



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES – OSMAR DE AQUINO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “INTERFACE TEÓRICO-PRÁTICA PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA”**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A QUESTÃO DO  
PRECONCEITO DIALETAL SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA**

**ALUNA: DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Souza Aquino.**

**Guarabira – PB**

**2014**

**DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A QUESTÃO DO  
PRECONCEITO DIALETAL SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA**

Monografia apresentada ao curso de especialização “Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística” da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III, em cumprimento as exigências para obtenção do título de especialista em Língua e Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Souza Aquino.

**Guarabira – PB**

**2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C785e Coppi, Danielle dos Santos Mendes

O ensino de língua portuguesa e a questão do preconceito dialetal sob a ótica da sociolinguística [manuscrito] : / Danielle dos Santos Mendes Coppi. - 2014.

54 p. : il.

Digitado.

Monografia (Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Maria de Fátima de Souza Aquino, Departamento de Letras".

1. Ensino Língua Portuguesa. 2. Variação Sociolinguística. 3. Prova Brasil. I. Título.

21. ed. CDD 469

**DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI**

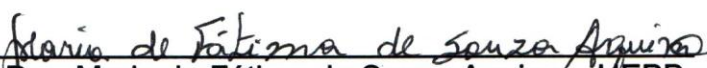
**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A QUESTÃO DO  
PRECONCEITO DIALETAL SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA**

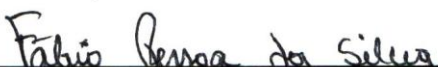
Monografia apresentada ao curso de especialização  
"Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua  
e Linguística" da Universidade Estadual da Paraíba –  
UEPB, Campus III, em cumprimento às exigências para  
obtenção do título de especialista em Língua e  
Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Souza  
Aquino.

Aprovada em 25 de abril de 2014

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino – UEPB  
(Orientadora – Presidente)

  
Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva – UFPB  
(Examinador 1)

  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Luana Anastácia Santos de Lima – UEPB  
(Examinador 2)

**Guarabira – PB**

**2014**

Dedico a meu esposo, Rafael, que me deu apoio e compreensão para seguir firme no propósito de concluir este trabalho, a meus pais Dione de Fátima e Rosinaldo, que sempre me incentivaram em todos os momentos difíceis da minha vida, e a minha saudosa avó e madrinha Nice, conselheira e incentivadora no meu objetivo de continuar os estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que em sua infinita bondade permitiu que eu chegasse a este ponto, e por tudo o que Ele me proporcionou durante toda minha vida. Agradeço a meu esposo pela compreensão e incentivo; a meus pais, que sempre torceram para que eu desse continuidade aos estudos.

A todos os docentes da UEPB – Campus III, que contribuíram com minha formação acadêmica durante a graduação e, em especial, os professores e professoras do curso de Especialização “Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística”, existente nesta instituição.

Aos amigos e amigas da turma de Especialização, os que concluíram comigo e também quem não pode trilhar todo o caminho, mas que, de forma sincera, souberam deixar a marca da amizade em nossos corações.

Ao Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva e a Prof.<sup>a</sup> Ms. Luana Anastácia Santos de Lima, pela amizade, incentivo e disponibilidade em comporem a banca examinadora.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Souza Aquino, pelo tempo dispensado à orientação deste trabalho, sempre com sabedoria e paciência, buscando ajudar-me na medida do possível.

## Resumo

O presente trabalho aponta para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva sociolinguística. Para tanto, foram consultados os PCN's de Língua Portuguesa (1998), bem como os escritos de autores como Antunes (2007), Bagno (2002, 2007, 2009 e 2013), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Gnerre (2003), Marcuschi (2008), Possenti (1996), Martins (2013) e Scherre (2005), os quais discorrem acerca do ensino de Língua Portuguesa em compasso com a real utilização que o educando faz da língua em contextos sociais diversos. O foco deste trabalho consiste em compreender a dinâmica do ensino de Língua Portuguesa, seus objetivos e dificuldades, o que impulsiona uma reflexão acerca de práticas pedagógicas e sociais que não contribuem para desenvolver no educando uma competência linguística livre de preconceitos, o que se pôde constatar na análise de respostas a questões sobre "Variação Linguística" da Anresc/Prova Brasil de Língua Portuguesa aplicada em 2011. Busca-se aqui evidenciar a importância de novas práticas de ensino que permitam ao educando enxergar a Língua para além da gramática normativa.

**Palavras-chave:** Ensino – Língua Portuguesa – Variação – Sociolinguística – Prova Brasil

## **Abstract**

The present work points to the teaching of Portuguese language in the sociolinguistic perspective. To achieve this, we consulted the Portuguese Language NCP's (1998), as well as the writings of authors, such as Antunes (2007), Bagno (2002, 2007, 2009 and 2013), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Gnerre (2003), Marcuschi (2008), Possenti (1996), Martins (2013) and Scherre (2005), which discuss on the teaching of Portuguese in accordance with the real use of language made by students in various social contexts. The focus of this work consists of understand the dynamics of Portuguese teaching, its goals and difficulties, what drives a reflection on pedagogical and social practices that do not contribute to develop a linguistic competence free from prejudice, which can be seen in the analysis of responses to questions about "Language Variation" of the Portuguese exam Anresc/Prova Brasil applied in 2011. We seek to highlight the importance of new teaching practices that allow the student to see the language beyond the normative grammar.

**Keywords:** Teaching - Portuguese language - Variation - Sociolinguistics - Prova Brasil



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: O modo subjuntivo na construção do texto.....	21
ILUSTRAÇÃO 2: Esquema explicativo do Saeb.....	47
ILUSTRAÇÃO 3: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.....	48
ILUSTRAÇÃO 4: Questão da Prova Brasil de 2011, aplicada aos alunos da 4ª série/5º ano.....	49
ILUSTRAÇÃO 5: Questão da Prova Brasil de 2011, aplicada aos alunos da 8ª série/9º ano.....	50

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CAPITULO I: Conceitos de gramática e as implicações para o ensino.....	13
1.1 Além da gramática.....	19
2 CAPITULO II: Variação dialetal: o preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa.....	23
2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a questão da variação dialetal: breve histórico.....	23
2.2 A variação linguística e o poder social da língua.....	25
2.3 O ensino gramatical e a variação dialetal na escola.....	30
2.4 As variações dialetais no ensino de Língua Portuguesa: problema ou solução?.....	39
3 CAPITULO III: Uma análise da Prova Brasil com ênfase na abordagem variacionista da Língua.....	45
3.1 O que é a Prova Brasil?.....	46
3.2 Analisando a Prova Brasil de Língua Portuguesa com ênfase na variação linguística.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS .....	54

## INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica do Brasil. No que tange à variação linguística, muitas vezes é considerada inadequada ao contexto escolar, ou seja, docentes e discentes a interpretam como “erro linguístico”. Nesse sentido, já que a língua estabelecida como padrão, de certa forma, distancia-se da língua que o educando utiliza nas interações cotidianas, o mesmo sente-se desestimulado e incompetente quanto ao estudo de Língua Portuguesa, já que as variantes que diferem da norma padrão, muitas vezes, são estigmatizadas tanto na escola como em outros espaços sociais. Essa problemática distancia o educando cada vez mais do acesso ao conhecimento linguístico do qual ele necessita como cidadão.

O estudo que realizo, neste trabalho, discute sobre o ensino de Língua Portuguesa englobando a questão gramatical, o espaço e tratamento oferecido às variações linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, assim como no meio social, como também ressalta o propósito da Prova Brasil, uma das avaliações da educação básica, quanto à heterogeneidade linguística.

Com base em alguns autores como Antunes (2007), Bagno (2002, 2007, 2009 e 2013), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Gnerre (2003), Marcuschi (2008), Possenti (1996), Martins (2013) e Scherre (2005) procuro perceber como é visto o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, observando as causas dos problemas que quase sempre são agravados pela falta de preparo dos docentes.

Diante disso, pretendo demonstrar que é possível despertar o interesse dos educandos para o estudo de Língua Portuguesa, por meio do trabalho com as variações linguísticas, levando-os a perceber que o objeto de estudo da referida disciplina é a língua, instrumento do qual são usuários na vida cotidiana, ressaltando, assim, que o conhecimento linguístico vai além da questão gramatical e este conhecimento é considerado relevante quando contribui com o processo de funcionalidade da língua. Seguindo a ideia de trabalhar a língua em seu aspecto funcional, Martins (2013, p.39, grifos da autora), destaca que:

Na perspectiva de uma prática pedagógica funcional, que conecte as abordagens didáticas aos usos da língua em situações interacionais, cogita-se um tratamento didático de base reflexiva para os conhecimentos necessários ao domínio competente da língua nas experiências vividas pelos falantes. Ao considerarmos essa dimensão interacionista de vivência pedagógica, concebemos o docente como promotor de um ensino de língua que prepare o aluno, desenvolvendo, efetivamente, suas habilidades de linguagem. Isso representa a possibilidade de adquirir conhecimentos tanto relacionados a **saber a língua** como **saber sobre a língua**.

Atualmente sou professora de Língua Portuguesa e um fato ocorrido em minhas primeiras experiências despertou-me ainda mais o interesse em pesquisar sobre a problemática do ensino desta disciplina e, desse modo, tentar contribuir para mudar a realidade vivenciada na maioria das aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas escolas públicas.

São comuns as críticas a respeito das práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa; na própria graduação, durante o estágio supervisionado, percebi o descompasso entre a teoria linguística e a prática de ensino. No entanto, surpreendi-me ao ver de perto como é impregnada na mentalidade dos próprios alunos a ideologia de que estudar uma língua se resume a aprender uma gramática.

Senti-me entusiasmada para aplicar um pouco do conhecimento adquirido ao longo do curso de Letras, assim como na especialização em Linguística, na medida em que tentava trabalhar os conteúdos propostos da disciplina tendo como princípio a vida social dos educandos, através de roda de conversa, leitura e discussão de textos, entre outros. Porém, logo fui recriminada, alguns até comentavam fora da sala: “A professora está conversando, quando ela começar a explicar os “conteúdos” de verdade, assistirei aula”. No entanto, compreendi a atitude dos mesmos, pois, assim como eles, também já fui influenciada – quando aluna da educação básica – pela metodologia tradicional de ensino.

Acredito que minha pretensão em pesquisar sobre sociolinguística e ensino será relevante para o meu aprendizado enquanto estudiosa da língua, assim como para melhoria do ensino de Língua Portuguesa, despertando nos graduandos em Letras – possíveis leitores deste trabalho – o interesse pelo tema e a consciência da importância do trabalho com Variação com seus futuros alunos.

Refiro-me aqui à escola em que atuo, pois, entendo ser pertinente realizar um trabalho em conjunto com outros colegas docentes da mesma área e/ou de

outras, para tentar combater o preconceito linguístico, esse mal que já fez tantos alunos sentirem-se oprimidos, inferiorizados, marginalizados e até desistirem dos estudos.

Hoje, na condição de docente, não desejo reproduzir os equívocos que os meus professores tradicionalistas cometeram, fazendo-me calar e até mesmo concordar com o fato de que as pessoas que não dominam as regras gramaticais são incompetentes linguisticamente.

Todos estes fatores contribuíram para escolha do tema deste trabalho, que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo, com base em alguns autores como Possenti (1996), Antunes (2007), entre outros, busco apresentar os conceitos de gramática e as implicações para o ensino, demonstrando a importância de evidenciar a língua como sistema (gramática normativa); como objeto de análise, procurando descrevê-la de maneira natural sem estigmatizar nenhuma variante (gramática descritiva); assim como evidenciar a capacidade que o indivíduo tem de internalizar conhecimentos acerca da língua através da interação com o outro (gramática internalizada).

Tendo como referencial Bagno (2013), Bortoni-Ricardo (2004,2005), entre outros, no segundo capítulo, procuro evidenciar a influência do preconceito linguístico diante das variedades dialetais, fator apontado, pelos referidos teóricos, como empecilho para efetivação de uma aprendizagem de qualidade.

A partir de informações extraídas do livro PDE / PROVA BRASIL (2011), no terceiro capítulo, ressalto como o tema da variação linguística é trabalhado no referido mecanismo de avaliação da educação básica nacional, procurando evidências de um possível desacordo entre o que se cobra dos educandos – como habilidade de identificar as marcas linguísticas na fala do locutor e do interlocutor de um texto – e o que tradicionalmente se ensina nas aulas de Língua Portuguesa em muitas de nossas escolas.

Por fim, tento evidenciar a existência de um desacordo entre as novas tendências de ensino de Língua Portuguesa – pautadas na teoria sociolinguística – e o que, na verdade, ocorre nas aulas de Português de muitas escolas brasileiras, ou seja, o ensino da norma gramatical para “corrigir” os “erros” linguísticos.

## 1 CAPÍTULO I: Conceitos de gramática e as implicações para o ensino

Muito se discute acerca da validade do ensino de Gramática normativa em nossas escolas. O ensino tradicional – mecânico e descontextualizado – parece ainda gozar de grande prestígio em nossas salas de aula de Língua Portuguesa. É provável que essa seja uma das principais causas do fracasso escolar de muitos alunos. Diante dessa situação, a Sociolinguística defende uma profunda reformulação na maneira de se trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa.

Os linguistas não defendem que o ensino gramatical normativo seja excluído de nossas escolas, mas sim, que ele aconteça de forma diferenciada, contextualizada, ou seja, os alunos devem aprender qual o sentido de uma determinada regra, como ela se dá em uma situação real de uso da linguagem oral e/ou da escrita, já que o ensino tradicional, muitas vezes, não cumpre com o objetivo que lhe é atribuído de preparar o aluno para ler e produzir, de maneira coerente, textos orais e escritos diversos.

Como ponto de partida, é pertinente esclarecer os conceitos de gramática, de acordo com sua funcionalidade. Não há apenas uma gramática, como a maioria dos falantes de maneira ingênua acredita, mas sim uma diversidade de gramáticas: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Na concepção de Possenti (1996), a gramática normativa corresponde ao conjunto de regras de uma determinada língua, sendo a que mais se destaca no ambiente escolar, ou seja, é utilizada como suporte exclusivo para maioria dos professores de Língua Portuguesa exercer a docência, assim como ocupa posição privilegiada em muitos livros didáticos.

Não se pode negar que a gramática normativa merece relevância, já que nos apresenta de forma sistemática uma das faces da língua, denominada de norma-padrão.

Entretanto, é preciso que fique bem claro para docentes e discentes que ao estudarem a gramática normativa, estão evidenciando apenas uma parcela do conhecimento muito mais abrangente que gira em torno da língua. Na verdade, é de um conhecimento linguístico global que precisamos para sermos linguisticamente competentes.

A face da língua prescrita na gramática normativa não é a “única” existente em nossa sociedade, nem tampouco a “melhor”. Nem sempre o que se estabelece

nesta gramática corresponde ao uso real que o falante faz da língua, até mesmo em situações que exigem extrema formalidade.

Todavia, essa visão de colocar a norma-padrão como ideal de língua, rejeitando outras variantes, ainda persiste na maioria de nossas escolas, o que corrobora com a disseminação do preconceito linguístico<sup>1</sup>, como atesta Possenti (1996, p.77):

Como o dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos de uma língua. Não é surpresa que, em consequência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, e por causa de sua veemente e cara defesa, feita às vezes às custas da crítica a outras formas, essa variedade nos pareça “melhor”, mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que outras variedades são linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento.

Compreende-se que algumas das regras que compõem a gramática normativa são difíceis de se realizar em contextos concretos de interação nos dias atuais, sobretudo aquelas que são explicadas tendo como referência a língua utilizada por escritores do passado, pois, muito do que era aplicável como forma linguística em épocas anteriores não corresponde mais à nossa realidade linguística.

Vale destacar que não se pretende renegar as formas linguísticas que antecedem às nossas. O conhecimento linguístico deve ser trabalhado de maneira sincrônica e diacrônica paralelamente, sem que haja separação, porém, o que não se deve permitir é que a escola continue com o ideal de “substituir” a forma linguística do educando por outras que não se aplicam mais, formas estas que em épocas distintas eram perfeitamente aceitáveis, mas que não se encaixam no padrão linguístico atual. Nessa perspectiva de trabalhar Língua Portuguesa em nossas escolas tendo como referência a norma culta real, Possenti (1996, p.79) destaca:

---

<sup>1</sup> A questão do preconceito linguístico em sala de aula será tratada de maneira mais aprofundada, no capítulo seguinte.

Apesar dessa tendência arcaizante registrada nas gramáticas – e mesmo nos manuais de redação de jornais –, há mudanças de padrão através da história. Esta observação é crucial. Não só há variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, mas há variação também no interior do padrão. Em primeiro lugar, variação histórica. Por mais que a autoridade de Camões continue viva, ninguém incentivaria hoje os alunos de primeiro e segundo graus a escrever “impostos que dos pobres contribuintes se pagam”, por imitação a “mar que dos feos focas se navega”. Se nada – nem mesmo a língua dos melhores escritores – avaliza a manutenção de uma norma imutável, por que não poderia a escola acompanhar mais de perto a norma culta real, tal como ela é utilizada, por exemplo, nos jornais, que, para ficar num exemplo, já abandonaram há tempo a regência indireta de “assistir” e utilizam correntemente expressões como “muitas pessoas já assistiram esse filme” e “o jogo foi assistido por cem mil pessoas”?

Torna-se evidente o fato de que muito do que é estabelecido na gramática normativa não corresponde à realidade linguística, devido ao fenômeno de variação, característica comum em qualquer língua viva e dinâmica. É nessa perspectiva que se pode falar em outro tipo de gramática denominada de gramática descritiva.

A gramática descritiva (POSSENTI, 1996) contempla os usos concretos que o falante faz da língua, ou seja, engloba todas as variantes, enfatizando-as de maneira igualitária. Nessa abordagem descritiva, não há espaço para separação entre variantes de prestígio ou estigmatizadas, mas sim uma diversidade de realizações linguísticas tal qual como funciona na prática.

É preciso que o docente se conscientize a respeito da importância de trabalhar Língua Portuguesa, assim como faz o linguista, ressaltando as regras que são, de fato, utilizadas pelos falantes, procurando descrevê-las e explicá-las. No contexto escolar, por diversas vezes, as variantes que são analisadas pela gramática descritiva, quando utilizadas pelos alunos, servem apenas como moldes do que não deve existir na fala dos mesmos.

O professor costuma fazer um paralelo entre variação e norma-padrão evidenciando que a variante linguística do aluno deve ser substituída, pois não é “correta”. Ora, o ideal seria justificar o porquê de tal realização linguística ao invés de rechaçá-la como se fosse uma realização agramatical.

Para que o ensino de Língua Portuguesa seja eficaz e sem preconceito linguístico é preciso que o professor trabalhe como fazem os cientistas das diversas áreas do conhecimento que, como foi explicitado por Possenti (1996, p. 73), partem



da observação para descrever a realidade quando, por exemplo, [...] “um botânico não critica plantas por apresentarem tais e tais características-descreve-as, classifique-as; um químico não critica um elemento da natureza por produzir odores insuportáveis-descreve-o.” [...], no ensino da gramática descritiva não deve ser diferente, pois, as regras da mesma [...] “se assemelham as leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa” [...].

Segundo Possenti (1996), pode-se falar ainda em uma gramática internalizada. Essa concepção de gramática engloba o conhecimento linguístico intuitivo que o falante possui independente do seu nível de letramento e do contato com o ambiente escolar. Todo falante nativo formula construções linguísticas que são compreensíveis, e essas construções se realizam de maneira natural tendo como referência a interação com o outro. É devido a este aspecto gramatical que temos tanta dificuldade em aprender uma língua estrangeira, já que esse conhecimento internalizado é a base fundamental para compreendermos os aspectos mais naturais de uma língua, o que contribui no momento de interação. É interessante mencionar que esse conhecimento linguístico adquirido no social apresenta-se sob duas vertentes “lexical e sintático- semântico”, ou seja, ao construirmos sentenças na língua, procuramos escolher palavras adequadas a cada contexto, assim como as distribuímos de maneira organizada e esta organização é interligada ao efeito de sentido.

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas como se o educando não tivesse nenhum conhecimento linguístico. Trabalha-se na perspectiva de ensiná-los uma Língua que eles não dominam, tal como ocorre na metodologia aplicada ao ensino de Língua Estrangeira. Vejamos o que Possenti (op. cit., p. 53) diz a respeito disso:

Vou fazer uma comparação com o ensino de outra língua para que as coisas fiquem bem claras, para que se possa perceber claramente qual é o espírito que preside o ensino de língua materna para alunos que já falam. Em geral, a tradição é tão forte que não conseguimos ver o que de fato fazemos quando ensinamos uma língua que os alunos conhecem fazendo de conta que eles não a conhecem. Tentemos colocar-nos em outra posição, para efeito de raciocínio: pensemos o que seria ensinar inglês, no Brasil, para crianças que, por alguma razão,

aparecessem nas nossas escolas falando em inglês. Certamente, não lhes ensinaríamos o que lhes ensinamos isto é, uma língua “desde o início”. Por que temos que “começar do começo” nas aulas de inglês? Porque nossos alunos não falam inglês. Mas, por que fazemos coisas semelhantes nas aulas de português, se os alunos falam português o tempo todo? Não seria melhor ensinar-lhes apenas o que não sabem?

Segundo Possenti (1996, p. 53) não há necessidade de ensinar o que os alunos já sabem, por exemplo: [...] “Se os alunos utilizam estruturas como “os livro”, que essas estruturas sejam objeto de trabalho; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar o gênero de “vaca”?” [...]. Quanto tempo é desperdiçado com listas enormes de exercícios do tipo, classifique as palavras quanto ao gênero, entre outras. Na verdade, adota-se uma metodologia ineficaz e, ao invés de ajustá-la, se reproduzem queixas de que o aluno não sabe ler e escrever. Como saberá, se a escola pouco trabalha a leitura e a escrita. Nesse sentido, Possenti (1996, p. 83-84) nos traz uma nova abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da aquisição da gramática internalizada, o que se comprova no fragmento a seguir:

[...] Se atentarmos para o tipo de aprendizado que levou a criança ao domínio de sua variedade lingüística, antes mesmo da experiência escolar, poderemos aceitar sem discussão de detalhes que esse aprendizado se deu pela exposição e participação na fala dos grupos com os quais conviveu. Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: exposição aos dados. A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.

Em experiência escolar, certa vez ouvi um profissional da educação dizer que as atividades dos alunos deveriam ser copiadas por eles no caderno, nada de atividades já digitadas, pois os alunos não estavam desenvolvendo a escrita! Que equívoco! Em turmas do Fundamental I, “perder” metade do horário da aula

esperando que o aluno copie a atividade do quadro com o intuito de treinar a escrita do mesmo é desperdício de tempo que poderia ser bem mais produtivo; nesse caso, o aluno está sendo treinado apenas para copiar o que alguém já produziu. No processo de aquisição da escrita, outras habilidades devem ser trabalhadas, como a criatividade do educando para produzir um texto.

É essencial que o docente de Língua Portuguesa esteja atento à questão do domínio que o educando possui acerca da gramática internalizada para que não perca tempo ensinando o que o aluno já sabe aplicar de maneira natural; sendo assim, sobrar tempo para se trabalhar os fatores mais complexos da língua e, conseqüentemente, a aprendizagem será mais produtiva. Acerca da perspectiva de um ensino gramatical norteado nas bases intuitivas que o educando já domina de sua língua, Possenti (1996, p. 32-33) destaca:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

Vale salientar que essa conscientização sobre o saber intuitivo do educando deve ser colocada de maneira clara para os pais de alunos, os quais muitas vezes tomam posicionamentos em favor das práticas pedagógicas tradicionais, pois foi dessa mesma forma que foram educados no passado e, assim, acreditam ser a única maneira de se aprender. Isso pode se agravar por falta de esclarecimentos da escola e, em alguns poucos casos, quando há um docente que tenta utilizar uma nova prática pedagógica, é criticado por pais e alunos.

Muitas vezes o professor opta pelo caminho mais cômodo, ou seja, prefere apenas reproduzir o que está prescrito na gramática normativa, pois trabalhar na

perspectiva linguística, ultrapassando o conteúdo meramente curricular, abre espaço para se trabalhar também questões políticas e sociais, o que certamente exigirá do docente maior preparo e esforço.

Após termos evidenciado os conceitos de Gramática, é necessário enfatizar a importância de a escola trabalhar Língua Portuguesa na perspectiva de que estudar uma língua não corresponde a estudar apenas a sua gramática normativa; ela deve sim ser trabalhada como uma das referências para se desenvolver a escrita de acordo com a norma-padrão – muito exigida no âmbito profissional – porém, buscando evitar as metodologias tradicionais, as quais não corroboram com o objetivo que deve ser pretendido para a aquisição do saber linguístico normatizado, isto é, seu uso prático contextualizado.

É pertinente evidenciar as demais variantes que divergem do modelo padrão, pois são características legítimas da língua utilizada pelos educandos em contextos concretos de comunicação.

O estudo pautado na descrição e explicação de formas linguísticas diversas, ou seja, o trabalho com as gramáticas descritiva e internalizada merece, na escola, a mesma relevância que o estudo da norma-padrão, pois, assim como mencionou Possenti (1996), é preciso que alunos e professores assumam a postura de cientistas e pesquisadores da língua, e nessa perspectiva compreenderão a abrangência do conhecimento linguístico ao passo que desenvolverão competência nessa mesma área.

### **1.1 Além da gramática**

Dedica-se muito tempo na escola para o estudo da gramática normativa, desde a fase inicial até o ensino médio e, mesmo diante de tanta repetição das nomenclaturas de classes gramaticais, os alunos apresentam grande dificuldade quanto à produção e interpretação de textos orais ou escritos. A gênese desse problema é o fato de que a interpretação ou produção de um texto ultrapassa o aspecto puramente gramatical, ou seja, vai além das regras linguísticas e textuais; temos ainda as normas sociais que organizam o comportamento das pessoas diante de interações comunicativas. Segundo Antunes (2007, p. 63):

Em termos bem gerais, podíamos começar lembrando que ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar. Existem também os bem-comportados e os malcomportados comunicativamente. Isto é, em toda cultura, prevalece um conjunto de normas que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando. Falar em voz alta, por exemplo, é permitido, apenas, em certas ocasiões. Interromper o outro também tem suas restrições. Dizer tudo o que vem à cabeça, sem discrição, é sinal de incompetência comunicativa (por exemplo, tornar públicas as dívidas de um morto na cerimônia de seu sepultamento [...])

Sabe-se que o texto deve funcionar como centro das aulas de Língua Portuguesa, porém, na maioria das vezes, é utilizado apenas como pretexto para se trabalhar classes gramaticais com atividades do tipo: retire do texto tal classe gramatical etc. Por isso, quando o aluno é submetido a produzir um texto, falta-lhe informações, pois só o aspecto gramatical enfatizado pelo professor não dará sustentação para que o educando produza ou interprete textos diversos, como afirma Antunes (2007,p.56): “Pensar, portanto, que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos (que já são mais do que aqueles puramente gramaticais) é falsear a autêntica atividade de interação verbal”.

É necessário que, ao produzir ou interpretar um texto, o aluno disponha de segurança quanto aos recursos linguísticos, de conhecimento sobre fatores diversos relacionados ao contexto de produção e recepção desse texto (Quem é o interlocutor ou produtor? Qual a intencionalidade pretendida com o texto?).

Acerca do ensino de Língua Portuguesa, evidenciando também fatores extralinguísticos, Marcuschi (2008) enfatiza o trabalho com gêneros textuais como uma prática pedagógica que corrobora com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, especificamente quanto ao trabalho com produção e interpretação textual. Nessa perspectiva, Antunes (2007, p. 58-59) destaca:

Enfim, tudo o que é necessário para se entender ou para se fazer um relatório, um aviso, um convite, um artigo, um resumo, uma resenha, por exemplo, vai além da gramática e do léxico da língua. Ou seja, conhecimentos relativos à composição de diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente, até mesmo na hora da escolha dos padrões ou das regras tipicamente gramaticais.

Além do equívoco da maioria das escolas terem como proposta pedagógica para aulas de Língua Portuguesa o trabalho específico com os conteúdos dispostos na Gramática normativa, a metodologia aplicada não é adequada para levar o educando a interpretar e produzir textos de maneira coerente. Explora-se muita nomenclatura, conceitos das classes gramaticais, classificação das palavras etc., porém, nada disso terá utilidade se os educandos não souberem que efeitos o uso de uma determinada classe de palavras provoca no texto. Deve-se atentar para a importância dos conteúdos gramaticais na construção do texto. A seguir, temos como exemplo uma atividade elaborada por Cereja e Magalhães (2009, p. 51-52) que trabalha um conceito gramatical de maneira paralela ao aspecto semântico, ou seja, ao efeito de sentido provocado no texto.

## O subjuntivo

### NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Elias José:

**Sonhos**

Se eu ganhasse na loteria,  
compraria dez linhas  
de telefone  
e me desligaria do mundo...

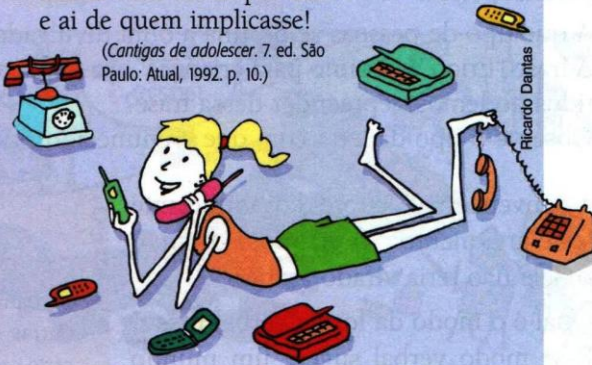
Acho um inferno a implicância  
desta casa.  
Bastou eu pegar no telefone,  
pra todo mundo precisar dele,  
pro pai reclamar dos impulsos,  
pra mãe falar que é vocação  
de telefonista, que é deslumbramento.

Se fico meia horinha  
batendo papo com uma amiga  
ou com um paquera especial,  
vira guerra, tremor de terra,  
vira eclipse e terremoto!  
Interurbano então é fruto proibido  
e ai de mim se ousar!...

Quando vem a conta  
no fim do mês,  
tenho de botar algodão nos ouvidos  
pra sobreviver a falatório.

Se eu ganhasse na loteria,  
compraria dez linhas,  
falaria vinte horas por dia  
e ai de quem implicasse!

(Cantigas de adolescer. 7. ed. São Paulo: Atual, 1992. p. 10.)



Ricardo Dantas

4. O título do poema é “Sonhos”. Conclua: Para que o eu lírico possa expressar seu mundo de sonhos e fantasia, qual é a importância do modo subjuntivo no texto?

Ilustração 1: O modo subjuntivo na construção do texto.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A atividade acima teve as questões de 1 a 3 suprimidas, pois, apenas a questão 4 é relevante para o exemplo pretendido nesta discussão.

No texto citado, percebe-se a funcionalidade do modo verbal subjuntivo em nossas construções linguísticas, ou seja, quando e com que intenção devemos utilizá-lo. Nesse contexto, de acordo com as instruções sugeridas pelos autores deste livro didático, para que o eu lírico possa expressar seu mundo de sonhos e fantasia, a utilização do modo subjuntivo é extremamente relevante, já que, somado à ideia de condição introduzida pela palavra se, é responsável pela transposição do mundo real para o mundo hipotético e imaginário.

Conclui-se que uma atividade desse tipo é bem mais proveitosa que a proposta do ensino tradicional, a qual opta apenas pelo exercício mecânico da conjugação verbal, sem relação com a aplicação linguística do modo verbal em estudo em situações reais de comunicação.

A aprendizagem embasada na gramática normativa só será útil se os conceitos apreendidos servirem para ser aplicados em contextos de uso, portanto, é essencial uma metodologia de ensino voltada para intersecção entre conteúdos gramaticais e situações práticas da língua.

## **2 CAPÍTULO II: Variação dialetal: o preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa**

A variação dialetal é uma realidade da língua, seja ela portuguesa ou qualquer outra, pois depende de sua construção cultural, ou seja, cada variação é fruto de seu meio e da dinamicidade da língua. A padronização linguística não é de forma alguma uma intenção geral da sociedade, é antes uma imposição de uma minoria economicamente privilegiada e que se acha detentora da melhor forma de expressão dialetal.

Um ensino de Língua Portuguesa que privilegia a gramática normativa em uma tentativa de eliminar as variações dialetais trabalha não em prol de uma educação democrática e inclusiva, mas, elitizada, seletiva e impositiva.

Diante dessa realidade, o que se pretende neste capítulo é discutir a questão do preconceito linguístico no ensino de Língua Portuguesa.

### **2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a questão da variação dialetal: breve histórico**

Para fins de melhor entendimento acerca do ensino de Língua Portuguesa e da questão do preconceito dialetal em face da padronização da Língua, fazem-se necessárias algumas considerações preliminares a respeito do surgimento do movimento de padronização Linguística nas instituições de ensino do Brasil. O ensino de Língua Portuguesa vem sendo constantemente discutido pelos estudiosos da língua e, para que possamos refletir sobre esta temática, é primordial a compreensão dos objetivos deste ensino.

Percebe-se que o modelo tradicional de ensino preza pela homogeneidade linguística, tendo como referência a variedade padrão estabelecida na gramática normativa, ao passo que utiliza uma prática pedagógica que visa a eliminar as variantes que se diferenciam deste referencial de língua. Na prática, o que acontece na maioria das vezes é um desrespeito à diversidade linguística do educando, assim como, em muitos casos, a metodologia tradicional não cumpre com a função que lhe é atribuída de tornar o aluno competente quanto à aprendizagem da norma-padrão, como nos mostra Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):



No caso brasileiro, o ensino de língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a norma-padrão.

É perceptível em nossa sociedade que as ciências evoluem, se modificam com o passar do tempo, acompanhando as transformações da sociedade. Neste contexto, essas transformações sociais e “linguísticas” devem ser acompanhadas pelas concepções de ensino e pelas práticas pedagógicas, como afirma Bagno (2009, p. 158):

[...] as concepções de ensino e as práticas pedagógicas devem acompanhar as transformações da sociedade. A sociedade brasileira dos dias de hoje apresenta características estruturais muito diferentes das relações sociais que predominavam no nosso país no início do século XX. O simples aumento da população tem provocado grandes alterações nessas características sociais [...]

O nosso país, até meados da década de 1960, dispunha de poucas escolas, dentre as quais predominavam as da zona urbana. Os docentes e discentes que constituíam estas escolas pertenciam a classes médias e altas das cidades, assim, o acesso à escola era restrito a um grupo privilegiado.

Devido ao aumento da população e ao processo de urbanização, vários alunos oriundos do meio rural passaram a integrar o ambiente escolar, este, por sua vez, não estava pedagogicamente preparado para trabalhar com a nova clientela que trazia formas linguísticas heterogêneas, as quais não correspondiam ao modelo de língua considerado “correto” e que era trabalhado pela escola com a clientela dos centros urbanos.

Como já é comum em nosso meio social, ao invés de a escola procurar se adequar à nova realidade, permaneceu com a ideologia linguística da classe dominante, procurando consertar a “deficiência linguística” trazida pelo aluno. Bagno (2009, p.159, grifos do autor) afirma que:

O ensino tradicional sempre procurou “reformatar” ou “consertar a língua do aluno. A pedagogia tradicional tinha como objetivo ensinar um modelo idealizado de língua, um conjunto de regras

extremamente padronizadas, baseadas nos usos dos grandes escritores do passado e, em grande parte, na gramática do português de Portugal. Confrontando esse modelo idealizado – que vamos chamar aqui de norma padrão – com a língua realmente empregada pelos alunos, a pedagogia tradicional, ao invés de criticar o modelo e tentar ajustá-lo à realidade, se esforçava para eliminar da língua dos aprendizes todos os usos diferentes daqueles que vinham codificados na norma padrão. Assim, tudo o que era apenas diferente passava a ser classificado de erro.

Esta tentativa de padronização da língua falada vinculada à escrita não passa de uma idealização que, na realidade, é impossível de ser concretizada. O uso de mesóclises do tipo: “Beijar-te-ei mais tarde” não é praticável em contextos reais da fala, pois se procura sempre adequar a linguagem à situação de uso; no bate-papo da internet, abreviam-se as palavras com o intuito de tornar a comunicação mais rápida, sendo assim, não é possível falar e escrever sempre da mesma forma. Como afirma Bagno (2009, p. 162), a norma-padrão:

[...] trata-se de uma abstração, de um modelo que não tem correspondência na realidade dos usos da língua. Isso quer dizer que, na prática, ninguém fala a norma-padrão. Nem mesmo aquelas pessoas que se julgam muito cultas, que pensam que não cometem nenhum “erro” – quando muito, elas conseguem se aproximar daquele ideal de língua, sobretudo quando têm de escrever um texto mais formal. Mas o uso integral das regras normatizadas é simplesmente impraticável.

Como vimos, a questão da padronização linguística não é algo recente e as discussões e polêmicas a esse respeito também não são tão atuais e parecem estar longe de serem cessadas.

## **2.2A variação linguística e o poder social da língua**

Muitos são os casos em que políticos conquistam um grande eleitorado por meio da eloquência e por vezes demonstram um grande domínio da variedade padrão da língua, que se torna fator de *status* social. A língua é sem dúvida um instrumento de poder que muitas vezes pode incluir ou excluir indivíduos em um determinado meio social ou contexto comunicativo.

Percebe-se que, através do modelo tradicional de ensino, não é possível atender aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, os quais devem visar à

integração social do aluno, à preparação do educando para a comunicação e interação social através do ensino de linguagem oral e escrita sem, contudo, desvincular o contexto sociolinguístico de cada aluno.

A escola deve trabalhar a leitura e a escrita levando o aluno a refletir sobre os usos da língua. Percebe-se que os alunos demonstram pavor à famosa “redação escolar”, justamente porque a mesma não apresenta funcionalidade social, serve apenas como obtenção de nota. Geralmente apresentam os mesmos temas, escolhidos de acordo com o interesse do professor sem considerar o contexto atual e as necessidades do aluno. O educando já escreve tendo como foco a ortografia, pois é o fator primordial na hora da avaliação do seu texto. Não se leva em conta a criatividade, o posicionamento do aluno sobre determinado tema, entre outros fatores.

Os documentos oficiais demonstram a importância de desenvolver no educando a competência linguística. No que tange aos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, os PCN's (1998, p. 32) enfatizam:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para que o educando atinja o domínio do discurso oral e escrito, é pertinente que a escola abra mais espaço para dar voz ao aluno, procurando aproveitar o que ele já domina e, com empenho e respeito, moldar este discurso de variadas formas que o permitirão exercer a cidadania.

É preciso despertar no educando a consciência acerca das variedades dialetais, evidenciando que a competência linguística não consiste simplesmente em dominar as regras gramaticais como tradicionalmente é ensinado em muitas escolas, na verdade, é preciso enxergar a língua em seu caráter funcional. Na prática não é isso que geralmente ocorre, ainda se percebe muito claramente a influência do

preconceito linguístico na sala de aula, o que em nada contribui para a formação do educando.<sup>3</sup>

Sabe-se que a linguagem não tem a comunicação como única função, ou seja, a linguagem tem um grande poder social na vida dos falantes que dela fazem uso, seja no trabalho, na família, na rua ou em outros espaços: “As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos” (GNERRE, 2003. p. 5).

Além do fator econômico, é também por meio da linguagem que o ser humano exerce posição de destaque em relação a outro, como exemplo, podemos citar: o discurso político, o sermão na igreja, a aula etc. Quantas pessoas desprovidas de estudo se “iludem” com alguns candidatos que fazem uso de uma “boa lábia” justamente para persuadir o eleitor em épocas de campanha, ou até mesmo quantos fiéis, sejam de qualquer religião, tornam-se alienados por seguirem radicalmente os ensinamentos que a autoridade maior da igreja lhe transmite como verdade absoluta, sem abrir espaço para questionamentos; quantos de nós já fomos humilhados na escola por professores que se acham donos do saber e não admitem que os alunos, por estarem em posição inferior a eles na pirâmide social do espaço escolar, os questionem.

É impressionante o poder que as palavras têm. Partindo como ideal da classe dominante, várias ideologias são impregnadas na vida das pessoas como, por exemplo, a ideia de que a região Nordeste é atrasada, enquanto a Sudeste é “superior”, o que leva vários nordestinos a abandonarem sua região de origem em busca de uma vida melhor na região Sudeste e que, na maioria das vezes, se deparam com uma situação ainda mais difícil da que tinham anteriormente. Segundo Gnerre (2003, p.20):

O poder da linguagem é enorme, especialmente de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes. [...]

---

<sup>3</sup> A questão do preconceito dialetal será aprofundada no próximo tópico.

Outro exemplo de marcas ideológicas expressas através da linguagem é a palavra *progresso* que já exprimiu e ainda exprime ideia de prosperidade e crescimento, como confirma Gnerre (2003, p. 20):

[...] Se pensarmos em palavras como *progresso*, por exemplo, podemos constatar que exprime certos conteúdos ideológicos cuja origem é historicamente identificável. *Progresso* é uma palavra relativamente recente cuja efetiva definição variou através das diferentes situações históricas pelas quais o país passou. [...]

É necessário lembrar que a linguagem também pode ser usada para impedir a compreensão de algumas informações por parte de integrantes de comunidades preferivelmente mais humildes, como agricultores ou qualquer outra pessoa desprovida de uma educação formal ou que não esteja familiarizada com certas palavras, isso ocorre muito nos discursos das mídias. A televisão e o rádio são meios de comunicação de massa, porém, a comunicação de notícias e informações fica restrita a pequenos grupos. Sabemos que um agricultor dificilmente compreenderá uma notícia política do Jornal Nacional, por exemplo. Segundo Gnerre (2003, p. 21) isso acontece, porque:

[...] A linguagem usada e o quadro de referência dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados. [...]

Também há linguagens especiais que têm valor comunicativo, mas, ao mesmo tempo, são excludentes. É o caso, por exemplo, das linguagens dos juristas, dos médicos, entre outros. Em determinadas situações de comunicação, alguns destes profissionais procuram rebuscar o máximo possível sua linguagem para que o não integrante do seletivo grupo no qual convivem sintam-se inferiorizado.

Aqueles que estudam a língua sabem que podemos usar elementos linguísticos diversos de acordo com a situação de comunicação e que estes profissionais podem também fazer uso de uma linguagem padrão, mas que haja um entendimento por parte do seu interlocutor, assim como podem fazer uso de jargões ou de um léxico específico quando estiverem diante do grupo seletivo o qual desempenha a mesma função social, e uma linguagem mais eclética quando em

presença externas ao seu grupo. Sobre o poder de exclusão das *linguagens especiais* Gnerre (2003, p. 23) escreve:

[...] A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial. [...]

Podemos fazer uma relação entre gramática normativa e discriminação social, pois como afirma Gnerre (2003, p. 25) há uma [...] *contradição de base entre a ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma linguística*. [...]. Se para a democracia os direitos devem ser iguais, ou seja, não deve haver discriminação com relação a raça, religião, política; o critério da gramática normativa exprime uma ideia contrária à proposta democrática, na medida em que é autoritária e centralizada, sendo a forma de linguagem superior aos demais dialetos, os quais são marginalizados por não pertencerem ao padrão de maior prestígio social, embora saibamos que linguisticamente todos os dialetos têm igual valor, como afirma Gnerre (2003, p. 25): “em Linguística a posição antinormativa foi estabelecida como uma visão abstrata segundo a qual todos os dialetos têm um valor intrínseco igual em termos estritamente linguísticos”.

Mas por outro lado, isto não significa dizer que os integrantes da sociedade não devam ter acesso à norma padrão. Sabemos que o governo não investe o suficiente em educação. Talvez uma parcela de nossos representantes políticos – que visa a interesses pessoais – acredite ser mais fácil controlar uma população leiga do que uma população que sabe reivindicar por meio da linguagem seus direitos de cidadão. Isso em nada contribui para o modelo de Estado brasileiro, pois, como nos mostra Gnerre (2003, p. 25):

[...] Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. Neste sentido também a educação é

parte de um processo que visa produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, aberto para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade. [...].

Algumas palavras tem função construtora na vida dos integrantes de uma sociedade, enquanto outras podem frustrá-los para sempre. As palavras são poderosas, pois, uma vez ditas, não há como apagá-las. Devemos fazer um uso proveitoso da linguagem na tentativa de contribuirmos para a melhoria da sociedade, cobrando o que é direito de todos, ou seja, uma educação de qualidade. É nessa perspectiva linguística que a escola deve focar, enfatizando a linguagem como instrumento de poder.

### **2.3O ensino gramatical e a variação dialetal na escola**

Diante de tantos problemas que influenciam no fracasso escolar, pode-se destacar o preconceito linguístico que contribui para marginalizar principalmente alunos provenientes das camadas sociais menos favorecidas, assim como serve para criar uma visão inadequada acerca da aprendizagem de uma língua.

Ocorrem diariamente, em nossas salas de aula, situações em que o próprio professor de Língua Portuguesa dissemina o preconceito através de suas “correções” diante dos falares diversificados dos educandos.

Quando aluna do ensino médio, presenciei uma cena em que o professor tradicionalista zombou do aluno no momento em que o mesmo proferiu a seguinte sentença: “Eu posso ir no banheiro.” O referido professor não respondeu ao aluno nem muito menos levou em conta a forma respeitosa como o educando o tratou, demonstrou total desrespeito para com o aluno diante da turma e apenas retrucou perguntando-lhe se por acaso o banheiro seria um cavalo no qual se podia montar. Não satisfeito, imitou o som emitido pelo animal e encenou a situação em que o aluno sairia “montado no banheiro”, deixando-o ainda mais constrangido. Por fim, o docente afirmou que tal sentença dita pelo educando não existe na língua, alegando que em Língua Portuguesa existe a sentença: “Ir ao banheiro”.

Atitudes como a mencionada acima são desnecessárias e, em se tratando de um professor de Língua Portuguesa, demonstram a visão linguística limitada que alguns docentes possuem, pois, se fecham no conhecimento gramatical, colocando-

se apenas como “corretores” do que não corresponde ao padrão, deixando de evidenciar os valores de um verdadeiro educador, entre os quais, pode-se destacar o respeito mútuo. A respeito da utilização do conhecimento da norma tradicional como instrumento de inferiorização do outro, Bagno (2009, p. 29) afirma:

Dizer em voz alta que as formas não normatizadas TAMBÉM estão corretas é impedir que o conhecimento da norma tradicional seja usado como um instrumento de perseguição, de discriminação, de humilhação do outro, nem como uma espécie de saber esotérico, reservado para alguns iluminados de inteligência superior [...].

Ora, como é possível negar uma forma de expressão que faz parte do falar de milhões de brasileiros, até mesmo de muitos que fazem parte da elite privilegiada? Seria possível, em outro momento, apresentar a forma estabelecida pela gramática da sentença em questão, mas não de maneira preconceituosa.

Na verdade, o problema não está no que se diz, mas sim em quem diz. Será que um juiz seria corrigido em público como muitos alunos são pelos seus professores? É óbvio que não, já que ele tem um *status* que o coloca no topo da pirâmide social.

É notório nas salas de aula situações em que os alunos são ridicularizados e servem de chacota ao se expressarem, infelizmente, em alguns casos, tendo o professor como colaborador para tal processo, como destaca Bortoni-Ricardo (2004, p. 25):

[...] Me decorre, neste momento, o depoimento de uma colega, professora de séries iniciais. Ela se lembra de um grande constrangimento em sua infância, quando, recém-chegada da zona rural da Paraíba, apontou para uma palavra no quadro de giz e perguntou a professora: “Que palavra é aquela lá em riba?” Ao ouvir isso, a professora a ridicularizou em frente dos colegas.

A problemática acerca do ensino de Língua Portuguesa configura-se na concepção de que o saber linguístico é adquirido exclusivamente tendo como suporte a gramática normativa, ou seja, tudo que difere do padrão estabelecido na gramática é considerado “erro”, e cabe ao professor de Língua Portuguesa, com sua visão deturpada da ciência Linguística, fazer a “correção” e sanar o defeito



linguístico do aluno, como se a língua do educando fosse um produto que, ao se perceber defeito, exige-se a troca.

Com base nos estudos de Bagno (2013), percebe-se que a gramática normativa representa apenas uma pequena parcela da imensidão que é a língua e sua aplicação autoritária e corretiva corrobora com o preconceito linguístico. Para Bagno (2013, p. 20):

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma-padrão. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua- afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico.

Com a consciência linguística abalada, sentindo-se incompetente, o aluno vê o “professor purista” como um ser especial, dotado do saber linguístico, um dos poucos brasileiros que sabem “bem” empregar a língua. O ingênuo educando pensa que só poderá adquirir aquele saber dedicando-se exclusivamente a memorizar todas as regras e ainda as exceções gramaticais. Como ele não se sente competente para tal proeza, prefere calar-se no ambiente escolar e, em alguns casos, até desistir de estudar.

É comum ouvir também professores de Língua Estrangeira se lamentarem com o fracasso dos alunos em tais disciplinas. Os mesmos alegam que se o aluno não domina o português que é sua língua materna como dominará uma língua estrangeira.

O problema não é que o aluno seja incompetente, mas sim a metodologia aplicada em nossas escolas para se aprender sobre as línguas, entre outros fatores. A respeito dessa ideia incoerente evidenciada por muitos professores de Língua Estrangeira de atribuir como causa do fracasso escolar dos alunos o não domínio do português, Bagno (2013, p. 46-47) destaca:

O mito de que “brasileiro não sabe português” também afeta o ensino de línguas estrangeiras. É muito comum verificar entre professores de inglês, francês ou espanhol um grande desânimo diante das dificuldades de ensinar o idioma estrangeiro. E é mais comum ainda ouvi-los dizer: “Os alunos já não sabem português,

imagine se vão conseguir aprender outra língua”, fazendo a velha confusão entre língua e gramática normativa. É muito fácil atribuir aos outros a culpa do nosso próprio fracasso. Assim, em vez de buscar as causas da dificuldade de ensino na metodologia empregada, nas diferenças de aptidão individual para o aprendizado de línguas ou na competência do próprio professor. É muito mais cômodo jogar a culpa no aluno ou na incompetência linguística “inata” do brasileiro.

É preciso que o professor de Língua Portuguesa leve o aluno a enxergar a língua em sua natureza funcional. Neste sentido o educando perceberá que sabe sim, empregar sua língua, ou seja, domina as regras de funcionamento da mesma e é por meio deste domínio que ele pode interagir com o outro.

Faz-se necessário quebrar com esta ideia de que o português é muito difícil, a qual contribui com a manutenção do *status* de professores puristas, gramáticos ou outros profissionais que pertencem a classes sociais privilegiadas.

É comum vermos professores puristas e os próprios gramáticos se apresentarem em programas de rádio, televisão ou até mesmo por meio de colunas em jornais e revistas, aplicando a pedagogia da abolição do “erro” em Língua Portuguesa, com dicas do tipo: “Não erre mais”, “falando correto”, entre outras, o que Bagno (2013) chama de “comandos paragramaticais”. Um forte exemplo vem destacado na capa de um manual de autoria de Ivo Korytowski (2011) intitulado “Português e gramática: Erros Nunca Mais” e que conta ainda com a expressão no canto inferior da capa “Os principais erros de português e como se vacinar contra eles”, como se não bastasse, há uma página anterior à introdução do livro apenas com a frase: “Errar é humano, mas persistir no erro é burrice”.

Muitos professores puristas estão ganhando cada vez mais espaço e dinheiro no meio social demonstrando explicitamente o preconceito com as variantes linguísticas. Perde-se muito tempo com regras e mais regras sem reflexão e explicação convincente. Seria bem mais interessante procurar justificar por meio de argumentos práticos os fenômenos da Língua, como fazem os linguistas. Sobre esse assunto, Bagno (2013, p. 97-98. grifos do autor) escreve:

[...] É todo esse arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, “consultórios gramaticais” por telefone e por aí fora... [...] O que os comandos paragramaticais poderiam representar de utilidade para quem tem dúvidas na hora de falar ou de escrever acaba se perdendo por trás da espessa neblina de preconceito que envolve essas manifestações da

(multi)mídia. Assim, tudo o que elas fazem de concreto é perpetuar as velhas noções de que “brasileiro não sabe português” e de que “português é muito difícil”.

Como no decorrer desta reflexão, utilizo, frequentemente, os termos “certo e errado”, cabe especificar um pouco a relação destes termos com o preconceito linguístico.

Classificar uma determinada expressão linguística como “errada” não é uma atitude coerente, levando em consideração os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística, como afirma Bagno (2002, p. 71- 72, grifos do autor):

Já está mais do que comprovado que, do ponto de vista científico, *não existe erro em língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. [...] Desse modo, tudo aquilo que é classificado de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem [...].

Quando um professor classifica uma expressão que faz parte da realidade linguística do aluno como “errada” está negando a legitimidade desta expressão na língua da qual é usuário, esquecendo-se de que todo falante, a partir do momento que começa a se utilizar da oralidade, possui a competência de dominar a gramática de sua língua, ou seja, não comete erros ao se expressar oralmente.

Uma criança de 03 anos, por exemplo, que inicia sua vida escolar, passando pela fase de adaptação e socialização com o novo ambiente, ao ser deixada pela mãe na escola, geralmente nos primeiros dias de aula se utiliza da expressão: “Eu quero minha mãe”, demonstrando a insatisfação em estar naquele novo ambiente com pessoas estranhas, jamais irá dizer a expressão: “Mamãe quero eu”, pois ela não convive ouvindo tal expressão e já é competente linguisticamente para se expressar de maneira coerente; não estamos nos referindo à competência da norma-padrão, mas sim à competência da gramática internalizada de sua língua. Como atesta Bagno (2013, p. 149):

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e

memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança entre os 4 e 5 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua.

Do ponto de vista da gramática tradicional, ou seja, daqueles que acreditam que o ensino de língua deve pautar-se exclusivamente nas regras pré-estabelecidas pela gramática normativa, erro seria qualquer realização linguística que não corresponde ao que é estabelecido na norma padrão, como se a língua fosse estática e correspondesse apenas à variedade padronizada, porém sabemos que a língua é dinâmica, viva e, assim como qualquer bem cultural, está sujeita a modificações. Segundo Bagno (2007, p. 69), o erro na perspectiva gramatical é visto como:

- Todo e qualquer uso que escape desse modelo idealizado, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada;
- Toda pronúncia, todo vocabulário e toda sintaxe que revelem a origem social desprestigiada do falante;
- Tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legitimada.

Percebe-se que até mesmo os próprios exemplos utilizados nas gramáticas tradicionais são de pessoas que tiveram ou têm destaque social, como os escritores de literatura, filósofos etc., pois a linguagem deles é tida como pura, enquanto a linguagem dos demais indivíduos, os quais possuem pouco ou nenhum acesso à escolarização, é caracterizada como “linguagem ruim”.

Ora, se uma das funções da língua é comunicar, não se deve rejeitar outras formas de uso de linguagem que se diferenciem da norma padrão, desde que haja um entendimento por parte dos envolvidos no ato de comunicação. A respeito da Língua, Bagno (2007, p.73) afirma:

Ao contrário da gramática tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: **nada na língua é por acaso.**

Seguindo este raciocínio citado anteriormente, a perspectiva linguística substitui o conceito de erro pelo conceito de variação e mudança, procurando evidenciar o caráter heterogêneo da língua. Para Bagno (2007, p.73):

[...] Enquanto a Gramática Tradicional tenta construir uma “língua” como uma entidade homogeneia e estável, a Linguística reconhece a língua como uma realidade intrinsecamente **heterogênea, variável, mutante**, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada.

Percebe-se então que há muitas variações em uma determinada língua de acordo com o nível social, a faixa etária, o sexo, entre outros fatores, os quais são explicados pela Sociolinguística, disciplina que procura fazer esta relação entre Língua e sociedade.

Pode-se verificar que já faz parte do senso comum classificar como “erro” algumas expressões linguísticas que, no entanto, no passado, consideravam-se como gramaticalmente “corretas”, daí a importância de se estudar a história das línguas. A palavra *barrer*, por exemplo, pronunciada hoje principalmente por falantes do meio rural, já fez parte da variedade padrão da língua, em uma determinada época, mas hoje em dia, prefere-se usar *varrer*, assim como muitas outras palavras: *bicicreta*, *ingrês* etc. A respeito disso, Bagno (2007, p.73) escreve:

Assim, o suposto “erro” é na verdade perfeitamente explicável; trata-se do prosseguimento de uma tendência muito antiga no português (e em outras línguas) que os falantes rurais ou não-escolarizados levam adiante. Esse fenômeno tem até nome técnico na Linguística histórica: **rotacismo**. Muitas dessas palavras com R estão documentadas em textos escritos no português medieval, indício de que, em algum momento da história, elas gozaram de prestígio, antes de serem substituídas (no século XVI, no período da relatinização) pelas formas com L. Isso para não mencionar a ocorrência de PRANTA, PRUMA, PUBRICA, INGRÊS na obra-prima de Camões, *Os Lusíadas* (1572), em pleno período renascentista.

Como já foi dito, o que é conceituado como “erro”, quase sempre tem uma explicação científica (que pode ser semântica, sintática, pragmática, discursiva etc.). Cabe ao professor pesquisar juntamente com os alunos sobre todos os fatores que envolvem a linguagem, procurando compreendê-la sem que haja preconceito. Vale

ressaltar que é direito do aluno ter também o acesso à norma padrão, visto que o domínio da mesma é, em muitos casos, pré-requisito para o sucesso profissional. É preciso que o aluno compreenda, acima de tudo, que o estudo de uma língua não é somente o estudo de uma gramática.

Independente de serem gramáticos ou professores tradicionalistas, as pessoas possuem uma visão de senso comum que de certa forma corrobora com o preconceito linguístico, ou seja, se consideram inferiores a outras linguisticamente, admitem não possuírem competência em Língua Portuguesa, classificando-a como Língua difícil e ainda acreditam que as pessoas que dominam o padrão de Língua são seres com inteligência privilegiada. Quem nunca ouviu frases do tipo: “Nossa, como fulano é inteligente, veja como fala bonito” ou “Eu não sei falar direito”. Tal visão tem como base o modelo cristalizado de língua incorporado na gramática normativa. Acerca desse tipo de preconceito Bagno (2013, p. 97) destaca:

[...] o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem muitas mulheres que se consideram “inferiores” aos homens; existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma “doença” que pode inclusive ser curada [...]

Do mesmo modo, muitos brasileiros acreditam que “não sabem português”, que “português é muito difícil” ou que a língua falada aqui é “toda errada”. E ao contrário dos demais preconceitos, que vêm sendo atacado com algum sucesso com diversos métodos de combate, o preconceito linguístico prossegue sua marcha. Se já existe uma mudança de atitude nas políticas oficiais de ensino, por que o círculo vicioso do preconceito linguístico continua girando?

Vale ressaltar que a questão do preconceito linguístico não se restringe às salas de aulas de Língua Portuguesa e afeta, muitas vezes, a vida social, econômica e emocional das pessoas. Tal situação de intolerância às variações linguísticas é ainda reforçada pela mídia.

Estamos constantemente em contato com textos midiáticos através da TV, do Rádio, da Internet, de revistas, entre outras mídias. Tais textos, na maioria das vezes, estão em sintonia com a forma padronizada da Língua Portuguesa e nossos alunos convivem com essa realidade.

Não que estar em conformidade com a Gramática Normativa seja errado, mas o que se quer mostrar aqui é como em muitos casos a mídia reforça o preconceito linguístico, excluindo do acesso a informação aqueles que não estejam adequados ao linguajar rebuscado e muitas vezes de difícil compreensão por parte de numerosa parcela dos interlocutores brasileiros. Tudo isso sem contar que é grande o número de piadas e anedotas que tem como fator de comicidade as variedades linguísticas desprestigiadas.

Sabe-se o poder que a mídia possui de influenciar as pessoas quanto à ideologia da classe dominante em diversos aspectos sociais. Com relação à temática da língua brasileira, os referenciais preconceituosos ocupam lugar de destaque, funcionando para estigmatizar cada vez mais a massa popular que não domina a norma padrão.

A linguista Scherre em seu livro (Doa-se filhotes de poodle: variação, mídia e preconceito) discorre a respeito do preconceito linguístico em jornais brasileiros, demonstrando o espaço dedicado a alguns colunistas para denegrir diretamente as pessoas (até mesmo da elite prestigiada) cujo falar diverge do padrão. Uma das seções mencionadas pela autora apresentava a seguinte matéria: “Não dá para aceitar” na qual a ex-professora de língua portuguesa e literatura brasileira Dad Abi Chahinr Squarise criticava a maneira de falar de ex-presidentes. Segundo Scherre (2005, p. 40):

Afirma a colunista que José Sarney “cometeu um erro primário de colocação pronominal. Irrelevante se de autoria de João da Silva, mas inaceitável na boca de membro imortal da Academia Brasileira de Letras”. No nono parágrafo, ela finaliza seu artigo de forma realmente preocupante em termos de determinadas relações entre estruturas linguísticas e comportamentos sociais: “Falar em nível aceitável de linguagem é exigência de civilidade. Como não jogar papel na rua, não cuspir em público, não arrotar à mesa”. Se entendo bem, a professora quer dizer que há formas linguísticas que são inquestionavelmente ruins, feias e indignas de existirem – o que revela e reforça o preconceito linguístico que para mim, é tão ou mais cruel do que o preconceito de religião, cor, raça, gênero e classe social. Como cidadã brasileira, espero que haja um dia leis contra o preconceito linguístico, para que comportamentos desta natureza sejam passíveis de julgamentos legais. Pessoa alguma pode ser desrespeitada pela língua que fala.

Fica evidente nesta reportagem que o falar divergente do padrão iguala-se a qualquer forma de desrespeito que um cidadão comete, isto não pode ser admitido.

Vale destacar que tantas formas de preconceito em nosso país já estão sendo combatidas através de leis, mas infelizmente contra o preconceito linguístico ainda não há punição.

Os meios de comunicação seriam importantes suportes com função colaborativa em defesa de uma nova postura sobre o saber linguístico, devido ao seu poder de influência, entretanto, percebe-se que eles colaboram com a manutenção da visão limitada e preconceituosa deste saber, como nos mostra Bagno (2013, p. 98):

É uma pena que seja assim. Todo esse formidável poder de influência dos meios de comunicação e dos recursos da informática poderia ser de grande utilidade se fosse usado precisamente na direção oposta: na destruição dos velhos mitos, na elevação da autoestima linguística dos brasileiros, na divulgação do que há de realmente fascinante no estudo da língua. Mas não é assim. Toda vez que alguém se põe a falar da situação linguística do Brasil, é para repetir as mesmas queixas e lamúrias de cem anos atrás ou mais.

Não basta apenas que o ensino de Língua Portuguesa seja reformulado, adequando-se à perspectiva Linguística, é preciso que haja colaboração de toda sociedade e, principalmente, dos meios de comunicação de massa para que, assim, o falar das pessoas que não dominam a variedade padrão da nossa Língua não seja mais motivo de risos e piadas; porém, isso sem dúvida não será tarefa fácil.

#### **2.4 As variações dialetais no ensino de Língua Portuguesa: problema ou solução?**

Percebe-se que o preconceito linguístico contribui com o maior problema educacional, que é a “aprendizagem”, na medida em que leva o educando a pensar a respeito do estudo de Língua Portuguesa como algo que não faz parte de sua realidade. Esse equívoco é comprovado quando o professor procura de forma preconceituosa eliminar, do falar do aluno, variantes que não correspondem ao padrão estabelecido na gramática normativa, alegando que tais variantes não existem na Língua Portuguesa.

É preciso que o professor assuma a postura de pesquisador da sua própria língua, pois ele precisará de conhecimentos científicos para, através de seus



argumentos, convencer os pais de alunos, em sua grande maioria “defensores do estudo exclusivo de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa”, e até mesmo os próprios alunos da relevância de estudar a língua na perspectiva sociolinguística.

Vale ressaltar que o Ministério da Educação apresenta uma postura que corrobora com a abordagem variacionista, encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais reflexões acerca do estudo de Língua Portuguesa que, se colocadas em práticas, com certeza resultará em melhoria no ensino.

O professor, estudante da língua, não deve permitir o discurso “incoerente” de que os linguistas querem abolir o ensino da gramática, retirando do aluno o direito de acesso à norma de prestígio social.

É preciso respeitar e valorizar o conhecimento linguístico que o educando já tem, sem, contudo, negar o acesso à aprendizagem da norma padrão; assim, de forma prazerosa, certamente o aluno sentirá interesse em aprender também a sistematização da Língua Portuguesa, tendo como suporte a gramática normativa. Sendo assim, o mesmo aplicará estes conhecimentos nas situações em que lhe forem pertinentes, pois, mais uma vez, vale destacar que a linguagem da norma gramatical não é aplicada em todas as situações comunicativas.

Na concepção da norma-padrão, a língua é um produto pronto e acabado que não está sujeito a nenhuma modificação, portanto é um modelo que deve ser aprendido por todos os falantes, como se os mesmos não tivessem nenhum conhecimento sobre esta língua.

Na realidade, a língua caracteriza-se como dinâmica, inconclusa, sendo utilizada perfeitamente pelo falante independente de seu nível de letramento. Ela se manifesta sobre diversas formas as quais surgem de acordo com fatores sociais, denominando-se de variedades linguísticas. Essas variedades são perceptíveis quando se analisa o uso real que os falantes fazem da língua. Os sociolinguistas enfatizam que, para se estudar a língua, se faz necessário também compreender os fatores sociais e históricos do ambiente em que ela é praticada. Sobre isso, Bagno (2007, p. 36) afirma:

Ao contrário da norma padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é

intrinsecamente **heterogênea**, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Mesmo diante de tantas pesquisas científicas que comprovam que a eficácia do conhecimento linguístico não consiste no domínio exclusivo do padrão de língua disposto na gramática normativa, as escolas insistem em tratar a variação linguística como um problema que precisa ser eliminado do contexto escolar.

Quando a “Variação Linguística” aparece como temática na sala de aula, serve apenas como modelo do que não se deve praticar linguisticamente, ou seja, a maioria dos exercícios, assim como a argumentação do docente abordam a correção das variantes para a norma padrão e ainda enfatizam que para dominar as práticas de leitura e escrita basta o domínio das regras gramaticais, o que não pertence ao padrão são acidentes de percurso que não merecem relevância.

O interessante é que os grandes escritores não são necessariamente gramáticos nem estes por sua vez grandes escritores. Na crônica de Rubem Braga “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, o escritor ressalta que muitos dos conhecimentos que a escola exige do educando funcionam como uma espécie de adivinha, de pegadinha que servem para fazer o aluno odiar o estudo de Língua Portuguesa. A respeito do equívoco de encarar a variação como problema, Bagno (2007, p.37) escreve:

[...] não tem sentido falar da variação linguística como um “problema”. Vira e mexe recebo mensagens de pessoas que perguntam como tratar em sala de aula o “problema da variação”. Podemos começar respondendo que o problema está em achar que a variação linguística é um “problema” que pode ser solucionado. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

Seria interessante que a escola tomasse uma postura diferenciada sobre o estudo da Língua, evidenciando os fatores diversos que interferem no processo de variação linguística como: origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais, entre outros. Dessa forma, o aluno compreenderia que todas as mudanças que ocorrem na língua e diferem daquele padrão estabelecido na gramática têm uma justificativa coerente, ou seja, todas obedecem às regras de funcionamento da língua que podem ser explicadas, como diz Bagno, “Nada na Língua é por acaso”.

A posição geográfica em que o falante se localiza interfere na sua língua. Por exemplo, algumas regiões utilizam o termo “jerimum”, enquanto outras utilizam “abóbora”.

É evidente que um falante com o nível socioeconômico elevado, conseqüentemente, terá mais acesso à escolarização e à cultura “letrada”. Nesse contexto, sua fala será divergente da de um falante de baixa renda que trabalha o dia inteiro e não ganha o suficiente para sustentar a família, tendo pouco contato com a cultura letrada.

Vale destacar que o grau de escolarização relacionado ao *status* socioeconômico é o fator de maior impacto sobre a variação linguística no Brasil. Na maioria das vezes, o ensino de qualidade é destinado a um grupo reduzido da sociedade que possui maior poder aquisitivo. Percebe-se que há uma relação entre escolaridade e ascensão social, ou seja, os espaços de elevado prestígio social são ocupados, em sua maioria, por pessoas mais escolarizadas.

Até mesmo a idade do falante corrobora com a variação linguística, por exemplo, não utilizamos a mesma forma para falar com crianças, jovens e idosos. Na escola, o professor da educação infantil precisa fazer um arranjo linguístico para que a criança o compreenda. Até mesmo para contar uma história infantil, o professor não segue com exatidão o código linguístico prescrito no livro, caso contrário, não chamará a atenção da criança nem tampouco haverá compreensão. Certa vez um senhor me perguntou: Qual é sua graça? E eu demorei a entender que ele queria saber o meu nome.

O homem e a mulher também fazem usos diferenciados dos recursos linguísticos, por exemplo, muitas mulheres abusam dos diminutivos “amorzinho, queridinho”, ou seja, estes e muitos outros fatores explicam o motivo pelo qual a

nossa língua é eminentemente heterogênea, e não é coerente dizer que determinada forma linguística é melhor ou pior, pois, todas são utilizadas em contextos reais de uso da língua e devem ser abordadas no que tange ao estudo de Língua Portuguesa na perspectiva da língua como produto social.

É importante destacar ainda a variação estilística (ou de registro) pois além das divergências linguísticas entre grupos sociais, cada indivíduo varia o seu modo de falar e de escrever de acordo com a situação em que se encontra (de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica etc.) independente de seu grau de instrução. Por exemplo, não escrevemos um recado para um parente da mesma forma como um e-mail para o nosso chefe no local de trabalho; assim como não conversamos com amigos em uma lanchonete da mesma maneira como falamos em uma entrevista de seleção para o mestrado. Segundo Bagno (2007, p. 45-46):

[...] todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária, etc. Trata-se de um comportamento que é adquirido muito rapidamente no convívio social, como é fácil verificar observando a variação dos modos de falar das crianças quando se dirigem a outras crianças da mesma idade, a crianças maiores, a adultos familiares, a adultos desconhecidos etc. [...]

No caso do monitoramento da escrita, ele vai depender, é claro, do grau de (letramento) do indivíduo, [...]. Uma pessoa que foi alfabetizada, mas não ultrapassou os primeiros anos da escola formal nem criou o hábito de ler e escrever com frequência, certamente não vai dispor dos mesmos recursos de monitoramento estilístico, de alguém que cursou a universidade [...]

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa, o preconceito linguístico é um problema social que precisa ser levado para escola com o objetivo de uma educação linguística com respeito e valorização das diferenças dialetais. Porém, esta concepção esbarra muitas vezes na resistência de indivíduos que são defensores do modelo tradicional de ensino, assim como na falta de formação adequada para lidar com esse novo modelo de ensino.

O que se pretende com essa nova postura linguística não é retirar do aluno o direito de dominar a variante padrão, pelo contrário, pretende-se contrapor esta variante às utilizadas em contextos informais, levando o aluno a

perceber diferentes contextos comunicativos e adequar a linguagem a cada um deles, ou seja, de acordo com a abordagem variacionista, não é pertinente a noção de “erro”, mas sim de adequação às situações de uso como destacam os PCN's (1998, p.31):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo: saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Para comprovar que há um descompasso entre o ensino tradicional de Língua Portuguesa – ainda atuante em muitas escolas – e as novas tendências pedagógicas embasadas nos estudos da Sociolinguística, será analisada a Prova Brasil aplicada em 2011, tarefa essa a ser realizada no capítulo seguinte.

### **3 CAPÍTULO III: Uma análise da Prova Brasil com ênfase na abordagem variacionista da Língua**

Diante da reflexão que foi feita a respeito da ineficácia do modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, assim como da interferência negativa do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar que a perspectiva de ensino tradicional de Língua Portuguesa não corresponde às reais necessidades dos educandos quanto ao desenvolvimento da competência linguística; ou seja, como a língua é um instrumento utilizado pelos sujeitos sociais, faz-se necessário, além de entendê-la como código sistemático, compreender o espaço social em que ela circula, assim como os sujeitos que a utilizam.

Seguindo essa ideia de estudar a língua como fator social, percebe-se que não é possível analisá-la tendo como base um referencial linguístico homogêneo, pois, como reflexo de uma sociedade extremamente diversificada, a língua apresenta-se de maneira heterogênea.

Diante desta perspectiva, é essencial que a escola enfatize o viés variacionista no estudo de Língua Portuguesa. Uma vez que, além da formação de professores na área de Letras, evidenciar a importância do reconhecimento da diversidade linguística como característica cultural do nosso país, as provas a nível nacional reforçam ainda mais esta ideia, na medida em que exige dos educandos o conhecimento acerca da variedade linguística que engloba a utilização que os falantes fazem do instrumento língua na vida em sociedade.

Neste capítulo, pretende-se analisar especificamente questões de Língua Portuguesa referentes à Variação Linguística que estão contidas na Prova Brasil aplicada em 2011.

A intenção aqui não é julgar a validade desse mecanismo de avaliação da educação, mas sim identificar como a temática Variação Linguística é abordada na referida ferramenta avaliativa e se existe um descompasso entre o que é cobrado na Prova e o que na maioria dos casos é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Antes de se iniciar a análise das questões da Prova Brasil referentes à variação Linguística, fazem-se necessárias algumas considerações acerca do que é essa avaliação, quando e para quê foi criada, sendo assim, esse é o objetivo do tópico seguinte.

### 3.1 O que é a Prova Brasil?

A Prova Brasil faz parte de um projeto governamental de implantar mecanismos de medição dos resultados da Educação Básica Nacional que, segundo informações contidas no livro *PDE/ PROVA BRASIL* (2011, p. 9), é fruto de [...] “discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, [...] no período entre 1985 e 1986.” [...].

Tais discussões geraram em 1988, por parte do MEC, a institucionalização do Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que mais tarde passaria a se chamar Saeb, substituindo-se a terminologia “Primária” pela “Básica”, isso devido às alterações realizadas na Constituição de 1988. Com a implantação do Saeb, o MEC teria a intenção de [...] “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.” [...] (op. cit., 2011, p. 9).

A primeira avaliação do Saeb foi realizada em 1990 e, em 1992, tornou-se responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Em 1993 o segundo ciclo da avaliação foi posto em prática e vem, desde então, ocorrendo a cada dois anos.

Para se estabelecer o que se queria avaliar quanto às competências e habilidades que deveriam ser dominadas pelos educandos, no ano de 1993 [...] foram desenvolvidas as Matrizes de Referência [...] “permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.” [...] (op. cit., 2011, p. 9 -10).

Objetivando a formulação das Matrizes de Referência, foi realizada uma consulta a nível nacional acerca dos conteúdos ministrados nas escolas de ensino fundamental e médio. Em 2001, houve uma atualização das Matrizes de Referência para uma adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e, em 2005, surge a chamada Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou “Prova Brasil” vinculada ao Saeb, como comprova o seguinte trecho do livro *PDE/ PROVA BRASIL* (2011, p. 10):

Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado

em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada uma outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por município e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

A Anresc/Prova Brasil compõe, juntamente com a Aneb e a ANA, o mecanismo de avaliação da Educação Básica brasileira, ou seja, o Saeb, como evidenciado no esquema abaixo, extraído do site do Inep:



Ilustração 2: Esquema explicativo do Saeb.<sup>4</sup>

A Anresc/Prova Brasil é direcionada apenas aos estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas públicas com número superior a 20 alunos por série alvo da avaliação.

### **3.2 Analisando a Prova Brasil de Língua Portuguesa com ênfase na variação linguística**

Nesse tópico, pretende-se realizar uma breve análise da Prova Brasil de Língua Portuguesa, destacando algumas questões aplicadas referentes ao tópico VI Variação Linguística da Matriz de Referência da já citada prova.

Vejamos, a seguir, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores 4ª série/5º ano / 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, no quadro extraído do livro *PDE/ PROVA BRASIL* (2011, p.22-23):

<sup>4</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>



<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D1</b>	<b>D1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D3</b>	<b>D3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D4</b>	<b>D4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D6</b>	<b>D6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	<b>D11</b>	<b>D14</b>

<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	<b>D5</b>	<b>D5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D9</b>	<b>D12</b>

<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	<b>D15</b>	<b>D20</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	<b>D21</b>

<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D2</b>	<b>D2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D7</b>	<b>D10</b>
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	<b>D8</b>	<b>D11</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	<b>D12</b>	<b>D15</b>
Identificar a tese de um texto	-	<b>D7</b>
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	<b>D8</b>
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	<b>D9</b>

<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D13</b>	<b>D16</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D14</b>	<b>D17</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	<b>D18</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfofossintáticos	-	<b>D19</b>

<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>		
<b>Descritores</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D10</b>	<b>D13</b>

Ilustração 3: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

A Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: a primeira corresponde ao “Objeto de Conhecimento” que se apresenta em seis tópicos, já a segunda denominada “Competência” refere-se aos descritores os quais correspondem às habilidades que são avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano, são selecionados 15 descritores; enquanto para a 8ª série/9º ano acrescenta-se mais 6, totalizando 21 descritores. Interessa-nos, nesse trabalho, o que está contido no tópico VI.

A seguir, serão analisadas duas questões que foram aplicadas na edição de 2011 da Prova Brasil. A questão abaixo, aplicada aos alunos da 4ª série/5º ano, foi extraída do livro *PDE/ PROVA BRASIL* (2011, p. 55):

**Exemplo de item:**

**Carta**

Lorelai:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.  
(...)

NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em “Agora tá tudo diferente:” (ℓ. 7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

(A) ensinada na escola.  
(B) estudada nas gramáticas.  
(C) encontrada nos livros técnicos.  
➡ (D) empregada com colegas.

Ilustração 4: Questão da Prova Brasil de 2011, aplicada aos alunos da 4ª série/5º ano.

Essa questão busca evidenciar que o vocábulo “tá” corresponde a uma das expressões linguísticas que o educando utiliza na interação social. Sabe-se que o texto é a materialização dos nossos discursos e já que a referida expressão está contida nele é porque, de fato, ela se realizou no ato comunicativo.

A proposta aqui é levar o aluno a perceber em que domínio social é possível utilizar a referida expressão em vez de “está”.

Vale destacar que não é perceptível nesta questão nenhum estigma para com a variante utilizada pelo locutor do texto quanto ao fato da mesma não corresponder ao padrão estabelecido na gramática normativa, ou seja, o objetivo consiste em avaliar se o educando reconhece tal expressão como legítima de sua língua, em que espaço social ela circula e quem é, no texto, o possível locutor que a utiliza, assim como para quem o texto foi destinado.

Seguindo a proposta citada acima, para que o educando desenvolva a habilidade evidenciada no descritor (10), faz-se necessário que o professor trabalhe em sala de aula com textos orais e escritos que apresentem variedades linguísticas,

pois, assim, o educando será capaz de identificar as marcas linguísticas que correspondem a cada domínio social. Assim, as crianças da 4ª série/5º ano perceberão que as diversas expressões linguísticas, as quais elas costumam ouvir em sua vida cotidiana e que, na maioria das vezes, são rotuladas como “erradas” são perfeitamente adequadas a depender do domínio social em que são utilizadas.

Percebe-se que o professor pode contribuir bastante para a não disseminação do preconceito linguístico diante das variadas formas de expressão que circulam no meio social, porém, é extremamente importante que o mesmo disponha de formação nesta área. Observando a realidade do sistema escolar brasileiro, é possível dizer que há ainda um número considerável de professores das séries iniciais sem formação acadêmica, fator agravante da situação de deficiência do sistema educacional público brasileiro.

A questão a seguir, também pertence à Prova Brasil aplicada em 2011 e foi utilizada para avaliar alunos da 8ª série/9º ano (2011, p. 102)

**Exemplo de item:**

**O homem que entrou pelo cano**

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

5 Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava.

10 Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Na frase “Mamãe, tem um homem dentro da pia.” (l. 9), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de

(A) registro oral formal.  
 (B) registro oral informal.  
 (C) falar regional.  
 (D) falar caipira.

Ilustração 5: Questão da Prova Brasil de 2011, aplicada aos alunos da 8ª série/9º ano.

O objetivo desta questão é cobrar do educando o reconhecimento das variações (gramaticais e lexicais) as quais evidenciam por sua vez características do locutor e interlocutor do ato enunciativo em análise.

O uso do verbo “ter” no sentido de existir denota uma situação comunicativa informal, vivenciada na vida cotidiana. No texto, fica explícito que a situação interativa ocorre entre mãe e filha, daí a justificativa para o uso do referido verbo.

Vale destacar que é essencial levar o educando a perceber a aproximação semântica entre o verbo “ter” com sentido de existir e o verbo “haver”, assim como em que local social se emprega essa expressão sem que haja comprometimento do discurso.

Outro ponto que poderá também ser enfatizado é a questão do registro oral, pois ainda é perceptível no meio social a ideia de que a expressão oral não deve seguir normas, quando, na verdade, sabe-se que, assim como a modalidade escrita, o registro oral deve se adequar às situações de uso, daí a relevância de trabalhar língua portuguesa na perspectiva dos gêneros discursivos, o que de certo modo evidencia a abordagem variacionista.

Para que o professor de Língua Portuguesa colabore com o desenvolvimento do educando quanto à habilidade sugerida no descritor (13), que avalia a competência do aluno para perceber as marcas linguísticas que definem locutor, interlocutor, situações de interlocução e as variações da fala é preciso trabalhar com textos que contemplem registros informais, regionais, expressões características de uma determinada época, entre outros, pois dessa forma o aluno irá adquirir uma postura não preconceituosa diante dos usos linguísticos que se diferenciam dos que são estabelecidos na gramática normativa e dos seus próprios usos.

Segundo informações disponibilizadas pelo Inep no já mencionado livro sobre a Prova Brasil, a porcentagem de alunos da 4ª série/5º ano que assinalaram a alternativa considerada correta, foi de 24%, no que se refere à questão aplicada a 8ª série/9º ano a porcentagem foi de 33%, mostrando um pequeno aumento no número de acertos. Os resultados, quanto às habilidades previstas para o Tópico VI Variação Linguística, comprovam, segundo análise do próprio Inep, a inadequação ou até mesmo a desvalorização do tema por parte de muitos docentes nas aulas de Língua Portuguesa das escolas avaliadas.

Tal comprovação vem corroborar com as expectativas desse trabalho, de identificar a permanência da problemática do preconceito linguístico frente à situação de variação dialetal naturalmente existente na sociedade brasileira e, portanto, da necessidade de se trabalhar em sala de aula essa questão de forma adequada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de algumas dificuldades que muitos docentes atualmente encontram no exercício da profissão, o ato de contribuir para a formação intelectual de uma criança, adolescente, ou ainda de um adulto é, a meu ver, algo bastante gratificante.

É muito importante que o profissional educador esteja atualizado quanto às novas tendências teóricas de sua área de formação e atuação, bem como quanto às novas práticas pedagógicas.

No tocante à temática abordada nesse trabalho “Variação Linguística”, é preciso um olhar cada vez mais apurado por parte do educador acerca do educando e de como ele reage ao interagir com tal conteúdo curricular, percebendo se existe por parte dos alunos algum tipo de preconceito linguístico, muitas vezes herdado dos ensinamentos de professores puristas, preconceito esse que se aplica aos colegas e até a eles próprios e, a partir dessa observação, traçar estratégias de readequação do pensamento dos educandos quanto a suas variedades dialetais, promovendo o respeito ao modo de falar do outro e o entendimento da importância atribuída pela sociedade à variante padrão que poderá e deverá ser dominada pelos estudantes sem prejuízo dos diferentes dialetos, que poderão ser utilizados em diferentes contextos de comunicação.

Como se pode perceber na leitura desse trabalho, a prática muitas vezes não condiz com a teoria, pelo menos não com as novas, que se esperam ser aplicadas, como foi demonstrado na análise das questões da Prova Brasil de 2011 e que também é evidenciado no documento PDE/PROVA BRASIL (2011) citado neste trabalho.

Ainda se persegue um ideal de padronização linguística que venha a eliminar as diferenças. Ora, ninguém pensa da mesma maneira que o outro, então por que a expressão de um pensamento heterogêneo deveria ser feito através de uma manifestação comunicativa homogênea? Se somos tão diversificados fisicamente, qual a razão de alguém falar de forma idêntica a de outro?

Na verdade, o modo como falamos, como nos comunicamos é igual a uma assinatura, cada um tem a sua. Quando alguém fala, dá-se a conhecer, mostra suas características linguísticas, uma marca que nos identifica. Negar a nossa heterogeneidade linguística é negar a nossa própria história.

Lembremos os nativos de nossa terra. Quando aqui chegaram os portugueses, encontraram mais de mil tipos de dialetos, cada qual identificava uma tribo, um povo, era, na verdade, parte de suas identidades culturais.

Em suma, é muito mais interessante que se ofereça oportunidades a todos os alunos de terem acesso a um ensino digno de língua materna, trabalhando de forma coerente a norma padrão, sem desprestigiar nenhuma outra variante. Isso leva os alunos a perceberem a língua como instrumento de poder, identidade e interação, um conhecimento fundamental para conseguir também um espaço digno na sociedade e interagir em diversos contextos sociais.

A nossa língua é dinâmica e devemos cada vez mais buscar compreendê-la em suas variadas formas. Ter preconceito com variantes, acreditando que a língua se resume à gramática normativa, é sinal de uma visão limitada da língua.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco**. In: COELHO, Lígia Martha. *Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Língua materna, letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim: em defesa do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. – 55. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7º ano – 5ª edição** – São Paulo: Atual, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KORYTOWSKI, Ivo. **Português e gramática: Erros Nunca Mais – Os principais erros de português e como se vacinar contra eles**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. **O ensino de gramática na perspectiva funcionalista: propostas de análises**. In: *Linguagens, ensino e pesquisa / organizador Juarez Nogueira Lins* – Recife: Ed Universitária da UFPE, 2013.

PCN: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep. 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

### **SITES CONSULTADOS**

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> Acesso em 10/04/2014 às 23h50min