesa ainda está muito vinculada à gramática normativa, o que contempla apenas um uso da língua.

É necessário, pois, um trabalho mais aprofundado que enfoque a variação linguística sem fazer discriminação ou atribuir valores desiguais para as variedades utilizadas pelos alunos provenientes de classes socialmente distintas. Além disso, é preciso desenvolver atividades que proporcionem aos alunos um espaço de conhecimentos socialmente elaborados.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). *Introdução à linguística*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-47.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Vani (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BELTRÃO, Eliana S.; GORDILHO, Tereza. *Diálogo*. Ed. Renovada. São Paulo: FTD. 2009.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Org). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 266-276.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª ed. São Paulo: USP, 2008.

BRAUNER, Clarice Francisco; CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOARES JÚNIOR, Rony Centeno. Algumas considerações sobre a teoria interpretativista e o método indutivo na pesquisa social. *Querubim*, 2014, n. 22, p. 36-42.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). *Introdução à linguística*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-73.

CARNEIRO, Vera Lúcia Godinho. *Diversidade linguística: variação linguística e prática pedagógica*. Disponível em:

https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=gfOXVrm4Gup8wem0JTwDg&gws_rd=ssl#q=texto+diversidade+lingu%C3%ADstica:+varia%C3%A7%C3%A3o+lingu%C3%ADstica.

Acesso em: 21 ago. 2015.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. (Des)caminhos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p. 131-160.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem*. Disponível em: www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=contribui%C3%A7oes+da+sociolinguistica+educacional+para+o+processo+ensino+aprendizagem+da+linguagemcavalcante&oq=contribui%C3%A7oes+da+sociolinguistica+educacional+para+o+processo+ensino+aprendizagem+da+linguagemcavalcante&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=10499143977101444141105194101661011193613229151.31410&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=ce5b9b9a293efaae&biw=1366&bih=557. Acesso em: 23 ago.2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-153.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=gfOXVrm4Gup8wem0JTwdg&gws_rd=ssl#q=cyranka+2007. Acesso em: 20 ago. 2015.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística*.2008. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=2EzOV6z6EM3K8gfB3IHwCg&gws_rd=ssl#q=a+l%C3%ADngua+culta+na+escola+uma+interpreta%C3%A7%C3%A3o+sociolingu%C3%ADstica. Acesso em: 20 ago. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português*. 2000. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_300.pdf. Acesso em: 28 nov. 2010.

COELHO, Izete Lehmkuhl et alii. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Sônia Bastos Borba. Norma linguística e ensino de língua. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p. 27-44.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 75-88.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GARRÃO NETO, Ernani. A sociolinguística. In: MOLLICA, Maria Cecília (Org). *Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 83-92.

GIACOMOZZI, Gílio; VALÉRIO, Gildete; REDA, Cláudia Molinari. *Descobrimo a gramática*. São Paulo: FTD, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995, v. 35, n. 2, mar./abr., p. 57- 63.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GORSKI, Edair; COELHO, Izete. Variação linguística e ensino de gramática. *Work paper of Linguistics*. Florianópolis, jan.-jun, 2009, p. 73-91.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-131.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. *Vertentes do português popular do Estado da Bahia: A Teoria da Variação Linguística*. Disponível em: <https://http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>. Acesso em: 01 dez.2012.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS; Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002, cap. 1, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-35.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries. Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/SEF, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Mina Luiza (Org). *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-14.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, 1996, v. 1, n. 3, 2º sem., p. 1-5.

ORLANDI, Eni P. Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade. In: ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 3, p. 279-292.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1996.

PILOTO, Maria Carolina; GÖRSKI, Edair. A linguagem na escola: a valorização das diferenças dialetais para uma real democratização do ensino. *Iniciação científica CESUMAR*, v. 5, n. 2, jul./dez., 2003, p. 125-129. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/.../41>. Acesso em: 07 abr. 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RIOS, Andréa Eloína Oliveira. *Abordagem da variação linguística em sala de aula pelos professores do 7º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa*. 2012. 46 f. Monografia (Graduação em Letras – Português). Departamento de Educação – Campus XIV, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité.

RIOS, Andréa Eloína Oliveira. *Língua, sociedade e escola: uma abordagem variacionista da linguagem*. 2014. 21f. Artigo (Pós-Graduação em Linguística). Departamento de Educação – Campus XIV, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989 [1916].

SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. *Plano de curso*. Pé de Serra, 2014, p.1-2.

SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. *Plano quinzenal 3 – Língua Portuguesa*. Pé de Serra, 2014, p.1-3.

SILVA, Myrian Barbosa da. *A escola, a gramática e a norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Elizete Cristina de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=h_yXVsnFCe3M8Ae_tZqQCg&gws_rd=ssl#q=cren%C3%A7as+e+atitudes+de+profesores+e+alunos+no+brasil+e+na+espanha. Acesso em: 25 ago.2015.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *As interfaces da pesquisa etnográfica na educação*. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>. Acesso em: 30 out. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].