



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MARIDELMA LAPERUTA MARTINS

**A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA – UMA PROPOSTA
PARA UM ENSINO APRENDIZAGEM LIVRE DE
PRECONCEITOS**



ARARAQUARA – SP
2014

MARIDELMA LAPERUTA MARTINS

A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA PROPOSTA PARA UM ENSINO APRENDIZAGEM LIVRE DE PRECONCEITOS

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática: Análise de fatos linguísticos em uso na língua em uma ou mais das seguintes dimensões - fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

Orientador: Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP
2014

MARIDELMA LAPERUTA MARTINS

**A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA
PROPOSTA PARA UM ENSINO APRENDIZAGEM LIVRE DE PRECONCEITOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática: Análise de fatos linguísticos em uso na língua em uma ou mais das seguintes dimensões - fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática

Orientador: Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Bolsa: CNPq

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus São José do Rio Preto

Membro Titular: Profa. Dra. Lucia Furtado Mendonça Cyranka
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Membro Titular: Dra. Joyce Elaine Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Ao meu filho, José Henrique, dono de metade do meu coração, e
ao pai dele, Fernando, dono da outra metade.*

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de uma busca por aquilo que acredito ser um mundo mais justo, onde os que falam “diferente” sejam considerados apenas falantes de uma língua cheia de variedades linguísticas e não de erros. Essa busca se origina numa formação cristã, na qual o diferente é igual. Por isso, meu primeiro agradecimento é a Deus, pessoa que eu creio ser o criador de todas as coisas, pessoas e línguas diferentes que devem ser tratadas, sempre, com o mesmo respeito.

Agradeço à minha querida amiga, que aceitou me orientar, mais uma vez, depois de alguns anos de ausência, mesmo a “alguns” quilômetros de distância, mesmo com um tema diferente do que ela costuma orientar... Obrigada, Rosane, por ser uma orientadora singular. Obrigada, mais uma vez, por sua atenção, seu carinho, sua dedicação, sua paciência, que não são encontrados em todos os orientadores.

Agradeço à minha família, presente de Deus: ao meu marido e companheiro, Fernando, pessoa forte, inteligente, a quem eu admiro por sua dedicação ao trabalho, à pesquisa, à educação. Aquele que incomodava minha preguiça e procrastinação, perguntando todo final de tarde: “quantas páginas você escreveu hoje?” e ao meu filho, José Henrique, fonte da minha alegria, meu sol, minha chuva, e quem me fazia sair da frente do computador com sua pergunta constante: “mamãe, quer brincar comigo?” Obrigada por vocês existirem na minha vida, me fazerem entender as diferenças, aceitar os paradoxos, as contradições. Amo **demais** vocês dois!

Obrigada também aos meus pais que, hoje, tão velhinhos e carentes de atenção, me exercitam a paciência com o mais fraco. Obrigada minha mãe querida, por você ainda existir, por ter me feito o que sou hoje!

Aos professores Roberto Camacho, da UNESP de Rio Preto, e Lúcia Cyranka, da UFJF, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e aos professores Marco Antonio de Oliveira, da UFMG, Roberto Beline, da USP e Joyce Baronas, da UEL, que também trouxeram contribuições à minha pesquisa nos 4 anos de Selin de que participei na UNESP. A esta última, meu agradecimento, também, por aceitar participar da minha banca final.

À professora Gladis Massini-Cagliari pelas aulas da disciplina “Mudança Linguística, Identidade e Preconceito”, que me ajudou com referências bibliográficas a respeito do tema da pesquisa e por, também, aceitar participar da minha banca.

Aos meus colegas de curso, colegas do grupo NEVAR, àqueles com quem fiz créditos das disciplinas, em especial às loiras, que sempre trouxeram muita alegria durante

todos esses quatro anos: Pricila Balan, Daniane Assunção e Kelly Loddo (esta última, companheira de “noitadas” na Viação Garcia). Também agradeço a Alessandra Vieira, representante discente de 2010, que me auxiliou com a burocracia quando cheguei ao doutorado e a Rosangela Hilário, quem eu passei a considerar uma irmã em Cristo.

À professora Nildiceia Rocha e à sua família, que me acolhiam, carinhosamente, todas as semanas, abrindo a porta de sua casa para mim, às 5h da manhã, durante os semestres em que cursei as disciplinas em Araraquara: “impagável”...

A todos os professores com quem eu tive aula, Alessandra Del Ré, Christelle Dodane, Márcia Romero, Maria Filomena Gonçalves, Luiz Carlos Cagliari, Maria Helena Moura Neves e aos funcionários do programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr.

Aos professores Silvio, Silvana, Elezandra, Alessandra, Elaine, Viviane e Aline e a cada um de seus alunos, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada: obrigada pela paciência, pela disposição, pela vontade de aprender mais que pude perceber em cada um de vocês. Também agradeço à direção de cada escola que nos acolheu para a realização da pesquisa.

Ao colegiado do Curso de Letras da UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu, pela concessão de afastamento que me proporcionou disponibilidade para a dedicação à pesquisa, principalmente, aos professores da área de língua portuguesa, sem os quais isso não teria sido possível: Deise Gutierrez, Ivo Dittrich, Luciana Vedovato, Andreia Cristina Souza, Adriana Glasser, Cleiser Schenatto, Maria Elena Pires e Mariangela Lunardelli (a essas duas últimas e a Regina Coeli, também agradeço as “amigosas” orientações sobre meu trabalho). Obrigada à direção do Centro de Educação, Letras e Saúde e à do *campus* de Foz pelo apoio.

Obrigada ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica pelo apoio financeiro.

Se a linguagem tem relação com o poder, será preciso um exame rigoroso das formas mais sutis pelas quais a própria linguagem instrumenta esse poder.

Maurizio Gnerre (2009, p. 2)

RESUMO

“A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos” foi o título do projeto de pesquisa por nós idealizado, que surgiu a partir de nosso percurso no ensino de língua portuguesa no curso de Letras da UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Foz do Iguaçu-PR. Observando o discurso dos alunos de graduação e de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio (com quem trabalhamos em cursos de formação continuada) sobre questões relativas à língua portuguesa, norma linguística, gramática, ensino de língua e gramática, correção, etc. e a, partir disso, suas atitudes linguísticas e concluindo, empiricamente, a existência de preconceito linguístico nesses discursos, trouxemos à tona a hipótese de que o preconceito linguístico, estreitamente ligado ao preconceito social, pode ser atenuado com a realização de um trabalho de conscientização sobre a Teoria Sociolinguística, por meio da escola (discursos, crenças e atitudes preconceituosas sobre a linguagem - discursos e crenças como “não sei falar português”, “nossa língua é muito difícil”, “*menas* dói no ouvido”... - das pessoas com relação à sua própria língua e com relação à língua do “outro”). Realizamos, então, uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa (com auxílio quantitativo) com os seguintes passos: (a) averiguação/comprovação, por meio de entrevistas semiestruturadas e testes de crenças, com um grupo de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio e, por meio de testes de crenças, com um grupo de alunos dos mesmos níveis, de seus discursos preconceituosos sobre a linguagem; (b) discussão/debate, com esse mesmo grupo de professores os pressupostos teóricos da Teoria Sociolinguística com leituras de textos, em reuniões quinzenais; (c) elaboração, ainda com esse mesmo grupo de professores, de atividades de ensino que abordaram questões como variação e mudança linguísticas, homogeneidade/heterogeneidade linguísticas, norma, o vernáculo, estigma e prestígio, preconceito linguístico, entre várias outras; (d) aplicação dessas atividades pelos professores aos seus alunos, com discussões e diálogos nas salas de aula; (e) verificação, novamente, por meio das entrevistas e testes com o mesmo grupo de professores, e dos testes com alunos, dos resultados desses diálogos em sala de aula, o que confirmou a hipótese desta proposta de pesquisa. Realizamos as análises dos resultados obtidos nas entrevistas e testes e das atividades sobre variação e preconceito linguístico aos alunos dos professores participantes concluindo: (1) o desconhecimento quase absoluto dos alunos sobre o que é preconceito linguístico, antes do trabalho realizado em sala de aula – situação que se inverte, completamente, depois do trabalho; (2) crenças equivocadas (de acordo com a Teoria Sociolinguística) sobre a linguagem, também antes do trabalho realizado – situação que se ameniza, depois do terminado trabalho; (3) uma relativa mudança, por parte dos professores, nas crenças sobre as questões trabalhadas durante todo o projeto. A pesquisa mostrou a necessidade e urgência de se trabalhar de modo incisivo tópicos de variação linguística para que a conscientização (na vertente de Paulo Freire) sobre a realidade linguística possa ser obtida.

Palavras-chave: Sociolinguística. Preconceito Linguístico. Conscientização. Gramática.

ABSTRACT

"Sociolinguistics and Portuguese language teaching: a proposal for prejudice-free teaching and learning" was the research project's provisional title conceived by us, which emerged from our course in teaching Portuguese language in Arts & Literature's course at UNIOESTE (State University of West Paraná) - campus of Foz do Iguassu. Observing the speech of undergraduate students and teachers of Primary and Secondary Schools (with whom we work in continuing education courses) on issues related to Portuguese language, language norm, grammar, language and grammar teaching, correction, etc... and, from that, their language attitudes and concluding, empirically, the existence of linguistic prejudice in these speeches, we brought forth the hypothesis that linguistic prejudice, closely linked to social prejudice can be mitigated by conducting an awareness campaign on the Sociolinguistics Theory through school (discourses and beliefs such as "I cannot speak Portuguese", "our language is very difficult," "listening to 'menas' hurts my ear"... with respect to their own language and in relation to the other's language). We performed, then, an applied research of qualitative approach (with quantitative assistance) with the following steps: (a) beliefs' investigation/verification, by means of semi-structured interviews and tests, with a group of teachers of Primary and Secondary Education and through beliefs' testing, with a group of students at the same level, of their prejudiced speeches about language; (b) discussion/debate, with this same group of teachers, of theoretical presupposition in Sociolinguistic Theory, with text reading in biweekly meetings; (c) elaboration of educational activities, with the same group of teachers, that addressed issues such as linguistic variation and change, linguistic homogeneity/heterogeneity, norms (standard, non standard, cultured, etc.), vernacular, stigma and prestige, linguistic prejudice, among many others; (d) implementation of these activities by teachers to their students, with discussions and dialogues in the classroom; (e) verification, again, by means of interviews and tests with the same group of teachers, and students' testing, of these dialogues results in the classroom, which confirmed the hypothesis of this research proposal. We performed the analysis of the results obtained from the interviews and tests, and from activities on language variation and linguistic prejudice, for students and teachers participating and, as partial consideration, we concluded: (1) the almost absolute ignorance of students about what linguistic prejudice is, before the work conducted in the classroom - a situation that is reversed completely after work; (2) wrong beliefs (according to the Sociolinguistics Theory) on language, also before the work - a situation that softens, after work completion; (3) a relative shift on some teachers, in their beliefs about the issues approached throughout the project. The research has shown the need and urgency of approaching, incisively, linguistic variation topics, so that awareness (with respect to Paulo Freire's conception) on linguistic reality may be obtained.

Keywords: Sociolinguistics. Linguistic Prejudice. Awareness. Grammar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem das mudanças ocorridas nas respostas dos professores, do 1º para o 2º teste	142
Gráfico 2 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “no Brasil, todos falam a mesma língua: a língua portuguesa”	147
Gráfico 3 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “a língua portuguesa é muito difícil” ..	148
Gráfico 4 - Porcentagens de respostas F à assertiva “eu não sei falar muito bem a minha língua”	149
Gráfico 5 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: “eu não escrevo muito bem a minha língua”	150
Gráfico 6 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: “a língua escrita é mais certa que a língua falada”	151
Gráfico 7 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”	152
Gráfico 8 - Porcentagem de respostas F à assertiva “A linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam”	153
Gráfico 9 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “Em Portugal se fala melhor a língua portuguesa do que no Brasil”	154
Gráfico 10 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: “as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais”	155
Gráfico 11 – Porcentagem de respostas F à assertiva: “as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste”	156
Gráfico 12 – Porcentagem de respostas F à assertiva: “os adultos falam melhor do que os jovens”	157
Gráfico 13 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres”	158
Gráfico 14 – Porcentagem de respostas F à assertiva: “quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam”	159
Gráfico 15 – Porcentagem de respostas F à assertiva: “as pessoas analfabetas falam errado”	160
Gráfico 16 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “Eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego”	161

Gráfico 17 - Porcentagem das respostas F à assertiva: “O bom professor de português fala difícil”	162
Gráfico 18 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “O bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno”	163
Gráfico 19 - Porcentagem de respostas F à assertiva: “Para escrever direito, é preciso aprender gramática”	164
Gráfico 20 – Porcentagem de respostas à pergunta aberta: “Você já ouviu falar em preconceito linguístico?” 1º teste	165
Gráfico 21 – Porcentagem de respostas à pergunta aberta: “Você já ouviu falar em preconceito linguístico?” 2º teste	166
Gráfico 22 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta: “O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: <i>Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?</i> ” 1º teste ...	167
Gráfico 23 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta: “O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: <i>Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?</i> ” 2º teste ...	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparações entre Ensino de Gramática e Análise Linguística	72
Quadro 2 – Rol de Professores	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sujeito Simples e Composto	77
Figura 2 – Núcleo do Sujeito	78
Figura 3 – Verbos e seus Complementos	79
Figura 4 – Verbos e seus Complementos 2	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ORIGENS, JUSTIFICATIVAS, OBJETIVOS	25
1.1 O porquê da pesquisa	25
1.2 O para quê da pesquisa	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1 A Variação Linguística	38
2.1.1 A variação linguística na sociedade	38
<i>A Gramática</i>	38
<i>A Norma Linguística</i>	48
<i>A Sociolinguística</i>	59
2.1.2 A Variação Linguística na Escola	67
<i>As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE</i>	67
<i>O Livro Didático</i>	73
2.2 O Preconceito Linguístico	82
2.2.1 Na Sociedade	82
2.2.2 Na Escola	94
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	102
3.1 A Seleção dos Professores	104
3.2 As Entrevistas Semiestruturadas e os Testes de Crenças com os Professores	107
3.3 Os Grupos de Estudo Teóricos	108
3.4 Os Testes de Crença com os Alunos	110
3.5 Os Diálogos em Sala de Aula	111
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES	112
4.1 As Entrevistas com os Professores	112
4.1.1 Professora Fernanda	112
<i>Primeira Entrevista</i>	112
<i>Segunda Entrevista</i>	115
4.1.2 Professora Eduarda	117
<i>Primeira Entrevista</i>	117
<i>Segunda Entrevista</i>	120
4.1.3 Professora Clara	122

<i>Primeira Entrevista</i>	122
<i>Segunda Entrevista</i>	124
4.1.4 Professor Pedro	126
<i>Primeira Entrevista</i>	126
<i>Segunda Entrevista</i>	131
4.2 Os Grupos de Estudo Teóricos	134
<i>Grupo I – Pedro, Eduarda e Cristina</i>	134
<i>Grupo II – Liana e Fernanda</i>	137
<i>Grupo III – Sônia e Clara</i>	139
4.3 Os Testes de Crenças dos Professores	140
4.4 Os Testes de Crenças dos Alunos	146
4.5 Diálogos nas Salas de Aula	170
4.5.1 Origens da língua portuguesa e multilinguismo no Brasil	171
4.5.2 A heterogeneidade linguística - a variação diatópica	176
4.5.3 A correção	184
4.5.4 O prestígio associado à escrita	192
4.5.5 Ainda a variação diatópica	193
4.5.6 A heterogeneidade linguística - a variação diafásica	194
4.5.7 A heterogeneidade linguística - a variação diamésica	201
4.5.8 A heterogeneidade linguística – a variação diastrática	202
CONCLUSÕES	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
ANEXOS	241
Anexo I – Enquete realizada pelo Curso de Letras da UNIOESTE, aos alunos dos 4 anos de graduação, no ano de 2013	241
Anexo II – Ficha de Inscrição dos Professores	246
Anexo III – Entrevista Semiestruturada (Professores) – Roteiro	247
Anexo IV – Teste sobre Crenças (Professores)	248
Anexo V – Teste sobre Crenças (Alunos)	249
Anexo VI – Atividade Final (aplicada junto com o segundo teste) para os alunos	250
Anexo VII – Trechos das respostas dadas à questão do anexo V	251
Anexo VIII – Relação de textos elaborados/adaptados/utilizados para/nas aulas	257
Anexo IX – Ficha de Inscrição – Profª. Fernanda	272
Anexo X – Ficha de Inscrição – Profª. Eduarda	273

Anexo XI - Ficha de Inscrição – Profa. Clara	274
Anexo XII – Ficha de Inscrição – Prof. Pedro	275
Anexo XIII - Segundo teste de crenças do aluno Thiago, do sexto C	276
Anexo XIV - Primeiro teste de crenças do aluno Vitor, do sexto A	277
Anexo XV - Segundo teste de crenças do aluno Vitor, do sexto A	278
Anexo XVI - “Globo Comunidade – Falares do Paraná” e “Acusado de Estupro quer fazer exame de próstata”	CD – capa

INTRODUÇÃO

Falar de preconceito é falar de opinião ou convicção formada previamente, sem o devido conhecimento dos fatos ou circunstâncias que envolvem um processo, um acontecimento ou uma situação. Ao propormos o adjetivo “linguístico” a esse nome, temos um sintagma que expressa a intolerância e aversão a usos da língua fora dos considerados modelares na sociedade, como marcas identitárias de desprestígio social, econômico, cultural, político, entre outros
Oliveira (2008, p. 115).

Preconceito linguístico é um tema ainda desconhecido da nossa sociedade. Justamente em uma época em que preconceito e intolerância para com diferenças de diversos tipos, dificuldades, fraquezas, orientações, imperfeições de indivíduos, grupos ou classes estão sendo, densamente, debatidos nos diversos meios de comunicação social, o preconceito linguístico ainda não tem sido objeto de discussões, de políticas públicas, como os outros tipos.

Para nós, contudo, já há algum tempo, este assunto tem sido motivo de inquietação, dúvidas, questionamentos. Existe mesmo o chamado preconceito linguístico? Ou ele seria um braço de outro preconceito, o social? De que se trata, exatamente? Como seria possível defini-lo? O que motiva uma pessoa, um grupo a discriminar outra (s) pessoa (s) com relação a questões de linguagem? Uma atitude preconceituosa com relação à linguagem de um sujeito ou grupo seria sempre consciente? Qual a origem do preconceito linguístico?

Paralelamente a esses questionamentos, nossa experiência como professora do ensino fundamental e médio, num primeiro momento, e superior, depois, foi nos revelando a expectativa dos alunos, sempre, por um ensino de “norma padrão”, como algo merecedor de uma análise mais precisa. Principalmente, no ensino superior, no curso de Letras, é sempre possível perceber o quanto os alunos esperam por aulas de gramática normativa, ensino metalinguístico e exercícios de normas prescritivas da língua portuguesa. Junto com essa expectativa, havia (há) um sentimento de inferioridade com relação à sua própria variedade linguística, à língua que eles efetivamente falam. Sentimento esse possível de ser traduzido por meio de expressões como “não sei falar direito, professora!”, “a língua portuguesa é muito difícil”, “não sei falar minha língua” e também: “não sei gramática”, reduzindo todos os sentidos de “gramática” à gramática normativa.

Compreendíamos que a expectativa pelas aulas de gramática normativa não era apenas para o domínio de um conteúdo necessário ao professor de línguas que eles seriam, mas para que pudessem aprender a “falar direito”. O conhecimento de regras da norma padrão, de modo geral, era o que tinham em mente ser necessário para “falar bem”. De onde

viria esse sentimento de inferioridade com relação às suas variedades linguísticas, a ponto de se pensar ser necessário o aprendizado da norma padrão para que sua fala fosse considerada correta? Explicando melhor: esses alunos sentem, pensam, creem na existência de uma língua única, singular, certa, e que essa língua deve ser aprendida. E a implicação dessa crença é a absorção desse sentimento de inferioridade com relação à sua própria fala. Nas palavras de Mariani (2008), comentários como “não sei falar português direito”, “mal sei falar a minha língua”, “português é muito difícil” mostram uma mescla de um absurdo e de uma evidência: “Trata-se de um absurdo porque podemos nos perguntar como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo?” (*Id.*, 2008, p. 28). Onde estaria a origem desse sentimento de que a língua portuguesa está posta num patamar acima das suas capacidades, como algo quase inatingível?

Também tem sido possível perceber que esses alunos, na verdade, são apenas representantes da sociedade em que vivemos. Eles refletem o sentimento que as pessoas têm, de um modo geral, no Brasil, com relação à língua que falam. Exatamente o mesmo: “não sei português”; “nossa língua é muito difícil”. E explicitam isso, sem se darem conta de que “vivem” dessa/nessa língua; de que essa língua que falam é seu instrumento de comunicação, de interação com outros; de que é por meio dela que se relacionam socialmente; de que, sem ela, esse relacionamento, possivelmente, não existiria.

É possível também perceber essas crenças por parte de indivíduos com relação à fala de outros indivíduos ou grupos. Intrigavam-no expressões como “fulano fala tudo errado”, “dói no ouvido ouvir ‘menos’, professora [...]”, “não é assim que se fala”, “o certo é falar ‘as meninas’ e não ‘as menina’”, do mesmo modo, como os outros comentários citados. Porém, neste caso, com uma preocupação a mais: o modo como o outro, o paciente encara, sente-se, posiciona-se diante de um julgamento como esse, a respeito de sua fala.

À medida que íamos amadurecendo as reflexões sobre o que poderia desencadear essas crenças e sentimentos de inferioridade linguística, nos aproximávamos das particularidades dos questionamentos a respeito do preconceito linguístico. Afinal, qual a relação entre esse tipo de preconceito e essa inquietação de alunos, e sujeitos em geral, sobre a língua que falam?

O preconceito linguístico pode ser considerado um julgamento que deprecia e desrespeita a fala do outro¹ (ou sua própria fala). Por isso, acaba humilhando a pessoa, objeto

¹ É sempre um outro, mesmo quando é o próprio falante. Consideramos que, ao se avaliar, o sujeito assume o papel de observador e analista de si mesmo; se vê como um outro que não desejava ser.

desse julgamento. É considerado um “preconceito” justamente porque esse julgar é realizado de modo antecipado, sem reflexão sobre o assunto, sem as considerações necessárias a respeito do que se está julgando. Quando um sujeito diz que alguém fala errado porque diz “craro”, “seje”, “menas”, ou “as menina”, está julgando baseado apenas num conhecimento sobre “norma padrão” da língua portuguesa, apenas uma parte do conhecimento necessário para se fazer tal afirmação. Quando um aluno diz que quer aprender a falar “direito” porque não sabe falar a sua língua, também está fazendo um julgamento carente de informações, dados, para além do que ele “ouviu falar”, “disseram-lhe um dia”, ou ele “aprendeu na escola”. Isso é preconceito linguístico: julgamentos precipitados, sem fundamentação teórica suficiente e precisa, a respeito do modo como se fala ou como o outro fala.

O fato que consideramos mais grave é a relação direta que existe entre o preconceito linguístico e o “preconceito de classe social”. De fato, subentendemos, empiricamente, que as variedades linguísticas regionais (ou diatópicas) estimulam a curiosidade das pessoas, que as acham interessantes, diferentes, que reconhecem, muitas vezes, tratar-se, mesmo, de uma variedade. Contudo, o mesmo reconhecimento não é garantido quando as variedades identificam uma classe social. Quando a variante falada é saliente (quando, por exemplo, trata-se de variação na concordância nominal ou verbal) ou quando o traço é uma variável descontínua² (como a pronúncia [y] da consoante palatal /ɲ/ (*ieismo*)), não encontramos o mesmo tratamento, o mesmo reconhecimento de ser apenas uma variedade. Nesse caso, o que ocorre é considerado um erro. E isso acontece justamente porque esses tipos de variantes são características mais comuns na fala de indivíduos ou grupos sociais desprestigiados socialmente. Pessoas que, por serem carentes economicamente, não têm (ou têm poucas) condições de aprender as variantes prestigiadas (linguisticamente equivalentes a essas), no lugar estabelecido para isso: a escola.

Esses enunciados que expressam as crenças que os indivíduos têm a respeito da língua que falam e que os outros falam não podem, todavia, ser simplesmente “desmentidos”. Sempre que tentávamos convencer alguém (em conversas amistosas) de que ninguém fala errado, de que se trata apenas de variedades linguísticas, igualmente válidas e, apenas, com valores sociais diferentes, as reações das pessoas eram (são), geralmente, de surpresa, seguida de um “hummm” com uma mudança drástica de assunto (o que, possivelmente, significa que

² Consideram-se traços descontínuos os fenômenos linguísticos que aparecem, principalmente, na fala dos grupos sociais menos abastados, geralmente, com pouca escolaridade e/ou antecedência rural. A esses traços, opõem-se os traços graduais, que são os fenômenos encontrados na fala dos indivíduos de modo mais geral, independente de sua classe social, escolaridade ou local de origem.

ouviram sua justificativa, mas não entenderam, ou entenderam e não aceitaram) ou, com menos frequência, uma discussão sobre o assunto, na qual “ninguém convence ninguém”.

A partir desses fatos e questionamentos, começamos a pensar em algo que pudesse ser realizado, de forma prática, para que o preconceito linguístico viesse a ser conhecido e reconhecido como tal. Para que as pessoas pudessem ser conscientizadas dos fatos da língua; da heterogeneidade inerente ao sistema linguístico; das várias normas linguísticas existentes; das variedades de prestígio e estigmatizadas; dos reais motivos porque determinadas variedades são prestigiadas e outras não; da necessidade de padronização linguística que existe numa dada língua e dos aspectos positivos e negativos dessa padronização. Enfim, fatos de língua e linguagem, basicamente, pressupostos teóricos da Sociolinguística que, quando ignorados pelas pessoas, podem levar ao chamado preconceito linguístico.

Entretanto, também tínhamos como questionamento um modo, um meio, de fazer chegar às pessoas, de modo geral, esses fatos que contradizem muitos dos mitos que levam a esse preconceito. Nossa experiência em sala de aula nos dirigiu à constatação de que a escola seria esse canal, uma via, um caminho para fazer chegar às pessoas, no caso, os alunos, um conhecimento com o qual eles passariam a questionar essas crenças.

Foi a partir dessas considerações³ que resolvemos investigar o tema “preconceito linguístico” e, assumindo-o com uma conotação negativa (assim como são assumidos os outros tipos de preconceito), nos propomos a realizar algo que pudesse auxiliar sua atenuação.

Partimos do pressuposto de que existem, por parte de alunos, professores, da sociedade de modo geral, crenças sobre a língua(gem) que não coadunam com o que encontramos nas teorias linguísticas, especificamente nos Estudos Sociolinguísticos. Concepções de certo e errado, que implicam diretamente o preconceito linguístico. Também consideramos que esse preconceito é, na realidade, social⁴, porque os indivíduos ou grupos sociais cujas variedades linguísticas são estigmatizadas são exatamente os com menos recursos econômicos e, conseqüentemente, com menos oportunidades de aprender as variedades de mais prestígio social.

Atentamos ainda para o fato de que não há espaço, ainda, na sociedade para um debate aberto sobre o preconceito linguístico, assim como já temos para os outros tipos de preconceito, o que faz esses outros tipos serem vistos de forma negativa e não o contrário, como acontece com o preconceito linguístico.

³ As quais abordaremos mais acuradamente na seção seguinte.

⁴ Cf. Bagno (2005, p. 15); Camacho (2013, p. 71).

Desse modo, estabelecemos como hipótese que o preconceito linguístico, estreitamente ligado ao preconceito social, pode ser atenuado com a realização de um trabalho de conscientização sobre a Teoria Sociolinguística, por meio da escola, e que o quanto antes trabalhos assim forem iniciados, ou seja, quanto mais jovens forem os alunos com quem se dialoga as questões da linguagem, melhores serão os resultados alcançados; mais conscientização e conseqüentemente, menos preconceito haverá entre eles.

Assim, propusemos uma pesquisa, que embasou esta tese, realizada entre os anos de 2011 e 2012, em escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná.

Escolhemos fazer o trabalho em escolas públicas, por dois motivos: primeiro, porque, já temos contato com as escolas estaduais, uma vez que é local de estágio supervisionado de nossos alunos universitários, ou seja, temos acesso regular a elas, o que não ocorre com colégios particulares; segundo, porque as escolas públicas são, por excelência, o local social para o qual a universidade deve voltar-se com suas práticas de pesquisa e extensão. Reconhecemos que as instituições privadas devem também ser atendidas com pesquisas como a do caso que vamos relatar, talvez, até, mais do que as públicas, se concebermos que, em escolas particulares, exista maior concentração de alunos de classes sociais mais abastadas e que isso implique na existência de mais preconceito linguístico. Contudo, pelos motivos que evidenciamos, elegemos as escolas públicas estaduais.

Realizamos, então, uma pesquisa aplicada, qualitativa, de cunho etnográfico colaborativo. Selecionamos alguns professores (de ensino fundamental e médio) que, durante os quatro primeiros meses da pesquisa, participaram de grupos de estudo com a pesquisadora, sobre os pressupostos da Teoria Sociolinguística. No semestre seguinte, elaboramos, conjuntamente, atividades (também relativas às teorias sociolinguísticas) que seriam ministradas aos alunos desses professores, trabalho que aconteceu concomitante a essa preparação.

Não houve, porém, uma simples “ministração” de conteúdos, mas esses conteúdos foram sendo apresentados aos alunos mediante os diálogos que, com eles, os professores e, também, esta pesquisadora, estabelecemos. Segundo a Pedagogia de Paulo Freire, o diálogo é o método por meio do que professores e alunos se relacionam, na escola, objetivando uma transformação social; o diálogo que acontece pela “palavra”, que é *práxis*, ação e reflexão, ou seja, é mais do que impor um conteúdo, previamente estabelecido, é expor, dizer e ouvir. Ouvir o que os alunos pensam a respeito, dialogar com eles, para que a conscientização dos fatos sobre a linguagem seja atingida e o preconceito linguístico seja atenuado.

Ressalvamos que, apesar da base metodológica ser a etnografia colaborativa (uma pesquisa interpretativista), contamos com um suporte positivista, pois além dos grupos de estudo com os professores e do trabalho em sala de aula com os alunos, realizamos também testes com intuito de verificar as crenças de professores e alunos sobre questões de linguagem. Os testes – adaptados de Cyranka (2007) – contêm assertivas, nas quais os participantes colocaram V (verdadeiro) ou F (falso), como, por exemplo, “a língua portuguesa é muito difícil; quanto mais as pessoas estudam mais corretamente elas falam”⁵ ou “a gramática é uma só, não existem várias gramáticas; as pessoas analfabetas falam errado”⁶. Esses testes foram aplicados aos professores antes do início dos grupos de estudo e ao final de todas as aulas e, de igual forma, aos alunos, antes do início das aulas e ao seu término, para uma possível comparação entre o que pensavam sobre essas questões antes e depois de todo o trabalho realizado.

Especificamente com os professores, realizamos uma entrevista, também antes do início dos grupos de estudo e depois de finalizada toda a pesquisa, o que acrescentou resultados que triangulamos com os outros instrumentos de pesquisa, e que serão reportados nas conclusões desta tese.

Assim, de acordo com essa metodologia, apresentamos os objetivos da pesquisa proposta, que são 1) discutir o tema preconceito linguístico e suas relações com a variação linguística na sociedade e na escola e 2) desmitificar esse preconceito (principalmente o preconceito associado a classes sociais) puderam ser atingidos. Com a pesquisa, pretendemos responder às perguntas: 1) É possível que, no contexto escolar, o aluno consiga entender o que é o preconceito linguístico e que os mitos sobre a linguagem sejam compreendidos como tais? 2) Quanto de desmitificação é possível, considerando uma prática pedagógica que dialogue com os alunos, não impondo sua visão sobre o tema, mas expondo uma teoria linguística que contradiz muito do que a escola tem ensinado sobre a linguagem?

Estabelecemos como referencial teórico para toda a pesquisa, os pressupostos da Teoria Sociolinguística, em suas vertentes variacionista e educacional. A teoria da variação e mudança foi necessária pelos conteúdos que foram trabalhados com os alunos: heterogeneidade linguística, normas, variedades padrão, prestigiadas e estigmatizadas, e o foco principal, a relação desses temas com o preconceito linguístico. Bagno (2002, 2003, 2007, 2010), Camacho (2013), Faraco (2008) entre outros, embasaram a seção a respeito de norma linguística desta tese, as atividades realizadas em sala de aula e parte das discussões

⁵ Cf. ANEXO V.

⁶ Cf. ANEXO IV.

com os grupos de estudo. Já a Sociolinguística Educacional foi o fundamento para as práticas em sala de aula. A metodologia proposta para a pesquisa exigiu que considerássemos o embasamento dessa teoria voltada especificamente para as questões educacionais. Bortoni-Ricardo (2004, 2006), Bortoni-Ricardo e Machado (2013) e Cyranka (2011) foram algumas das referências que utilizamos.

Também utilizamos Leite (2007, 2008), Leroy (1967), Neves (2004), entre outros para fundamentar as origens da gramática normativa como a temos hoje, supondo que muito do preconceito linguístico seja decorrente da carga de correção e prescrição que há em gramáticas normativas.

E, por fim, buscamos na Pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1980, 1982, 1983, 1999, 2011) um respaldo para fundamentarmos a temática da “conscientização linguística”, tanto para discussão nos grupos de estudo (JORGE, 1979), como para a ministração das aulas, que foram baseadas no cerne dessa pedagogia: o diálogo.

Desse modo, foi proposto um projeto de pesquisa que contou com um trabalho conjunto desta pesquisadora e de professores de língua portuguesa, que se dispuseram a participar de grupos de discussão teórica, preparação de atividades e aplicação das mesmas aos seus alunos⁷.

Como questão de ordem, na sequência, temos a seção em que discutimos mais especificamente as Justificativas e os Objetivos desta tese. Depois, a Fundamentação Teórica, que separamos em duas seções – “A Variação Linguística” e “O Preconceito Linguístico”, cada uma das quais adiante explicitadas. Nos Procedimentos Metodológicos, mostraremos todo o desenvolvimento da pesquisa: o tipo, as técnicas e métodos que foram utilizados: como aconteceram os primeiros contatos com os professores participantes; os grupos de discussão teóricos com os mesmos; os testes a eles aplicados e as entrevistas feitas com os professores selecionados; os testes com os alunos desses professores e enfim, como procedemos na realização das aulas com esses alunos. A seção de Análises e Discussões, a separamos em cinco subseções. Na primeira, as “entrevistas com os professores”, fazendo uma comparação entre a primeira, realizada antes de todo o trabalho, e a segunda, feita no fechamento do mesmo, um ano depois. Na segunda, discorremos sobre os grupos de estudo teóricos com

⁷Faz-se necessário, porém o esclarecimento de que embora não desconsideremos o ensino de norma padrão, assim como o propõe Soares (1988, p. 74): “Entre esses instrumentos [que permitam às camadas populares conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social] avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou nos termos da economia das trocas linguísticas, do capital linguístico socialmente rentável [...]”, esta pesquisa não teve como objetivo o ensino de norma padrão, ou das variedades de prestígio. Nosso objetivo, como propusemos, foi a discussão do preconceito linguístico e desmitificação daquilo que pode levar a esse preconceito. Por isso, não houve atividades que contemplassem ensino de norma padrão, ou de variedades de prestígio.

todos os professores que iniciaram a pesquisa. Nas terceira e quarta subseções, analisamos o resultado dos testes de crenças aplicados, respectivamente, nos professores e nos alunos. E, na última subseção, fizemos uma análise do que foi todo o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, em quatro das turmas que participaram da pesquisa.

Por fim, as Conclusões, nas quais realizamos uma “triangulação” de todos os resultados antes apresentados.

1 ORIGENS – JUSTIFICATIVAS – OBJETIVOS

... É preciso atentar, pelo menos, para uma exigência básica: adoção de um ponto de vista não convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia.
Gnerre (2009, p. 1)

1.1 O Porquê da Pesquisa

Sabemos que, embora o preconceito linguístico seja desconhecido⁸ da sociedade em geral (ao contrário do que acontece, atualmente, com outras formas de preconceito), academicamente, já existe um referencial bibliográfico sobre ele, sobre como ele acontece, sobre suas origens. Ainda assim, como afirmamos, questionamentos sobre esse tema e principalmente sobre uma possibilidade de atenuá-lo têm sido uma constante em nossa carreira acadêmica. Gostaríamos de discutir um pouco a respeito disso considerando um referencial teórico predominantemente sociolinguístico, por meio do qual é possível visualizar a possibilidade de minimizar esse preconceito.

Iniciamos, refletindo sobre três fatos que resolvemos apontar como:

1. O desejo dos alunos de graduação em Letras em aprender gramática normativa;
2. O (quase) desconhecimento dos professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio sobre conceitos da Sociolinguística;
3. O senso comum da pessoa “comum” (aquele cidadão que não tem conhecimento específico sobre a linguagem) a respeito da língua portuguesa e suas implicações com o ensino.

Sobre o desejo que os alunos de graduação têm de saber, conhecer, dominar, entender gramática normativa, é possível afirmar que todos – sem exceção! – que por nós passaram, no curso de Letras, queriam aulas de gramática. Na grande maioria das vezes, para “aprender bem o português”, para “falar e escrever corretamente”, para “se comunicar melhor”, “porque não sabem português”, para conseguir “entender essa língua tão difícil” e, até mesmo, para ensinar gramática, quando estiverem ministrando aulas de português. É importante, neste ponto, considerar que nada de errado há em alunos quererem aprender

⁸ Adotamos o termo “desconhecido” aqui, porque postulamos sua existência como a existência de qualquer outro preconceito, apesar de parecer naturalizado por estar tão introjetado entre as pessoas, ser tão recorrente e, por isso, não ser percebido.

gramática normativa, do mesmo modo, como não há nada de errado em querer aprender o que quer que seja. Reportamo-nos aqui à supervalorização que a disciplina gramatical exerce sobre esses alunos, que não conseguem, muitas vezes, abstrair esse conteúdo de disciplinas que diluem a gramática trabalhada em textos⁹.

É extensa a bibliografia que aborda direta ou indiretamente as definições de “gramáticaS”¹⁰: Neves (1990, 2003, 2006), Possenti (1996), Travaglia (1997, 2003), entre outros, trazem contribuições, já há algum tempo, sobre tipos e definições de gramáticas, sobre como trabalhar gramática na escola e as inutilidades de um ensino “gramatiquero”. Aqui, neste ponto do texto, adotaremos o termo “gramática normativa”, a despeito das considerações de Neves (2003, p. 30) (que discute a possibilidade de nossas gramáticas serem realmente chamadas “normativas”¹¹) apenas para diferenciá-la das outras gramáticas¹².

Além dessas aspirações por “saber gramática”, ocorre, por parte desses mesmos alunos, uma resistência em aceitar (e, talvez, até entender) conceitos da Sociolinguística que desmitificam suas ideias. Como diz Neves (2003, p. 53): “Um conhecimento mínimo das descobertas da Sociolinguística, uma noção mínima dos conceitos de variação e mudança bastam para alijar das obras gramaticais a colocação explícita de preconceitos contra a *modernitas*”.

Existe, entre eles, a confusão entre os conceitos de “gramática normativa” e de “língua”; a dificuldade em aceitar a existência de várias gramáticas, inclusive a internalizada; e, o ponto crucial, a dificuldade em enxergar as implicações de conceitos como esses, no ensino de língua portuguesa para o nível Fundamental e até mesmo o nível Médio.

Falamos, aqui, sobre alunos de graduação em Letras que entram no curso com essa expectativa e têm saído de lá divididos com relação a esse desejo: por um lado, a partir do momento em que têm contato com teorias linguísticas recentes (aqui, falando pontualmente da Sociolinguística), entram em luta para deixar esse desejo e, em sua prática docente, fazer algo

⁹ A título de exemplificação, anexamos (ANEXO I) um conjunto de respostas dadas à pergunta “O que você mudaria no currículo de Letras? Que disciplinas você adicionaria à grade curricular e por quê?”, pergunta de uma enquête realizada com os alunos do Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, PR, no ano de 2013. É impressionante como, de 45 alunos que responderam a enquête, 35 (ou seja, 77%) disseram que queriam uma disciplina de gramática normativa no curso.

¹⁰ Colocamos “gramáticaS”, assim mesmo, com plural destacado, porque estamos nos referindo aos vários tipos de gramática.

¹¹ “Nossas gramáticas em geral – e estendo a observação à mãe das gramáticas do Ocidente, a *Téchne Grammatiké*, de Dionísio o Trácio – não podem ser acusadas de explicitamente prescritivas, já que, para citar dois pontos: são raras as marcas injuntivas da linguagem (...); é evidente um desenvolvimento taxonômico das lições, apoiado numa definição lógica das entidades em exame” (NEVES, 2003, p. 30).

¹² Vide seção terciária 2.1.1, item “A gramática”.

“novo, diferente”. Observe-se o que disse uma aluna do quarto ano do curso de Letras (em 2009) da UNIOESTE (*campus* Foz do Iguaçu, PR):

Nós, enquanto professores de língua portuguesa que seremos [...], carregamos conosco a responsabilidade de não continuar prescrevendo para os alunos as regras existentes na gramática normativa como faziam os professores antigamente e como fazem muitos ainda hoje [...], devemos nos preocupar em ensinar conteúdos necessários para ter um bom desenvolvimento nas mais diversas esferas da sociedade como entrevistas de emprego, redação, etc. [...], um dos nossos principais papéis como estudiosos da linguística é o de conscientizar e refletir com o aluno sobre as muitas variações que a nossa língua possui e que nenhuma é melhor do que a outra [...], carregamos em nós a obrigação de, no mínimo, tentar mudar a concepção normativista que existe nas crianças e nos adultos estudantes através do aprofundamento das nossas leituras em linguística¹³.

Por outro lado, continuam com o mesmo desejo, porque se frustram com a graduação por ela não ensinar de modo explícito o que querem. Um exemplo prático disso aconteceu quando, durante uma discussão sobre a pouca utilidade de aulas de gramática normativa (tal como são comumente ministradas, fora de contexto, muitas vezes, apenas para “cumprir o conteúdo”) durante todo o ensino fundamental, dissemos à mesma turma da aluna que escreveu o trecho citado que, no dia em que entendemos como acontecia a crase, como era simples, percebemos o quanto eram desnecessárias todas as regras que a nós sempre foram ensinadas. Foi impressionante como toda a turma (silenciosa até então) se alvoroçou e pediu “encarecidamente” que explicássemos como ocorre a crase; que eles nunca entenderam; que eles precisavam saber como poderia ser tão simples!

Esse fato mostra não apenas o desejo desse aluno em aprender norma padrão, mas, principalmente, evidencia o prestígio dessa norma entre eles e, às vezes, o desprestígio das variantes linguísticas não padrão.

Neste ponto, faz-se importante um parêntese: a diferença existente entre a fala e a escrita, muitas vezes, desconsiderada. Não faremos aqui uma discussão sobre o assunto, mas sabemos que existe uma crença generalizada (não apenas entre os alunos, de modo geral, mas por todos na sociedade) de que “língua” é igual à “língua escrita”. Esta crença é infundida na mente das pessoas por meio da escola, de dicionários e gramáticas normativas tradicionais e da mídia¹⁴ e colabora para que situações como a que citamos anteriormente ocorram. Uma vez que esses alunos consideram a língua escrita um sinônimo de língua, uma vez que passam

¹³ Resposta de uma aluna a uma pergunta feita em uma avaliação da disciplina optativa nomeada GRAMÁTICAS: DESCRIÇÃO, NORMA E USO, por nós ministrada.

¹⁴ Vide alguns comentários sobre a influência da mídia, especificamente na polêmica do livro didático adotado pelo MEC para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2011, que continha pressupostos da variação linguística, na sequência desta tese.

onze, doze anos dentro de uma instituição que lhes incute, muitas vezes, os preceitos de que aquilo que é escrito é o que é certo, enquanto o que é falado é errado, contextos como o ocorrido tornam-se triviais.

O segundo fato ao que nos reportamos é o (quase) desconhecimento de professores do ensino básico sobre conceitos da Sociolinguística e a também, muitas vezes, sua resistência em aceitá-la como uma “ferramenta”, uma base teórica importante para suas aulas. Isso é possível perceber nos encontros anuais de formação continuada (meio de contato que temos com esses professores) que ministramos todos os anos (desde 2003) e, todos os anos, são praticamente os mesmos professores e, todos os anos, percebemos o mesmo desconhecimento de questões (que consideramos) vitais e a mesma resistência pela aceitação da inserção da teoria Sociolinguística para suas aulas.

Nesses encontros, notamos um duplo problema.

O primeiro é que esses professores, quando confrontados sobre questões gramaticais (muitas vezes básicas), mostram-se desconhecedores dessas questões. Isso é uma constante nesses cursos. Neles, é sempre necessário recorrer a conteúdos da gramática normativa para confrontá-los com a Teoria Sociolinguística Variacionista – como faz, por exemplo, Bagno (2010), em *A língua de Eulália*, que, por meio de uma história (enredo, personagens, etc.) procura explicar supostos “erros” à luz de teorias linguísticas, desmitificando as noções de, simplesmente, certo e errado. Ocorre que, no decorrer das aulas, quando perguntamos aos alunos-professores, por exemplo, qual a função da partícula “se” em frases como “Vende-se carros usados”, o que se tem é um desconhecimento desses professores sobre questões como essa.

O segundo problema é que esses mesmos professores, apesar de parecer conhecerem as teorias linguísticas atuais que desmitificam crenças e atitudes preconceituosas tanto sobre ensino de língua portuguesa (ANTUNES, 2007), como sobre a própria língua (BAGNO, 2003)¹⁵, tendem a desenvolver com seus alunos atividades gramaticais que, quase sempre, resumem-se a atividades metalinguísticas. Conforme Neves (2003, p. 150), atividades “para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem”.

Vários autores trazem exemplos concretos de atividades com essa finalidade, e, o que se torna agravante, dadas, nas escolas, recentemente. Antunes (2007) descreve um exercício (que ela mesma enfatiza como “recém-proposta”) dado em uma escola de ensino fundamental, tendo como base (pré-texto) uma estrofe da composição *Comunhão* de Milton Nascimento,

¹⁵ Ou seja, a postura do professor em sala de aula ministrando a disciplina e o que ele pensa sobre língua, sobre o que é falar “corretamente”.

cujo objetivo era apenas nomear classes gramaticais: “Escreva os substantivos abstratos do terceiro e do último verso”; “Produza duas frases que contenham substantivos coletivos”; “Que substantivo composto podemos formar com o substantivo chuva?” (*Id. Ibid.*, p. 126). Chegam a parecer absurdos exercícios como esse, diante de tantas propostas de atividades que fazem o aluno refletir sobre os usos da língua, como as que há atualmente.

Neves (2003) discute uma lição de livro didático que apresenta exercícios de gramática sobre pronomes: “Substitua os termos destacados por pronomes” e ela comenta sobre “o desperdício em que se constitui o tempo gasto com a sua resolução” (*Id. Ibid.*, p. 143). Não apenas isso, mas mostra também a incoerência da atividade, uma vez que, se o aluno fizer exatamente o que o exercício pede, o texto fica todo sem sentido. A mesma autora, em entrevista à revista *Língua Portuguesa*¹⁶, fala sobre os equívocos do ensino de gramática na escola, explicando que o fato de o aluno ser “apresentado a rótulos [...] ser levado a ver procedimentos sintáticos e não à vida da linguagem” (*Id. Ibid.*, p. 11) faz com que ele considere “chato” o estudo da língua portuguesa. São suas palavras no final do capítulo em que ela analisa o exercício citado:

Estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem; o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também, a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação; a gramática rege a produção de sentido (NEVES, 2003, p.151).

O conteúdo dessa citação vai contra o ensino metalinguístico, que é observado pelos exemplos citados e pode ser constatado, na prática, ouvindo os professores da educação básica.

Também “ouvindo” esses professores, conversando com eles (na hora do cafezinho do curso de formação continuada sobre variação linguística na escola), é possível perceber o preconceito “velado” (?) que eles têm com relação às variantes linguísticas de seus alunos:

Professora, quando eu escuto algum aluno meu falando errado, eu digo pra ele assim: tenho surdez pedagógica!!!! rs¹⁷.

A respeito do terceiro fato citado, iniciamos nos reportando a Mariani (2008), que escreve um artigo em que postula a origem do preconceito que os falantes brasileiros têm

¹⁶ v. 4, n. 54, abr. 2010. Disponível em: < www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 23 maio 2011 (em 09 abr. 2014, o sítio não se encontrava disponível).

¹⁷ Discurso de uma professora do Ensino Fundamental de escola pública de Foz do Iguaçu, PR, pelo qual podemos perceber sua irritação e deboche diante de um “erro” na fala do seu aluno.

sobre sua própria língua (materna). Ela propõe a questão: “como é possível introjetar, ou melhor, naturalizar uma visão preconceituosa com relação ao próprio modo de falar?” (*Id. Ibid.*, p. 30). E a responde dizendo que: “Tal crença, ou suposição [...] e tal internalização foram possíveis em função de uma tradição legitimadora [...] de uma determinada forma de falar em detrimento de outra.” (*Id. Ibid.*, p. 31). Ela expõe o percurso dos estudos da linguagem, pontuando as questões que se referem à discriminação daqueles que não eram usuários das variedades oficiais da língua. Aqui no Brasil, no século XVIII, o chamado “Diretório dos Índios¹⁸” torna-se um ato político que institucionaliza “a língua portuguesa com sua memória de filiação ao Latim” (*Id. Ibid.*, p. 36), silenciando a Língua Geral (falada na costa litorânea do país pelos índios e jesuítas) e seus falantes. São suas palavras finais no artigo:

Muitos brasileiros, então, não se identificam com o que é chamado língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, como os enunciados atestam, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar¹⁹. Há, em termos discursivos, uma contra-identificação (cf. PECHEUX, 1988 [1975]) de grande parte dos brasileiros com a língua que fala (MARIANI, 2008, p. 43).

Oliveira (2008, p. 116) também postula que esse pensamento sobre existência de desempenhos linguísticos superiores e inferiores está na origem da própria sociedade “e na sua híbrida formação étnico-cultural; está nas profundas distinções socioeconômicas que nos caracterizam; está na diversidade geográfica nacional com suas cores locais e dialetos; está na presença de estrangeirismos, como marcas da globalização, enfim, está por toda a parte”. E Scherre, em entrevista à Jussara Abraçado (ABRAÇADO, 2008, p. 15), também afirma isso: “Eu diria que a fonte de dominação linguística está na sociedade. Penso que a escola nada mais é do que o reflexo da sociedade. O sistema escolar, na maior parte das vezes, apenas reforça o que a sociedade pensa e quer”.

Essa questão diz respeito ao último fato a que nos referimos: ao indivíduo (que não tem contato com linguística, não é professor nem aluno, apenas passou pela escola, formou-se e não “admite” certos “erros de português” (mesmo sabendo, admitindo, que ele mesmo “não fala português corretamente”). Os comentários de pessoas com essas crenças podem ser vistos nos meios de comunicação e, atualmente, em meio eletrônico, como páginas da internet, redes sociais, etc.; além das colunas de jornais e na televisão. Por um lado, há os consultórios

¹⁸Um “ato político-jurídico, um ato que oficializa de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (MARIANI, 2008, p. 36).

¹⁹Incluimos, aqui, o modo de falar dos outros também.

gramaticais, “gramatiquinhos”, personalidades conhecidas na mídia e admiradas pela população em geral por “saberem bem o português”. Ao lado desses, pessoas comuns, com boa escolaridade (médicos, jornalistas, engenheiros, professores de outras áreas, que não a linguagem, dentistas, arquitetos, advogados, etc.), que defendem a integridade da língua em colunas de jornais impressos e também na internet. Scherre (2005) faz uma dura e eficaz crítica à mídia que, achando que presta um serviço à comunidade, na realidade, dissemina preconceito. Nesse livro, utilizando os fenômenos de concordância verbal e nominal e das formas do imperativo, por meio dos quais comprova sua variabilidade na escrita prestigiada da sociedade, e concluindo que essa variabilidade é categórica, mas a “quantidade de variação é marca de classe social” (*Id. Ibid.*, p. 133), a autora afirma:

Ainda como cidadã brasileira, falante nativa do português brasileiro e estudiosa de variação linguística, estou certa de que, de fato, a mídia brasileira vem prestando um real desserviço à inteligência e à dignidade humana, ao estabelecer identidade entre gramática normativa e língua ou idioma de um povo; reforçar confusão entre língua falada e língua escrita; ao instigar e fortalecer o preconceito linguístico. Mais do que isto, a mídia brasileira tem faltado com a verdade, ao enfatizar a idéia de que as formas linguísticas de prestígio são as únicas formas certas do ponto de vista da estrutura linguística. (*Id. Ibid.*, p. 116).

De outro lado, estão os pesquisadores da linguagem que escrevem para um jornal ou revista, criticando e tentando mostrar as origens de uma expressão considerada errada, ou justificar o emprego de um termo inaceitável pelas pessoas. Porém, discursos que não chegam ao grande público. Segundo Chambers *apud* Roncarati (2008, p. 51):

As forças que prestigiam a variante standard são mais cristalinas: a academia e as gramáticas tradicionais proíbem usos mais coloquiais [...] Pais de classe média defendem uma boa linguagem; professores corrigem o uso dos alunos; cartas ao editor deploram usos não prescritos; um falante desculpa-se pelo seu modo de falar errado ou por erros de ortografia ou gramática; não se reclama da hipercorreção na mídia ou da uniformidade de sotaque entre locutores de telejornais. Mas as pressões sociais que defendem a variante não Standard não têm lobistas identificáveis.

Leite (2008, p. 135) também mostra como a mídia pode ser preconceituosa e intolerante quando usa pesos e medidas diferentes para julgar fatos idênticos, como nos exemplos que ela analisa: o jornalista que condena a criação linguística do ex-ministro Magri e valida a do ex-presidente Fernando Henrique, apenas por questões sociais e políticas, uma vez que as duas são linguisticamente equivalentes.

Camacho (1981, p. 21), citando François (1979, p. 87) explica por que a atitude prescritivista é “tão difundida, tão forte, em matéria de linguagem”:

1. Na medida em que repousa numa convenção, a língua necessita de aprendizagem, levantando assim, sérios problemas de ensino [...] 2. em virtude de consistir num instrumento de comunicação, a língua é um bem comum, do qual todos os seus usuários são depositários. Assim, diferentemente de outros domínios da ciência, todos se atribuem o direito de cuidar da língua (CAMACHO, 1981, p. 21) (grifo nosso).

A última parte da citação justifica muito os fatos que expomos a seguir.

Em 2011, foi publicado e distribuído a escolas da rede pública um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação, que mostra a questão da variação e do preconceito linguísticos. Trata-se de *Por uma vida melhor* da coleção “Viver, aprender”. É um livro multidisciplinar, cuja autoria é de profissionais das diversas áreas do conhecimento, usado na educação de Jovens e Adultos. Ele traz, num determinado capítulo, usando a sentença: “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, uma explicação sobre concordância nominal em que chama a atenção para duas variantes linguísticas, a padrão (concordância dos substantivos com os determinantes) e a variante em que apenas o determinante se pluraliza, dizendo que se trata de uma variedade estigmatizada e que, “nesta variedade, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente” (RAMOS, 2011, p. 16)²⁰. Na sequência, mostra como fica a sentença na variedade padrão e faz um comentário perspicaz sobre a questão do preconceito linguístico:

Mas você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar os livro?”, claro que pode. Mas fique atento porque dependendo da situação você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem que ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Mais adiante, sobre concordância verbal, mostra, com os exemplos “nós pega o peixe” e “o menino pega o peixe”, que, embora as duas frases tenham verbo no singular, qualquer pessoa sabe que, na primeira frase, “há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe”. E complementa: “mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”.

Ora, como se pode ver, a temática da variação e do preconceito linguísticos é bem exposta no livro. Contudo, a sociedade não teve esta mesma “opinião”. Surgiu uma polêmica sobre o assunto em noticiários de televisão, rádio, em sites de jornalismo e blogs com um senso comum sobre o assunto. Quase todos os textos acessados, por mais imparciais que

²⁰Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/V6Cap1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011 (em 09 abr. 2014, o sítio não se encontrava disponível).

tentassem ser, traziam um parecer final: é um absurdo essa nova pedagogia de ensinar “errado” na escola.

São jornalistas e colunistas deixando suas opiniões, que mais são políticas do que educacionais, em virtude de o livro didático ter a “assinatura” do Ministério da Educação e, portanto, do governo. Isso fez com que os contrários à gestão federal criticassem as políticas públicas de qualquer natureza. Ser contrário à adoção de um livro didático para as escolas públicas é um bom exemplo disso:

O neoesquerdismo do miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo, desistiu dessa bobagem [aqui se referindo às teorias de Paulo Freire]. Esses vigaristas intelectuais estão certos de que o povo desenvolveu valores que lhe são próprios, que o distinguem da chamada “cultura da elite”. E deve ser respeitado por isso. A chegada do Apedeuta ao poder, com a sua compulsão de fazer a apologia da ignorância, parece dar razão prática a essa estupidez. Até parece que a complexa equação econômica em que se meteu o petismo, tendo de conservar os fundamentos do governo anterior, foi comandada por prosélitos do analfabetismo. Não foi! Ao contrário! Quem cuidou da operação foram pessoas com sólida formação intelectual (AZEVEDO, 2011)²¹.

Alexandre Garcia, no programa Espaço Aberto, da *Globo News*, do dia 18 maio 2011 (GARCIA, 2011), defendeu o ensino da concordância como meio de facilitar ao aluno o “raciocínio lógico”, como se falar sem concordância impedisse ou dificultasse o raciocínio lógico das pessoas. Fazemos essa observação em virtude do comentário de Leite (2008, p. 134): “é comum os intolerantes afirmarem que as falhas apontadas mostram defeitos maiores do outro, tal como a dificuldade de raciocínio, a falta de clareza na exposição das ideias, a dificuldade de pensar de modo organizado ou até mesmo, a incapacidade de pensar”. O que Alexandre Garcia deixou transparecer é que, para ele, quem não é falante de uma gramática padronizada (ou, melhor, falante de uma variedade de prestígio) tem dificuldades de raciocinar, argumentar, questionar, o que não procede, embora seja um pensamento muito comum, como afirma Martha Scherre: “A ideia de que falar português sem concordância é não saber falar português é bastante generalizada” (ABRAÇADO, 2008, p. 13).

É a “oposição” política do governo que se aproveita da polêmica gerada para criticar a “situação” – veja esse trecho da fala do senador Álvaro Dias (PSDB-PR) que defendeu o recolhimento dos livros didáticos:

Acho que caberia a governadores e prefeitos devolverem esses livros, já que eles deformam a gramática e transformam um livro didático em panfleto eleitoral [...] O ministério está sendo acusado de se transformar em comitê eleitoral, com livro

²¹Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

didático com proselitismo político e erros gramaticais grosseiros que transformam a ortografia em pornografia gramatical (DIAS, 2011).

São professores conhecidos do público (por estarem sempre dando assessoria a um ou outro programa de televisão) de língua portuguesa, cujo modo de pensar, expresso nessa polêmica, não nos traz nenhuma novidade:

O que me irrita mais nessa história é que se fala tanto em preconceito e discriminação, mas acho que a discriminação maior é acreditar que a criança é incapaz de aprender plural e concordar verbo com sujeito. O ‘Soletrando’ [quadro do ‘Caldeirão do Huck’] está provando isso. Crianças são capazes de aprender questões ortográficas mais complexas (NOGUEIRA, 2011).

É a Academia Brasileira de Letras (ABL) que, em nota oficial, discorda da posição do MEC, ratificando o ideal de que a “análise e descrição” da língua deve ser função da ciência linguística, mas que à escola cabe unicamente a tarefa de tratar da “prescrição” dessa língua, o que mostra, de certa forma, um desconhecimento (?) dessa Academia sobre questões básicas da linguística aplicada²²:

Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona. (LETRAS, 2011)²³

De modo paralelo, Evanildo Bechara, em entrevista às páginas amarelas da Revista Veja (BECHARA, 2011), afirma: “As teorias da Sociolinguística jamais deveriam ter deixado as fronteiras da academia. Nas escolas, elas só reduzem a chances de os estudantes aprenderem o bom português” (grifo nosso).

São comentários da população brasileira que acessa os sites e blogs e deixa seus recados mostrando muita indignação com uma atitude que não apenas “maltrata o idioma”, como “mata a gramática” e “afunda a educação”, além de aproveitar a situação para deturpar conceitos, como pode ser visto abaixo:

É incrível a nova postura do governo colocando em circulação essa cartilha com erros [sic] de português e, ao mesmo tempo, taxando de preconceituosa a atitude de alguém tentar corrigir êsses [sic] mesmos erros [sic]²⁴. Infelizmente, no Brasil, a

²² Vide Bortoni-Ricardo (2006, p. 133).

²³ Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=11763&sid=727>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

²⁴ Transcrevemos exatamente como fora escrito, para chamar a atenção do leitor sobre a incoerência entre o discurso purista do redator do trecho e seu conhecimento (falta de conhecimento) sobre ortografia (ortografia

palavra preconceito está servindo para quase tudo, inclusive, nesse caso, para a defesa da ignorância como estilo de vida e, principalmente, como veículo de exploração política (CONY *et al.*, 2011).

Dentre a maioria quase absoluta de comentários desse tipo, nesses sites e blogs, há uma ou outra pessoa que se posiciona favorável ao uso do livro, mostrando-se esclarecida no que diz respeito a conceitos da Sociolinguística (talvez, estudantes de Letras ou pesquisadores da área). Mas suas palavras parecem como as de um falante estrangeiro que tenta, inutilmente, se fazer entender na sua própria língua. Há até uma procuradora da república que “previu que haverá ações na justiça²⁵”. Para ela, “os responsáveis pela edição e pela distribuição do livro estão cometendo um crime contra a educação brasileira”.

Com exceção de alguns linguistas, como por exemplo, Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo (que se expressaram em seus blogs)²⁶, as opiniões em comunidades específicas de linguagem (como a comunidade virtual da linguagem – CVL²⁷) ou Dante Lucchesi que escreveu um artigo para o Jornal “A Tarde²⁸” de Salvador (expondo as hipóteses de “semi-crioulização” do português brasileiro para a variação na concordância nominal e verbal), ou ainda Sírio Possenti em entrevista ao *Estado de São Paulo*²⁹, não houve manifestação de quem realmente entende de linguística, ao grande público³⁰. Não teriam sido convidados a dar entrevistas sobre o assunto? Não seriam conhecidos o suficiente, como são os “gramáticos assessores”? Não teriam credibilidade, por serem considerados pesquisadores e não educadores? O fato é que os linguistas, ainda, não têm espaço (ou têm muito pouco espaço) na grande mídia para expor as questões da linguagem para a sociedade ao contrário de vários outros profissionais (médicos, advogados, jornalistas, engenheiros, cozinheiros, músicos, etc.) que expõem as questões de suas especialidades e também se acham no direito de falar, sem nenhum conhecimento específico, sobre linguagem.

essa, certamente, considerada apenas como “língua”, “língua portuguesa”, ou “português”), o que é demonstrado pelos erros descritos (“êsses”, “êrros”)

²⁵Disponível em: <<http://moglibo.globo.com/integra.asp?txtUrl=/educacao/mat/2011/05/16/procuradora-da-republica-preve-aco-es-contr-a-uso-de-liv-ro-com-erros-pelo-mec-autora-se-defende-924478530.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

²⁶ Marcos Bagno também deu uma entrevista junto com o professor Deonísio Silva da Faculdade Estácio de Sá e o professor Sergio Nogueira ao programa “Observatório da Imprensa”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=M4367cC9Cjo>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

²⁷Disponível em: <<http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

²⁸Jornal “A tarde”, Salvador, 04 jun. 2011.

²⁹Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,analisa-r-e-opinar-sem-ler,722479,0.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

³⁰ Houve sim manifestação de muitos linguistas através da imprensa, tendo sido feito, inclusive, um dossiê com artigos de pesquisadores favoráveis ao livro. Contudo, enfatizo que, “ao grande público”, essas informações não chegaram.

Todo o exposto nos últimos parágrafos pôde exemplificar esse último fato. Apesar de todos os problemas por que passa a escola, tudo o que ainda falta fazer para que se obtenha um ensino-aprendizagem mais eficiente, julgamos que ela é a única instituição por meio da qual é possível divulgar, propagar ideias não preconceituosas sobre a linguagem. Fora dela, isso se torna muito difícil³¹. Não há espaço na mídia. Essa polêmica sobre o livro didático pode provar isso. Tudo o que aparece em todos os meios de comunicação de massa é uma apologia a um ensino de língua portuguesa que privilegia os alunos que já chegam à escola falando de uma variante de prestígio³² e menoscaba os que não dominam essa variante.

Essa impossibilidade de fazer chegar à população em geral, conceitos da Sociolinguística nos moveu a realizar a pesquisa apontada nesta tese: a origem do preconceito está na sociedade, mas postulamos ser por meio da escola que possamos conseguir (ao menos, tentar), fazer algo para amenizá-lo.

1.2 O Para Quê da Pesquisa

A partir das hipóteses e questionamento expostos, estabelecemos, então, como objetivo geral, desta tese, contribuir para a “conscientização” de alunos de educação básica, no que diz respeito à variação linguística e ao preconceito linguístico, utilizando, para isso os pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Pedagogia de Paulo Freire e, como objetivos específicos, discutir o tema preconceito linguístico e suas relações com a variação linguística na sociedade e na escola e desmitificar esse preconceito (principalmente o preconceito associado a classes sociais).

³¹ Obviamente, não estou me reportando aqui a encontros de Linguística que divulgam pesquisas na área nem a revistas especializadas, porque, sabemos, são informações restritas que não chegam ao grande público.

³² Precisamos esclarecer que não nos referimos, aqui, a um ensino de língua portuguesa que capacita os alunos das variedades mais prestigiadas a desenvolverem suas competências comunicativas, uma vez que, sabemos, isso também é raro, mas sim, a um ensino que, valorizando apenas as variedades prestigiadas, fortalece a manutenção do preconceito linguístico na escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso: o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado.
Freire (1980, p. 30)

Decidimos dividir as questões que serão discutidas, aqui, em dois temas, quais sejam: A Variação Linguística e O Preconceito Linguístico, cada um deles com dois subtemas: **A Variação Linguística na Sociedade** e **A Variação Linguística na Escola** e **O Preconceito Linguístico na Sociedade** e **O Preconceito Linguístico na Escola**.

Em **A Variação Linguística na Sociedade**, fazemos uma reflexão sobre a Sociolinguística e suas interfaces com a Norma e a Gramática, as quais incidem diretamente na manutenção do preconceito linguístico na nossa sociedade. No item **A Norma Linguística**, discutimos um pouco da questão da padronização linguística e seus efeitos na sociedade.

Em **A Variação Linguística na Escola**, analisamos dois documentos que legalizam o ensino de variação linguística na escola: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) e algumas partes de um Livro Didático, utilizado em uma das escolas onde foi realizada a pesquisa.

Dentro do tema **O Preconceito Linguístico**, em **O preconceito linguístico na sociedade**, fazemos uma discussão sobre: as causas/origens do preconceito linguístico, as crenças e imaginários coletivos sobre a linguagem e a ideologia envolvida nessas crenças; as consequências desse preconceito linguístico; seus males para a sociedade, o quanto é prejudicial às pessoas o preconceito com relação ao que se fala e ao que os outros falam.

Em **O preconceito linguístico na escola**, visualizamos um possível caminho para atenuar esse preconceito, por meio de sua “conscientização”, com base no diálogo (freireano) com um trabalho realizado na “escola”, o que fizemos nesta pesquisa.

2.1 A Variação Linguística

Se não há língua sem variação, a verdade é que também não existe comunidade falante que não tenha consciência de que há 'certo' e 'errado' na língua que fala...
Mateus (2007, p. 19)

2.1.1 A variação linguística na sociedade

A gramática

Não é possível fazer uma discussão, que se pretenda completa, sobre as motivações do preconceito linguístico existente hoje, na nossa sociedade, sem voltarmos às origens dos estudos da linguagem, que, desde muito, instiga o Homem a pensar e elaborar teorias que expliquem as relações entre palavras, partes do discurso, significados. Vários são os tratados que já foram escritos por pesquisadores e a história nos conta que a Grécia Antiga é o local da gênese dessas inquietações sobre a linguagem humana (no Ocidente). Neves (2004, p. 20) nos conta que em Homero (cerca de 700 anos a.C.), embora não haja ainda uma “reflexão sobre a linguagem”, é possível perceber o reconhecimento, por parte dos gregos, de a linguagem como uma “realidade sonora”.

Não podemos também ignorar que, quando se fala em linguagem, a imagem primeira, mais concreta, que nos vem à mente é a imagem da “gramática”. E isso não é sem propósito.

Leite (2007, p. 36) afirma que “é da filosofia grega que emergem os fundamentos da disciplina gramatical”. Assim, a “gramática” tinha uma relação estreita com a filosofia. Eram os filósofos quem estudavam a linguagem e por esse motivo, o objetivo desses estudos centrava-se em questões relacionadas ao mundo, à natureza e à sociedade de então. A autora explica que os gregos desenvolveram uma gramática interessados em “compreender a expressão de verdade e falsidade” (*Id. Ibid.*, p. 37) veiculadas pela linguagem, sem, em princípio, uma preocupação “normativa”. Tanto que, em Platão, é possível depreender que a “correção” “situa-se no âmbito da investigação da “informação” e não da “correção linguística” (*Id. Ibid.*, p. 39).

Esse dado, para nós, é bastante pertinente: na filosofia platônica, a noção de “correção” deve vincular-se à “clareza” na relação entre “significante” e “significado”, ou seja, num enunciado, faz-se necessário que o “quê” se diz corresponda exatamente àquilo que se “quer dizer”. Além disso, também é necessário que esse enunciado seja “adequado ao

assunto veiculado, ao auditório para o qual se endereçava, na ocasião em que se realizava e à personalidade do orador” (LEITE, 2007, p. 40).

Mais tarde (séculos depois), “nasce” a “configuração do perfil e da concepção da gramática tal como a que ainda hoje existe [...] a gramática foi-se fazendo por acumulação, isto é, pela observação, análise e descrição de uma imensa quantidade de textos literários, de diversos autores” (LEITE, 2007, p. 45). Foi essa gramática, de concepção alexandrina, pelo princípio metodológico da analogia, originou “a noção de correção linguística [como a que temos hoje em dia], do que decorreu a de *normatividade*” (LEITE, 2007, p. 44). Dionísio, o Trácio, é considerado o autor da primeira gramática portadora dessas características (sendo, durante séculos, um modelo constantemente citado) analogamente a autores latinos, como Palemon, Diomedes e Donato (LEITE, 2007, p. 57).

Leroy (1967), fazendo um retrospecto do desenvolvimento da história da linguística, discute a importância de Aristóteles para o surgimento dessa gramática de concepção alexandrina:

Sem dúvida, a gramática geral constitui para ele apenas uma parte ou aspecto da lógica formal, mas seu cuidado ao elaborar – como aplicação da teoria das proposições e dos juízos – uma teoria da frase, a distinção que fez entre as partes do discurso, a enumeração que propôs das categorias gramaticais, fazem de Aristóteles e dos aristotélicos os iniciadores de uma longa tradição: sua apreensão dos dados linguísticos, assim como o vocabulário por eles sistematizado nesse campo, vigoram até há bem pouco tempo e **exercem ainda hoje opressiva influência sobre a pedagogia e a metodologia de nossos estudos** (*Id. Ibid.*, p. 18) (grifo nosso).

Esse mesmo autor resume as concepções a respeito da linguagem na Antiguidade Grega: de um lado estavam os “naturalistas”, que julgavam a existência de uma relação natural entre as palavras e suas origens, ou seja, a linguagem possuiria princípios imutáveis, invioláveis; e de outro, os “convencionalistas”. Estes afirmavam que havia uma relação de adaptação entre a linguagem e o mundo ao que ela se referiria, o que era determinado pela sociedade usuária, passível de variação.

Essas discussões foram evoluindo e, a partir do século II a.C., os gregos passaram a questionar a regularidade da língua. De um lado, estavam os “anomalistas” e, de outro, os “analogistas”. Estes (os alexandrinos) declaravam que a língua *ésistemática* e regular enquanto aqueles (estóicos) acreditavam na irregularidade da língua. Como ratifica Leite (2007, p. 62): “Aplicado o princípio da analogia, a língua era concebida como um sistema, e aplicado o da anomalia, como um corpus”.

As classes de palavras foram sendo determinadas com o decorrer do tempo, ainda pelos gregos. Platão fora quem primeiro concebeu a teoria de distinção entre substantivos e

verbos. Aristóteles foi o responsável por reorganizar essa teoria, estabelecendo mais uma classe de palavras: a conjunção; e ainda, definindo três gêneros – masculino, feminino e neutro.

Os analogistas, baseados em estudos de regularidades de línguas, instituíram padrões de flexão. Eles aperfeiçoaram as teorias gramaticais que agruparam em um corpo coerente de doutrinas.

Já com relação à “gramatização do latim”, esta “fez-se por decalque do modelo de descrição do grego” (LEITE, 2007, p. 66) e, conseqüentemente, as línguas originadas do Latim e outros vernáculos europeus também tiveram a composição de suas gramáticas, de modo geral, copiadas desse modelo greco-latino. A autora acrescenta:

Esse decalque de modelo inclui a **preocupação purista**, quanto à busca da **preservação do idioma**: aos gregos interessava manter a língua isenta de **marcas de outras línguas consideradas bárbaras**, preservar o **grego puro** (*hellenismós*); aos latinos interessava a preservação do **latim puro** (*latinitas*) (*Id. Ibid.*, p. 67) (grifos nossos).

A exceção dessas cópias vulgares é dada a Varrão (Marco Terêncio Varrão, século I a.C.) que, apesar de se basear em Dionísio de Trácia, analisou com mais precisão elementos específicos da língua latina, que não havia na grega, e ainda “vislumbrou com mais lucidez que os gregos, o valor da oposição de aspectos no sistema do verbo” (LEROY, 1967, p. 19)

Na Idade Média, as concepções de gramática ainda eram as mesmas que as da Antiguidade. Segundo Leroy (1967, p. 19), “permanece intacto o quadro gramatical traçado por Dionísio”. Contudo, esta é a época de Dante Alighieri (1265 – 1321), italiano que se “interessou de modo original pelos problemas da linguagem e da relação entre os dialetos” (*Id. Ibid.*).

Já na Renascença, um período de tribulações de ordem religiosa (Reforma Protestante, Contra Reforma Católica) e também o período das Grandes Navegações e “Invasões” (descobertas), os episódios das reformas resultaram na tradução das escrituras para várias línguas, além da necessidade de se conhecer o hebraico, língua basilar para a leitura e tradução da Bíblia, enquanto as navegações ocasionaram os contatos linguísticos entre os povos cujas línguas não eram, antes, conhecidas (LEROY, 1967). Assim sendo, essa foi uma época em que várias pesquisas na área da linguagem começaram a surgir, inclusive algumas que tentavam estabelecer uma categorização de línguas em famílias linguísticas. Havia um interesse em descobrir uma língua mãe para todas as outras. Contudo, nessa época:

Essas primeiras tentativas foram infelizes, pois os eruditos que assim se dedicavam a classificar as línguas, transcendendo o ponto de vista geográfico, partiram não do exame dos documentos, mas de uma concepção apriorística, a saber: a preeminência do hebraico, língua do Velho Testamento, como a língua primitiva a partir da qual convinha explicar todas as outras... (*Id. Ibid.*, p. 22)

Ainda nessa época (precisamente, século XVII), surge a *Grammaire générale et raisonnée*, também conhecida como Gramática de Port Royal (França), de Arnald, Basseto, Murachco (2001). Resumidamente, seus propositores, partindo da hipótese de a linguagem humana ser de natureza racional, pretendiam apresentar a estrutura da língua como um produto dessa racionalidade; as variações de um sistema lógico e racional mais geral produziriam as diferentes línguas. Ou seja, acreditavam ser possível compor uma gramática “geral” que serviria para todas as línguas do mundo (ARNALD; BASSETO; MURACHCO, 2001).

É possível resumir que a Renascença tenha sido uma época em que:

Começava-se, pelo menos, a tomar **consciência do grande numero delas [das inúmeras línguas existentes], de sua infinita diversidade e dos problemas criados por essa mesma diversidade**. Em compensação, as reflexões sobre a natureza da linguagem, que vemos surgirem nos séculos XVII e XVIII, assim como as tentativas de analisar a estrutura linguística, são apenas o **prolongamento e a continuação das preocupações dos Antigos** (LEROY, 1967, p. 24) (grifos nossos).

O século XIX inaugura uma nova era nos estudos da linguagem. A descoberta da antiga língua hindu “Sânscrito” foi a mola propulsora do desenvolvimento de um novo método de análise linguística – o método “histórico comparatista”³³ – que fazia com que as línguas fossem classificadas de acordo com suas semelhanças fonéticas e lexicais, naquilo que ficou conhecido como árvore genealógica da linguística, ou, simplesmente, árvore linguística. Franz Bopp, um linguista alemão, organizou um trabalho inédito em que comparou o sânscrito com o grego, o latim, o persa e o germânico (gótico e alemão), concluindo o parentesco entre essas línguas e propondo, assim, o tronco comum de suas origens, o que ficou chamado de *proto-indo-europeu*. Outros nomes também foram sendo incluídos entre os que buscavam novos dados que comprovassem os parentescos entre as línguas, como Jacob Grimm e Augusto Schleicher, este último, já de uma segunda geração de comparatistas e que, por sua formação em botânica, fazia as pesquisas em linguística usando uma metodologia das ciências naturais.

³³ Projeto que, nos séculos XVIII e XIX, vem a ser chamado de Gramática ou Linguística Comparativa.

Um fato curioso deve ser assinalado: a **hostilidade da Filologia clássica** – então no apogeu – para com a nova disciplina. Os filólogos clássicos viam com **maus olhos** esses intrusos que, com o auxílio de línguas que lhes eram desconhecidas e em nome de métodos que não podiam dominar, se pronunciavam sobre questões de gramática grega e latina; era-lhes penoso ver esses recém-chegados explorarem com tanto ardor um terreno que desejavam reservar para si; os filólogos **apaixonados da boa linguagem e da boa literatura**, enfureciam-se com a idéia de que o estudo das formas modernas do grego e do latim, ou de dialetos longínquos como o sânscrito ou o persa, ou, pior ainda, de **falares incultos** da Lituânia ou da Escandinávia, poderia fazer progredir seu conhecimento de Platão e de Cícero. (LEROY, 1967, p. 32) (grifos nossos).

Coube a Ferdinand de Saussure e aos seus seguidores do século XX serem os continuadores dos novos estudos linguísticos, desta vez, considerando a linguagem sob uma nova perspectiva: o Estruturalismo. Saussure é, indubitavelmente, um nome de destaque nos estudos sobre a linguagem, considerado, por muitos, “pai da linguística moderna”. Isso porque esse linguista desenvolveu todo um trabalho metodológico que não fora visto antes. São palavras do Curso de Linguística Geral:

Tal escola [se referindo à escola comparatista], porém, que teve o mérito incontestável de abrir um campo novo e fecundo, não chegou a constituir a verdadeira ciência da Linguística. Jamais se preocupou em determinar a natureza do seu objeto de estudo. Ora sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria (SAUSSURE, 2006, p. 10).

Saussure, então, depois de propor definições relevantes para as pesquisas linguísticas que se faziam a partir de então, como para “língua”, “fala”, “significado”, “significante”, entre outros, estabeleceu como objeto de estudo da linguística a língua, dentro de uma perspectiva *sincrônica*. Isso significou que a linguística histórico-comparatista, desenvolvida anteriormente, que pretendia perscrutar as origens das “línguas”, suas relações de parentesco e seus desenvolvimentos “de um determinando tempo para outro”, fica em segundo plano com o estruturalismo. Para essa teoria, a língua, que é um sistema, deve ser analisada, fazendo-se um recorte temporal, ou seja, o sistema linguístico de certa língua deve ser descrito, tal como ele se apresenta “em determinado tempo”.

Não há dúvidas da importância dos pressupostos de Saussure para a ciência da linguagem. Trata-se de se considerar esses estudos sob um prisma novo, nunca visto antes e cujas consequências são diretamente relevantes para a nossa tese. Quando o “mestre genebrino” propõe que uma determinada língua deve ser descrita num certo tempo tal como ela se apresenta à sua comunidade linguística, o que se tem não é mais a preocupação com a prescrição de regras obtidas por meio de análise de textos literários; não se tem mais um cuidado com uma normatividade subjetiva; não se tem a inquietação com a correção dessa língua. Ao contrário, desde a Antiguidade, por todos os momentos históricos por que a

humanidade passou, todos os estudos feitos na área da linguagem sempre tiveram uma preocupação normativo-prescritiva, uma persecução pelo purismo da língua, pelo ideal do certo, pela correção. Nas páginas anteriores deste texto, destacamos algumas passagens que corroboram essa afirmação.

Primeiro, o de Leroy (1967), quando fala sobre a respeitabilidade das proposições de Aristóteles e seus seguidores: “sua a percepção dos dados linguísticos, assim como o vocabulário por eles sistematizado nesse campo, vigoram até há bem pouco tempo e exercem ainda hoje opressiva influência sobre a pedagogia e a metodologia de nossos estudos” (LEROY, 1967, p. 18). Os estudos sobre a linguagem e a composição da Gramática dos gregos e alexandrinos (tanto de origem filosófica como filológica) são ainda, na maioria das vezes, o que temos para embasar as aulas de língua portuguesa e para “discutir” linguagem. Colocamos entre aspas a palavra “discutir” com o intuito irônico, sim, uma vez que quase não há discussões sobre língua ou linguagem, mas apenas retenção, memorização de metalinguagem de gramáticas prescritivas pelos alunos.

Depois, o de Leite (2007, p. 66), apresentando a gramática dos latinos que, sendo um decalque do modelo grego, “inclui a preocupação purista, quanto à busca da preservação do idioma: aos gregos interessava manter a língua isenta de marcas de outras línguas consideradas bárbaras, preservar o grego puro (*hellenismós*); aos latinos interessava a preservação do latim puro”. O cuidado em manter a língua longe da influência inevitável de outras línguas é observado na gramática latina, tanto quanto na grega.

Na Renascença, também se observam as mesmas preocupações, como Leroy declara a respeito das reflexões acerca da linguagem “assim como as tentativas de analisar a estrutura linguística, são apenas o prolongamento e a continuação das preocupações dos Antigos”.

E, já numa nova fase, a da Gramática Comparatista, mesmo com todo novo panorama instaurado, sem uma preocupação prescritiva, ainda assim, Leroy (1967, p. 32) aponta um “fato curioso”: “a hostilidade da Filologia clássica [...] para com a nova disciplina [...] os filólogos apaixonados da boa linguagem e da boa literatura, enfureciam-se com a ideia de que o estudo [...] de falares incultos da Lituânia [...] poderia fazer progredir seu conhecimento de Platão [...]”. Mais uma vez, a despeito do acervo de conhecimentos sobre a linguagem trazido por estudiosos dedicados, cuja intenção era descobrir as origens das várias línguas faladas, o que se tem é a preocupação com a preservação, pureza da língua, nesse momento, não mais apenas a grega ou a latina.

Desse modo, o que temos são mais de 2000 anos de estudos da linguagem baseados, em sua maior parte, na preocupação com a pureza, isto é, a correção, da língua.

Segundo as pesquisas de Leite (2007), essa noção de correção veio, primeiro, da Retórica. Para que um discurso atingisse seus objetivos (cuja principal finalidade era convencer, persuadir), ele precisa ter algumas qualidades e, entre elas, está a “pureza”, ou seja, a “correção” do enunciado: “A gramática sistemática é um desenvolvimento do estudo das primeiras qualidades do discurso, evocadas originalmente no quadro da retórica” (LEITE, 2007, p. 54). Entre essas qualidades – clareza, conveniência, ornamento e correção – apenas esta última é de natureza linguística, “acentuadamente normativa” (LEITE, 2007, p. 52).

Consideramos pertinente, ainda, reportar o comentário da autora que muito nos esclarece sobre as origens dessa questão:

A noção da correção [...] é decorrente, no quadro gramatical, da descrição sistemática da língua. Essa descrição sistemática, pelo *princípio de analogia*, não dava conta de explicar certas ocorrências linguísticas que **não obedeciam às regras estabelecidas, mas eram corretas, pois praticadas tanto na linguagem corrente como literária**. Assim, a noção de *correção* aparece no seio da gramática pela incompatibilidade da explicação das regras pela analogia *versus* o próprio *uso*. O que divergisse da previsão da regra, ou seria considerado *erro*, ou **depende da “autoria”**, poderia ser considerado uma *figura*, ou um **“erro justificado”**, ou seja, a explicação viria por *anomalia*. Aplicado o princípio da *analogia*, a língua era concebida como um *sistema* e, aplicado o da *anomalia*, como um *corpus*. A gramática misturou os dois princípios e, ainda assim, incorporou a noção de *correção* (e erro) o que gerou em seu bojo uma antinomia (LEITE, 2007, p. 62) (grifos nossos).

Ou seja, uma vez sistematizada a gramática da língua, observa-se que algumas das descrições ali colocadas são incompatíveis com seu uso real. Conclui-se que o método utilizado para essa sistematização (a analogia) não dá conta desse uso real, e, como consequência, tudo o que não se harmoniza com essa sistematização é considerado erro, ou, caso o emissor seja alguém “autorizado” para infringir a regra, uma “figura”.

As semelhanças com o que se tem hoje, no campo da gramática³⁴, são grandes. Quantos alunos, durante as aulas de língua portuguesa, na escola, tentam questionar um suposto erro por eles cometido em uma redação e, argumentando já terem lido isso em textos literários, ouvem do professor algo como: “nesse caso, trata-se de licença poética” ou ainda: “trata-se de uma figura de linguagem”.

Em Savioli (1991, p. 406), podemos observar a seguinte definição de “pleonasmos”: “repetição de uma palavra ou de uma noção já implicada no texto”. E na sequência, dois exemplos: *Eu canto um canto matinal* (Guilherme de Almeida); *A ameaça, o perigo, eu os apalpava quase*. (Guimarães Rosa). Algumas páginas adiante, o mesmo autor (*Id. Ibid.*, p. 417) dá uma outra definição desse mesmo significante (pleonasmos): “consiste na

³⁴“Gramática” aqui, especificamente, normativa.

redundância desnecessária de informação” (grifo do autor) e cita como exemplo: “as pessoas moralistas que se preocupam excessivamente com a moral vivem vigiando os bons costumes”. Poderíamos considerar uma falha do autor, mas trata-se apenas de conteúdos diferentes de dois capítulos constantes da maioria das gramáticas, consideradas normativas, da língua portuguesa: “figuras de linguagem” e “vícios de linguagem”. Aquilo que é encontrado nos textos de autoridades (escritores consagrados) é chamado de “figura” e é permitido (mesmo que seja apenas para esses), e aquilo que é escrito nas redações de alunos, e que consta de outros gêneros discursivos, escritos ou falados por “pessoas comuns”, sem autoridade, é considerado “vício”, ou seja, é um erro.

O mesmo autor conceitua “vícios de linguagem”, dizendo que “são desvios das normas da língua padrão, provocados por descuido ou por ignorância que o falante possui dessas mesmas normas” (SAVIOLI, 1991, p. 416). Já sobre as “figuras de linguagem”, Savioli, cautelosamente, explica que existe um modo de falar que se chama norma padrão, falado pelas pessoas de mais prestígio na sociedade, e que essa norma está “sujeita a desvios”. Quando um desses desvios acontece por desconhecimento do falante, chama-se vício de linguagem, mas quando ele é “provocado pelo falante que – **conhecendo as normas** – desvia-se delas para conferir novidade e força expressiva à mensagem que está veiculando” (grifo nosso) (*Id. Ibid.*, p. 403) é chamado de figura de linguagem. Não há, contudo, explicação de como se discerne entre um vício e uma figura a não ser o critério de autoridade. Pressupõe-se que um escritor renomado tenha conhecimento da norma e que se desvie dela, propositalmente, enquanto outra pessoa, não.

Esse caso exemplifica o que é comum nesse tipo de instrumento linguístico atualmente: o molde calcado nas origens da gramática tradicional.

O texto que embasa a argumentação anterior – de Leite (2007) – analisa o surgimento da gramática portuguesa, especificamente no que concerne à questão normativa, considerando o “uso” da língua. A autora justifica a intersecção de “uso” com “norma”, ou a própria “gramática tradicional”, por considera-la um “instrumento linguístico”³⁵:

Considerar a gramática um instrumento linguístico é atribuir a ela um valor ontológico e, também, admitir que tem **repercussão no comportamento linguístico dos falantes** de uma dada língua histórica. Sob esse ponto de vista, a gramática funciona como qualquer instrumento de que faz uso a sociedade. (LEITE, 2007, p. 22) (grifo nosso).

A gramática é um instrumento linguístico que registra e preserva o saber e certos aspectos do uso linguístico de uma sociedade, em vigor em dado período [...] (LEITE, 2007, p. 27).

³⁵ Cf. Auroux (1992).

[...]As línguas históricas que não passaram pelo processo de gramatização, isto é, que não dispõem da gramática tradicional como instrumento linguístico, não têm as mesmas possibilidades de construir e preservar seu conhecimento linguístico e metalinguístico. (LEITE, 2007, p. 28).

Ou seja, a justificativa da autora é: a gramática influencia as práticas de linguagem de uma sociedade. Essas práticas variam em função desses instrumentos linguísticos. Se, em uma sociedade, existem gramáticas normativas, a sua comunidade falante vai utilizar a linguagem de determinada maneira, que vai ser diferente de outra sociedade onde essas não existam.

Essa dedução é bastante apropriada para a tese que pretendemos defender aqui. A gramática tradicional é um instrumento linguístico que possui valores elevados para as sociedades às quais pertence. Ela não é vista apenas como um manual que se consulta em momentos de dúvidas. Ela é também um ícone; um livro que se apresenta certo, perfeito, do qual não se pode duvidar, o qual não se pode questionar. E é, justamente, essa concepção de gramática que julgamos prejudicial para a sociedade: sua visão apenas sob um prisma “positivo”, como um instrumento que não possui erros, mas, ao contrário, nos coloca no caminho certo, quando nos desviamos dele. Essa gramática, quando vista apenas dessa maneira, é uma peça fundamental na disseminação e manutenção do preconceito linguístico. Em sociedades como é a nossa, o que vemos são sujeitos preocupados com o “como” falar, porque existe um instrumento que preconiza “como” falar; sujeitos que se julgam não falantes da língua correta, porque existe um instrumento que afirma que existe uma língua correta; e sujeitos que julgam outros sujeitos por não se utilizarem da língua correta, também porque existe um instrumento que os avalizam a terem essa postura julgadora. Sempre em função da “gramática”. Essa mesma gramática originada na Antiguidade clássica e subsistente durante séculos até os nossos dias.

Quando reportamos o rompimento ocorrido, no início do século XX, pelo Estruturalismo de Ferdinand de Saussure, com aquilo que se propunha como objeto de estudo da linguagem, ou seja, com a composição de gramáticas, preocupadas apenas com a correção de uma língua, poderíamos supor que esse rompimento ocasionaria uma mudança nesse paradigma. Entretanto, esse cientificismo ficou, genericamente, no âmbito acadêmico. Diferentemente de outras ciências em que os resultados das pesquisas são estendidos para a comunidade, a linguística do século XX, tanto a do Estruturalismo, como algumas teorias seguintes, que se sobrepuseram a ela, aperfeiçoaram os conhecimentos sobre a linguagem,

sobre as línguas de um modo geral, mas os resultados dessas pesquisas são vistos na sala de aula de modo ainda pouco incisivo.

Com o advento da Sociolinguística³⁶, ou seja, com o surgimento da possibilidade de sistematizar uma variedade linguística não considerada “correta” (de acordo com a gramática normativa) e as iniciantes considerações de que essa variedade também é correta e não simplesmente “errada”, também surge a necessidade de se repensar o modo como a escola lida com essas questões. Começam a serem revistas teses como a da “deficiência linguística” – cf. Camacho (1985); Soares (1988) – de alguns alunos, por não aprenderem a falar/escrever “corretamente”.

Especificamente, aqui no Brasil, estamos em um momento em que pesquisas têm sido realizadas com objetivos extensionistas, sobre vários assuntos adjuntos à grande área da linguagem e educação. Vários são os linguistas que têm trazidos resultados de suas pesquisas para a prática da sala de aula, fazendo o que Scherre – cf. Abraçado (2008, p. 19) chama de “propiciar um conhecimento dinâmico e aberto dos fenômenos que envolvem a linguagem humana”.

Além disso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997)³⁷, podemos constatar a legislação sobre a necessidade de se considerarem as variedades do português falado e escrito, (com atenção especial sobre o trabalho com gêneros discursivos na escola) e sobre a necessidade de a escola “se livrar” de alguns mitos sobre a língua para uma educação de qualidade:

Para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha tido em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p. 21).

Sobre os PCNs, Oliveira (2008, p. 25) diz:

Ao destacar o traço de adequação em relação à expressão verbal e a necessidade de apropriação e utilização de distintos gêneros textuais circulantes na comunidade, independentemente de questões de prestígio, os PCNs estão a serviço do combate às posturas preconceituosas em torno da língua. (OLIVEIRA, 2008, p. 25)

³⁶ Óbvio que há várias outras correntes teóricas (funcionalistas, interacionistas) que relacionam linguagem e educação, linguagem e escola, mas a Sociolinguística tem como objetivo geral a valorização das diversas variedades linguísticas, exatamente o que buscamos aqui.

³⁷ Por extensão, citamos as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE), sobre as quais discorreremos nesta tese.

Oliveira (2008, p. 126) ainda afirma: “numa perspectiva assim assumida, não há lugar para atitudes preconceituosas e discriminatórias. A atual proposta pedagógica nacional é, pois, clara em sua postura político-acadêmica de legitimação de todas as manifestações linguísticas em uso no Brasil”. No decorrer desse artigo, então, a autora expõe atuais propostas de redação na Universidade Federal Fluminense, mostrando que os concursos vestibulares já solicitam do aluno conhecimento sobre variação linguística. Assim, o raciocínio dessa autora é que, se esse conhecimento é exigido em vestibulares, isso significa que os alunos (de ensino médio, pelo menos) devem ter em seus currículos conteúdos sobre o tema e os professores, por sua vez, devem dar atividades que o desenvolvam. E, desse modo, não há espaço para preconceitos, uma vez que as variantes linguísticas são devidamente reconhecidas como variantes e não como erros. Entretanto, nossa experiência, como reportamos, não nos diz a mesma coisa.

Apesar de toda a literatura que discute o ensino de língua portuguesa, dando ênfase à questão da gramática, sob a luz de teorias linguísticas atuais e de constar dos PCNs a exigência de um trabalho com variedades linguísticas, ainda (como verificamos no início deste texto e como é possível constatar empiricamente) não é possível conferir um trabalho na escola cuja preocupação seja, especificamente, combater esse preconceito linguístico.

A Norma Linguística

Consideramos o fato de que a padronização da língua não é universal.
Milroy (2011, p. 50)

François (1979, p. 86) afirma que “a noção de norma é um dos pontos nevrálgicos da linguística, um dos que mais se prestam a controvérsias apaixonadas”. Gostaríamos de precisar alguns conceitos, aqui, sobre essa temática que, sem dúvida, é algo controverso no assunto maior que abordamos nesta tese. Nem mesmo as teorias linguísticas são uníssonas no que concerne a(s) sua(s) definição(ões). Além disso, as especificidades de termos como, por exemplo, NORMA CULTA, NORMA PADRÃO, entre outros não são, muitas vezes, conhecidas.

Entendemos que não se trata de um assunto irrelevante, que apenas se restringe a significantes diferentes a que linguistas ou professores dão a um mesmo significado. Fazendo alusão à temática aqui discutida, o uso dessas (e de outras) palavras não corresponde a uma “variação linguística”, em que é possível eleger um termo ou outro, ao estilo do falante ou

dependendo do espaço geográfico ou social do mesmo. Uma vez que muito do que compreendemos ser preconceito linguístico se relaciona à crença em (e admiração por) “uma variedade linguística idealizada”, a clareza do que se constituem esses termos se faz importante para a discussão na tese e, também, se mostrou necessária nos grupos de estudo com os professores participantes da pesquisa e, principalmente, durante as aulas.

Vamos, então, discutir o que a literatura sociolinguística tem chamado de norma padrão e o processo de padronização de uma língua ou variedade de uma língua. Entendemos que, se o que pretendemos com esta tese é refletir sobre o preconceito linguístico, suas consequências e sua relação com a escola, faz-se relevante que questões como a padronização da língua e o estabelecimento de normas sejam aqui consideradas. É impossível ignorar o valor da padronização para as línguas. Esse processo tem relevância não apenas linguística, mas também econômica e política para toda a sociedade. Consideramos que há consequências positivas e negativas. Como afirmam Ilari e Basso (2007, p. 197): “a estandardização deu estabilidade à língua e a fixação de uma norma levou, em última análise, à valorização de modelos antigos”.

O cerne da padronização é a “variação linguística”. Poll (2011) explica que a variação linguística é reconhecida tanto nos estudos sobre ela mesma, nos estudos em que a variação é o objeto (os estudos variacionistas, a Sociolinguística), quanto nos estudos normativos e entre eles os processos de padronização. Em outras palavras, o que se constata é o óbvio: se a variação inerente não fosse algo reconhecido (mesmo que seja apenas com objetivo de constatar que determinada variedade linguística é um desvio do estabelecido pelo padrão), não haveria necessidade de uma padronização. Assim, pode-se dizer que padronização é um processo cujo objetivo primeiro é eliminar, ou ao menos, diminuir a variação linguística inerente, por razões sociais, econômicas e políticas, como veremos. Camacho (2013, p. 55) diz: “como consequência natural do princípio de que a variação e a mudança constituem propriedades constitutivas da linguagem [...], uma questão importante para uma política linguística é a da padronização”.

Ainda segundo Camacho (2013, p. 56), entende-se por padronização “um processo de escolha entre as variantes para obter uniformização em alguns usos mais formais da modalidade oral e da modalidade escrita”. Ilari e Basso (2007, p. 197-198) conceituam padronização como “o fato de que a língua assume uma mesma forma para a maioria dos usuários e passa a obedecer a modelos definidos”.

O processo de padronização de uma língua varia a depender de fatores históricos e sociais, mas geralmente, o que torna uma variedade linguística a padrão é a relevância

cultural, econômica e política da comunidade que a fala. Esse processo pode acontecer de forma mais natural (quando há uma influência inconsciente da comunidade de falantes da variedade mais prestigiada sobre os falantes de outras variedades) como de forma mais explícita, com uma ação política institucionalizada para isso³⁸.

O processo segue, geralmente, os seguintes passos: primeiro, é necessário estabelecer a variedade a ser padronizada (o que, na maior parte dos casos, “coincide” com a falada pelos grupos mais prestigiados socialmente). Essa variedade passa a ser utilizada em documentos oficiais, em meios de comunicação de massa (tanto orais como escritos), serve de base para a composição de materiais didáticos e estabelece-se que essa variedade será a utilizada para o ensino³⁹. Apenas esse empreendimento já resulta numa grande contribuição para “uniformizar a língua e frear suas mudanças” (ILARI; BASSO, 2007, p. 199).

Esses autores ainda nos explicam o empreendimento dos “profissionais da linguagem”, como gramáticos e filólogos na realização da padronização. Segundo eles, a fixação de uma ortografia, de dicionários e gramáticas e a definição de uma “norma” são os meios pelos quais a padronização de uma língua é fixada e passa a ser reconhecida pelas comunidades de falantes.

A ortografia vai legislar como se deve escrever o vocabulário de uma língua. Dizemos “legislar”, pois tem realmente o peso de lei e não admite variação, independente do gênero discursivo em que se vai escrever (de concepção oral ou escrita, ou seja, uma carta familiar, um bilhete, ou um artigo científico).

Os dicionários têm, basicamente, duas funções: o estabelecimento da ortografia e a definição dos vocábulos⁴⁰. Os consulentes os utilizam (também basicamente) para verificar como se escreve a palavra e qual o seu significado. Apesar de, atualmente, contarmos não apenas com dicionários “tradicionais” cuja “preocupação é registrar o vocabulário do português brasileiro em toda a sua riqueza – considerando em um mesmo pé de igualdade os usos mais antigos e mais recentes” (ILARI; BASSO, 2007, p. 204), mas também com dicionários voltados para o registro da língua viva, como o “Dicionário de usos do português do Brasil”, de Francisco da Silva Borba, não podemos ignorar que ainda seja um meio bastante eficaz para a garantia do estabelecimento do padrão.

Segundo Ilari e Basso (2007, p. 206):

³⁸ Vide na sequência os tipos de padronização expostos por Camacho (2013).

³⁹ Camacho (2013, p. 56) nos explica que em alguns países, as academias (de Letras) possuem a tarefa de estabelecer os critérios para a padronização.

⁴⁰ Um dicionário também pode conter informações de classes gramaticais, regências, sinônimos, pode ser técnico, específico de áreas ou sub áreas, entre muitas outras finalidades e acepções.

No século XIII, a preocupação de formar as elites numa linguagem castiça é reafirmada na grande obra pedagógica do iluminismo português, *o Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luís Antonio de Verney. Assim, no domínio de nossa língua, pensar na gramática como um conhecimento capaz de distinguir as pessoas bem criadas das pessoas “baixas” é uma idéia antiga e fortemente arraigada. Muitos gramáticos têm entendido assim sua tarefa; e é indiscutível que ao realizá-la contribuíram para dar uniformidade à língua e para frear sua mudança (apontando certas construções como corretas e excluindo outras como viciosas).

As gramáticas cuja composição, como vimos na seção anterior, têm fundamento nas gramáticas gregas e depois latinas, tem uma força inigualável para a padronização das línguas. O peso da tradição, da existência milenar (e, no caso das gramáticas de língua portuguesa, desde o final da Idade Média) das gramáticas, ou seja, do estabelecimento de regras que moldam a escrita (e a fala), exerce sobre os falantes um enlevo que poucos instrumentos conseguem ter. Apesar de não haver um único “tipo” de gramática (e, contemporaneamente, haver as gramáticas mais voltadas para o uso, para a descrição de variedades não padrão, como temos no Brasil)⁴¹, a gramática que estabelece as normas, numa prescrição é, ainda, a mais (quando não a única) conhecida (pela população em geral) e reconhecida como “gramática”. Ilari e Basso (2007, p. 207) afirmam: “a grande maioria das gramáticas escritas dos dois lados do Atlântico, desde Fernão de Oliveira (1536) até hoje, adotaram a orientação normativa”. E mais à frente: “Apesar de seu caráter pouco científico e de suas enormes limitações, a atitude normativa é aquela que vem prevalecendo, historicamente, entre os gramáticos; é também a atitude que a sociedade espera dos profissionais da linguagem” (*Id. Ibid.*, p. 211). Os mesmos autores explicam que esses gramáticos buscam autoridade para orientar uma conduta linguística “aprovar certos modos de falar e escrever e condenando outros... no conhecimento da língua das pessoas cultas ou da língua dos grandes escritores” (*Id. Ibid.*, p. 208).

Mateus (2007, p. 29) faz uma síntese de como se “fabrica” uma norma padrão, partindo da asserção de que “uma língua não é apenas um sistema linguístico, mas uma instituição indissociável de todo um conjunto de crenças e valores que reflete uma determinada estrutura social”. E continua afirmando que a “sociedade defende suas instituições”. Assim, essa “norma” seria “fabricada” com a finalidade de defender a instituição social que é a língua. Defendê-la de sua natureza, que é a variação e a mudança.

A norma não é a nossa língua nativa, mas um produto cultural. A construção de uma norma implica um processo de codificação, que se desenvolve através do pensamento sobre a língua (metalinguístico) e do ensino, e no qual a constituição da

⁴¹ Vide comentários sobre essas gramáticas na sequência.

tradição escrita desempenha um papel essencial (MATEUS, 2007, p. 30) (grifo nosso).

Para que seja então, construída uma norma padrão, faz-se necessária a seleção de elementos linguísticos que vão compô-la e, conseqüentemente, a eliminação de outros tantos que, justamente, por não fazerem parte dessa norma, serão julgados inferiores.

Ratificando o que foi citado anteriormente:

À elaboração da norma seguir-se-á a sua codificação em gramáticas, dicionários, e ortografias e, finalmente, a sua difusão através do ensino. Uma vez elaborada, codificada e difundida, a norma adquire uma função de 'língua franca' (no sentido em que pertence a toda a comunidade, tornando-se supra-dialectal) e os falantes tenderão a esquecer a sua origem dialectal: a norma passará a ser encarada como representante da unidade nacional (*Id. Ibid.*, p. 33).

Camacho (2013), baseado em Fasold (2006)⁴², nos expõe dois tipos de padronização: o tipo mínimo (“medida de aceitabilidade”), e o arbitrário (“convenções socialmente estabelecidas”). De modo simplificado, a padronização arbitrária é definida pela fala real de uma comunidade, a que dispõe de mais prestígio social. E é essa comunidade que impõe às demais sua fala. Sua realização (a padronização informal) resulta num padrão real, composto por normas implícitas⁴³. Já a padronização mínima seria a fala ideal da comunidade (como se espera que falem e não como falam realmente); trata-se da padronização formal, composta de regras explícitas. Nesse último caso, a ortografia, os dicionários e gramáticas normativas são os instrumentos utilizados para que a padronização seja difundida. A esses dois tipos de padronização correspondem, respectivamente, os conceitos de normal e normativo, encontrados em Rey (2001).

Garvin e Mathiot (1974, p. 121), discutindo o processo de padronização da língua Guarani, no Paraguai, propõem “critérios de diferenciação para uma língua padrão”, por meio dos quais eles argumentam sobre a necessidade e importância que esse processo tem para os paraguaios, social e politicamente. Os critérios são: 1) propriedades intrínsecas de uma língua padrão; 2) funções da mesma, dentro da cultura da comunidade; 3) atitudes da comunidade sobre essa língua.

São duas as propriedades de uma língua padrão: a primeira é a “estabilidade flexível”, que corresponde à capacidade de uma língua ser estável e ao mesmo tempo possível de se adaptar a mudanças culturais. Esta estabilidade é obtida pela codificação (composição de gramáticas e dicionários) e reforçada pela escola; a segunda é a “intelectualização”, que se

⁴² FASOLD, R. The politics of Language. In: FASOLD, R; CONNOR-LINTON, J. **An Introduction to Language and Linguistics**. [S. l.]: Cambridge University Press, 2006, p. 373.

⁴³ Vide, na sequência, as definições de normas implícitas e explícitas.

refere à também capacidade de a língua expressar proposições precisas, rigorosas, conter um vocabulário ampliado que dê conta de termos técnicos variados, que possa fazer abstrações, etc.

Dentre as funções que uma língua padrão pode ter, estão a “unificadora”, que une os membros falantes da mesma língua, independente das variedades linguísticas existentes, ou seja, todos se reconhecem falantes da mesma língua, pela padronização; a “separatista”, que faz o movimento inverso: separa todos os falantes (independentemente das variedades faladas) em uma única comunidade: “os falantes da língua *x*”, em oposição aos falantes de outra língua. “Enquanto a função unificadora opõe a língua padrão aos dialetos, a função separatista opõe uma língua padrão a outras línguas, antes como uma entidade separada, do que como uma subdivisão de uma entidade maior” (GARVIN; MATHIOT, 1974, p. 124); a função de “prestígio”, que significa aproximar a língua às propriedades ideais de uma língua padrão, conferir admiração e respeito da sociedade à dada língua; e a função de “quadro-de-referência”, que se trata de a norma padrão ser um modelo para a fala, por meio do qual é possível julgar os que (não) falam esse padrão.

Finalmente, as atitudes da comunidade em relação à língua padrão se referem às consequências das funções anteriormente descritas. Segundo os autores, essas atitudes são de lealdade, orgulho e de consciência da norma. Lealdade é uma atitude consequente das funções unificadora e separatista: os falantes tem o desejo de proteger, defender a língua dos “usurpadores estrangeiros” (GARVIN; MATHIOT, 1974, p. 127); orgulho é o sentimento de dignidade que o prestígio da língua padrão provoca no falante; e a consciência da norma é provocada pela função quadro de referência: à medida que o falante vai se apropriando do modelo padronizado, vai tendo consciência dessa variedade construída.

Como dissemos, os autores fazem a exposição desses critérios e suas subdivisões, aplicando-os ao processo de padronização da língua guarani, e concluem que esse processo é relevante para a língua, que vive em uma situação de conflito com o espanhol do Paraguai, língua dos colonizadores e que se sobrepõe à língua indígena, até os dias de hoje, apesar do bilinguismo no país. Assim, para casos como esse (da língua guarani, no Paraguai), os resultados da padronização podem ser considerados altamente positivos: une um povo falante da mesma língua, estimula o orgulho das pessoas por essa língua e conota prestígio para a mesma, que, sem a padronização, fica sem valor social.

Barbaud (2001) reflete sobre as tensões que há entre o “estado da língua” e a “língua do Estado”, sendo esta última a língua padronizada e o primeiro, a língua oral, materna de uma sociedade. O autor argumenta sobre a necessidade da padronização, nas sociedades

modernas e, para além disso, a obrigatoriedade de o falante apreender essa variedade padrão, tornando-se o que ele chama de “falante-cidadão”: “o falante nativo de uma língua dada [...] considerado como o alocutário ideal do Estado. O falante-cidadão é uma variedade de sujeito falante cujos deveres de cidadão o colocam em situações de linguagem que são as mesmas para todos” (*Id. Ibid.*, p. 256). De modo diferente, porém, da padronização de uma língua num Estado em que há outra(s) oficial(is) ou nacional(is), como é o caso do guarani, no Paraguai, Barbaud (2001) discute a exigência de padronização de uma variedade linguística dentro da própria língua e defende esta ideia.

Aléong (2001), usando de analogias da organização de uma sociedade para explicar o que são normas explícitas e implícitas, confirma essa constituição de normas (no caso, as explícitas) citando três componentes. Primeiro, um discurso da norma: “um pensamento ou uma visão da linguagem segundo a qual se pode classificar os fatos linguísticos em categorias de certo, errado, mau, puro, padrão etc.” (*Id. Ibid.*, p. 164), um discurso “imperativo, autoritário, arbitrário”. Segundo, a codificação e prescrição dessas normas em gramáticas e dicionários baseadas em “exemplos de uso correto por parte de falantes investidos de autoridade e de prestígio em matéria de linguagem” (*Id. Ibid.*, p. 164). E, por fim, também, a norma é “difundida e imposta a todo momento graças a seu papel hegemônico de referência legítima em lugares estratégicos como a escola, a imprensa escrita e audiovisual e a administração pública, incluindo tribunais” (*Id. Ibid.*, p. 164).

Ou seja, no processo de “fabricação” de uma norma linguística padrão, estão incluídos o desenvolvimento de objetos que vão “solidificá-la” socialmente (torná-la firme, consistente) e (a parte que julgamos mais importante) a sua propagação, sem contestações, não como uma variedade artificial da língua, mas como A LÍNGUA e, isso: por meio da escola. Justamente a escola, lugar onde deveria haver questionamentos, discussões, onde se deveria colocar à prova o que é ensinado, atua no processo de composição da norma padrão apenas passando-a adiante, sem contradizê-la e (menos ainda) sem que os alunos saibam, tenham consciência, de todo seu processo de construção e quais são os objetivos dessa construção.

O mesmo autor esclarece:

Para dar conta simultaneamente da existência de uma norma linguística socialmente dominante e da heterogeneidade sistemática dos comportamentos linguísticos, convém fazer a distinção entre normas explícitas e implícitas. A norma explícita compreende esse conjunto de formas linguísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, decodificação e de prescrição (ALÉONG, 2001, p. 153).

Esse excerto descreve a norma a que nos referíamos, a norma padronizada: “Ela é socialmente dominante no sentido de se impor como o ideal a respeitar nas circunstâncias que pedem um uso refletido ou monitorado da língua, isto é, nos usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública” (grifo nosso) (ALÉONG, 2001, p. 153).

Quanto às normas implícitas, trata-se daquelas formas que, por serem **raramente objeto de uma reflexão consciente** ou de **um esforço de codificação**, nem por isso deixam de representar os usos concretos pelos quais o indivíduo se apresenta em sua sociedade imediata. Obviamente, trata-se, sobretudo, da língua falada e, por isso, este tipo de norma não tem a rigidez de um código escrito (grifos nossos).

Vemos então, que além da norma padrão que é considerada a norma ideal, dentro de uma comunidade linguística, há ainda outra(s) que seria(m) real(is): normas que seriam efetivamente faladas por uma determinada comunidade.

Consideramos que a diferença mais acentuada entre essas normas, também chamadas de “normas sociais”, e as explícitas, subjetivas, não sejam os elementos linguísticos que as distinguem, ou seja, o que uma classifica como “certa” e outra(s) como “errada(s)”, mas sim o fato de (como grifamos na citação) as normas implícitas serem raramente objeto de uma reflexão consciente ou de um esforço de codificação. Isso é o que realmente separa as duas normas colocando entre elas uma grande distância, difícil de transpor. Essa separação é proposital, intencional; existe uma razão para que apenas uma variedade de língua seja objeto de reflexão e descrição.

A razão divulgada, como vimos, é a necessidade de uma unidade linguística. Dada a variação inerente de qualquer sistema linguístico, faz-se necessário que uma forma padrão seja estabelecida e, esta sim, codificada para que seja possível preservar a língua, uma “instituição social”. Ocorre que esse não é o único motivo dessa separação. No caso específico da padronização de uma variedade dentre todas as outras, por que a escolha de uma entre tantas normas para sobre ela refletir, para codificá-la, para torná-la objeto de ensino? E ainda: por que essa norma coincide (ou deveria coincidir) com a variedade falada pelos grupos mais elevados socialmente? As respostas a essas duas perguntas são, muitas vezes, desconhecidas dos sujeitos falantes da língua.

Milroy (2011) discute a ideologia que existe por trás da “fabricação” dessa norma subjetiva. Primeiro, ele afirma (como já ratificamos) que a intenção explícita de se normatizar uma língua é uma simples preocupação com elementos linguísticos:

Ao selecionar uma variedade uniforme, bem delineada, para a análise, os teóricos da linguagem podem desejar mostrar que estão preocupados exclusivamente com as propriedades internas da língua e não com as questões sociais e ideológicas, que podem se confundir durante a análise. (MILROY, 2011, p. 73)

Contudo, na sequência, o autor explica a escolha de uma dentre tantas normas para se padronizar:

Mas quando uma variedade padrão é explicitamente selecionada, ou quando ela paira sobre os bastidores da análise, parece que suposições sobre **questões sociais estão necessariamente envolvidas**, porque, embora a propriedade interna básica de um padrão seja a uniformidade, ele se **caracteriza externamente por numerosos critérios sociais e ideológicos: é usado na escrita, tem status “culto”, tem funções literárias, adquiriu “prestígio”** (*Id. Ibid.*, p. 73) (grifos nossos).

Assim, podemos dizer que existe um motivo para a escolha de uma norma, para além de uma uniformização linguística, e que esse motivo é ideológico, oculto dos sujeitos falantes da língua. E essa ocultação é duplamente acintosa: primeiro, quando se ocultam esses critérios, deixa-se a falsa ideia de que (como já afirmamos) essa variedade padronizada é “A língua” e que, por isso, “a língua” tem uma estrutura uniforme, é estável, é uma entidade concluída. Nas palavras de Camacho (2013, p. 66), “A norma padrão é um pseudossistema, porque ela passa a representar a língua como um todo, que, em grande parte ignora”. O outro propósito da ocultação (decorrente desse) é a outra falsa ideia de que essa variedade (que é “A língua” para os sujeitos falantes) é a fala das pessoas mais “cultas”, mais escolarizadas, de grupos sociais mais prestigiados.

Mais uma vez, citamos Milroy (2011, p. 76):

O estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, a difusão de conhecimento dessa variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – **tudo isso leva à desvalorização das outras variedades** (grifo nosso).

Desvalorização essa que tem consequências negativas aos seus falantes. A distância existente entre a norma padronizada e as normas objetivas (reais, implícitas) faz com que os falantes pensem equivocadamente que eles falam errado (ou, às vezes, falam errado; ou falam certo, mas, às vezes, erram, “deslizam” na gramática) e precisam aprender o certo, que é essa norma padrão. Além disso, essa distância entre a norma padrão e as normas objetivas também “determina” que há pessoas que falam certo e pessoas que falam errado; geralmente, as que falam certo são as de maior poder aquisitivo e que, por isso, frequentaram “boas escolas” (que, às vezes, é identificado com escolas particulares, onde os professores ensinam muita gramática).

Segundo Camacho (2013, p. 56):

As pessoas acreditam que a língua apresentada nas gramáticas e nos dicionários é a correta, sendo as demais variedades, incorretas [...]. A noção de correção, derivada de algum critério padronizador, é portanto, entendida num sentido tão absoluto que produz nas pessoas o imaginário de que deixar de usar a variante prescrita pela norma-padrão equivale a deixar de usar a língua real.

Ainda segundo o autor: “as variedades do português, faladas pela imensa maioria dos falantes de baixa escolaridade, não são tratadas apenas como diferentes, mas como uma forma corrompida ou degradada da norma-padrão” (CAMACHO, 2013, p. 61). E o que nos parece pior, muitas vezes, essa forma “corrompida ou degradada da norma-padrão” torna-se uma justificativa para dizer que pessoas que não falam de acordo com essa norma não raciocinam⁴⁴.

Além disso, outra possível consequência negativa da padronização é também as implicações da variação constante dessa própria norma: “o caráter artificial da norma-padrão produz inevitáveis contradições ao tratar de um mesmo tema” (CAMACHO, 2013, p. 68). É o que acontece quando, por exemplo, em uma gramática prescritiva, observa-se o uso de determinada forma, enquanto em outra, ou ainda, em manuais, consultórios gramaticais, impõe-se o uso de outra, diferente ou contrária à primeira. Isso é o que Faraco (2008, p. 93) vai chamar ironicamente de “norma curta”. Norma curta seria “o conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*” (FARACO, 2008, p. 94).

Diante do que colocamos aqui, não se pode negar o valor e a relevância social da padronização de uma língua. Não queremos depreciar nem o processo, nem os benefícios da norma padrão para uma língua, socialmente. Como afirma Santos (1996, p. 7):

O reconhecimento da heterogeneidade linguística não impede que se realize uma política de padronização, postulando uma norma, uma “língua padrão”, uma “língua franca”, de caráter especial, funcional dentro da mesma língua. Afinal, alguma uniformidade será útil para diversas circunstâncias: uso escrito, discursos oficiais, ensino a estrangeiros, etc.

Porém, é preciso atentar para as consequências negativas da imposição descontextualizada e indiscriminada da norma padrão (e da norma “curta”, nas palavras de Faraco), principalmente, para os falantes das variedades menos prestigiadas, que são os que

⁴⁴ Cf. o comentário feito, anteriormente, neste texto, sobre a fala do jornalista Alexandre Garcia a respeito da polêmica sobre o livro didático do MEC ocorrida em maio de 2011.

menos podem ter acesso a essa norma. Ou ainda, na continuação do texto de Santos (1996, p. 7), citado:

As deformações começam quando o dialeto escolhido para ser a língua padrão passa a ser considerado o “certo” (e os demais, portanto, “errados”); quando as normas que regem as variedades que não foram privilegiadas passam a ser “erros” e apenas se fala em *a* norma; *única* norma; quando o que é diferente passa a ser “errado”.

A escola é o lugar onde os falantes das variedades sem prestígio social deveriam aprender a norma padrão, para seu acesso aos bens, também de prestígio, e ser considerado “falante cidadão” e “alocutário ideal do Estado”, como vimos, nas palavras de Barbaud (2001). Contudo, essa distância entre a norma-padrão e as normas reais (mesmo as de mais prestígio) faz com que se acentuem as dificuldades de se aprender essa norma e os sentimentos e crenças de superioridade e inferioridade linguísticos.

Essas conjecturas, pensamentos, crenças oriundos dessa diferença entre o que é ideal de língua (a norma padrão) e o que é real (outras normas), podem se tornar atitudes linguísticas preconceituosas. O menosprezo pela norma, variedade de uma pessoa ou grupo que não corresponde à padrão (discriminando, marginalizando, ridicularizando essa pessoa ou grupo) é uma atitude linguística preconceituosa.

Muitos linguistas já têm, há algum tempo, proposto uma aproximação entre a norma padrão e as variedades prestigiadas socialmente, na tentativa, mesmo, de facilitar essa aprendizagem e também desmitificar o que se diz muito frequentemente como “português é muito difícil” ou “brasileiro não sabe português”. Afirmações que contêm, em sua essência, uma comparação entre as línguas faladas no Brasil e em Portugal, com um apreço pela variedade europeia⁴⁵.

Na prática, o que temos visto é a composição de gramáticas⁴⁶ contemporâneas, como as de Perini (2010) - *Gramática do Português Brasileiro* -, Bagno (2012) - *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* -, Castilho (2010) - *Nova Gramática do Português Brasileiro* -, que têm evidenciado a sistematização de variantes consideradas não padrão por outras gramáticas tradicionais⁴⁷. Castilho (2012) é uma obra que “didatizou” sua gramática na

⁴⁵ Vide a fala do jornalista Alberto Dinis: “... na escola ou no liceu português, investe-se na correção do idioma, porque lá a gramática é vista como ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva” no sítio eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?v=g_YB5fr-RZg>. Acesso em: 30 nov. 2013.

⁴⁶ E também dicionários, como o já citado “Dicionário de usos do português do Brasil”.

⁴⁷ Como exemplo, em Perini (2010, p. 334), a construção “Essa minha barriga, só jejum”, em que, como diz o autor: “as funções (sintáticas) tradicionais são claramente insuficientes para a análise... não correspondem às encontradas nas construções já definidas”.

“Pequena Gramática do Português Brasileiro”, composta de atividades para alunos do ensino básico.

Essa atitude é de fundamental relevância para um ensino de língua portuguesa preocupado com a aproximação entre as normas padrão e não padrão. Conseqüentemente, o aluno identificando sua variedade linguística na sala de aula (ou parte dela) pode deixar seu sentimento de inferioridade diante da língua e também os mitos de que falamos anteriormente, o que contribui muito com nossa proposta que é atenuar o preconceito linguístico.

A Sociolinguística

Se o que é errado ficou certo, as coisas são como elas são...
Capital Inicial⁴⁸

A Sociolinguística vai se estabelecendo como teoria, ganhando corpo e forma, em meados da década de 1960, como nos narra a história, com a publicação de trabalhos apresentados em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Isso acontece num momento em que o foco dos estudos linguísticos ainda é o formalismo, originado com o estruturalismo, que tem em Saussure seu expoente maior e, depois, continuado com o gerativismo de Chomsky.

Resumidamente, entre as postulações de Ferdinand de Saussure, publicadas, após sua morte, por dois de seus alunos, em seu célebre livro *Curso de Linguística Geral*, estão as dicotomias: um método de classificação de elementos linguísticos sempre em duas partes. *Lingue* e *parole* (língua e fala) é uma dessas dicotomias. A língua é um fato social, pertencente a toda uma comunidade linguística; a fala, individual. Assim sendo, para que se consiga a descrição de uma língua (objetivo do estruturalismo linguístico), faz-se necessário o estabelecimento da “língua”, considerada homogênea, como objeto de estudo. Pelo estudo da “fala” não seria possível realizar uma análise linguística, uma vez que, nela, ocorrem variações, ou seja, não há homogeneidade.

Noam Chomsky modifica o objeto de estudo da linguística, mas mantém com o estruturalismo um mesmo “ponto de convergência”. Em vez de “língua”, Chomsky estabelece como objeto do estudo linguístico a “*competência* de um falante/ouvinte ideal”. A linguística, para o Gerativismo, não vai se preocupar em descrever sistemas linguísticos, mas em

⁴⁸Disponível em: <<http://letras.mus.br/capital-inicial/88462/>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

descrever e explicar como acontece a linguagem na mente/cérebro do falante. Mais uma vez, o “uso” da língua é deixado em segundo plano.

Entre esses dois mestres das ciências da linguagem, porém, outros pesquisadores questionavam essa “exclusão” do lado social da linguagem nos estudos linguísticos. Nomes como Antoine Meillet, Roman Jakobson, Emile Benveniste, Mikhail Bakhtin entre outros, de uma forma mais ou menos acentuada e com mais ou menos relevância, foram fomentando a necessidade da inserção de fenômenos sociais nos estudos linguísticos.

Além de linguistas, pesquisadores de outras áreas do conhecimento, às quais a linguagem de uma forma ou de outra está interligada (psicologia, sociologia, entre outras), também foram propiciando o advento de uma nova visão sobre os estudos linguísticos, fazendo com que a origem do que, hoje, chamamos Sociolinguística fosse interdisciplinar.

Vandresen (1974) aponta alguns motivos que também foram fazendo com que essa necessidade de inserção dos fenômenos sociais nos estudos linguísticos crescesse e direcionasse pesquisadores para essa recente área dos estudos linguísticos:

A preocupação com minorias étnicas... em países de ampla imigração estrangeira...; o surgimento de jovens nações na África e Ásia [com] o problema de escolher uma língua que fosse a expressão da nacionalidade e meio de comunicação...; a possibilidade de achar bases sólidas para a teoria linguística e a convicção de que os fatores sociais que influenciam a língua são legítimos de investigação linguística; [e] no campo educacional, a tarefa de fazer ascender socialmente as classes sociais menos favorecidas [...] (VANDRESEN, 1974, p. 10).

A partir da segunda metade do século XX, a Sociolinguística vai se desenvolvendo como uma área da linguística, que também vai se subdividir, conforme vão surgindo as necessidades de estudo e pesquisa. Assim, é possível, hoje, falarmos em Sociolinguística Interacional, Sociologia da Linguagem, Sociolinguística Variacionista e a Sociolinguística Educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 114), o conceito de relativismo cultural, segundo o que nenhuma cultura pode ser considerada mais certa que outra, ter mais valor que outra, proporcionou “a emergência da Sociolinguística” erguida sobre três pilares: 1) O relativismo cultural, que postulava a não existência de línguas primitivas ou subdesenvolvidas e, por analogia, também não haveria variedades linguísticas inferiores e superiores; 2) a heterogeneidade inerente ao sistema, o que faz ruir a dicotomia saussuriana de a língua (o sistema) ser homogênea e apenas a fala heterogênea; 3) o foco no uso da língua, o que também “representa uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais”.

Segundo Alkmim (2001, p. 31), “podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é em situações reais de uso”. Bright (1974, p. 17), em um texto introdutório da área, no qual ele faz um levantamento das “dimensões da sociolinguística” (título do artigo), afirma que “a tarefa da sociolinguística é [...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social”. E continua:

[...]as diferenças encontradas nos hábitos de fala de uma comunidade eram encobertas como “variação livre”. Uma das maiores tarefas da sociolinguística é demonstrar que na verdade tal variação ou diversidade não é “livre”, mas correlacionada a diferenças sociais sistemáticas. Neste aspecto e em outros ainda mais latos, é precisamente a **DIVERSIDADE linguística o objeto de estudo da sociolinguística** (BRIGHT, 1974, p. 18) (grifo nosso).

Sem dúvida, um destacado pesquisador sociolinguista, cujo nome está também atrelado ao início das pesquisas na área, é William Labov. Labov é responsável pela realização de dois trabalhos inéditos e inovadores: o primeiro, que resulta na sua dissertação de mestrado, trata da fala da comunidade de *Martha’s Vineyard* (Massachusetts), especificamente no que se refere aos ditongos /ay/ e /aw/. Labov utiliza fatores linguísticos e sociais para provar que existe uma motivação social para a mudança linguística. O segundo, sua tese de doutorado, é também a comprovação de que existem motivações sociais para a variação de fenômenos linguísticos (LABOV, 2008). A originalidade de Labov, em suas primeiras pesquisas, foi a proposição de uma metodologia que vai descrever e analisar o fenômeno linguístico no seio de comunidades de falantes. É justamente o reconhecimento da presença de diversidade na comunidade de falantes, não como um problema, mas como algo natural, comum e, mais que isso, algo possível de ser sistematizado, a grande mudança de foco da nova teoria. Pelas correntes teóricas anteriores, a língua falada por uma comunidade não pode ser analisada e, menos ainda, sistematizada, por ser heterogênea. A “teoria da variação e mudança” ou “Sociolinguística Variacionista” vai provar que essa heterogeneidade pode ser ordenada e, por isso, é passível de sistematização. Assim, o objeto de estudo da linguística (para esta teoria) passa a ser a “fala” (a diversidade da fala) e não mais a “língua”.

Para se sistematizar essa língua heterogênea (ou seja, a “fala”), a teoria propõe a noção de “variáveis” e “variantes” – linguísticas e extralinguísticas: uma variante é uma das possíveis realizações linguísticas que pode haver para um mesmo conteúdo semântico. Variantes linguísticas “são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2012, p. 8). As variantes linguísticas podem ocorrer nos níveis: fonológico (por exemplo, o fonema /r/ em final de sílaba: [ɾ]

retroflexo; [ř] vibrante; [h] fricativa glotal), morfológico (por exemplo, os sufixos *-ido* e *-esso* (em *imprimido/impresso*)), sintático (por exemplo, o uso da relativa cortadora, copiadora ou padrão (*o doce Ø que eu mais gosto; o doce Øque eu mais gosto dele; o doce de que eu mais gosto*)), lexical (por exemplo: *presunto, fiambre*). “A um conjunto de variantes, dá-se o nome de ‘variável linguística’” (TARALLO, 2012, p. 8). A “marcação de plural nos sintagmas nominais” é um exemplo de variável linguística; a presença do [s] ou ausência [Ø] são as variantes possíveis para essa variável.

Mas, é na classificação das variáveis extralinguísticas que a teoria tem seu ponto forte. Bright (1974, p. 18) propõe três dimensões básicas para o “condicionamento da diversidade linguística”: a) a identidade social do emissor, b) a identidade social do receptor e c) o contexto da interação.

Estão relacionadas à primeira dimensão as “variáveis geográficas”, também denominadas “diatópicas” (que vão identificar o lugar (físico) de onde é o emissor, se ele é morador da região sul do país, norte, se é do interior, da zona rural ou urbana, por exemplo) e “variáveis sociais e culturais”, também chamadas de diastráticas (que vão identificar o lugar (social) de onde é o emissor). Essas são as variáveis que consideramos mais relevantes para a discussão travada nesta tese, para as discussões e diálogos que realizamos nas salas de aula com os alunos envolvidos na pesquisa. Trata-se do sexo, da faixa etária, da escolaridade, da profissão, do nível social e econômico (entre outros) do falante.

À segunda dimensão (a identidade do receptor), se relacionam variáveis que vão identificar características do receptor no ato de fala. Exemplo clássico é o da fala de pessoas quando se dirigem a bebês (BRIGHT, 1974, p. 19), quando amoldam sua fala usando diminutivos ou um léxico facilitador.

Contígua a essa segunda dimensão, a terceira (o contexto da interação) “compreende paralelamente às identidades dos indivíduos envolvidos, todos os elementos possivelmente relevantes no ambiente de comunicação” (*Id. Ibid.*, p. 19).

As três dimensões, todavia, não são se “excluem mutuamente”. Ao contrário, se interseccionam em vários pontos no processo de comunicação e interação entre os falantes. As variáveis de “registro” ou “estilo” estão diretamente ligadas à primeira e à segunda dimensões citadas. Apesar de a primeira dimensão ser (não sempre) mais determinante na fala, não podemos afirmar que apenas pelo fato de o indivíduo morar em certo lugar e/ou pertencer a certa classe social, ele vai sempre falar da mesma maneira. O grau de “formalidade” e “informalidade” da sua fala será condicionado pelas outras duas dimensões da Sociolinguística. Trata-se da “adequação linguística”. Ou seja, é razoável que uma pessoa

com curso superior, morador de zona urbana, pertencente à classe média, durante uma conversa amistosa com pessoas com quem convive, utilize na sua fala elementos linguísticos não considerados de prestígio. Ou ainda, uma pessoa de baixa escolaridade, usuário de uma norma estigmatizada, em uma entrevista de emprego, recorra a uma variedade que não utiliza em seu dia a dia (embora seja menos frequente essa última situação, uma vez que se faz necessário que o falante tenha competência linguística para se utilizar de uma outra variedade linguística, que não a sua própria, e que essa competência seja adquirida justamente com a escolaridade que ele não possui) mesmo que seja o uso de algo que ele julga ser padrão.

Nem todos os sociolinguistas partilham da mesma classificação para com as variáveis extralinguísticas. Por exemplo, em Castilho (2010, p. 204), temos uma separação da variação sociocultural, que representa “as variáveis (i) falante não escolarizado, (ii) falante escolarizado” e variação individual, que se refere 1) ao registro (estilo formal e informal); 2) à idade (português de crianças e de adultos) e ao sexo (português de homens e de mulheres. Camacho (1988) faz essa classificação, reunindo as subdivisões da variação individual de Castilho (2010) (registro, faixa etária e sexo) como variação social.

A despeito dessas divergências, o que se faz relevante é o reconhecimento do fator social (além do estrutural) tanto para as análises linguísticas como para práticas educativas nas aulas de linguagem. Ignorar os fatores sociais nessas práticas, entre outras consequências, acentua o preconceito linguístico. Por esse motivo, entendemos que uma das áreas da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional, possui fundamentos teóricos e metodológicos que consideramos imprescindíveis para uma pesquisa voltada para a sala de aula.

Sabemos que uma das funções da escola, que se evidencia como indiscutível, é a tarefa de ensinar ao aluno aquilo que ele não conhece, não sabe. Especificamente, no que se refere às aulas de língua materna, ensinar a variedade mais prestigiada da língua, aquela que, muitos, só virão a conhecer na escola. Entretanto, postulamos que apenas isso não é suficiente, tampouco tem sido eficiente.

Camacho (1988) afirma a escola pública não deve propor aos alunos atitudes linguísticas que visem a desprestigiar a sua língua materna. O mesmo autor, em outro texto, - Camacho (2001) – discutindo os modelos da deficiência e da diferença verbal⁴⁹, e o quanto a

⁴⁹ “O modelo da deficiência considera diferenças verbais como desvios da norma culta, que [...] está mais próxima às classes mais privilegiadas. O modelo da diferença considera que a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema linguístico nem deficiente nem inerentemente inferior a outras variedades” (CAMACHO, 2001, p. 69). Cf. WOLFRAM, W.; FASOLD, R. W. **The study of social dialects in American English**. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1974

escola ainda atua no modelo da deficiência verbal dos alunos que não são falantes das variedades de prestígio, argumenta que o ensino da variedade padrão não precisa substituir as outras variedades sem valor social que os alunos trazem para a escola e conclui que ao professor cabe oferecer aos alunos “as chaves para perceber as diferenças de valor social entre elas, e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal” (CAMACHO, 2001, p. 72).

Temos um caminho já profícuo trilhado pelos especialistas da Sociolinguística, especificamente na área educacional, que nos mostra as necessidades de essa disciplina ser emergente hoje no ensino de línguas.

Bortoni-Ricardo (2006) faz um retrospecto do que já contribuiu a Sociolinguística, como área de pesquisa, e a sua vertente Educacional⁵⁰ para a superação de problemas na aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita de muitos alunos, principalmente, minorias étnicas, ou comunidades desfavorecidas econômica e socialmente.

A autora narra que, nos EUA, entre os anos 1960 e 1970, a proposta de um ensino bidialetal surge como alternativa para o fracasso de alunos dessas comunidades, inclusive com a proposição de que os alunos fossem alfabetizados em suas variedades linguísticas primeiro, para que, depois, as variantes padrão fossem aos poucos sendo inseridas em suas práticas linguísticas. O mesmo Labov, tradicionalmente, conhecido como expoente da teoria da Variação e Mudança, também colaborou para a elaboração de “cartilhas e materiais de alfabetização no dialeto negro” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 116). O insucesso dessa proposta fez surgir muitas críticas tanto de sociolinguistas como de pesquisadores de outras áreas que chegaram, inclusive a chamar as propostas educacionais de “ultra-relativistas e [que] se apóiam na crença de um igualitarismo sentimental, que chega a ser ingênuo” (*Id. Ibid.*, p. 128). Dentre as críticas dos próprios sociolinguistas, especificamente ao ensino bidialetal, está a de que “as diferenças linguísticas não são a causa primária do fracasso educacional, mas sim os preconceitos vigentes na sociedade” (*Id. Ibid.*, p. 129). Argumentam que entre outras minorias étnicas (“dialeto rurais do japonês e os cantões suíços”) não há fracasso nas práticas de letramento.

Apesar das críticas, a autora afirma que “a sociolinguística tem um papel muito específico a desempenhar no esforço coletivo das ciências humanas pelo aperfeiçoamento do processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 130), mas, para isso, propõe o que

⁵⁰ Bortoni-Ricardo (2006, p. 128) denominou Sociolinguística Educacional “de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente, na área do ensino de língua materna”.

ela chama de seis princípios, quais sejam 1) a influência da escola na aquisição da língua (que deve ser procurada em seus estilos mais monitorados); 2) o caráter sociossimbólico das regras variáveis (variantes não avaliadas negativamente pela sociedade não devem ser objeto de atenção na escola); 3) a inserção da variação sociolinguística na matriz social (“o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante”(*Id. Ibid.*, p. 131); 4) a “reserva” dos estilos monitorados da língua aos eventos de letramento em sala de aula; 5) a interação da “descrição da variação com a análise etnográfica e interpretativista”; e o princípio 6) cuja reflexão consideramos relevante para este nosso trabalho: **“o processo de conscientização crítica de professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”** (*Id. Ibid.*, p. 133) (grifo nosso). Reportamos aqui as palavras da autora:

Nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produtos da pesquisa acadêmica. É preciso que se estabeleça um **efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão e uma análise crítica de suas ações**. Uma forma de se atingir esse objetivo é a ... pesquisa colaborativa... os professores não serão simples receptores de informações, mas parceiros e sujeitos na condução da pesquisa e das ações [...] (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 133) (grifo nosso).

Concebemos que este último princípio traduz um pouco do que tentamos fazer nesta pesquisa. Nossa proposta, ao realizarmos um trabalho em conjunto com professores, desde os grupos de estudo, até os diálogos em sala de aula, com seus alunos, sobre as questões de variação e preconceito linguístico, é ir além de expor aos professores a teoria sociolinguística que pode ser aplicada em sala de aula. Mas ajudar esse professor a desenvolver uma consciência crítica a respeito de sua prática docente que, como consequência positiva, esperamos a, também, conscientização de seus alunos a respeito de suas crenças sobre questões de linguagem, visando a um abrandamento do preconceito linguístico, na escola e na sociedade como um todo.

Bagno (2007) propõe uma “reeducação sociolinguística”, quando discute os dois prismas por que são vistos a língua: o discurso científico e o senso comum. Para o primeiro, a língua é vista como um sistema cuja variação é inerente. Já o segundo (o imaginário social, ou uma das consequências da padronização de uma língua) vê tudo o que se desvia do padrão, ou do que se entende por ser uma língua, como erro. Ainda argumenta que essa atitude (a de considerar variação como um erro) é muito mais intensa e poderosa do que simplesmente achar que se trata de uma opinião errada que deve ser combatida pela ciência e isso é algo que não se deve ignorar. Como pode ser visto em Milroy (2011, p. 62), existe um poder das

ideologias⁵¹ da língua que guiam a opinião pública a respeito de temas como esse. Segundo esse autor:

...Na medida em que a língua realmente é um objeto cultural, dificilmente se pode dizer que aquelas opiniões são inteiramente extraviadas e, nesse sentido, tampouco são irracionais. Assim, por tal qualidade, elas têm de ser respeitadas e levadas a sério. Opiniões públicas são profunda e sinceramente sustentadas e amplamente difundidas na sociedade, por mais que os linguistas possam considerá-las infundadas (MILROY, 2011, p. 62).

Diante disso, Bagno (2007, p. 78) propõe três atitudes possíveis para o tratamento da variação linguística na escola: “1) desconsiderar as contribuições da ciência e levar adiante a noção de “erro” [...]”; 2) “aceitar as contribuições da ciência e desprezar totalmente a antiga noção de “erro” [...]”; 3) “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do estudante e da formação de sua cidadania”. Reconhecemos como o mais racional o posicionamento do autor em acatar a terceira atitude como a que pondera essa disputa entre o que se ouve e se vê sobre questões linguísticas, ou seja, as crenças e as noções de erro em linguagem que as pessoas de modo geral têm e o discurso científico, que considera as variações linguísticas inerentes às línguas e, por isso, não as considera um erro.

Assim, entendemos que uma educação linguística (sociolinguística) deve agir no sentido de não desprezar nem as variantes dos alunos, nem as crenças que eles trazem para a escola, mas a partir desses saberes levá-los a tomar consciência de que a sociedade em que vivem é carregada de ideologia, o que os leva a valorizar algumas variedades linguísticas em detrimento de outras e que isso tem como consequência o preconceito linguístico, que se traduz tanto por compaixão por esses grupos (sentir pena, dó, mal estar porque o outro fala “errado”), como discriminação e desrespeito aos falantes de variedades estigmatizadas.

Julgamos ser a Sociolinguística uma disciplina/área proficiente sem a qual (seus fundamentos teóricos e métodos) torna-se muito difícil a realização de um trabalho que tenha como objetivo fornecer as falantes de variedades não prestigiadas o conhecimento e as habilidades necessárias para o domínio e uso de variedades de prestígio e, de forma consciente, sem o menosprezo pela sua própria variedade linguística. Consideramos uma falácia admitir que o ensino que não considera os fatores sociais ou que reduz as variedades estigmatizadas a “erro” seja competente para fazer com que um grupo aprenda norma padrão. Mesmo que isso aconteça com um ou outro sujeito, esse aprendizado não é o ideal, pois

⁵¹ Cf. seção primária 3, seção secundária 3.1.

acarreta o que temos chamado de continuação do ciclo do estigma⁵²: o sujeito aprende norma padrão (na realidade, uma variedade de prestígio), mas passa a avaliar e julgar a fala do outro que não conseguiu o mesmo. Por isso, entendemos a necessidade de um ensino que: (1) entenda os motivos pelos quais a língua é avaliada positiva ou negativamente, a depender de quem fala (o julgamento social, carregado de ideologia); (2) reconheça as variedades estigmatizadas apenas como variedades (passíveis de sistematização e lógica, como são as de prestígio); (3) trabalhe com essas variedades, como trabalha com a norma padrão, para que o aluno entenda o constante de (2); (4) vá além (o que propomos com esta pesquisa) de tudo isso, estabelecendo um diálogo constante com os alunos com o objetivo de trazer à consciência dos mesmos as questões que estão nas entrelinhas da linguagem, os motivos por que há valores na avaliação das variedades linguísticas e o quanto essa (des)valorização desencadeia a discriminação e o preconceito linguístico.

2.1.2 A Variação Linguística na Escola

A educação é muito mais determinada do que determinante, entretanto, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade.
Saviani (2008)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE

No Estado do Paraná, lugar onde se realizou a pesquisa que será apontada neste texto, desde o início dos anos 2000, foi se compondo um currículo que direcionasse escolas e professores da educação básica de todas as áreas a um trabalho em sala de aula voltado para uma concepção de educação histórica, não estanque, não cristalizada, que se vincule à diversidade sociocultural e aos problemas sociais contemporâneos (KRUPEK *et al.*, 2008, p. 26). Essa concepção educacional se diferencia da constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), entre outras coisas (segundo as próprias diretrizes), porque não coloca os “temas transversais” propostos por esses PCNs de forma “artificial e arbitrária” (*Id. Ibid.*, p. 26), mas “de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo... e sob o rigor de seus referenciais teóricos-conceituais” (*Id. Ibid.*, p. 26).

As origens dessa proposta se deram em virtude de uma mudança de paradigma político-educacional quando da mudança de governo ocorrida no final de 2002. Antes dessa

⁵² Cf. seção terciária 4.5.3, neste texto, durante as análises dos diálogos em sala de aula, o exemplo da jornalista que humilha preso por falar “errado”.

data, o olhar do governo para a educação, no Estado, “fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria” (*Id. Ibid.*, p. 7), programas esses que provocavam muitas críticas dos próprios professores da educação básica, como de pesquisadores da educação e de várias outras áreas do conhecimento, no Estado. Segundo Gilioli *et al.* (2001, p. 7): “Temas como cosmologia, pensamento oriental, auto-estima, dominância cerebral, inteligência emocional ... substituíam os conteúdos específicos que os professores de cada disciplina deveriam dominar”.

Assim, essas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” procuram “recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna” (*Id. Ibid.*, p. 7). Cabe dizer também que essas diretrizes são um aprimoramento do então Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, documento cuja primeira impressão aconteceu em 1990 e teve três versões impressas e uma eletrônica⁵³.

Ainda segundo Gilioli *et al.* (2011), “o processo de discussão das Diretrizes Curriculares do Paraná se pautou inicialmente nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica”, o que é perceptível pela leitura do documento e pela observação ao seu referencial teórico, que inclui nomes como István Mészáros, Karl Marx, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marilena Chauí, Demerval Saviani, entre outros, cujo posicionamento político e educacional é claramente antiliberal e progressista.

A título de explicitação do que é a Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos que se trata de uma abordagem pedagógica formulada por Dermeval Saviani, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, que está presente em toda sua formulação teórica, mas sistematizada por ele mesmo e outros autores que buscam aplicação para essa abordagem⁵⁴. Utilizando a própria definição do autor:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de

⁵³Disponível em: <http://www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁵⁴ Como exemplo é possível citar: Geraldo (2009); Gasparin (2003); Scalcon (2002).

chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que **parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos**, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 185) (grifo nosso).

Conforme a conceituação exposta, corroboram-se as relações destacadas sobre a presença da tal perspectiva no documento das Diretrizes Curriculares do Paraná com tal corrente pedagógica, seja por seu posicionamento histórico, destacado em um momento no qual os educadores, amparados por suas instituições representativas tiveram acesso na construção das políticas educacionais, seja no caráter epistemológico da proposta, que caracteriza o processo educativo como mediação entre o processo sócio-histórico e cognitivo.

No que se refere, especificamente à área da linguagem, a literatura exhibe uma postura teórica de quem vê a língua não apenas como “expressão do pensamento”, ou como um “código” (GERALDI, 1999, p. 22). Ver a língua apenas como expressão de pensamento ou como um código faz com que as atividades sobre linguagem, propostas pela escola, sejam independentes da situação sociocultural e linguística em que se encontram os indivíduos usuários dessa linguagem, enfatizando exercícios estruturais e descontextualizados. Ao contrário, as diferentes áreas que representam os autores⁵⁵ dessas referências têm em comum a visão da língua como meio de interação social/humana. Eles veem a linguagem como *locus* de constituição das relações sociais. Os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin são as bases epistemológicas constituintes daquilo que o documento chama de “conteúdos estruturantes”. Os conteúdos estruturantes seriam um conjunto maior de conhecimentos de uma disciplina, o qual abarcaria os conteúdos específicos a serem trabalhados no dia a dia da sala aula (PARANÁ, 2008, p. 62) e que são definidos sempre de acordo com o momento histórico-social. O “discurso como prática social” é a essência da proposta pedagógica constante dessas diretrizes curriculares.

Perscrutando o documento, vemos que, tanto nos “Fundamentos Teórico- Metodológicos”, quanto nos “Encaminhamentos Metodológicos” – dois capítulos que se referem, respectivamente, às teorias utilizadas para a composição do documento e às possíveis práticas de atuação baseadas nessas teorias – essa essência da proposta, ou seja, o discurso

⁵⁵ Alguns dos autores constantes do referencial teórico citado: Beth Brait, Marcos Bagno, Roxane Rojo, João Wanderley Geraldi, Carlos Alberto Faraco, Maurizio Gnerre, Luiz Antônio Marcuschi, Sírio Possenti, Maria Helena Moura Neves, Magda Soares, entre outros.

como prática social, aparece coerentemente distribuída nas “Práticas Discursivas” de “oralidade, escrita e leitura” (dentro desta última, a inserção do trabalho com literatura) e diretamente relacionada com a “análise linguística”. Assim sendo, encontramos no texto das diretrizes a ênfase “à **língua viva, dialógica, em constante movimentação**” (PARANÁ, 2008, p. 48) (grifos nosso), seja para o trabalho com a leitura, com a escrita ou com a oralidade.

Também é explícita a visão de a língua ser um instrumento de poder e “que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (*Id. Ibid.*, p. 53).

No tocante à relação oralidade x escrita, observamos críticas à supervalorização da escrita em detrimento da oralidade:

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a **escrita fosse a língua**, ou como se todos os que nela ingressam **falasse da mesma forma**. No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas **em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo** (*Id. Ibid.*, p. 55) (grifos nossos).

Nas práticas de oralidade, sugere-se um trabalho com variações linguísticas que se oponha ao mito da uniformidade linguística, admitindo essas variações como legítimas e justificando essa legitimidade por serem “expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (*Id. Ibid.*, p. 65)

No que se refere à análise linguística, o que mais pontualmente nos interessa aqui⁵⁶, o texto do documento não é diferente. Primeiro, é feita uma explicação sobre a expressão “análise linguística” não se tratar de uma mera mudança de nomenclatura, como expõe Geraldi (2004, p. 74) – texto que é citado no documento:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática **quanto questões amplas a propósito do texto**, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (grifo nosso).

⁵⁶ Uma vez que análise linguística é, muitas vezes, na escola, tratada apenas como “ensino de gramática normativa”, o que implica, mesmo que indiretamente, na manutenção do preconceito linguístico.

A “língua em uso” é o foco da atenção do trabalho com a linguagem:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a **observação e análise da língua em uso**, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; **variedades linguísticas**; as **relações e diferenças entre língua oral e língua escrita**, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à **construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico** (PARANÁ, 2008, p. 60) (grifos nossos).

Outro ponto que se faz relevante notar aqui é a consciência da existência de várias gramáticas e a necessidade de que o professor também tenha conhecimento disso para sua prática. Citando Travaglia (2000), as Diretrizes comentam quatro tipos de gramática (a normativa, a descritiva, a internalizada e a reflexiva), enfatizando o valor desta última para o trabalho com análise linguística.

Além disso, o documento também faz uma crítica ao ensino exclusivo da metalinguagem, ou o uso do texto como pretexto para classificações e definições:

Nessa perspectiva, o texto não serve apenas para o aluno **identificar**, por exemplo, os adjetivos e **classificá-los**; considera-se que o texto tem o que dizer, há ideologias, vozes, e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita. No caso do trabalho com um gênero discursivo que se utiliza de muitos adjetivos, o aluno precisa perceber que “a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentidos” (MENDONÇA, 2006, p. 211); além disso, alguns gêneros admitem certas adjetivações e não outras; e o processo de adjetivação pode revelar-se pelo uso de um verbo (como *esbravejou*) e não só pelo uso do adjetivo, exemplifica Mendonça (2006). **Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem** (PARANÁ, 2008, p. 79) (grifos nossos).

Para rematar, o documento ainda expõe um quadro comparativo que diferencia o ensino de gramática (na concepção tradicional) de uma prática de análise linguística (PARANÁ, 2008, p. 61):

QUADRO 1 – Comparações entre Ensino de Gramática e Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfofossitáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Das várias diferenças entre as duas concepções de ensino, enfatizamos o que se refere: 1) ao “conceito de língua” – que para o ensino de gramática é uma estrutura invariável e, para a análise linguística, é uma ação sujeita a interferências dos usuários; 2) “Às habilidades privilegiadas” – apenas a metalinguagem, no ensino de gramática, e um trabalho paralelo entre a metalinguagem e a epilinguagem nas práticas de análise linguística; 3) “Aos objetos de ensino” – que, no ensino de gramática, são os conteúdos gramaticais, como por exemplo, classes de palavras, etc. e, na análise linguística, são os usos, ou seja, aquilo que efetivamente faz parte do universo linguístico do aluno e 4) Ao “foco, ponto central” do

trabalho – que, no ensino de gramática, é a norma padrão e, na prática de análise linguística, os efeitos de sentido.

Além de todo esse embasamento que, como já afirmamos, entende, explicitamente, a língua como um meio de interação entre os interlocutores, ainda vemos nos “conteúdos básicos” das diretrizes (que são os “conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes” (PARANÁ, 2008, p. 89)), uma sequência de itens que vão relacionar os diversos gêneros discursivos, à oralidade, leitura e escrita, a proposta de uma abordagem metodológica e de uma avaliação, para cada uma das séries (anos) do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sem nenhuma referência a conteúdos metalinguísticos. Ou seja, é confirmada a preterição a conteúdos de gramática normativa que sejam voltados unicamente para definições e/ou classificações.

Essa exposição de como ficaram compostas as Diretrizes Curriculares mostra que as escolas e professores da Rede Estadual do Paraná, ao menos em sua proposição, possuem um embasamento teórico metodológico dialético, ou seja, que relaciona elementos epistemológicos e sociais, ou comumente, teoria e prática, em uma perspectiva de ação transformadora – a *práxis* – e fundamentado em teorias atualizadas que representam o pensamento histórico-crítico da pedagogia. Isto posto, seria esperado que os efeitos dessa composição fossem todos positivos e que, em sala de aula, as atividades com linguagem fossem realizadas sob essa perspectiva, considerando os gêneros discursivos para se trabalhar oralidade, leitura e escrita e, o que mais nos interessa, que as variações linguísticas fossem não apenas conhecidas como variações – e não erros – mas, além disso, fossem tratadas, com vistas a um processo de desconstrução do preconceito linguístico.

O Livro Didático

De acordo com Reiris (2005), nos documentos do Banco Mundial que prescrevem princípios para as reformas educativas, o livro texto é colocado como um dos principais insumos materiais, prioritários para o acompanhamento da transformação dos sistemas educativos ... nota-se um fundamento mais econômico do que pedagógico, bem como a prioridade do livro em detrimento do professor, do material, em detrimento do humano.

André (2011, p. 98)

Além do constante da seção anterior, sobre as diretrizes curriculares, há ainda algumas reflexões que devem ser feitas. O Paraná participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo federal:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. [...] O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.⁵⁷

Segundo Bagno (2007, p. 119), esse programa fez com que a qualidade dos livros didáticos (LD) se elevasse, uma vez que, do seu processo de avaliação, participam vários:

Linguistas e educadores que vem dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira **política linguística** exercida por meio do livro didático. O PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica.

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Paraná, então, encaminha o “guia do livro didático”, publicado pelo MEC, que contém as resenhas das coleções aprovadas, às escolas públicas do Estado para que os professores escolham os títulos que melhor atendam aos projetos políticos pedagógicos de cada escola. Assim sendo, as escolas, onde atuam os professores que participaram desta pesquisa, utilizam os LDs desse programa. Isso fez com que nos interessasse examinar um dos LDs utilizado por uma das turmas envolvidas. Resolvemos observar cada uma das partes em que se divide o LD com o intuito de achar vestígios das propostas contidas nas DCEs.

O LD analisado tem como título *Linguagem – Criação e Interação*⁵⁸, das autoras Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia. Ambas são professoras, formadas em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, com Pós-graduação *Latu-Sensu* também pela UEL. Logo no início do livro, na “apresentação”, as autoras discorrem sobre a importância de se dominar a língua/linguagem, por meio das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, com objetivo de “criar e interagir”, justificando, assim, a oferta da composição do LD. Essa apresentação (com fundamentos de oralidade, leitura e escrita) se mostra bastante coerente com as 10 divisões do livro, quais sejam: abertura, momento do texto, painel do texto, estudo do texto, ampliação de vocabulário, questões textuais, produção escrita, produção oral, estudo da língua e espaço de criação. Cada uma das seções faz parte de quase todos os 10 capítulos do livro, os quais têm uma temática diferente consoante à faixa etária da série/ano do aluno.

⁵⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁵⁸ SOUZA, C.G.; CAVÉQUIA, M. P. *Linguagem: criação e interação*: 7º. ano. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

A primeira seção (abertura) traz uma proposta de atividade, que introduz os alunos ao tema trabalhado em todo o capítulo. Essa atividade é para ser feita oralmente, mas não se trata da única atividade oral, pois a seção “produção oral” também trabalha esta habilidade, contudo, com mais atenção aos gêneros orais. Da série do livro analisado, constam cinco “produções orais”: relato, narração, conversação livre, enquete e entrevista. Para cada uma delas, há um planejamento e orientação de adequação linguística. Por exemplo, a “narração” requer que os alunos narrem um “causo”: “utilizem uma linguagem informal, pois o “causo” estará sendo contado para os colegas, com quem você já tem familiaridade. Empregue também, se quiser, expressões coloquiais e regionalismos (termos próprios de uma determinada região)” (SOUZA; CAVEQUIA, 2009, p. 61). Para o trabalho com entrevista, as autoras sugerem:

Utilizem uma linguagem adequada ao entrevistado. Se ele for uma pessoa que vocês não conhecem, a linguagem deverá ser mais formal que aquela que empregariam se os entrevistados fossem seus avós. Portando, as perguntas sugeridas para a entrevista devem ser reavaliadas e adaptadas caso haja necessidade (*Id. Ibid.*, p. 161).

Isso demonstra que a variação linguística está sendo considerada no trabalho com gêneros orais.

Ainda nas primeiras seções (abertura) de cada capítulo, vimos que as autoras têm o cuidado de não constranger as crianças no que se refere a seus “mundos”, classes e grupos sociais e culturais. Por exemplo, no segundo capítulo, intitulado “um mundo para conhecer”, as autoras colocam algumas fotos de pontos turísticos do mundo e abaixo perguntam: “1) Você consegue identificar os locais retratados nas fotos acima? 2) Imagine que nada o impedisse de fazer a viagem dos seus sonhos [...] para que lugar você iria? Por quê? Alguém o acompanharia? Quem? O que você faria nesse local?” (*Id. Ibid.*, p. 33) (grifo nosso). Se não houvesse essa cautela com o universo do aluno, com a possibilidade de esse aluno ter restrições (principalmente financeiras) para viajar a passeio a lugares distantes, provavelmente, a primeira parte da segunda pergunta não estaria aí.

Depois da abertura, aparecem três seções seguidas que envolvem a habilidade “leitura: momento do texto, painel do texto e estudo do texto”. Na primeira, apresenta-se ao aluno uma variedade de gêneros para leitura, sempre com uma introdução (um “breve comentário, cuja função é despertar sua curiosidade ou fornecer-lhe informações que poderão auxiliá-lo no momento da leitura” (*Id. Ibid.*, p. 6)). Essa primeira leitura é intensificada com a seção seguinte (painel do texto), na qual se apresentam outros textos informativos que se refiram ao primeiro ou o explorem metalinguisticamente, como por exemplo, trazendo dados

sobre o gênero textual da primeira seção. E na seção estudo do texto, são feitas atividades de compreensão e interpretação sobre o primeiro texto.

As seções ampliação de vocabulário e questões textuais preparam o aluno para a composição textual que será trabalhada na seção seguinte: produção escrita. A primeira seção é o lugar em que os alunos se envolvem com uma diversidade lexical, abordando adequação vocabular, sentidos e efeitos de sentido, sempre considerando a diversidade de gêneros do texto.

Por último, há o espaço de criação, por meio do qual se propõe ao aluno a realização de projetos interdisciplinares, cuja temática, geralmente, está relacionada ao capítulo em que está esta seção. Como exemplo, em um desses espaços de criação, é solicitado que os alunos, em grupos, façam uma pesquisa sobre o trabalho infantil no Brasil (SOUZA; CAVEQUIA, 2009, p. 189) e depois, apresentem em forma de seminário, ou seja, pratica-se também a habilidade oral.

Antes, porém, desta última seção, está o estudo da língua. Em todas as outras seções, todos os conteúdos trabalhados estão coerentemente relacionados com o uso da língua, enfatizando-se a variação e adequação linguística e sempre dentro dos gêneros discursivos para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Por isso, esperamos que nesta seção, também houvesse um trabalho com análise linguística, nos termos constantes das DCEs e também nas pesquisas dos autores que embasaram esse documento, como vimos.

Primeiramente, na descrição das autoras sobre a seção, encontramos: “Este será o momento de compreender como nossa língua é organizada. Você refletirá sobre os conceitos gramaticais e realizará atividades bastante variadas – propomos questões que poderão ajudá-lo a compreender melhor o conteúdo gramatical em estudo” (*Id. Ibid.*, 2009, p. 8) (grifos nossos). Nessa exposição, vemos a proposta de uma análise metalinguística (refletir sobre conceitos gramaticais) e, ao mesmo tempo, de uma análise descritiva (compreender a organização da língua). Além disso, nesta seção, há também o trabalho com ortografia.

Verificando algumas destas seções, constatamos, na maior parte delas, atividades de cunho metalinguístico. Por exemplo, num capítulo em que o tema da seção é “tipos de sujeito”, uma dessas atividades era: “Classifique no caderno os sujeitos das orações abaixo em simples ou composto: a) ‘com carinho, os pais consolaram o filho’; b) ‘estavam tristes o menino e o amigo’; c) ‘a mãe e o pai lamentaram o acontecimento’; d) ‘todos sofreram muito’ (*Id. Ibid.*, 2009, p. 101) (grifo nosso)”, atividade essa somente metalinguística, uma vez que o enunciado diz apenas “classifique”. Além disso, também observamos que o que deve ser classificado está fora de contexto: trata-se apenas de frases soltas (uma atividade que não

considera a língua uma forma de interação). Vemos que um “suposto contexto” a ser inferido, se restringiria apenas à temática constante dos quadrinhos colocados no início da seção, num diálogo entre Calvin e sua mãe, o que pode ser considerado apenas um pretexto para se classificar os sujeitos:

Figura 1 – Sujeitos simples e composto



Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA (2009, p. 99).

Outra atividade assim é proposta para o entendimento do núcleo do sujeito.

Figura 2 – Núcleo do sujeito

Veja uma tira que se refere a crenças e superstições e leia as orações sobre ela.

a) Os dois amigos olhavam as estrelas.
b) Ele considera tudo crendece.
c) Superstições e crenças influenciam a vida de muitas pessoas.

Análise as orações acima e responda oralmente:

- Qual é o sujeito de cada oração?
- De quantas palavras é composto o sujeito de cada oração?

Como vimos, o sujeito pode ser constituído de uma ou mais palavras.

Quando o sujeito de uma oração possui mais de uma palavra, há sempre uma considerada central, de maior importância. É a ela que o verbo se refere. Veja:

sujeito	predicado
Muitas <u>pessoas</u> consideram a culinária brasileira uma arte.	
núcleo do sujeito	

A principal palavra do sujeito, ou seja, aquela a que o verbo se refere, recebe o nome de **núcleo do sujeito**. Geralmente, o núcleo do sujeito é um substantivo ou um pronome.

Quando você for identificar o núcleo do sujeito, fique atento para as seguintes questões:

- No caso de o sujeito ser constituído de uma só palavra, o núcleo será ela mesma.

sujeito	predicado
<u>Eu</u> gosto de saborear pratos típicos.	
núcleo	

- O sujeito pode ainda apresentar mais de um núcleo.

sujeito	predicado		
<u>O barreado</u> , <u>a feijoada</u> e <u>o vatapá</u> são comidas muito saborosas.			
núcleo	núcleo	núcleo	

- Agora, retorne às orações a, b e c vistas acima e identifique oralmente o núcleo do sujeito de cada uma.

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA (2009, p. 75).

Observe que, depois de propor a leitura dos quadrinhos, o livro apresenta três orações cujo conteúdo semântico se relaciona à temática dos quadrinhos, e pede que os alunos analisem essas orações identificando o sujeito de cada uma delas e digam de quantas palavras é composto cada sujeito. Depois, explica o que é núcleo do sujeito e, novamente, pede que o identifiquem. Mais uma vez, o que temos é o uso de um texto como pretexto para o ensino de metalinguagem.

Entretanto, atividades metalinguísticas assim, fora de contexto, não são únicas no livro. Na página 168, para o estudo do conteúdo “verbo e seus complementos”, é proposta uma situação para que o aluno consiga compreender a real necessidade do complemento verbal:

Figura 3 – Verbos e seus Complementos 1



Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA (2009, p. 168).

Apesar de também se tratar de um pretexto para o ensino da definição de complemento verbal – porque, na sequência, as autoras dizem: “o verbo que necessita de complemento para que a oração tenha sentido completo é denominado transitivo” (SOUZA; CAVÉQUIA, 2009, p. 168) – nessa exposição, é possível que o aluno compreenda a necessidade do uso do complemento, para uma situação real de interação. Além disso, na página seguinte, depois de explicarem o que são verbos transitivos diretos, indiretos e objetos diretos e indiretos, as autoras advertem:


Lembramos que não é necessário se preocupar excessivamente com a nomenclatura gramatical. O mais importante não é reconhecer os nomes de todos os termos da oração, mas **compreender o funcionamento da nossa língua**. Dessa maneira, você terá mais condições de utilizá-la melhor nas diferentes situações de comunicação diária (*Id. Ibid.*, p. 169) (grifo nosso).

Ou seja, é perceptível uma preocupação das autoras com vistas a não fazer o aluno se inquietar com a metalinguagem, mas ao contrário, entender como se dá o uso dos termos da oração e por que eles (e não suas definições) são importantes para a comunicação e interação.

A seção também não traz nenhuma lista exaustiva de verbos considerados transitivos, para, por exemplo, o aluno decorar. Pelo contrário, ainda observa que esses verbos transitivos podem, a depender do contexto, não precisar de um complemento.

Figura 4 – Verbos e seus Complementos 2

Observe as cenas a seguir e responda às questões no caderno.



a) Explique por quê, na cena A, o emprego do verbo **doar** sem complemento não prejudicou a compreensão.

b) Analisando a cena B, por que foi possível utilizar a forma verbal **fiz** sem complemento?

É importante estar atento ao contexto (visual ou verbal) em que os verbos estão inseridos para verificar se a exclusão de complementos não causará problemas de entendimento.

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA (2009, p. 170).

Pela FIGURA 4, vemos o cuidado das autoras em deixar claro para o aluno que, a depender do contexto, verbos transitivos podem não necessitar de um complemento expreso para a eficácia da interação.

Atividades epilinguísticas também são trabalhadas no LD em questão. Porém, observamos que a norma padrão da língua é a única utilizada sem qualquer menção a outras variedades linguísticas. Por exemplo:

Transcreva e complete as frases abaixo no seu caderno, conjugando **adequadamente** os verbos indicados entre parênteses.

- Nós adorariamos se o professor ♦ para a classe alguns guias de viagem (trazer)
- Se eu ♦ quando Camila vai chegar da praia, ♦ uma surpresa para ela.(saber – fazer)
- Quando me perguntaram sobre os costumes daquela região, eu não ♦ explicar (saber) [...] (SOUZA; CAVÉQUIA 2009, p. 49) (grifo nosso).

O enunciado propõe que os alunos completem *adequadamente* as frases com os verbos entre parênteses, mas não há referência a que variedade linguística eles devem se adequar. Obviamente, tratando-se de um LD, o esperado, pela tradição, é que seja a norma padrão. Porém, diante de tudo o que vimos nas DCE e de toda a pesquisa já realizada na área, seria esperado mais do que tratar apenas dos fenômenos da língua padrão; mais do que apenas ensinar aos alunos a modalidade padrão da língua, como se não fosse necessário sequer mencionar a possibilidade de utilização de outras variedades. Por exemplo, na atividade citada, na frase (b), a resposta “correta”, de acordo com o padrão, seria: “Se eu “soubesse” quando Camila vai chegar da praia, “faria” uma surpresa para ela”. Porém, outra possibilidade plausível é a utilização do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito deste segundo verbo, fazer. Nenhuma estranheza causaria ao ouvinte alguém dizer: “se eu soubesse quando

Camila vai chegar”, fazia “uma surpresa para ela”. Uma pequena observação desses fatos, explicando a necessidade social de se aprender a norma padrão, mas comparando essa norma com outra variedade, falando sobre a dinamicidade da língua, já mudaria o prisma pelo qual vemos a atividade.

Num capítulo do livro *Nada na língua é por acaso*, Bagno (2007, p. 125) propõe um roteiro para análise de LD, com 10 itens que devem ser observados para se “avaliar a adequação do tratamento dado pelos livros didáticos aos fenômenos da variação e da mudança linguísticas”⁵⁹. Um dos itens a serem analisados é se o LD é coerente entre o que ele diz na unidade em que trata da variação linguística e o que diz nas unidades que tratam da gramática:

Assim, para analisar a coerência do tratamento da variação linguística no LD, é preciso não se limitar ao capítulo ou unidade que aborda especificamente esses temas, mas também investigar **o trabalho que se faz na obra com relação ao ensino de gramática**. É incoerente pedir respeito e tolerância diante da variação linguística e dizer, nos exercícios de gramática, que usar o pronome ELE como objeto direto é um “erro” ou que o pronome VOCÊ é apenas “forma de tratamento”, ou que é proibido iniciar frases com pronome oblíquo, ou que não se pode dizer eu CUSTO A CRER, mas somente CUSTA-ME CRER [...]” (*Id. Ibid.*, p. 135) (grifos nosso).

Entendemos, assim, que as seções do LD que tratam de gramática, além de práticas metalinguísticas e atividades epilinguísticas centradas apenas na norma padrão (ou seja, na gramática normativa) poderiam abranger também fenômenos linguísticos não considerados padrão, para que os alunos fossem tendo noções diferentes a respeito de certo e errado, normas e gramáticas. Tudo o que já é legalmente considerado para o ensino, devidamente regulamentado tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁰, como pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná. Um importante passo para a desmitificação do preconceito linguístico.

Contudo, no livro analisado, isso não é feito. Percebemos um grande esforço das autoras do LD em seguir os preceitos das DCE. Elas fazem isso em todas as seções no que se relaciona a práticas de oralidade, leitura e escrita, sempre considerando os gêneros discursivos e as variações linguísticas. Além disso, também constatamos que nas seções de estudo da língua, as atividades de metalinguagem não são exclusivas. Como vimos, atividades de epilinguagem também são contempladas, inclusive com advertências sobre a não necessidade de se decorar nomenclaturas. Isso tudo, sem dúvida, trata-se de um grande avanço, se

⁵⁹ Como nossa intenção, aqui, não foi analisar apenas o fenômeno da variação linguística no LD (embora, estejamos dando ênfase a isso), mas a coerência de seus conteúdos com a proposta das DCEs, não utilizamos esse roteiro.

⁶⁰ Os quais não analisamos aqui, mas fazemos referência ao mesmo na seção 1, seção secundária 1.1, quando os citamos no texto de Oliveira (2008).

compararmos com o conteúdo de LD de um passado não muito remoto. Conforme afirma Santos (1996, p. 4):

A presença da variação linguística nos manuais escolares é exceção e dificilmente um professor interessado encontrará um manual que o ajude a orientar o aluno, apresentando esse fenômeno linguístico de maneira correta. O procedimento comum é parecer ignorar que a língua portuguesa, como qualquer outra língua, apresenta normas diversas e que o padrão a ser ensinado é uma possibilidade apenas entre outras.

Perceba-se que esse texto foi escrito há 18 anos. Muita coisa, então, já podemos constatar de modo diferente, hoje, nos LDs, como vimos na análise que realizamos desse LD. Mas, apesar de tudo isso, a norma padrão, neste livro didático, ainda é o “carro chefe” para o ensino de gramática. Reiteramos aqui que, em nenhum momento, nesta tese, propomos um preterimento do ensino da norma padrão, mas diante de tudo o que temos visto, resta-nos o questionamento: por que não foi visto⁶¹ um direcionamento para o tratamento de elementos linguísticos reais, de uso, de acordo com o que se tem proposto? Quanto de mudanças em crenças dos alunos não poderia acontecer se apenas esse passo fosse dado?

2.2 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Um locutor que autodesqualifica o falar seu e de sua comunidade, autodesqualifica-se inevitavelmente também como cidadão.

Maestri e Carboni (2003, p. 41)

2.2.1 Na Sociedade

Já vimos, nesta tese, que uma das consequências da padronização linguística é o que temos chamado de preconceito linguístico (MILROY, 2011). Nesta seção, pretendemos delinear o que é o preconceito linguístico, suas marcas sociais, como ele acontece no sujeito que o exerce e no que sofre seus efeitos.

Para um contorno mais preciso, entendemos a necessidade de se diferenciar preconceito de intolerância, que podem ser facilmente confundidos, assim como vemos em Leite (2008).

⁶¹ Reconhecemos que não se trata de uma análise exaustiva, em que tenham sido considerados vários LDs, portanto, a conclusão não é extensiva a outros livros. Contudo, trata-se de um livro utilizado por uma das escolas onde foi realizada a pesquisa, exatamente o material que necessitávamos observar para realizar as considerações necessárias nas conclusões desta tese.

Sobre o conceito de tolerância e a origem de seu debate na Modernidade, recorremos a Cardoso (2003). Segundo o autor, as raízes da intolerância (assumida aqui, obviamente, como contrário de tolerância) se encontram na Idade Média, na esfera religiosa, quando a Igreja Cristã (Católica) é oficializada pelo imperador romano Constantino, que a institui religião do império (século IV):

No esforço de manutenção e expansão, a Igreja transformou-se em uma força conservadora. Em outras palavras, cada vez mais a mensagem revolucionária de liberdade e igualdade se afastava desse mundo transitório e se colocava como graça recebida no reino dos céus, por meio da salvação das almas. Assim, os cristãos deviam resignar-se com os males terrenos. Estava aberto o caminho para a grande aliança entre Igreja e o poder secular na Idade Média, **base da intolerância religiosa** (*Id. Ibid.*, p. 24) (grifo nosso).

A partir de então, a intolerância foi se radicalizando cada vez mais e, com a expansão do Cristianismo, o poder secular e religioso começam a mesclar-se, instalando-se a Teocracia: “uma sociedade sacra, em que toda autoridade, por ser divina, era legitimada pela Igreja” (*Id. Ibid.*, p. 25), chegando ao seu limite, com os vários tribunais de inquisição e com as Cruzadas que “foram formas extremas desse sentimento”, a legalização da “intolerância, violência e terror” (*Id. Ibid.*, p. 26).

Com a chegada do Mercantilismo, a partir do século XI, cujo principal objetivo era a obtenção de lucro e cuja essência era o livre comércio, ou seja, não havia regras para se atingir esse objetivo, liberdade passa a ser a palavra chave. Esse sistema social e econômico tinha na nova classe burguesa sua representação, classe essa que possuía “um estilo de vida marcado pelo individualismo, ambição, transitoriedade, risco e aventura [...] características opostas às virtudes pregadas pela Igreja com apoio da nobreza feudal” (*Id. Ibid.*, p. 27). A burguesia vê, então, o poder absoluto dos monarcas como entrave para seus objetivos e, assim, surgem as revoluções burguesas (séculos XVII e XVIII), que coincidiram com os ideais humanistas que valorizam as ações humanas, como respeito, justiça, amor, liberdade, solidariedade. A Reforma Protestante também tem papel fundamental, uma vez que coaduna os interesses da burguesia, não considerando suas atividades comerciais como pecado, como considerava a Igreja Católica.

Portanto, no início da modernidade, houve uma trama de acordos e rompimentos econômicos e políticos visando atingir os interesses de cada uma das grandes forças sociais existentes: a nobreza feudal, a Igreja Católica, a monarquia moderna, as igrejas reformistas e a burguesia comercial. Nesse contexto histórico, surgiram as revoluções burguesas, a partir do século XVII. Com elas, o espírito liberal vai colocar radicalmente [...] questões como tolerância religiosa e liberdade de pensamento (*Id. Ibid.*, p. 29).

Esse “espírito liberal” seria o responsável pela introdução dos ideais que tinham a tolerância como cerne. Vários filósofos, como John Locke, Baruch Espinosa, Pierre Bayle, François Marie Arouet (conhecido como Voltaire), Stuart Mill, em diferentes séculos, escreveram “tratados sobre a tolerância”, que, em princípio, eram mais voltados para discutir questões relativas apenas à religiosidade, mas que foram tendo suas abrangências expandidas para o campo filosófico e político.

Cardoso (2003) também discute como esse debate sobre tolerância tem ocorrido na contemporaneidade, depois da Segunda Guerra Mundial, principalmente, por ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

O autor vai além de apenas historiar as origens desse debate e suas consequências no mundo atual, mas faz uma discussão sobre as contradições existentes no pensamento moderno “no que diz respeito ao valor tolerância, construído sob o signo da ideologia liberal” (CARDOSO, 2003, p. 59). Em linhas gerais, afirma que todo esse discurso a favor da tolerância, fez com que se levantasse outras intolerâncias, não mais restritas à religiosidade, mas dilatadas à não aceitação de etnias e, principalmente, grupos sociais diferentes. Nas palavras do autor:

A razão iluminista reflete e nutre a ideologia liberal burguesa, para a qual a emancipação do indivíduo depende fundamentalmente de sua capacidade de possuir bens. Daí, porque o pensamento liberal também implica “intolerância social”, ou seja, aquela relacionada à desigualdade social. (*Id. Ibid.*, p. 94)

Ele explica que, teoricamente, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade convergem para a tolerância para com a diversidade cultural e intolerância para com a desigualdade social. Mas na prática, isso se inverte, primeiro, pela hegemonia cultural do liberalismo que impõe um modelo de cultura e depois pela assunção de que características culturais, decorrentes de condições de vida desfavoráveis (justamente, em virtude da desigualdade social) de certos grupos sociais devam ser, simplesmente, respeitados e não considerados problemas a serem resolvidos. O autor conclui dizendo que é necessário cautela para com o discurso sobre tolerância que emerge na contemporaneidade para que não se desenvolva “conceitos e práticas de manutenção das desigualdades sociais, em nome da tolerância para com a diversidade cultural”⁶² (*Id. Ibid.*, p. 95).

⁶² Um raciocínio baseado num dos significados que pode trazer essa citação é muito utilizado por quem se posiciona contra o respeito a variedades linguísticas e, principalmente, o respeito a elas na escola. Segundo esse raciocínio, respeitar as variedades significa deixar de ensinar a norma padrão para aqueles que não a dominam e que precisam dela para sua luta contra as desigualdades sociais. É tirar o direito que o aluno, falante de variedades estigmatizadas, tem de aprender uma variedade de prestígio. De modo algum, esse é o veio de nosso trabalho aqui.

Neste ponto, faz-se mister uma delimitação do conceito de tolerância (e consequentemente, intolerância, o que nos interessa). Dos sentidos do dicionário Aurélio Eletrônico para o verbete, o quarto: “Tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos” (FERREIRA, 2009) é o que se encaixa neste contexto. Assim, intolerância seria a não aceitação ou inadmissão desses modos. Segundo Leite (2008, p. 20), a intolerância é “a atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, reagir com violência ou agressividade a certas situações”. A autora cita Rouanet (2003, *apud* Leite, 2008, p. 21) que define intolerância como “uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos [...] [que] se atualiza em manifestações múltiplas, de caráter religioso, nacional, racial, ético e outros” e complementa o autor, dizendo que dentre esses “outros” “situamos a intolerância linguística”.

Na sequência do texto, para chegar a analisar casos de intolerância observados na linguagem jornalística e diferenciá-los de casos de preconceito linguístico, a autora delimita os dois conceitos, nos dizendo que, enquanto a intolerância é ruidosa, “gera discursos sobre verdades [...] nasce necessariamente de julgamento, de contrários, e se manifesta discursivamente [...] é resultado da crítica e do julgamento de idéias, valores, opiniões e práticas” (LEITE, 2008, p. 21), o preconceito linguístico é silencioso:

É a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feito ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É um não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado (*Id. Ibid.*, p. 24).

Embora haja em comum entre os dois termos o sentido de não se aceitar a diferença do outro⁶³, o preconceito linguístico “não leva o sujeito à construção de um discurso acusatório sobre a diferença, porque o preconceito pode construir-se sobre o que nem foi pensado, mas apenas assimilado culturalmente ou plasmado em emoções e sentimentos” (*Id. Ibid.*, p. 22)

Importante ressaltar que não se trata de a intolerância ser verbalizada e o preconceito não. O preconceito é dito, explícito, tanto quanto a intolerância, mas vemos que a intolerância é radical, extremada, é posterior ao preconceito, que pode, às vezes, existir sem que seja revelado.

⁶³ E, muitas vezes, a sua própria diferença.

Essas considerações nos levam a restringir aqui nossa discussão apenas sobre o preconceito linguístico, embora muitas vezes, de fato, as posturas preconceituosas com relação à linguagem se mesquem com a intolerância e se torne difícil fazer essa delimitação. Acreditamos que nosso foco seja o preconceito linguístico, uma vez que os exemplos que temos de suas manifestações sejam de um “não gostar” de determinada variedade linguística sem razão explícita. Aprofundando a questão, encontramos as razões: socioeconômicas (na grande maioria das vezes), étnicas, educacionais, entre outras, mas essa análise é quase sempre encoberta por um simples “achar feio” ou “estar errado” por parte de quem o exerce.

Mariani (2008, p. 29) discute sobre as origens do preconceito na nossa era, o que coaduna com Cardoso (2003) sobre a intolerância: o conceito de preconceito, como o temos hoje, surge com o Iluminismo:

Para haver dignidade em um julgamento é necessário ter havido uma base, uma justificativa metodológica. De acordo com Gadamer, ‘para o Iluminismo, a ausência dessa base não significa que deveria haver outros tipos de certezas, mas que o **julgamento não tem fundamento nessas próprias coisas, isto é, que é infundado**. Essa conclusão segue apenas no espírito do racionalismo. Essa é a razão para desacreditar os preconceitos e a razão científica, o conhecimento científico, reivindicar sua exclusão por completo’ (MARIANI, 2008, p. 29) (grifo nosso).

A mesma autora afirma que se pode definir preconceito, atualmente, como um “pre-julgamento, em geral, ingênuo, ligado ao senso comum, a crenças que dão suporte a certezas injustificadas” (*Id. Ibid.*, p. 31).

Atualmente essas discussões sobre intolerância e preconceito estão em voga e é muito fácil encontrar na mídia televisiva, na internet, etc. debates calorosos sobre diversas formas de preconceito. Entendemos que a orientação da UNESCO (como vimos) (entre outras) seja o mecanismo que tem proporcionado essa afluência. Em decorrência disso, no Brasil, uma dessas formas, de tão violenta que se apresenta (tendo sido pior em passado não remoto), já chegou ao formato de lei. É o chamado preconceito racial, que, pela Constituição de 1988, em seu art. 5º - inc. XLII, considera a prática do racismo (entendido como preconceito racial) como crime imprescritível e inafiançável.

Vários tipos de preconceito também aparecem, vez por outra, em debates decorrentes de algum fato que seja considerado abusivo contra indivíduos ou determinados grupos: social ou étnico. Ouvimos falar sobre o preconceito existente contra os negros (tanto quando não se permite a entrada de negros em estabelecimentos – algo menos comum, em nosso país, quanto quando se escuta algo como “serviço de preto” para algo mal feito) contra homossexuais, quando ouvimos piadas jocosas sobre o assunto; contra deficientes físicos ou portadores de

síndromes como Down ou Asperger, quando não se aceitam essas pessoas para trabalhar por julgarem-nas incapazes, sem que seja feita a devida verificação das habilidades e competências para o cargo; contra idosos, quando não se respeita a preferência dos mesmos em filas, ou quando não há solidariedade para com as dificuldades inerentes à idade avançada; contra a mulher, desde ouvir um desabafo de motoristas dizendo “só podia ser mulher dirigindo” (quando acontece alguma infração), até nos salários diferenciados para homens e mulheres da mesma função, num emprego [...]. Enfim, embora não cheguem a ser infinitas, são muitas as formas de preconceito sobre as quais se ouve falar.

Essas atitudes, posições, gostos, pensamentos, sentimentos, chamados de preconceito, são sempre considerados negativos. Mesmo que alguém se professe preconceituoso, a pressão existente na nossa sociedade, atualmente, contra todas essas formas a impede de argumentar a favor de seu preconceito. Ou seja, o preconceito, seja ele qual for, não é considerado “bom”. Deve ser evitado, combatido.

Tendo isso como categórico (ao menos aparentemente), a citação de Gnerre (2009, p. 23) se encaixa bem neste ponto: “Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”. Vemos que todas as formas de discriminar pessoas, ou grupos sociais, étnicos, religiosos são consideradas preconceitos, havendo envolvimento da sociedade civil organizada e até mesmo do Estado, promulgando leis na defesa dos direitos e do respeito pela diversidade. Entretanto, quando falamos em preconceito linguístico, a discussão tem se restringido unicamente a estudiosos da área da linguagem, às vezes, unicamente à Sociolinguística e à área de Políticas Linguísticas⁶⁴. Como vimos na seção primária 1, deste trabalho, o episódio do livro didático do MEC, em maio de 2011, comprova isso, não tendo havido espaço na grande mídia⁶⁵ para as discussões sobre os motivos de se considerar plausível estudarem-se as variedades linguísticas estabelecidas como “erradas”.

Ao contrário da conotação negativa que os outros preconceitos possuem, o ato do preconceito linguístico é tido, muitas vezes, como algo construtivo, “bom”. Quando um sujeito se utiliza de uma variante linguística que não faz parte da variedade de prestígio social,

⁶⁴ Cabe aqui uma nota explicativa sobre a não consideração de nosso trabalho por essa área de pesquisa. Pelo que constatamos por meio de leituras sobre Políticas Linguísticas, seus objetivos são mais voltados para estabelecer políticas relativas a questões sobre línguas minoritárias em Estados Nacionais e menos para problemas relativos a variedades de uma mesma língua.

⁶⁵ Mais uma vez, explicamos que, quando dizemos “grande mídia” nos referimos a espaços midiáticos de grande audiência, como Jornal Nacional, da Rede Globo, por exemplo. As discussões, textos, pesquisas sobre o preconceito linguístico já existem, podem ser encontradas por quem as procura, mas não é assunto comum, sobre o qual o cidadão comum já ouviu falar, como ocorre com os outros tipos de preconceito.

e outro sujeito o corrige, dizendo que está falando errado, muitas vezes, não há nenhuma má intenção deste com relação àquele. Não existe o discernimento de que todas as variantes são válidas linguisticamente e o que pode estar ocorrendo é uma inadequação ao contexto social em que estão inseridos. Essa consciência é nula tanto para o falante, que aceita a correção e incorpora o discurso de que não “sabe falar direito”, ou de que sua língua “é muito difícil”, como para o interlocutor que o corrige, que acredita que o está ajudando a falar melhor, expressar-se melhor.

Entretanto, o preconceito linguístico é:

O julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala [...] Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo [...] O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar (Marta Scherre)⁶⁶

Mas, por que o preconceito linguístico não é visto, genericamente, com as mesmas conotações dos demais tipos de preconceito?

Segundo Bakthin (1999), todo signo é carregado de ideologia, ou seja, língua é ideologia⁶⁷. As palavras são dotadas de sentidos, sentidos estes adquiridos socialmente. Valores sociais são imbricados em toda linguagem, a todas as línguas e suas variedades. Isso significa afirmar que não há neutralidade na fala de um sujeito, de um grupo ou classe social. E afirmar que não há neutralidade num discurso não é apenas dizer que um enunciado é carregado de ideologia, mas também que faz parte dessa ideologia, justamente, a tentativa de neutralizar esse discurso, ou seja, deixar a linguagem num lugar em que sua função seja apenas a de comunicar, ou que sirva apenas para análises, descrições, estudos. Nas palavras de Bakthin (1999, p. 47): “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. Existe uma deliberação no sentido de que a linguagem seja assimilada como neutra. E a assunção dessa neutralidade

⁶⁶Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>>. Acesso em: 10 set. 2013.

⁶⁷ “Ideologia é expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares” (BRITO, 2002, p. 136-137); “Ideologia é um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação” (CHAUI, 1995).

da linguagem (de modo consciente ou inconsciente) é um posicionamento baseado na autoridade.

Brito (2002) escrevendo sobre linguagem e ideologia, separa a relação existente entre ideologia e conteúdo linguístico de ideologia e forma linguística. No que tange a esta última, o autor discute a manifestação da ideologia “tanto no modo como a gente fala como no que uns falam do modo que os outros falam” (*Id. Ibid.*, p. 145). Ou seja, como se dá a relação entre ideologia e os fenômenos linguísticos considerados “certos” ou “errados” e a avaliação desses fenômenos.

A idéia básica que predomina nas sociedades de escrita, como é o caso da sociedade ocidental, é que existe uma forma correta de falar – a norma culta ou língua formal ou ainda língua padrão, entre outros nomes – e que conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade. A pessoa que sabe gramática seria educada, culta, mais preparada para a vida pública e social. (*Id. Ibid.*, p. 146).

Na sequência, o autor usa a citação de um gramático, o qual defende a necessidade de se valorizar a tradição normativa, como se valoriza um manual de etiquetas:

A afirmação de Cegalla é muito ilustrativa: ele usa como argumento a favor dos compêndios gramaticais a idéia de que existiriam normas de polidez universais que todos devem acatar. Mas dá para aceitar tal universalidade, se são distintas as histórias e as culturas? É possível supor as mesmas regras de etiqueta para povos diferentes? Para diferentes momentos históricos de um mesmo povo (*Id. Ibid.*, p. 146)?

E continua:

Mas devemos dizer mais sobre esse argumento: rigorosamente, nem se pode sustentar que regras de polidez são a expressão de um povo, elas são expressão de uma classe social e se tornam hegemônicas (no interior de uma sociedade num dado processo histórico) devido à força política que essa classe tem de impor a todos seu modo de ser e de agir (*Id. Ibid.*, p.146).

O argumento de Brito é, então, o de que não existe uma relação natural, intrínseca, como o autor da gramática tenta mostrar, entre a norma de prestígio que a gramática normativa impõe e todo valor que lhe é atribuído socialmente. Essa relação é uma relação estabelecida pela autoridade: “o que articula essa concepção de língua regrada é uma visão de mundo fortemente marcada pela regra e pela autoridade” (*Id. Ibid.*, p. 146).

Brito segue explicando que essa ideia de autoridade reflete um anseio que se têm por uma língua única, uniforme e que, se não há motivação outra que não seja a etiqueta, “as regras do bem falar [...] são assumidas como uma espécie de verdade imanente” (*Id. Ibid.*, p. 147), sendo o quê (como) se espera que uma pessoa “cultura” fale.

Essa pessoa culta (expressão de classe social) é transformada em modelo de cultura, de moral e de respeitabilidade: ela é a **autoridade de onde emana a verdade**. É uma visão de mundo preconceituosa, sectária e autoritária, a mesma que se manifesta em outros campos sociais e resulta da mesma dificuldade em aceitar a diversidade, como, por exemplo, ocorre com relação às orientações sexuais e credo religioso ... Como bem assinala Maurizio Gnerre, “esta concepção de língua e de gramática é um resto de épocas em que as organizações de Estado eram explicitamente ou declaradamente **autoritárias** e centralizadas” (BRITO, 2002, p.147) (grifos nosso).

Na sequência, o autor critica a visão de gramática normativa como necessária para estabelecer ou manter a unidade nacional, mas afirma que sua função é “criar um modelo de língua culta que corrobora uma idéia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais” (*Id. Ibid.*, p. 148)

Assim, por trás dessa autoridade, o que vemos é a necessidade de se manter as distinções de classes e grupos sociais. Quando se assume que uma variedade linguística é melhor, superior, “mais certa” que outra, o que está se assumindo é que os sujeitos, grupos ou classes sociais que possuem essa variedade são melhores, superiores, “mais certos” que outros, não falantes dessa variedade: “Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 2009, p. 6) (grifos nossos).

O preconceito linguístico, que é a discriminação de sujeitos, grupos ou classes pelo modo como falam (em fatos: dar risada, dizer que se fala errado, marginalizar, ofender, sentir dó de alguém pela variedade falada que não corresponde ao estabelecido socialmente), “construído sobre o que foi assimilado culturalmente ou plasmado em irracionalidade, emoções e sentimentos” (LEITE, 2008, p. 21), é um mecanismo mantenedor das distinções entre pessoas, grupos ou classes. E o fato de ele não ser reconhecido como um preconceito o faz ainda mais forte. Ainda segundo Brito (2002, p. 137), “a ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente no lugar e no momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico”. Tentar explicar a alguém a existência do preconceito linguístico se mostra contraproducente. Por mais que se tenham argumentos, fatos que comprovam, cientificamente, os mesmos valores para as diversas variantes de uma mesma variável linguística, o máximo que se pode obter é o citado por Faraco (2011, p. 262), a resposta de um aluno ao final de uma discussão sobre norma: “professor, sua exposição é muito clara e seu

raciocínio é muito bem amarradinho, mas, no fundo do meu coração, eu não consigo aceitar o que você diz”⁶⁸.

Menos difícil é discutir sobre variedades linguísticas e respeito pelo modo como se falam nos diversos espaços físicos, do que nos espaços sociais. As piadas sobre o “falar nordestino”, o não gostar de um sotaque carioca, o chamar de caipira o morador do interior de São Paulo ou do Paraná, pelo R retroflexo na sua variedade, são fatos que podem ser, sem muito esforço, comprovados como preconceito linguístico. Entretanto, afirmar que “as menina”⁶⁹ trata-se apenas de uma das variantes da variável sintagma nominal e que é uma forma linguisticamente tão válida como (e que tem o mesmo valor de verdade de) “as meninas” é travar uma “luta inglória”. E isso se dá, justamente, pelo motivo elencado: “As questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas” (SCHERRE, 2005, p. 43).

Entendemos que, entre os diversos mecanismos de manutenção dessa distinção de grupos e classes sociais, a escola seja um espaço privilegiado para essa função.

Em uma edição especial de *Escola e Democracia*, Saviani (2008) expõe as teorias da educação classificando-as em dois grupos: teorias não críticas e teóricas crítico-reprodutivistas.

As primeiras seriam as teorias tradicionais e novas, mas que têm em comum uma visão idealista sobre a escola, porque a julgam capaz de resolver o problema da marginalidade social. “A marginalidade é um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo injustiças, em suma, promovendo equalização social” (*Id. Ibid.*, p. 13).

Já as teorias do segundo grupo, ao contrário, não postulam que a escola seja capaz de resolver os problemas sociais, justamente porque concluem em suas argumentações que “a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...]. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (*Id. Ibid.*, p. 13). Na sequência, o autor discorre sobre três dessas teorias que ele considera terem tido maior repercussão, quais sejam: a teoria do Sistema de Ensino como

⁶⁸ Cf. seção secundária 4.5, desta tese.

⁶⁹ Citando novamente a entrevista dada por Marta Scherre na revista *Cadernos de Letras da UFF* (ABRAÇADO, 2008, p. 13), a entrevistada, na resposta à pergunta “Quais as variedades mais sujeitas ao preconceito?”, diz: “Vejam os dois exemplos do português brasileiro que provocam preconceito linguístico. Uma das características das variedades menos prestigiadas na escala social é, por exemplo, a ausência de concordância nominal e verbal de número, usada de forma variável em todo o território brasileiro (três risco verde/ as porta aberta/[...])”.

Violência Simbólica (Bourdieu, Passeron), a teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) (Althusser) e a teoria da Escola Dualista (Baudelot, Establet).

A primeira tem como axioma que toda violência material exercida por parte de classes dominantes para com as dominadas se converte em violência simbólica e esta se manifesta de várias maneiras (meios de comunicação de massa, sermões religiosos, atividades artísticas, etc.) e entre essas maneiras está o sistema escolar. Explicando como isso ocorre na escola, Bourdieu e Passeron concluem que “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui para a reprodução social” (SAVIANI, 2008, p. 17).

A teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado distingue Aparelhos Repressivos de Estado (governo, exército, polícia, prisões) de Aparelhos Ideológicos de Estado, quais sejam: igrejas, partidos políticos, sindicais, imprensa, etc. e entre esses, está a escola. O conceito AIE deriva da tese de que “a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais [...] a ideologia materializa-se em aparelhos ideológicos de Estado” (SAVIANI, 2008, p. 18). Para essa teoria, a escola “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 19).

A terceira teoria comentada por Saviani (2008) é chamada de Dualista porque vê a escola dividida em duas (apenas duas) grandes redes que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. E à escola cumpre o papel de “inculcar a ideologia burguesa”; portanto, a escola, seja ela pública ou privada, está a serviço dessa classe social. “A escola [...] é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada” (SAVIANI, 2008, p. 23).

Saviani explica que classifica essas teorias em crítico-reprodutivistas porque nenhuma delas possui uma proposta pedagógica, justamente por analisarem a escola e a postularem como um organismo que reproduz a sociedade no modo exato como ela se apresenta. A escola é incapaz de modificar a sociedade. Os limites das teorias estão em analisar essa escola, sem propor algo concreto para o problema da marginalidade.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola **sem jamais conseguir êxito**, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso... o aparente fracasso é na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (*Id. Ibid.*, p. 24) (grifo nosso).

Quando refletimos sobre o conteúdo exposto, relacionando-o com as questões de linguagem, as considerações pelas variedades linguísticas e o preconceito linguístico, o que temos, de modo geral, é uma escola interessada em reproduzir os interesses das classes dominantes. Quando, na escola, o que se tem é um ensino de língua portuguesa que leva em conta apenas a validade das variedades de prestígio, trabalhando apenas com ensino de norma padrão, considerando outras variedades, simplesmente, como erradas, sem reflexão sobre adequação linguística, as crianças oriundas de lares em que as variedades de prestígio são conhecidas e faladas vão, obviamente, ter menos problemas que as de lares em que só se falam variedades estigmatizadas socialmente. Essas últimas, muitas vezes, já chegam à escola com visão de que não sabem falar direito e que lá vão aprender. Essa crença se confirma, com o sistema educacional reforçando que ela realmente não sabe falar corretamente e que tem que aprender. Seria ideal se isso realmente acontecesse. Se a escola pudesse suprir todas as necessidades que essa criança tem para passar a dominar as outras variedades que lhe são requeridas socialmente, para sua luta por melhores condições de vida. Ocorre que isso não acontece na sua totalidade. É um lugar comum ouvir pessoas dizendo que um determinado sujeito era simples, vindo de família humilde, “estudou, venceu na vida, hoje é doutor”, mas sempre se trata de casos isolados: isso não é para todos. E nem pode ser, justamente para a manutenção da sociedade do modo como ela é. Para que haja dominantes, é necessário haver dominados. Os que já vão para a escola sem conhecer variedades de prestígio, além de continuarem sem esse conhecimento, introjetam um sentimento de inferioridade com relação à sua variedade linguística (MARIANI, 2008). Quando a escola não olha para a variedade linguística dos alunos como uma identidade e que deve ser respeitada e não, simplesmente, considerada um erro, está apenas reproduzindo e não transformando essa sociedade. Assim, essa escola que desconsidera as variedades estigmatizadas, apenas julgando-as erradas, reforça, acentua, colabora com a manutenção das distinções sociais e, conseqüentemente, com a manutenção do preconceito linguístico.

Refletindo nessa argumentação, nos posicionamos, nesta tese, contrária à atitude simplista e irrefletida que se dá, na escola, da correção das variedades não prestigiadas, que têm como única intenção contrapor, “maniqueistamente”, o certo e o errado. Não nos opomos ao ensino das normas de prestígio ou da norma padrão, mas 1) à postura que não vê a adequação linguística como algo que deva ser trabalhado na escola; 2) à não valorização de variedades carregadas de estigma, ou seja, à recusa pelo trabalho com essas variedades, como se não houvesse necessidade uma vez que “o aluno já fala assim mesmo, para que, ensinar?”. Não se trata de ensinar o que ele já sabe, mas mostrar a sistematicidade inerente a todas as

variedades linguísticas e, com isso, auxiliar na atenuação do preconceito linguístico. Concordamos com Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 45), em sua inquietação com a correção ou não das “variantes não padrão na fala do aluno”, e sua preocupação com a “aversão da escola ao trabalho com as variedades sociolinguísticas das regras variáveis e os seus respectivos valores sociossimbólicos sob a alegação de que não se deve corrigir a fala dos alunos” (RICARDO; MACHADO, 2013, p. 50). Nosso posicionamento é contrário à correção sem reflexão e que ignora a “relevante noção de adequação do discurso às condições de sua produção” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 51).

Finalizando, não estamos fazendo apologia do erro, tampouco negamos o direito de alunos que não dominam variedades de prestígio passem a dominá-las, mas, considerando que ainda temos um ensino de língua portuguesa que reproduz a ideologia dominante, apesar das novas propostas de ensino⁷⁰, o que fazemos aqui é uma proposta de, por meio da escola, conscientização das questões discutidas. Essa conscientização é uma palavra chave na Pedagogia de Paulo Freire, sobre o que discorreremos na próxima seção terciária.

2.2.2 Na Escola

A conscientização é [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.
Freire (1980, p. 26)

Entendemos que um questionamento passível de ser feito seria o motivo pelo qual resolvemos trabalhar com a pedagogia de Paulo Freire numa pesquisa de orientação Sociolinguística, cujo objetivo é discutir o preconceito linguístico. A própria área dos estudos da linguística e a Sociolinguística, especificamente, em sua abordagem educacional é plena de conteúdos e condições para abranger as necessidades teóricas e metodológicas da pesquisa.

Contudo, não se trata de uma simples opção. A escolha de discutir alguns conceitos constantes da obra de Paulo Freire com o grupo dos professores participantes do projeto e a proposta de trabalho dos conteúdos da Sociolinguística embasado nesses conceitos aconteceu depois de muita reflexão sobre o que, precisamente, pretendíamos com os alunos; o que queríamos que fosse o resultado do trabalho em sala de aula. A conscientização das crianças a respeito da variação linguística e a implicação dessa variação na sociedade, sobre o

⁷⁰ Reconhecemos as pesquisas que relacionam a Sociolinguística à educação (como vimos na seção anterior, a Sociolinguística Educacional) e suas reais contribuições à educação que têm crescido e estão em expansão por todo Brasil.

preconceito linguístico e suas consequências negativas, sobre a relação existente entre o preconceito linguístico e o preconceito social, entre classes e grupos sociais foi nosso maior objetivo. Assim sendo, compreendemos que os conceitos da pedagogia freireana poderiam acrescentar, somar à nossa pesquisa, tanto nos conteúdos quando na parte didática do trabalho.

Paulo Reglus Neves Freire (nascido em 1921 e falecido em 1997), pertenceu a uma família de classe média de Pernambuco. Todavia, em virtude da recessão de 1929, chega a passar fome e vivenciar de perto a miséria do Brasil. Em vários de seus textos é possível ver a relação que ele faz entre essa experiência e a atenção que dispense durante sua vida acadêmica para com os menos favorecidos. Formou-se em Direito, mas também estudou filosofia da linguagem, sendo professor de língua portuguesa e foi, exatamente, como docente que se tornou reconhecido mundialmente e condecorado Patrono da Educação Brasileira⁷¹.

Foi professor alfabetizador e, em 1963, durante o governo de João Goulart, desenvolveu um método de alfabetização de adultos que, em aproximadamente 40 dias, alfabetizou cerca de 300 cortadores de cana, na cidade de Angicos, RN. A experiência deu certo, mas também concorreu para que Freire fosse exilado do país, no ano seguinte, depois do Golpe Militar. Isso porque o método, aparentemente simples (pois, grosso modo, consistia em: fazer um levantamento das palavras geradoras – palavras do universo vocabular dos alunos; fazer a divisão silábica dessas palavras e formar novas palavras, a partir das anteriores), tinha um ponto forte que era a discussão dos temas (que surgiam com as palavras geradoras) dos problemas sociais, políticos e econômicos do país e como eles atingiam as pessoas, a classe trabalhadora (no caso, os alunos). Para um governo ditatorial, isso representava um problema. Desse modo, Paulo Freire, no final de 1964, acusado de subversão, foi exilado para a Bolívia, de onde percorreu, durante 16 anos, países na América Latina, Estados Unidos, Europa, Ásia e África, tendo sido professor convidado da Universidade de Harvard e consultor do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra. Voltou ao Brasil, em 1980, com a anistia, já no final da Ditadura Militar. Aqui, lecionou na UNICAMP e PUC de São Paulo, e foi secretário de educação do município de São Paulo, de 1989 a 1991, no governo de Luiza Erundina (JORGE, 1979).

Durante o tempo no exílio, Freire escreveu, entre outras obras, o que viria a ser um clássico: *A Pedagogia do Oprimido*, um livro que tem como estrutura a oposição pedagógica do que ele chama de “educação bancária” e “educação humanista”. Para Freire, a educação

⁷¹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 30 set. 2013.

bancária é aquela em que o aluno é um depositário de conteúdos que são dados pela escola, que o aliena dos problemas e situações existentes ao seu redor, impedindo-o de ser crítico e analisar uma realidade opressora em que vive. Ao contrário, uma pedagogia humanista teria por objetivo transformar essa realidade, uma vez que o conscientiza da opressão exercida pelos dominantes e o faz pensar a respeito e agir sobre essa realidade. Enquanto a pedagogia bancária domestica, a humanista problematiza.

Essa conscientização apenas ocorre quando existe uma postura horizontal entre professor e aluno, ou seja, uma relação dialógica entre eles. O diálogo, assim, se torna a essência do método proposto por Freire. Na pedagogia humanista de Paulo Freire, não há o professor que ensina e o aluno que aprende, mas ambos se ensinam e aprendem juntos. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão [...]” (FREIRE, 1999, p. 68).

O título do livro se justifica porque Freire propõe a dualidade existente entre dominadores e dominados como “opressores e oprimidos”. O objetivo da educação é a libertação do oprimido, pela transformação de sua realidade social, que ocorre, como dissemos, pela conscientização da mesma.

A Pedagogia do oprimido é referência na bibliografia freireana. Em vários outros livros e artigos escritos por Paulo Freire, ele retoma a obra, seja para ratificá-la, corrigi-la ou para justificá-la⁷². Por esse motivo, a tomamos como base para dar forma às razões por que estamos, neste texto, recorrendo à pedagogia de Freire. Afinal, qual a relação entre os conceitos freireanos e o preconceito linguístico?

Essa concepção bancária de educação, sobre o que Freire afirma que serve para dominação dos oprimidos, é a concepção que trata o conteúdo a ser ensinado nas aulas de língua materna como singular (único) e imutável. As regras constantes da gramática normativa devem ser aprendidas pelos alunos sem questionamentos. Não há espaço para debates, para o diálogo a respeito da variação linguística, da sistematicidade constante em todas as variedades. Nesse esquema de ensino, o professor deve conhecer todas as regras e o aluno deve aprendê-las. Não há espaço nem para a problematização do real conteúdo, ou seja, da dinamicidade da língua e menos ainda para as consequências desse ensino: a apreensão dessa “pseudo-imutabilidade” e o preconceito linguístico que dela se origina.

⁷² Freire fora criticado por grupos feministas que consideraram a linguagem por ele utilizada machista, uma vez que se referia tanto a professores como a professoras, alunos e alunas, homens e mulheres, apenas com a forma masculina. Isso tanto o fez justificar sua postura, como depois, passar a usar as formas masculina e feminina sempre que se referia a homens e mulheres (JORGE, 1979).

A concepção proposta por Freire e que discutimos, aqui, é a que problematiza e “liberta”; a que revela (“desvela”) aos alunos, num trabalho de investigação crítica dos conteúdos – no nosso caso, da língua – a realidade que é imposta. Assim, é possível entender a realidade linguística como algo histórico e social e não natural, não uma fatalidade, imutável. Algo que é passível de ser questionado e cujas consequências podem ser mudadas. Essa concepção “humanista” torna possível um trabalho com outras variedades linguísticas (que não apenas a padrão), dá abertura para o questionamento da validade única da norma padrão e do motivo pelo qual essa norma é imposta e única a ser aceita.

A **prescrição** é um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos. Toda prescrição é a **imposição da opção de uma consciência a outra**. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de **consciência hospedeira** da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a ele – as pautas dos opressores (FREIRE, 1999, p. 34) (grifos nossos).

Neste ponto, assumimos, por analogia, o que Freire chama de “prescrição”, ou seja, uma “ordem”, “determinação”, “imposição”, como a prescrição constante do tipo mais conhecido de gramáticas: a gramática normativa. Percebemos como a citação é adequada para aquilo que é proposto no ensino de gramática normativa, quando esse ensino ignora a variação linguística e a validade de seu ensino. O que acontece numa sala de aula em que se prescrevem regras para falar (e escrever) corretamente, independente do contexto situacional, do gênero discursivo em que a linguagem ocorre, é a “imposição de uma consciência a outra” (FREIRE, 1980). Impor um padrão de língua é estabelecê-lo como único aceitável. É o que Paulo Freire chama de sectarismo (FREIRE, 1999). Essa situação se complica porque esse padrão é sempre o que se aproxima da variedade falada pelos grupos dominantes (opressores), que, por meio da massificação (FREIRE, 1983) impõe uma variedade linguística “domesticando” os sujeitos não falantes dessa variedade e difundindo mitos (crenças), como os que ouvimos com frequência: “não sei falar direito”, “nossa língua é muito difícil”.

Uma das grandes, senão a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominando pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito, rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (*Id. Ibid.*, p. 43).

Algo bastante comum é ver de sujeitos que se julgam “mal falantes” da língua, sua admiração por aqueles que estão mais próximos à variedade padrão, os falantes de uma variedade prestigiada da língua.

Recentemente, foi possível constatar isso em Maringá, norte do Paraná, onde um advogado espalhou faixas com expressões de “certo e errado” pelas ruas da cidade com intuito de “combater vícios de linguagem”⁷³. Essas faixas foram, primeiro, colocadas em semáforos para a visualização de motoristas, depois, em canteiros de obras, onde atingiam pessoas mais simples (pedreiros), de cuja variedade linguística, fazem parte palavras como “bitoneira” e “muié”. Observe-se o que disse o advogado sobre a repercussão do projeto entre esses grupos: “Fiquei surpreso com a repercussão nos canteiros de obra. É incrível ver a alegria daqueles homens, que tiveram poucas oportunidades na vida, ao aprender uma palavra corretamente. Eles repassam o conhecimentos (*sic*) para os filhos, para os netos. É muito satisfatório”⁷⁴ (grifos nossos).

Esse episódio não é único. Ao contrário, é apenas um exemplo do encanto e magia que o mito da “língua correta” exerce sobre as pessoas, que se julgam inferiores por não dominarem esse padrão. Na linguagem freireana, trata-se do “hospedeiro do opressor”. Freire (1999, p. 32) afirma que os oprimidos hospedam o opressor e não têm consciência disso. Vivem uma dualidade “no qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor [...] a sua visão de homem novo é individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (*Id. Ibid.*, p. 32). “[...] Os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média que aspiram igualar-se aos homens “eminentes” da classe superior” (*Id.*, 1980, p. 60). O autor cita o exemplo dos que lutam pela terra, pela reforma agrária “não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (*Id.*, 1999, p. 33).

Com relação à linguagem, tanto no episódio do advogado de Maringá, como em outros que ocorrem ao nosso redor, por vários momentos, é possível perceber essa “aderência” de que fala Freire dos falantes de variedades estigmatizadas aos falantes de variedades prestigiadas. À primeira vista, pode parecer uma comparação excêntrica, porque é

⁷³ Trata-se de banners nos quais se pode ler frases como: "Não existe a palavra “menas”, somente menos"; "O plural é troféus e não “troféis”; "Não é “perca” de tempo, mas perda de tempo": Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/vestiba/2013/noticia/2013/09/advogado-espalha-faixas-com-dicas-de-gramatica-pelas-ruas-de-maringa.html>>. Acesso em: 10 out. 2013).

⁷⁴ Idem (sítio eletrônico da nota 89).

um direito de todos aprender as formas padrão da língua. Não discutimos isso aqui. Mas, sim, o “encanto” que esse padrão exerce sobre os que não têm acesso a ele. Daí a tarefa do professor comprometido com a desmitificação da linguagem. Através do diálogo, trazer à tona a consciência crítica dos educandos sobre as questões da língua.

Segundo Paulo Freire, a consciência nasce da compreensão da realidade. Para ele, há níveis de consciência:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na **existência empírica**[...] a consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los fora conforme lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a creditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora”, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o **fatalismo**, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais dica vencido o homem (FREIRE, 1983, p. 105) (grifos nossos).

A transitividade crítica é o objetivo da educação dialógica. É ver acontecer a transformação da consciência mágica/ingênua na consciência crítica. A consciência mágica encara a singularidade linguística, a norma padrão como sendo “A” língua, o fato de algumas pessoas falarem certo e outras falarem errado, como um fato: “é assim e sempre será”. É uma fatalidade a respeito do que não há o que se fazer. É preciso aprender a norma padrão para falar direito, para conseguir um bom emprego, para “vencer na vida” pra ser respeitado. A consciência crítica, por seu lado, é aquela que entende os mitos que envolvem a linguagem. Entende que a realidade linguística envolve variedades e adequações e não uma dualidade (certo e errado). Além disso, consegue entender também as consequências de uma visão ingênua: o preconceito linguístico que pode surgir por se crer que há apenas uma língua certa e as atitudes que prejudicam os sujeitos que sofrem esse preconceito⁷⁵.

Assim, conscientização é a tomada de posse da realidade, a produção da desmitificação ou “desmitologização” (FREIRE, 1980, p. 29). Ao contrário da massificação, que acontece, de modo sistemático, nas salas de aula de língua portuguesa que propagam que apenas uma variedade da língua é a que deve ser ensinada e usada, e que acontece também de modo assistemático nos meios de comunicação e pela ideologia presente na sociedade, a conscientização traz à luz a compreensão de que essa variedade não é a única, que ela é construída ideologicamente e que há interesses em que ela seja considerada como única certa.

⁷⁵ Como o caso da mãe do aluno do sexto C, reportado neste texto, na seção primária 5, seção secundária 5.5.

Essa mesma conscientização evidencia também a necessidade, e os motivos, de se aprender a norma padrão, como a que deve ser utilizada nos contextos específicos que lhe cabem.

Como dissemos, essa conscientização só é adquirida pelo diálogo. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1982, p. 43). Para Paulo Freire, o diálogo tem como essência a palavra e essa palavra deve ser *práxis*, ou seja, reflexão e ação. Um discurso sem atitudes é um discurso vazio; atitudes não originadas do diálogo são ativismo vazio. Assim, é necessário que haja ação e reflexão. Um ensino comprometido com a conscientização é um ensino em que o professor dialoga com o aluno. A conscientização vai acontecer no diálogo que travam o educador e o educando a respeito de tudo o que envolve a linguagem: as normas, seus estabelecimentos, a necessidade de um padrão, a variação linguística, a ideologia existente por trás da imposição do padrão e o preconceito linguístico. Por meio do diálogo, a consciência mágica que encara a norma padrão como A língua, e algo que não pode ser modificado, vai aos poucos se tornando crítica e, se tornando crítica, ela transforma a realidade, chegando ao que Freire vai chamar de inédito viável.

O inédito viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. Representa a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade concreta como alternativa ao que denuncia. É a expressão concreta da assunção do risco de criar novas possibilidades (FREITAS, 2004, p. 99).

Como a própria expressão se auto explica, a certeza de se realizar o que se deseja, é algo novo, diferente, mas é viável. Para Freire, é a realização do “sonho”. A concretização da ação/reflexão dos sujeitos, resultado da ação dialógica. Uma postura dialógica em uma aula de língua materna deve conduzir educandos e educadores à conscientização das questões linguísticas e essa conscientização, por sua vez, deve produzir resultados: respeito por todas as variedades linguísticas, atenuação do preconceito linguístico.

É esse o inédito viável desta pesquisa.

Assim, assumimos, aqui, que temos um ensino que, ainda, majoritariamente, tem uma concepção “bancária” no que se refere às questões de linguagem. Como discutimos, os estudos normativos da gramática, que são muito mais remotos que os estudos linguísticos como os conhecemos atualmente, a própria padronização linguística e, principalmente, a ideologia existente na manutenção da norma padrão sustentam essa concepção bancária do ensino de língua materna. Por outro lado, vimos que as teorias linguísticas, especificamente

no que concernem à Sociolinguística, têm promovido discussões importantes para um ensino que valorize as variedades linguísticas, além da norma padrão, o que é possível comprovar com as políticas nacionais e/ou estaduais, no caso, com as DCEs do Estado do Paraná e também como foi possível verificar na análise de um dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas do Paraná.

Desse modo, pretendemos, então, colaborar para o que já tem sido realizado, com o adendo que traz a pedagogia de Paulo Freire: a conscientização dos professores e alunos sobre a variação e o preconceito linguísticos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Enquanto a escola não reconhecer a legitimidade dos diferentes usos linguísticos, desde que adequados às situações de produção; enquanto não se eliminar o policiamento obsessivo em favor de uma variedade linguística que nem o próprio professor é capaz de sustentar em todos os momentos de sua aula. Enquanto os princípios da sociolinguística não se tornarem o fundamento de uma educação linguística na escola, o Brasil continuará, sem dúvida, amargando resultados tão ruins nas avaliações...

Cyranka (2011, p. 130)

Tendo como base as definições de Gil (2002), realizamos uma pesquisa aplicada, ou seja, aquela que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos e, de modo geral, de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa considera a existência de uma indissociabilidade entre o mundo real/objetivo e o sujeito. Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* ANDRÉ; LUDKE, 1986), essa abordagem possui cinco características básicas: ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo dos dados; maior preocupação com o processo do que com o produto; o foco de atenção no significado que as pessoas dão às coisas e trabalho indutivo. O foco da pesquisa qualitativa está na interpretação da ação social. Bortoni-Ricardo (2009, p. 32) afirma:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo.

E continua seu texto, afirmando serem as escolas espaços privilegiados para a realização da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. A mesma autora expõe (*Id. Ibid.*, p. 33) que existe um conjunto de métodos e práticas que são utilizados na pesquisa qualitativa de cunho interpretativista: pesquisa etnográfica, pesquisa etnográfica colaborativa, observação participante, estudo de caso, entre outras. Dessas práticas, propusemos a pesquisa etnográfica colaborativa como método utilizado nesta pesquisa.

Magalhães (1994), em artigo em que descreve partes de uma pesquisa etnográfica colaborativa, por ela desenvolvida, fala que esse tipo de pesquisa está fundamentado na Teoria Crítica do Conhecimento:

A teoria crítica estuda o conhecimento no contexto da evolução social humana. Como discutido por Bredo e Feinberg [1982:272], o conhecimento é enfocado “no contexto de sua constituição e contribuição potencial para a evolução social”. Evolução social aqui é entendida em termos da possibilidade para **emancipação simbólica e progressiva**, o que coloca o conhecimento em uma perspectiva social e

histórico-desenvolvimentista que enfatiza seu potencial **opressivo** ou **transformador** [Bredo e Feinberg, 1982]. Comstock (1982) salienta que o objetivo de uma pesquisa com base na teoria crítica do conhecimento é tornar os participantes **conscientes** e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no **diálogo** (MAGALHAES, 1994, p. 72) (grifos nossos).

Continua, explicando que a pesquisa etnográfica colaborativa se distingue da apenas etnográfica e da positivista por propor o processo de tornar-se:

Sujeito da própria ação que é fundamental para a **mudança social** [...] tornar-se sujeito significa refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições do processo social e transformar-se como resultado de um **processo de conscientização** sobre o relacionamento propósito e ação (MAGALHAES, 1994, p. 72) (grifos nossos).

E, explicita que o pesquisador:

Através do **diálogo** com os participantes, procura [...] levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções e a tornarem-se **auto-conscientes** quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à **necessidade de transformá-la** ou não para atingirem seus objetivos (MAGALHAES, 1994, p. 74) (grifos nossos).

Assim, pelos excertos, inferimos que a pesquisa etnográfica colaborativa seria mais adequada à nossa proposta, não apenas por seu método, mas pelo seu embasamento teórico que comunga com os objetivos da pesquisa – a conscientização dos professores e alunos sobre o preconceito linguístico, realizada dialogicamente– e de uma ideologia progressista.

Resumindo, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, cujo foco não se restringe à interpretação da ação social, mas vai além, fazendo com que, por meio do diálogo, os participantes (que nesta pesquisa são: esta pesquisadora, os professores e seus alunos) tornem-se conscientes de seus discursos e de suas ações e da necessidade de transformação tanto desses discursos como dessas ações.

Faz-se necessário, porém, explicar que o enfoque positivista não foi descartado, uma vez que paralelamente à pesquisa etnográfica colaborativa, realizamos testes de crenças e os tabulamos, considerando os resultados estatísticos dos mesmos para a conclusão deste trabalho.

Fazendo parte do processo todo de conscientização, realizamos uma pesquisa a respeito das crenças dos professores e dos alunos sobre a temática de variação e preconceito linguístico, objetivando não apenas constatar o quão preconceituosos eles seriam a respeito da língua que falam e que os outros falam, como também comparar as mudanças que poderiam

ocorrer nessas crenças depois de todo o trabalho realizado. Assim, trabalhamos com as três abordagens constantes de Barcelos (2001): normativa, meta cognitiva e contextual.

A primeira contém estudos que concluem haver crenças por meio de questionários fechados, exatamente o que propomos com os testes de crenças aplicados aos professores e alunos (vide ANEXOS IV e V). Essa abordagem foi relevante porque quisemos realizar um trabalho que nos gerasse uma estatística, pela qual pudéssemos analisar as crenças preconceituosas sobre a linguagem dos professores e alunos. Os questionários fechados (aqui chamados de “testes”) tem a vantagem de resultarem um “conhecimento que [...] necessita [ser] controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza” (ABRAHÃO, 2006, p. 221). A segunda abordagem nos expõe as crenças, entre outros métodos, por meio de entrevistas semi estruturadas, o que realizamos com os professores apenas (vide ANEXO III). Segundo Abrahão (2006, p. 220), “nos estudos dentro dessa abordagem, o foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável e a relação entre crenças e ações não merece atenção.” Trata-se (assim como a seguinte) de uma abordagem qualitativa de pesquisa. E, entre os métodos da terceira abordagem, estão “observações, entrevistas [não estruturadas], diários, estudos de caso” (*Id. Ibid.*, p. 220). Realizamos então, as observações em sala de aula, depois de aplicados os primeiros testes (nos alunos e professores) e realizadas as primeiras entrevistas com os professores. Segundo Abrahão (2006, p. 221):

Para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Desse modo, seguindo essa metodologia, dividimos a pesquisa em cinco partes, tendo iniciado em agosto de 2011 e terminado em julho de 2012.

3.1 A Seleção dos Professores

A primeira parte foi a seleção dos professores que participaram da pesquisa. No total, foram sete professores, todos trabalhadores de escolas públicas de Foz do Iguaçu e região, PR.

Os professores de educação básica (e, conseqüentemente, seus alunos) foram selecionados considerando: 1) seu interesse pela pesquisa; 2) sua atuação em séries do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu e região, como professor efetivo

das turmas e 3) a possibilidade de participarem da pesquisa durante o tempo necessário (um ano).

Primeiramente, consultamos alguns ex-alunos, por quem fomos bem recebida. Na abordagem, antes mesmo de explicar de que se tratava a pesquisa, dizíamos que ter “boa vontade” para participar era o requisito fundamental. Isso porque seria uma pesquisa que tem duração de um ano inteiro, o que poderia desmotivar alguns.

Além disso, o tema da pesquisa é bastante controverso, até mesmo (se não, principalmente) entre professores de língua portuguesa. Não existe um consenso sobre a existência de preconceito linguístico na sociedade e nem na escola. Como já discutimos anteriormente, o que consideramos, nesta tese, preconceito linguístico é, quase sempre, considerado uma defesa do idioma, do patrimônio linguístico do país. O senso comum não tem dúvidas sobre a existência do “erro de português” e muitos até “sabem” “o que está errado” e “o que está certo”. E, entre os professores de português, a conversa não se distancia muito disso, infelizmente. Como exemplo, uma das professoras a quem convidamos para participar da pesquisa foi bastante categórica ao negar o convite. Quando explicamos a ela sobre o tema, disse: “não quero participar. Não quero porque penso diferente. Acho que está essa bagunça que está a língua portuguesa, o ensino de português, justamente porque não se respeita mais a língua; todo mundo fala errado”.

No início, imaginávamos que o estudo passasse a ser redundante para nossos ex-alunos, uma vez que já tinham uma formação sociolinguística básica (embora pudessem discordar da teoria em alguns pontos ou apenas não trabalhar com ela nas aulas). Porém, trabalhar com um grupo de profissionais que já possuem subsídios básicos da teoria Sociolinguística e, por isso mesmo, já tendo uma abertura para a realização das discussões em sala foi o que melhor se encaixou neste plano de pesquisa.

Assim, em princípio, ficamos com cinco professores que já haviam sido nossos alunos e dois que eram conhecidos e que mostraram interesse pelo assunto. Procuramos professores que trabalhassem com sexto ano (antiga quinta série), uma vez que se trata da primeira série em que as crianças têm contato específico com a disciplina de Língua Portuguesa, o que facilitaria possíveis discussões sobre metalinguagem, que surgiriam no decorrer dos diálogos e discussões e porque estabelecemos também como hipótese que quanto antes se iniciar o processo de conscientização linguística, mais resultados positivos seriam alcançados. Esse último motivo poderia ter-nos levado a trabalhar com as primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda no processo de alfabetização, o que seria ideal. Contudo, nossa graduação em Letras não nos habilita a trabalhar com essas séries; não possuímos a formação

necessária para realizar um trabalho que requer conhecimentos em métodos de alfabetização, o que poderia trazer algumas lacunas para a pesquisa. Também propusemos realizar uma comparação entre os resultados que seriam alcançados no trabalho com os sextos anos com uma turma de Ensino Médio. Assim, um dos professores participou da pesquisa com uma turma do primeiro ano desse nível escolar. Desse modo, no início da pesquisa, contávamos com sete professores, sendo que seis trabalhavam com Ensino Fundamental e um com Ensino Médio.

No final da primeira etapa (os grupos de estudo teóricos), uma das professoras desistiu da pesquisa, porque não havia conseguido turmas para dar aulas de língua portuguesa no início do ano de 2012. Assim, continuamos a segunda etapa com seis professores – quatro atuando em sextos anos de EF, uma atuando em oitavo ano de EF e um na primeira série do EM. Contudo, faz-se necessária aqui a observação de que, nesta tese, aludiremos apenas às atividades, aos diálogos, às discussões, aos resultados e às conclusões a respeito de quatro dessas seis turmas envolvidas. Optamos, aleatoriamente, por uma das duas turmas de sexto ano da escola de São Miguel do Iguaçu, PR, para que ficássemos com uma escola que representasse a região. Das turmas de Foz do Iguaçu, PR, selecionamos a primeira série do EM para fazer um confronto entre os resultados obtidos em cada nível (EF e EM) e mais duas turmas de sexto ano de Foz do Iguaçu, PR. Não tínhamos a intenção de realizar esse confronto, antes do início da pesquisa. Porém, durante sua realização, fomos percebendo as diferenças que ocorriam nas participações dos alunos dos sextos anos comparadas às dos alunos da primeira série do EM. Essa percepção foi o que nos direcionou a realizar as análises comparando um grupo de sexto ano, com o E.M.

O quadro final dos professores ficou, então, assim definido:

Quadro 2 – Rol de Professores

Professor ⁷⁶	Série escolar	Escola ⁷⁷	Cidade
Fernanda	6º. ano A	A	São Miguel do Iguaçu
Eduarda	6º. ano B	B	Foz do Iguaçu
Clara	6º. ano C	C	Foz do Iguaçu
Pedro	1ª. série A	D	Foz do Iguaçu

Fonte: a Autora.

⁷⁶ Os nomes aqui expostos são fictícios, assim como os nomes dos alunos que aparecem na seção em que reportamos as discussões e diálogos das aulas.

⁷⁷ Do mesmo modo, os nomes das escolas foram substituídos pelas letras A, B, C e D.

3.2 As Entrevistas Semiestruturadas e os Testes de Crenças com os Professores

Interessava-nos saber o que pensam os professores sobre a língua que eles falam, que o outro fala e a língua que deveriam falar e sobre as suas aulas – o que é o conteúdo e como trabalham a disciplina de língua portuguesa; conceito de língua; a língua portuguesa e outras línguas no/do Brasil; gramática, como eles trabalham gramática na escola, como foram as suas formações com relação à gramática; as Diretrizes Curriculares do Estado: se são seguidas ou não na escola; o que sabem sobre variação linguística e se isso é trabalhado nas aulas de Português, o que pensam sobre “norma” (a diferença entre norma padrão e variedades de prestígio) e o que pensam sobre preconceito linguístico, além de suas impressões sobre a polémica do livro didático do MEC, ocorrida naquele ano, questões que envolvem os assuntos que seriam trabalhados em sala de aula com seus alunos. O “levantamento” dessas informações foi feito por meio das entrevistas semi estruturadas, conforme Gil (2002).

Segundo Triviños (1987), a entrevista semi estruturada é caracterizada por alguns questionamentos que têm como suporte teorias e hipóteses relacionadas à temática da pesquisa. Triviños afirma que esse tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (*Id. Ibid.*, p. 152). Na entrevista semi estruturada, o pesquisador elabora um roteiro com perguntas básicas, principais, a partir das quais “geram-se” outras perguntas secundárias, mas do mesmo modo importantes para a pesquisa. Consideramos esse tipo de entrevista interessante porque ela não remata o “assunto” da pergunta quando o entrevistado acaba de falar, mas, ao contrário, dá abertura para que seja possível dar continuação a essa pergunta caso sejam necessários mais detalhes que ainda não foram dados pelo entrevistado. Segundo Manzini (1990), para a realização da entrevista semi estruturada, é necessário realizar um roteiro com perguntas principais, que são complementadas por outras perguntas relacionadas às “circunstâncias momentâneas à entrevista”. Ou ainda, segundo Abrahão (2006, p. 223): “as entrevistas semi estruturadas são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão seu trabalho”.

Tínhamos também o objetivo de efetuar uma comparação entre o que os professores pensavam/ como agiam antes do trabalho realizado e depois dele. Assim sendo, em agosto de 2011, procedemos a cada entrevista cujo roteiro básico pode ser visto no ANEXO III.

No mesmo dia em que realizamos a entrevista, aplicamos também aos professores um teste de crenças (ANEXO IV) cujo objetivo foi confrontar com a entrevista e depois com a própria prática de cada um em sala de aula⁷⁸. O teste, adaptado de Cyranka (2007), de “marque verdadeiro ou falso”, traz afirmativas que vão dizer o que os professores pensam sobre a língua portuguesa (brasileira e europeia); os tipos de variação linguística; o ensino de variação linguística na escola; gramáticas e o ensino de gramática na escola; normas; o conhecimento que as pessoas têm da sua língua (se falam bem ou não), entre outros. Cyranka (2007), utilizando a metodologia proposta por Lambert *et al.* (1960, *apud* CYRANKA, 2007), fez uma comparação entre como os alunos avaliavam determinadas variedades dos falantes (um teste de atitude) e o que eles diziam sobre ela (teste de crença). Aproveitamos desse estudo, somente, o seu teste de crenças (CYRANKA, 2007, p. 141) adaptando a afirmativas que iriam de encontro aos eixos norteadores⁷⁹ da nossa pesquisa.

Ao final de toda a pesquisa (em julho de 2012), nova entrevista semi estruturada foi realizada com os professores e o mesmo teste de crenças foi novamente a eles aplicado.

3.3 Os Grupos de Estudo Teóricos

Depois de efetuadas as primeiras entrevistas, procedemos à realização de grupos de estudo teórico com os professores sobre a Teoria Sociolinguística, com textos lidos e discutidos pelo grupo todo. A aplicabilidade dessa teoria em sala de aula foi discutida, em reuniões feitas a cada duas semanas, durante todo o segundo semestre de 2011. Dois grupos de dois professores e um de três. Efetuamos essa divisão em virtude dos horários disponíveis de cada professor.

Fizemos uma seleção de oito textos que foram debatidos nos encontros, os quais abarcariam os (por nós, chamados) eixos temáticos/norteadores, cujo conhecimento consideramos imprescindível para as discussões aqui propostas:

- ✓ A língua portuguesa no Brasil – origens, fatos históricos, principais características, a questão do multilinguismo;
- ✓ As variedades linguísticas (tipos de variação linguística, normas, etc.)

⁷⁸ Triangulação realizada nas Conclusões desta tese.

⁷⁹ Vide, na sequência, os “eixos”.

- ✓ A gramática e o ensino de gramática na escola – a metalinguagem no ensino de língua portuguesa;
- ✓ O preconceito linguístico propriamente dito, sua negação, o real preconceito social envolvido e os motivos por que ainda há um ensino que reforça e enaltece o preconceito linguístico.

Além desses temas, também discutimos o norte teórico-metodológico que seguiríamos para a elaboração e condução das aulas, a proposta de conscientização freireana.

A seleção dos textos não se deu de modo fácil. Como discutido aqui anteriormente, há uma grande produção bibliográfica sobre o tema geral da pesquisa e sobre esses eixos, que se entremeiam pela própria natureza de suas proposições. Embora o grupo com o qual trabalhamos fosse de professores de língua portuguesa, o fato de não terem conhecimento aprofundado sobre os temas, fez surgir a necessidade de que os textos também fossem básicos. Elencamos a seguir, os títulos (e seus respectivos autores) que embasaram as discussões sobre os eixos propostos e auxiliaram na composição de atividades que posteriormente foram realizadas com os alunos. Os textos foram debatidos na ordem em que se apresentam na sequência, tendo sido o início dos trabalhos na semana de 26 a 30 de agosto e o término na semana de 06 a 09 de dezembro de 2011:

1. *BRASILEIRO FALA PORTUGUÊS: MONOLINGÜISMO E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO*. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. In: MOURA, H. M. M.; SILVA, F. L. (org.) **O direito à fala** – a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2002
2. *MAS O QUE É MESMO VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA?* In: BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.
3. *POR UMA REEDUCAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA*. In: BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.
4. *PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: DOA-SE LINDOS FILHOTES DE POODLE*. In: SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle** – variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005
5. *A EDUCAÇÃO AFETADA PELA INTOLERÂNCIA OU PRECONCEITO DA LINGUAGEM*. In: LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
6. *GRAMÁTICA: UMA ÁREA DE MUITOS CONFLITOS; QUE GRAMÁTICAS EXISTEM?; A URGÊNCIA DE EXPLORAR A GRAMÁTICA SEM EQUÍVOCOS; GRAMÁTICA E LÍNGUA SÃO A MESMA COISA?*In: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática** – por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2009

7. *CORRIGIR E DOMINAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, HISTÓRIA E PODER NO BRASIL*. In: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada** – língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
8. *A CONSCIENTIZAÇÃO*. In: JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

3.4 Os Testes de Crença com os Alunos

No início do primeiro semestre de 2012, depois de realizados os grupos de estudo teórico, cada um dos professores escolheu uma turma com quem iria trabalhar naquele ano e aplicamos um teste de crenças (ANEXO V). O mesmo teste foi aplicado, novamente, depois do término de todas as atividades, no final do primeiro semestre daquele ano, junto com uma pergunta aberta que eles deveriam responder (ANEXO VI). Procedemos assim porque o objetivo da aplicação desses testes foi observar uma possível mudança de crenças nos alunos no que se refere às assertivas dele constantes. Essa observação (de mudança/transformação nas crenças) foi acrescida das observações em diários feitas durante as aulas, nas discussões e diálogos realizados com os alunos.

Esse teste, assim como o aplicado aos professores, também foi adaptado de Cyranka (2007). Também se tratava de um teste em que os alunos deveriam colocar V para verdadeiro ou F para falso. As assertivas, porém não eram iguais às do teste dos professores, mas mais simples e diretas, com ausência de modalizadores e com termos categóricos (os analfabetos falam errado; em Portugal se fala melhor a língua portuguesa do que no Brasil; as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste).

No momento da aplicação, foi explicado como fazer e, em todas as turmas, dizíamos que não havia uma resposta certa, mas que eles deveriam responder de acordo com o que cada um pensava sobre cada afirmativa. Durante a aplicação do teste, na segunda vez, ou seja, ao final da pesquisa, depois dos diálogos sobre as questões de variação e preconceito linguístico, explicamos que eles deveriam responder, desta vez, considerando: 1) o que aprenderam durante o semestre e 2) aquilo com o que concordavam sobre o que aprenderam.

3.5 Os Diálogos em Sala de Aula

Assim, durante todo primeiro semestre de 2012, depois de definidas as turmas, cada professor, entrou em sala, uma vez a cada semana, e passamos às discussões e diálogos sobre os eixos norteadores, anteriormente citados.

Acompanhamos cada professor, uma vez por semana, em cada escola para observação das aulas e, principalmente, observação da participação dos alunos. Fazíamos anotações de todos os fatos que considerávamos ser relevantes para mostrar o envolvimento dos alunos no que tocava aos temas debatidos: suas dúvidas, no que pareciam “acreditar” ou (principalmente) não acreditar dos conteúdos a eles colocados, os comentários que faziam, etc. Segundo Abrahão (2006, p. 225): “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”.

Essas anotações foram feitas em forma de diários. Com relação aos diários, Alves (s. d.) destaca o:

Impacto do diário sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, na medida em que permite a sua interiorização e reflexão, fundamentais para uma auto-análise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais, isto é, construtiva, pessoal e altruisticamente.

Trata-se de uma ferramenta de coleta de dados que vem sendo amplamente utilizada pela pesquisa qualitativa e que, nesta pesquisa, foi de fundamental importância. Ainda para Alves (s. d.), o diário “contribui para refletir sobre o que sucedeu na vida cotidiana, na aula durante o dia ou semana, como sejam: sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de ações ou perspectivas alternativas”. Acredito que seja imprescindível saber das reações dos alunos à introdução de um assunto não ministrado na escola, suas interjeições, seus questionamentos, suas recusas a aceitar o conteúdo.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denúncias e anunciar, do ato de denúncias a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.
Freire (1980, p. 27)

Nesta seção, serão realizadas análises de todos os instrumentos utilizados na pesquisa, separadamente. Começamos pelas entrevistas realizadas com os quatro professores. As perguntas norteadoras da entrevista, como visto, constam do ANEXO III. Nesta seção, selecionamos as partes consideradas mais relevantes para análise.

Depois, estatisticamente, analisamos os testes de crença e, a partir dos resultados quantitativos, realizamos também uma análise.

O mesmo procedemos com os testes de crenças aplicados aos alunos.

E, por último, realizamos uma discussão do que fora a atuação desta pesquisadora com os professores e com os alunos em sala de aula.

4.1 As Entrevistas com os Professores

Como já relatado, ao iniciarmos a pesquisa, depois de selecionados os professores, e também depois de terminadas todas as atividades com os alunos, realizamos entrevistas semi estruturadas com os professores (ANEXO III) e que são analisadas a seguir.

4.1.1 Professora Fernanda

Primeira Entrevista

Fernanda é a professora do sexto A, turma da Escola A, localizada na cidade de São Miguel do Iguçu, PR, a, aproximadamente, 30 km de Foz do Iguçu, PR. A professora não fora nossa aluna de graduação, cursou Letras em uma universidade particular e, na sua ficha de inscrição, declarou serem excelentes seus estudos sociolinguísticos (ANEXO IX). Atua no magistério do ensino fundamental há sete anos, dando aulas de língua portuguesa e de língua inglesa. Faz curso de especialização e pretende fazer mestrado na área da Sociolinguística.

Quando questionada sobre o motivo que a levou a participar da pesquisa, ela respondeu: “para conhecer novas leituras e estudiosos da área da sociolinguística, para melhorar meus métodos de ensinar” (ANEXO IX). Trata-se de uma professora extremamente interessada em aprender e em ensinar; muito participativa de tudo que propúnhamos. Sempre buscava outras atividades, além das que apresentávamos, para os alunos. Tentava concretizar, ao máximo, a teoria com a qual trabalhávamos. Tendo, em seu curso de graduação em Letras, uma grade curricular abastada em disciplinas que privilegiavam a gramática normativa, em detrimento de uma formação mais voltada para o texto, ela enriqueceu seus estudos com cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização que direcionaram sua prática para as atividades com gêneros textuais e discursivos:

F⁸⁰: Fiz na UNIPAR. Todos os períodos da faculdade, eu tive português e esse português era gramática. Assim: **gramática puríssima**⁸¹. Depois, acho que na metade da faculdade, é que se começou a estudar textos e interpretação de textos [...] começou a mencionar sobre gêneros textuais, mas dos anos que eu estudei na universidade, no estágio mesmo, eu não trabalhei os gêneros textuais (grifo nosso).

Essa busca pelo conhecimento foi além de questões de conteúdo linguístico, mas também pedagógico, como podemos perceber na sua fala: “olha só... eu já penei bastante, porque sair do tradicional pra passar pra aquilo que é histórico crítico, foi difícil [...] é os estudos que a gente fez, até aqui na Unioeste, fiz uma pós, pela UTFPR [...] esclareceu algumas coisas [...]”

Quando questionada sobre as línguas faladas no Brasil, a professora mostrou ter conhecimento, empírico, do multilinguismo aqui existente. Dizemos empírico, pelo fato de ela conviver de perto com comunidades quilombolas, existentes na cidade onde mora e também por ser grande o número de descendentes de alemães na região, cujos familiares ainda preservam a língua, ou a variedade linguística que resultou da língua com o contato com o português brasileiro. Falando sobre o *deutch*, ela faz uma afirmativa que demonstra seus conhecimentos sobre língua e dialeto: “[...] mas lá na região de Marechal, se tornou um idioma ali daquela região, não é mais um dialeto, mas um idioma [...]”.

Quando questionada sobre ser a língua portuguesa uma língua difícil, ela responde:

F: A língua difícil é aquela que você aprende **gramaticalmente**, porque você não consegue desfragmentar, você utiliza fragmentado, e você não vê necessidade de usar isso no dia a dia, você não usa uma frase, você usa o texto, esse texto tem

⁸⁰ P = pesquisadora; F = Fernanda; E = Eduarda; Pe = Pedro; C = Clara.

⁸¹ Todos os grifos que aparecerem na fala dos professores foram por nós colocados, não se tratando de uma entonação diferenciada do professor.

conexões e quando você ensina fragmentado, o aluno vê aquilo como se fosse um bicho de sete cabeças, ne?

Essa resposta mostra as noções que a professora tem da diferença entre língua e gramática. Noções importantes, se queremos justamente que os alunos tenham conhecimento de que a língua que eles falam não é difícil, porque não é, exatamente (e muitas vezes, não chega nem perto de), a gramática que eles aprendem na escola. Assim como também possui outras noções de Linguística como podemos atestar com sua fala: “por exemplo, eu trabalhei com sétimo e oitavo gêneros textuais, e eu pegava um texto e eles liam e interpretavam e viam, o contexto de produção, a circulação, a intenção, a semântica, o significado que tinha ali”.

Perguntamos à professora sua opinião sobre a polêmica do Livro Didático do MEC, ocorrida em maio de 2011. De imediato, ela não soube responder, por não estar se lembrando do caso. Ao ser lembrada, ela perguntou o que os sociolinguistas acharam e quando dissemos que eles não criticaram, mas sim os gramáticos, e a sociedade em geral, ela disse que também entenderia como eles (os sociolinguistas), justificando a opinião da sociedade em geral, por esses estudos serem recentes e assim, as pessoas não os entenderem, por não terem acesso a eles. Continuando, então, a falar sobre variação linguística na escola, perguntamos o que pensava sobre o ensino desse conteúdo e sua resposta mostrou a insegurança e angústia existente em muitos professores que tentam trabalhar com a variação linguística. Ela desabafa que não é fácil lidar com a pressão dos pais dos alunos e às vezes até com a equipe pedagógica que não entendem a necessidade, urgência dessa tarefa. Pelo contrário, acham que o professor não está cumprindo com seus deveres:

F: Olha, não é fácil...por exemplo, o aluno fala assim, “nois fumo na festa” e aí, você tem que dizer pra ele que na casa dele, ele pode falar assim, mas na escola, ele precisa aprender que existe “nós fomos à festa”, mas sem desmerecer a fala dele. Mas tem uma resistência: se o pai pega o caderno que o filho escreveu nos fumo na festa ele pergunta: “**mas como que sua professora não corrigiu isso?**”

Interessante como a professora mostra exatamente o ponto nevrálgico da variação linguística na escola: a correção. Os pais querem que seus filhos sejam corrigidos. Sempre. O exemplo que a professora usou se refere à língua escrita, mas, independente disso, independente do gênero discursivo em que se encontra o desvio do aluno, a reação é sempre a mesma: é preciso corrigir.

Com relação a questões pontuais da Teoria da Variação, como por exemplo, conceitos de norma e sobre uma proposta de se combater o preconceito linguístico, a

professora mostrou incerteza e desconhecimento, o que se pode perceber pelas respostas evasivas, mesmo diante da nossa insistência, perguntando novamente:

P: E você acha que tem alguma coisa que possa ser feito contra o preconceito linguístico?

F.: Olha, [inaudível] Por que... a nossa sociedade ela é muito preconceituosa, de tudo, machista, ... Então, pra você colocar de que a pessoa vive naquele lugar não teve oportunidade de estudar tanto, mas que ela consegue se comunicar, ela consegue deixar um bilhete e você entender o que ela quis dizer, por que você ter preconceito quanto a isso? Só que a sociedade em geral oprime muito e culpa é do professor de língua portuguesa.

P.: Mas então, e na escola, o que é que podia ser feito?

F.: Então, a gente se expõe até demais, compra briga. Até um vídeo que teve na semana de capacitação agora em julho, um professor de português falou sobre a necessidade dos outros professores trabalharem também as questões de língua portuguesa. (...) Eu uso a interdisciplinaridade, eu faço a minha parte, mas os outros não.

Segunda Entrevista

Depois de terminada a pesquisa, novamente, nos encontramos para que pudesse ser feita uma análise geral de todo o processo. Logo no início, a professora começa a falar sobre a diferença entre aprender e apreender. Diz que os alunos aprenderam o conteúdo que foi ministrado a eles, mas não sabe o quê, o quanto disso eles vão praticar: “porque eles podem até dizer, que todo mundo fala certo, que isso e aquilo, né? Mas e daí? Mas será que eles aprenderam isso pra vida?”

Essa foi a grande interrogação de toda a pesquisa, mesmo antes de ser iniciada e, principalmente, depois de seu término. Os alunos tomaram consciência da gama de variedades linguísticas ao seu redor, mas essa tomada de consciência (nas palavras de Paulo Freire) terá sido crítica? Terá sido a consciência do compromisso? O inédito viável terá sido atingido? Os alunos não sabiam o que era preconceito linguístico. Os resultados dos testes mostraram que eles passaram a saber. Mas, mesmo assim, deixaram de ser preconceituosos?

Comentamos as mudanças que percebemos, por alto, numa primeira vista d’olhos nos testes:

P.: Olha aqui, no que é preconceito linguístico, é.. só 15% tinha colocado que conhecia, e daí, passou pra 96%, que conhece. Então, quer dizer, sempre vai ter mudança... agora, no “nos pnhemo”, quem ia corrigir tinha 81% passou pra 8%!! quem não ia fazer nada, era 8% e passou pra 92%... então, na verdade, aqui é pouco, mas teve mudança.

E continuamos conjecturando os motivos pelos quais poderiam ter sido os resultados dos testes, inclusive uma possibilidade de voltar às turmas para uma reavaliação, posteriormente.

Quando solicitada para fazer uma avaliação do que foi feito durante toda a pesquisa, a professora falou:

F.: Prof., eu achei que foi muito teórico, que nós tínhamos que ter tido mais atividades práticas. Porque nós tamos trabalhando com oralidade, então é difícil termos apreensão na oralidade, tinha que ter mais coisas pra eles visualizarem, escutarem, ouvirem a respeito disso que acontece. Porque nos textos escritos já acontece isso. Já acontece essa adequação da linguagem conforme seu interlocutor. Já tá acontecendo. Mas acho que como nós tamos falando a respeito da oralidade, a gente tinha que ter um material concreto.

Essa resposta da professora divide nossa análise: por um lado, trata-se de um argumento forte, uma vez que para os alunos, principalmente os de ensino fundamental, as situações concretas impressionam mais. Por outro, apesar de esta professora ter sido sempre, durante todo o processo, muito responsável e procurar outras atividades além das que propúnhamos, para incrementar as aulas sobre variação linguística, de modo geral (entre os professores), há sempre uma busca pelo pronto, pelo mais fácil, pela “didatização” da teoria (ou seja, pelo constante dos livros didáticos), justamente, o que não pretendemos fazer.

Além disso, ela também falou que viu muita coisa nova com os estudos que fizemos e que isso influenciou muito seu modo de agir: “muita coisa, novidade... desde material impresso de propaganda política lá no Amazonas... (texto que lemos durante o grupo de estudos), isso influencia na minha preparação de aula e hoje eu conto até 10 quando eu ouço um aluno falando errado... rs”.

Essa última frase da professora representa um dos resultados mais satisfatórios que a pesquisa nos trouxe. Fazer o professor perceber toda a implicação do processo de corrigir a fala de um aluno (ratificamos: de modo simplista, sem atentar para adequação linguística), o que isso representa, ou seja, que se está falando errado, quando na verdade, não há erro linguístico, é um grande avanço para o ensino de língua portuguesa.

A professora disse ainda que os fenômenos linguísticos como o *Rotacismo* e o *Yeísmo* não eram conhecidos antes da realização da pesquisa. Quando questionada sobre já terem lido o livro do Marcos Bagno que explica esses fenômenos, ela disse:

F: Eu li prof., mas eu não dei a importância na época que eu dei agora...

P: Por quê?

F: O enfoque é outro acho... Eu não sei, acho que pareceu muito teórico e também porque nós não estamos acostumados a trabalhar cada detalhe que tem dentro da variação da língua, que falta um pouco de material ainda, né? Isso é... Vamo dizer.. é

pobre. Poucas pessoas trabalham... Esse negócio de passar teoria pra prática, que na faculdade eles não dão essa noção pra gente. Eles passam a noção da teoria e não passam essa teoria na prática. Isso não acontece.

Vemos, nessa fala da professora, a comprovação do que nos motivou a iniciar esta pesquisa: a falta de resultados positivos no que se refere à mudança de crenças e atitudes dos professores apenas com leituras dos livros já existentes sobre o assunto em tela. Toda concepção teórica deve ser transformada em prática e essa, por sua vez, deve ser analisada, questionada, e refeita. É a *práxis* como colocada por Paulo Freire.

Outro detalhe também importante que foi trazido pela professora é ter ficado clara a diferença entre norma padrão e outras normas, conceito importante, para que os alunos tenham a noção de que aquilo que aprendem na escola, na gramática normativa, é uma variedade não falada por ninguém:

F.: Uma coisa que ficou clara pra mim, é essa questão de linguagem padrão e culta. Eu achava que era a mesma coisa. Meus alunos, prof. que colocaram modelo I e modelo II aqui... [se referindo aos paradigmas de fala – padrão, culto e popular – constante de um dos textos por nós escritos] o padrão é o ensinado na escola, mas ninguém usa, o culto que é usado pelas pessoas que frequentam escola e o terceiro é mais os trabalhadores braçais, que não tiveram acesso a escola... e essa visão ela era Não sabia separar o que era padrão e culto. Eu ensinava assim: linguagem formal: culta, padrão, linguagem informal, coloquial, popular. Não havia uma divisão, e agora são três... O livro didático tinha o padrão informal e eu não sabia explicar o que era essa padrão informal, eu até colocava só padrão, porque eu não sabia informar...

4.1.2 Professora Eduarda

Primeira Entrevista

Eduarda é a professora do sexto B – uma das turmas mais atuantes de todo o processo. No início da pesquisa, a encontramos um pouco desestimulada. Entretanto, esse desânimo passou no decorrer do processo. É uma professora que já atua há 18 anos no magistério de EF, o que não a tornou estagnada. Pelo contrário, de todos os professores participantes do projeto, ela é a única que participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná. Trata-se de uma política pública do governo estadual do Paraná, através da qual professores do ensino básico, sob orientação de professores do ensino superior das universidades públicas do Estado, produzem pesquisas diretamente voltadas para suas práticas educativas, o que gera “a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na

prática escolar da escola pública paranaense”⁸². Eduarda fez sua pesquisa justamente sob o enfoque da Sociolinguística, o que foi um dos motivos que a fez querer participar do nosso projeto. Segundo suas palavras, aceitou participar do projeto “por achar importante essa linha de estudos para o ensino da língua” e declarou que seus estudos nessa área foram “bons” (ANEXO X).

Durante a primeira entrevista, antes do início da pesquisa, a professora já mostrou ter boas noções sobre o multilinguismo do Brasil, mas confirma que não se trabalha isso na escola:

P: E tem outras assim... as línguas indígenas...

E: Ah, sim a gente não pode deixar de lembrar, mas infelizmente, não é muito levado em conta isso, né? A escola exclui um pouco, agora com essa normatização aí que a gente tem que trabalhar cultura indígena, então a escola vai ter que se apropriar desse conhecimento pra trazer pros alunos.

Também tem boas noções sobre as diferenças existentes entre língua e gramática; entre língua materna e língua que se aprende na escola; e, principalmente, entre normas de prestígio e norma padrão. Como já dissemos, esses conhecimentos são imprescindíveis se desejamos que os alunos mudem suas crenças no que se refere à pergunta: “você acha que português é uma língua muito difícil?”:

E: Se a gente for pensar na questão escrita, é, eu acho que pra você dominar a norma culta⁸³, né... porque a padrão a gente não domina, a norma culta ela é realmente difícil. Mas a forma que a gente usa, propicia a comunicação e então pensando por esse lado, ela não é difícil.

Falando sobre gramática, a professora diz que: 1) na faculdade, não teve quase nada de ensino de gramática: “na faculdade, não, na faculdade, praticamente, nada, o que eu tenho é o conhecimento que eu tenho como aluna” (de quando era aluna do ensino básico), 2) de achar importante esse conhecimento: “eu acho que a gente, como professor de português, tem obrigação de saber, não que você deva ensinar isso da forma como a gente aprende, mas eu considero que o professor tem que saber”, e 3) de também mostrar conhecimento sobre a existência de várias gramáticas: “são regras que regem a língua, que a gente enquanto professor precisa dominar, mas tem também aquela gramática que a gente já tem dentro da gente que é que vai fazer com que a gente se comunique razoavelmente, né, seja entendido”.

⁸²Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁸³ Consideramos positiva a diferenciação que a professora faz entre *norma padrão* e *norma culta*, embora este último termo possa ser visto como discriminativo, uma vez que imputa cultura a determinado grupo e a outro não. Esclarecemos que isso foi, discutido, em determinados momentos com os professores, mas que, apesar disso, há vários textos, de vários autores que se utilizam dessa dicotomia (culto x popular) (Cf. CASTILHO, 2010, p. 206).

Porém, afirma que sua prática docente no ensino do conteúdo gramatical não é um ensino de metalinguagem apenas. Pelo contrário, incentiva a prática da oralidade, leitura e escrita como fundamentais nas turmas de sexto ano do ensino fundamental:

E: Eu tenho quinta serie [sexto ano], então, eu procuro não trabalhar nomenclatura, com eles, só trazer conceitos, se bem que dependendo da situação das perguntas que eles fazem às vezes, você se obriga a colocar alguma coisa. Mas, eu procuro não trazer não copiar aquele conceito que tem no livro, fazer com que eles, de repente, elaborem, o que é que é, mas eu procuro trabalhar, mais a questão de leitura, escrita, tipos diferentes de texto, agora por exemplo, a gente tá trabalhando jornalzinho, depois eu te mostro, porque... não adianta porque eles não aprendem, se eu trabalhar um conceito com eles hoje, vou trabalhar substantivo, nomenclatura, classificação, toda aquela parte, e daqui 10 dias, eu for perguntar, eles não sabem, então não adianta.

Quando questionada sobre a polêmica do livro didático (de 2011), apesar de revelar seu posicionamento contrário às críticas feitas pela mídia ao conteúdo do livro, a professora disse que não fez comentários com seus alunos de sexto ano, por eles não terem perguntado a respeito, o que segundo nossa opinião, foi uma oportunidade a menos de falar sobre o assunto.

Por outro lado, ela “nunca deixa de trabalhar” variação linguística com os alunos, os quais têm uma boa receptividade ao assunto:

E: Eles gostam muito, eles gostam eles aceitam, principalmente porque você traz formas que são próximas do falar, próximas do jeito que eles falam, então, eles gostam porque não fica naquele negócio de regra, porque eles não gostam disso, exercícios sistematizados, de gramática, eles não gostam. Então eu procurei trazer pra eles, algumas situações, vídeos, mostrando o uso da língua. E procurando mostrar, no sentido de mostrar que existem várias formas, procurando trabalhar mais o formal e o informal, algumas questões de regionalismos, que aí, eles trouxeram, mas procurando trabalhar pelo lado de você adequar o seu jeito de falar a sua forma de falar, o seu vocabulário para cada situação.

Esse trabalho com variação linguística não é comum na escola, entre os outros professores:

P: E você trabalha só com quinta? Indo pra outras séries, você sabe se esse trabalho continua?

E: Eu acho que é muito pouco, pelo que conheço dos meus colegas, é pouco, até ano passado, eu fiz um projeto com sétima série, porque com quinta ia ficar complicado - PDE, então, eles também amaram...

P: E pareceu novidade, pra eles?

F: Pareceu novidade.

Finalizando a entrevista, perguntamos a professora o que era preconceito linguístico para ela e como seria possível enfrentá-lo, na escola. Embora, em sua resposta seja possível constatar a determinação de que é dever da escola ensinar norma padrão, ela revelou não só seu conhecimento de uma definição adequada do termo, como da complexidade da situação

que envolve esse tipo de preconceito. Podemos perceber (pelos trechos negritados) a acuidade da professora no que se refere aos trabalhos com variação linguística:

E: Primeiro, fazer com que as pessoas que trabalham com a língua **reflitam**, o que não é fácil, até mesmo a gente, por essa formação gramatical, porque os professores que eu convivo é de formação tradicional, quando a gente se depara por exemplo, com um aluno que fala “nós vai”, a gente tem que se policiar pra não corrigir... Eu acho que a escola pode trazer mudanças trazer várias formas de falar diferente, **situações reais de uso da língua** pra começar a trabalhar a língua, eu acho que a escola, **é dever da escola trabalhar gramática também, é nosso papel enquanto professores de língua portuguesa trazer esse saber mais elaborado pra eles**, mas isso acho que a seu tempo, por exemplo, **quinta e sexta série, não tem que ficar trabalhando gramáticas, regras gramaticais**, porque a gente também enfrenta um dilema, aí, a sociedade cobra que ele saia da escola, a gente sabe que não sai, mas que ele tem que saber, dominar um pouco mais até mesmo por causa de vestibular, de concurso, questão de avaliação, hoje nós somos muito cobrados pelo IDEB, então, a gente fica numa situação assim (grifos nossos).

A entrevista com a professora Eduarda apontou muito do que veríamos nas aulas por ela dadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Seu conhecimento teórico sobre variação linguística veio à tona na entrevista e pode ser comprovado no modo como conduzia as reflexões que incitava nos alunos.

Segunda Entrevista

Na entrevista final (depois de todas as aulas ministradas), ela declarou que, apesar desse conhecimento teórico, não imaginava o quanto seria possível sua aplicação:

E: Como eu te falei, é um assunto que eu gosto bastante. Mas até eu passei a refletir, mesmo com todo aquele estudo que eu já tinha feito [PDE] eu acho que tem muita coisa que eu também passei a ver diferente. Porque realmente um trabalho desse, assim, dá pra fazer[...] porque a partir do momento do trabalho que eu tinha feito, eu cheguei na escola e a barreira é muito grande, você viu isso quando foi conversar com os colegas, ne?⁸⁴ A maioria deles ainda tem [...] principalmente os de língua portuguesa, pela formação [...] mas eu vejo que é possível fazer sim, então, eu fiquei bem contente. Ver os alunos motivados esperando aquela aula... por quê? Porque tá tratando a língua de forma viva mesmo. Não aquela coisa estática, no modelo [...] então o interesse deles foi muito maior pras aulas de língua portuguesa, e mesmo durante aquelas aulas que o foco não era esse, eles queriam falar, comentar algum exemplo, na TV [...] então foi confirmar que é possível fazer, se a gente se empenhar, porque depende de empenho [...]

Vemos, por sua fala, a revelação de uma mudança de postura, a confissão de que é possível fazer um trabalho de conscientização com os alunos: e a motivação dos alunos para o

⁸⁴ A professora se refere a uma palestra por nós dada aos professores da escola, por solicitação da própria professora, logo depois de terminada a pesquisa.

trabalho com variação linguística, o que pudemos constatar em todas as aulas de que participamos.

Quando questionada sobre o que poderia ter faltado no processo todo, ou sobre alguma falha, ela não avaliou negativamente: “[...] eu acho que atendeu bem aquilo que a gente se propôs no começo. De repente se a gente pudesse trabalhar mais... porque não tem tempo, tem muita coisa pra dar além disso”. E acrescentou a importância da teoria para a concretização da prática, ao contrário do que apontou a professora Fernanda, do 6º. A, quando sentiu falta de atividades mais práticas:

E: Porque não tem como você fazer uma coisa do nada, é importante a teoria pra dar embasamento naquilo que você vai fazer [...] lógico que ainda não tem tantas coisas sobre isso, é mais a parte prática, mas a gente tem que se apoiar na parte teórica, eu achei bem legal isso e mesmo trazendo expressões como o *yeísmo*, o *rotacismo*, eles ficaram até preocupados na hora de escrever, porque também é importante, nome científico, [...] mesmo os alunos do sexto ano, se interessaram em saber o que é.

A professora também disse que não trabalhou com as outras turmas de sexto ano (para as quais dá também aulas) os conteúdos trabalhados nessa turma, justamente para verificar uma possível diferença, diferença essa que ela percebeu no interesse pelas aulas⁸⁵:

P: E você tá sentindo alguma diferença nas turmas?

E: Eu acho que é mais uma dica de que realmente a gente tem que trabalhar. Porque o interesse pelas aulas das outras turmas não é o mesmo dessa. Justamente porque a gente tá trabalhando a coisa mais usual da língua, e tem que ser por aí, e dá muito mais trabalho, a gente tem que trabalhar o que é necessário de acordo com a documentação que a gente recebe, mas que a gente precisa dar mais valor pra oralidade.

Concluindo a entrevista, ela declarou que o acréscimo maior da pesquisa em sua vida profissional foi o da reflexão sobre uma prática que ela ainda não tinha tido. Apesar de já ter feito uma pesquisa na área da Sociolinguística, faltaram os diálogos que a levaram a:

E: ...Refletir. Porque quando eu estudei, eu estudei sozinha, quando você estuda sozinha, até pela falta de interesse dos colegas, eu não tinha com quem discutir o assunto, e mesmo com o orientador, não tinha contato muito grande, e tudo que eu fazia pra ele tava bom. E eu queria pensar... e também vi que muita coisa que eu fiz lá, poderia ter sido feito melhor, se tivesse sido pensado, refletido a respeito.. Então, acho que o legal foi pensar em certas questões que eu não tinha pensado. Mesmo com relação às atividades, tem algumas bem parecidas com as que eu tinha feito, então, eu achei bem interessante essa parte, que me fez pensar de outra forma.

⁸⁵ Apesar de parecer difícil para um professor desenvolver um trabalho com uma turma e não com a outra, simultaneamente, este feito ocorreu e não apenas com esta professora e a do sexto C (que relatam isso nas entrevistas), mas com todos os professores, uma vez que, apesar de não ter exposto isso aqui, solicitamos a eles que assim o fizessem, justamente para possíveis comparações entre as turmas com as quais seria trabalhada esta proposta pedagógica e as outras.

4.1.3 Professora Clara

Primeira Entrevista

Clara é a professora do sexto C. Ministra aulas de Português e de Espanhol para o ensino fundamental da rede pública e também privada de Foz do Iguaçu, PR, há 10 anos. Fez sua graduação na UNIOESTE e, embora tenha sido nossa aluna, durante pouco menos de um ano⁸⁶, ela não teve aulas de Sociolinguística na faculdade. Não fez cursos de especialização e não demonstra interesse em fazer mestrado. Porém participa ativamente dos cursos de formação continuada que a universidade oferece à rede pública. Aceitou participar do projeto para “aprender e entender mais a respeito do preconceito linguístico e onde estiver errando melhorar” (ANEXO XI).

Durante a entrevista, Clara se mostrou um pouco tímida e falou pouco sobre o que a ela perguntávamos. Pudemos inferir de sua fala que conhece pouco sobre o Multilinguismo no Brasil, nada que a desabone como professora, uma vez que é comum, apesar de não ser ideal, que os professores desconheçam a realidade linguística brasileira: “o que nós temos aqui é os índios, né? Dizem que eles falam um dialeto, então, nós temos que respeitar, então não podemos dizer que falam a mesma língua”.

Vemos que a professora usa o termo dialeto como língua, ao se referir à fala dos índios. Apesar de ser controversa a definição de dialeto, o termo é usado vulgarmente, pelas pessoas de modo geral, quando o que se quer é dar uma conotação de não ser “exatamente uma língua”, ou ser “parte de uma língua”, ou ser uma “língua inferior”.

P: As pessoas que falam português, você acha que, de modo geral, elas falam bem português? O que você acha dessas coisas que dizem assim: eu não sei falar direito, português é muito difícil [...]

C: Eu acho que não, nem mesmo professor... eu acho que a nossa língua é muito complexa. Talvez tenha aquele professor que escreva bem, mas na hora de falar, de se expressar, eu acho que [...] alguns, tem aqueles que tentam falar corretamente e tal, eu mesma, às vezes tem coisas que a gente tem dúvidas, às vezes, você vai responder a uma pergunta, e na rapidez você acaba falando alguma coisa errada.

P: Mas isso, assim, você tá falando de regras de gramática normativa, ou você tá se referindo à comunicação, mesmo, você acha que de modo geral, as pessoas têm problemas de comunicação...

C: Eu acho. Assim, na nossa área de português eu acho que a gente tenta se cuidar mais [...] mas colegas de ciências, matemática, meu Deus! É cada **erro** assim, gritante...

⁸⁶ Clara fez parte de uma das primeiras turmas que tivemos na UNIOESTE, em 2003. Como iniciamos apenas em julho, e ela se formou ao final daquele ano, não tivemos oportunidade de trabalhar muito tempo juntas.

Por esse diálogo, inferimos que o que a professora pensa por falar bem a língua seja o que comumente se pensa: falar bem é falar de acordo com regras normativas. Ela ratifica explicitamente que “português é muito difícil”, ou seja, mostra que está se referindo a questões normativas, quando afirma: a nossa língua é muito complexa. Tentamos esclarecer que não estávamos falando sobre isso, mas sobre o uso real da língua entre os falantes, reelaborando a pergunta, mas ela continuou se referindo ao mesmo fato, inclusive comparando professores de língua portuguesa (que tentam se cuidar mais), com de outras disciplinas que cometem erros gritantes.

A mesma noção única de gramática, percebemos quando ela respondeu à pergunta:

P: E você tem, assim, uma definição de gramática. Se alguém te perguntar “o que é gramática”, o que você fala?

C: Gramática são as normas, de acordo com [...] como é que eu posso dizer, com as normas de uma língua, por exemplo, da língua portuguesa [...] como trabalhar sujeito, análise sintática [...] Então a gramática faz com que a gente aprenda daquela forma, e nós temos que passar pros nossos alunos [...] norma culta, norma [...] como é [...] diálogo formal, informal [...] são regras que nós aprendemos e que hoje, nós continuamos passando pros nossos alunos.

Não há referência, em sua resposta, as gramáticas (descritiva, internalizada, entre outras.). A professora tem a noção, comum, de gramática, que qualquer não profissional da linguagem tem. Fato que prejudica muito o desenvolvimento de um trabalho eficiente com a língua, mas, infelizmente, muito habitual entre grande parte dos professores de português.

Quando questionada sobre seu trabalho com gramática na sala de aula, percebemos, de sua parte, pouca certeza quanto à eficácia desse trabalho.

P: E na sua atuação em sala de aula, você trabalha gramática com eles?

C: Trabalho.

P: Então, que tipo de exercício você faz com eles?

C: Olha, professora, atualmente, todo mundo tá falando dos gêneros textuais [...] até então, eu não sei te dizer, ainda, como trabalhar a gramática com os gêneros textuais

P: Não, mas então, o que é que você faz de fato?

C: O que eu faço [...]

P: Pode ser bem sincera [...] rs

C: A gente trabalha com livro didático, então tem algumas atividades [...] extras, que a gente traz, acha interessante, então, o que é que tem, tem a gramática, ali, pura, então, vamos trabalhar com sujeito, sujeito simples, sujeito composto, então tem uma frase, nessa frase, eu vou enfatizar, esse é o sujeito simples [...] né? E agora [...] eu sempre trabalhei assim, gramática [...] né? Mas também eu tenho [...] como é que eu posso dizer, não sei se tá certo [...] porque agora [...]

P: Você fica insegura, fazendo isso?

C: Fico. Fico. Porque agora, participando da formação continuada na UNIOESTE, dizendo o tempo todo que se tem que trabalhar com gêneros textuais, gêneros textuais, então, eu preciso mudar, se eu tô fazendo errado, eu vou ter que mudar. Esse é meu pensamento, né? Eu acho que é assim.

A professora participa de formação continuada, oferecida pela nossa universidade, cuja proposta é que os professores conheçam um pouco sobre gêneros textuais/discursivos e sua aplicabilidade em sala de aula. Vemos, pelo diálogo citado, a insegurança da professora, por não saber exatamente como fazer um trabalho com gramática no qual o texto não seja apenas um pretexto para o ensino de metalinguagem e normas. Ela afirma que trabalha gramática normativa “pura” e podemos sentir sua angústia no final de sua penúltima fala, declaração essa que mostra o quanto ela não sabe “como” fazer.

Na sequência, quando perguntamos sua opinião sobre a polêmica do livro didático, ela foi evasiva e não soube responder. Foi mais direta, entretanto, se trabalha com variação linguística com os alunos: não. Ao término da entrevista, quando questionada sobre o que é preconceito linguístico, ela respondeu:

C: Olha, preconceito linguístico [...] por exemplo, se eu tô dentro de uma sala de aula, e um aluno lá do Rio Grande do Sul diz assim, “ma, bah tché”, eu entendi assim, aquela expressão é uma expressão de lá, aonde os coleguinhas ali tiram sarro dele, por ele falar daquela forma. Eu acho que isso é preconceito linguístico. Nós temos que respeitar a região que ele morou, algum tempo e veio pra cá [...] tem lugares que falam “moleque”, “piá”, então depende muito da região, do lugar do momento em que você está. É complicado porque eu vejo assim [...] eu não sei [...] é o preconceito linguístico quer dizer se ele tá falando daquele jeito, errado, é um preconceito linguístico falar: “você tá falando errado”? é errado isso pra você? Eu pegar e corrigir ele? Se é aquilo é aquela bagagem que ele tem até aquele momento?

Ela nos devolve a pergunta que fizemos, mostrando sua insegurança em afirmar claramente que se trata de um preconceito corrigir uma pessoa por sua variedade linguística. Além disso, sua resposta se restringe apenas à variação diatópica, ignorando (?) as demais, cujo conhecimento pelo professor não é menos relevante (muito pelo contrário), mas, infelizmente, não apenas são bem menos conhecidas, como, praticamente, não reconhecidas como variedades, mas quase sempre como erros.

Segunda Entrevista

Na segunda entrevista realizada, ao final da pesquisa, a professora se mostrou bem mais confiante. Começou falando justamente sobre preconceito linguístico e evidenciou uma mudança de crença que foi buscada durante todo o processo.

P. Então, Clara, é assim, eu queria que você falasse pra mim, o que achou desse processo todo que a gente fez, desde ano passado, nas nossas reuniões, o que você acha que valeu a pena daquilo [...]

C: Eu vejo que a minha visão em relação ao preconceito linguístico mudou muito [...] hoje, pro meu aluno ao falar, vir a falar, eu não tenho mais aquele, aquela visão de dizer, “ah, o meu aluno está falando errado”. Porque tudo isso fez com que eu aprendesse que o falar errado, **não existe o falar errado**, existe aquele aluno aquele adulto que não teve o nível de escolaridade, aquele aluno, ou aquela pessoa que não pôde estar na escola, pra aprender a falar como a escola ensina, né? (grifo nosso).

Essa mudança de crença fica explícita na sua fala. Desta vez, ela não hesita, ao contrário do que havia feito na primeira entrevista. Mais que isso, ela reconhece a importância da realidade linguística do aluno, que estará sempre presente em sua fala:

C: [...] É aquela bagagem que ele tem, é a família, que muitas vezes, não teve estudo, é o falar que ele tem com a família dele, com a mãe, que não é alfabetizada, é aquele mundinho, aquilo ali que ele vive e que ele traz pra sala de aula, eu não posso de maneira alguma dizer que ele tá falando errado [...].

Também vimos uma mudança na consciência da professora sobre os tipos de variação linguística: “antes, eu me via é... no sentido de corrigir, por exemplo, aquela frase: os menino, “os menino foi lá em casa [...]” antes, eu corrigia, hoje, eu já não consigo mais”. Antes, para ela, apenas a variação regional era considerada variação, mas nessa fala, ela deixa claro não pensar que a variação diastrática, representada pelo exemplo dado (a variação na concordância nominal), seja um erro. Mais uma vez, ratificamos, aqui, que esse “não consigo mais corrigir o aluno” refere-se unicamente a não dizer mais (simplesmente) a esse aluno que ele fala errado e tem que aprender o certo. Mas ir além disso, explicar a ele que esse seu “jeito de falar” é correto, mas que ele está na escola para aprender outro, que lhe será cobrado na sociedade.

Na continuação da sua fala, ela diz: “claro que pra escrever, é importantíssimo que ele saiba, mas ao falar, hoje, a minha visão mudou muito, eu não consigo mais corrigir um aluno, eu não me sinto bem”. Esse trecho evidencia que também ficou esclarecido para a professora que as diferenças entre a oralidade e a escrita devem ser consideradas no trabalho com variação linguística. O aluno também deve saber que, para escrever, dependendo do gênero textual, ele deve conhecer a norma padrão da língua.

Quando perguntamos sobre uma possível diferença entre a turma que participou da pesquisa e os outros sextos anos em que a professora atua, ela respondeu positivamente e ainda afirmou que essa diferença não se restringe apenas às turmas mas a si própria:

C: Eu vejo assim, existe entre eles mesmo, quando alguém tenta falar com outro coleguinha, eles falam né, entre aspas, “falar errado”, eles chamam atenção um do outro, né? Naquela turma, eu já não vi mais isso, tanto é que, ali é o sexto E, o sexto F, já existe: ah, olha do jeito que ele falou [...] por que, porque o sexto E, foi feito todo um trabalho [...]

P: Você acha que surtiu algum efeito?

C: Com certeza, tanto pra eles quanto pra mim.

Na sequência, perguntamos a ela se havia ocorrido alguma falha, algo que poderia/deveria ter sido diferente, que tenha prejudicado o desenvolvimento das atividades, ao que ela respondeu que apenas sua falta de tempo para se dedicar mais às leituras propostas para desenvolvimento das atividades é que foi ruim. Entretanto, ratificamos a pergunta, explicitando que se tratava do desenvolvimento das atividades e ela respondeu:

C: Eu acho que deu pra entender, a compreensão foi boa, os alunos entenderam... Claro que às vezes, têm certas atividades que cabe a nós ter que auxiliá-los, porque de imediato eles não entendem, mas eu acho que quando o professor fala, explica, eles entendem bem. Então, quando a senhora trouxe aqueles vídeos, porque eu acho que algo muito importante são os vídeos, que chamam a atenção que desperta, porque têm aqueles alunos que aprendem vendo, ouvindo, então esse despertar através do vídeo, através das aulas práticas, eu acho que foi de extrema importância, valeu muito mesmo.

Apreende-se desta resposta que, para a professora, as atividades práticas são mais aceitas pelos alunos, o que não foi dito pela professora Eduarda, mas explicitado pela professora Fernanda. Reconhecemos a importância de atividades que mostrem as variedades linguísticas de modo mais acessível a cada faixa etária, e que são relevantes para a assimilação de quaisquer conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores de língua portuguesa. Contudo, reconhecemos, durante todo o desenvolvimento do projeto, a importância de se trabalhar dialogicamente, mesmo com os alunos cujas faixas etárias são menores.

Terminando a entrevista, perguntei à professora se havia algo mais a ser comentado sobre o projeto, algo a mais que mudou depois da pesquisa, ao que ela apenas ratificou as mudanças de visão que teve sobre correção e aceitação da variedade linguística do aluno.

4.1.4 Professor Pedro

Primeira Entrevista

O último professor é o Pedro. Fora nosso aluno na graduação (terminou o curso em 2007), assim como a Clara e, também assim como essa, não fez especialização, mas pretende fazer pós-graduação *strictu sensu*, em breve. Trabalha há oito anos com EF e, atualmente, também é professor do EM. É um professor atípico. Não trabalha somente com sala de aula,

mas participa ativamente do sindicato dos professores, sendo, atualmente, presidente dessa associação. Sua formação política é intensa e consideramos que essa formação tenha sido responsável pelo sucesso da didática com que o professor trabalhou as atividades propostas. Embora sua turma tenha sido a turma em que houve menos mudanças nas crenças sobre linguagem, de acordo com os resultados dos testes, reconhecemos o mérito do professor pelo seu desempenho durante todo o processo.

Quando questionado sobre o motivo que o levou a participar do projeto, respondeu que, tendo iniciado os estudos sobre sociolinguística na graduação, entende “que são de fundamental importância para minha prática em sala de aula” (ANEXO XII).

O professor Pedro, tanto durante as entrevistas como durante as práticas em sala de aula, sempre mostrou ter muito domínio dos conteúdos propostos e do modo como trabalhar esses conteúdos com os alunos. Na primeira pergunta feita, na primeira entrevista – pergunta cuja resposta diria o que o professor conhece sobre multilinguismo – o professor mostrou conhecimento não apenas dos povos indígenas e dos imigrantes que viveram (viverem) aqui no Brasil, como também fez comparações entre os índios brasileiros com os outros países da América Latina, como o Paraguai, além de também conhecer as políticas que incidem sobre o ensino:

Pe: [...] Agente tem que considerar também os grupos indígenas, que falam outras línguas, não sei dizer quantas existem no Brasil, mas sei que são várias, né? No Brasil também aconteceu uma homogeneização linguística maior do que em outros países, por fatores históricos sociais talvez, da dominação, porque se você pegar, por exemplo, o Paraguai, a Bolívia, o Peru, esses outros países da América latina que foram colonizados pelos espanhóis talvez por conta da resistência das comunidades indígenas que existiam na época e existem até hoje, eles tenham conseguido manter mais firmemente as línguas nativas, tanto é que no Paraguai até hoje, se fala o guarani, se ensina na escola, na constituição, se considera também como uma língua oficial, na Bolívia também, tem outras línguas, no Peru tem as línguas que eram faladas pelos incas até hoje, e no Brasil, talvez porque as comunidades nativas daqui, não eram tão desenvolvidas como essas outras, eles não conseguiram manter com tanta força a língua deles [...].

P: E com relação a essa questão, do português ser uma língua difícil, o que você acha disso?

Pe: Humm eu acho que não [...] eu acho que é um discurso de que o português é uma língua difícil, por conta de a escola, durante muito tempo, e a própria elite conservadora do país, querer dizer que quem não sabe a norma culta, não sabe falar português.

Seu conhecimento “extra acadêmico” sobre questões sócio-políticas – ao qual já nos referimos – fez com que ele sempre relacionasse os conteúdos discutidos, ou ministrados à realidade social e política do país. Observe a continuação do trecho:

Pe: E daí, as classes populares quando chegaram na escola, porque vamos pensar também na questão da escola, nós tivemos até a década de 60 [...] por aí, quem ia na escola, era a elite, basicamente, aí depois houve a democratização da escola, então, todas as classes populares tiveram acesso à escola, mas a escola continuou ensinando como se ela estivesse ensinando a elite, e a elite sim, tinha acesso a livros, tinha acesso à norma culta, então, as classes populares, não. Então é óbvio **que pras classes populares, o português é difícil**. Pensando dessa forma, até hoje, na escola, os alunos não gostam de português, porque falam que é difícil (grifo nosso).

Para além dos conteúdos linguísticos, domina também questões pedagógicas, como a “democratização da escola” ocorrida nos anos de 1960 e relaciona essa democratização ao mito de o português ser uma língua difícil.

Com relação à gramática, Pedro pensa que deveria ter tido mais da disciplina na graduação, uma vez que no ensino básico, no qual se “deveria ensinar a língua padrão”, isso não ocorre de forma satisfatória e sempre ficam lacunas na formação dos alunos. Contudo, ele afirma que “isso não quer dizer que eu não possa aprender sozinho agora, porque eu acho que a gramática é muito mais fácil de você estudar sozinho do que outras questões que eu aprendi no curso de letras”. Mais uma vez, ele mostra ser um profissional consciente de que outros conteúdos podem ser mais relevantes do que a gramática normativa para um curso de graduação em Letras. O professor disse que, em sua prática, trabalha sim com gramática, mas “não fico muito preso à gramática não” e assim define gramática: “eu acho que a gramática é a descrição da língua num determinado período”, o que podemos considerar uma ótima definição, que poderia se enquadrar em vários tipos de gramática. Contudo, a sequência de sua fala, mostra que ele estava pensando apenas em gramática normativa:

Pe: Por isso, que existem as reformas ortográficas, um monte de coisas. Só que o problema é que a língua se modifica muito mais rápido do que as reformas que existem na gramática normativa. E na verdade, as reformas só acontecem quando as transformações da língua se tornam inegáveis.

Na sequência, perguntamos ao professor:

P: Agora com relação aos parâmetros e diretrizes, você, na escola, trabalha de acordo com as diretrizes?

E ele respondeu:

Pe: Com as Diretrizes Curriculares do Estado. Porque os parâmetros eram usados mais no governo Fernando Henrique. Porque eles abandonaram as diretrizes federais, porque tem também as diretrizes federais, e usaram o PCN. Com o governo FHC, eles fizeram uma reformulação das diretrizes e deixaram de lado os PCNs. E o Estado do Paraná, desde a década de 1980, eles já tem uma discussão bem avançada sobre educação e sobre língua portuguesa, e em 1991, foi construído o currículo básico que valeu até 2007 e já no CB se falava em variação linguística, não se dava tanta ênfase ao ensino da gramática, mas a produção de texto e tal. E depois agora,

nas diretrizes curriculares, eles mantiveram essa linha do CB, óbvio, eles fizeram a atualização, eles usam muito Bakhtin com a questão dos gêneros do discurso. Então, as diretrizes pra o ensino de língua portuguesa, do Estado do Paraná, eu considero avançado.

Podemos constatar que o professor vai sempre além daquilo que perguntamos a ele. Enquanto os outros professores respondem simplesmente “sim, na escola, seguimos as diretrizes”, ele explica a diferença entre as diretrizes do Estado e os Parâmetros do Governo Federal, justificando o motivo por que se utiliza uma e não a outra e ainda avalia o documento. Vemos que ele sabe dos conteúdos importantes das DCE.

P: Essa questão teórica é boa mesmo, mas lá na sala de aula, vocês trabalham isso, na prática?

Pe: Não. Na sala de aula, não. Por dois motivos: eu acho que o problema tá na formação do professor de língua portuguesa. Os professores não estão preparados pra trabalhar com as diretrizes curriculares do Estado do Paraná. E a segunda questão é pelas condições de trabalho que a gente tem. O número excessivo por turma, a falta de material, tudo isso, influi pra gente não conseguir colocar na prática.

O professor se mostra categórico em afirmar que a prática é diferente da teoria, mesmo justificando porque isso acontece.

Na sequência, perguntamos a ele sobre a polêmica do Livro Didático do MEC, mais uma vez, ele se mostrou conhecedor do assunto:

Pe: Quando eu ouvi falar eu achei que era conversa de quem não tem conhecimento do estudo da língua, dos estudos linguísticos. Porque eu, na verdade, não cheguei a ver o livro, mas como eu sempre trabalho com livros que tem alguma coisa de variação linguística, já começa aí o desconhecimento das pessoas, porque elas disseram que o livro ensina a falar errado, então, a primeira coisa que a gente não considera que seja falar errado. E a segunda questão é que as pessoas não sabem dos estudos teóricos que existem sobre isso e saem falando besteira e o problema é quem fala: é jornalista, imprensa [...] Daí, aqueles também que querem culpar que a educação no Brasil vai mal porque os professores são mal formados, daí, aproveitam [...].

No trecho em destaque, o professor evidencia seu conhecimento da variação linguística. Além disso, mais uma vez, sua formação política o auxilia a visualizar o que haveria nas entrelinhas dessa polêmica, ou seja, algum outro motivo, para além da questão linguística, o que já debatemos neste texto, e é colocado de forma simples pelo professor.

Quando questionado especificamente sobre sua prática com a teoria da variação linguística, o professor respondeu que sempre inicia os conteúdos falando sobre o assunto: “Só que como a minha formação é recente e como os professores antigos não trabalham com variação linguística, então, em todas as turmas em que eu entro, eu inicio com variação linguística”.

P: E como é que eles recebem isso? Achem estranho, novo diferente, chato.

Pe: Não, eles gostam, mas você percebe que está já cristalizado neles, a questão de que é errado. Eu trabalho com música, daí, eu trago uma música que tem variação, eles falam “olha, tá errado”. Daí, eu falo que as pessoas que falam desse jeito é porque não tiveram acesso à escola, e assim por diante, mas eles tratam como se tivesse errado.

O professor estava se referindo às turmas do ensino médio, com as quais trabalha. Isso nos fez inferir um pouco como seria o trabalho com a turma deste professor, como seria a resistência da turma em aceitar uma visão diferente da que costumam ter sobre a linguagem: “mas eles tratam como se tivesse errado”. Mesmo diante do otimismo do professor em concluir que “a maioria consegue perceber que é uma variação e que não é errado”, ele reconhece que “o problema é que já tiveram oito anos de escola dizendo que tá errado, e é a primeira vez que dizem que não tá”. Esse é justamente o motivo pelo qual propusemos trabalhar com sextos anos e não com turmas mais avançadas. Sabemos que o quanto antes se iniciar um trabalho de conscientização linguística com os alunos, mais proveitoso será esse trabalho; ao contrário, quanto mais tarde se iniciar, menos proveitoso será. Os resultados com a turma do ensino médio podem comprovar isso.

No final da entrevista, perguntei-lhe o que é preconceito linguístico e o que poderia ser feito para que se amenizasse o problema. Ele respondeu:

Pe: Bom, grosso modo, é você ter preconceito com as pessoas que falam diferente de você ou que você considera que ela fala errado. Mas o preconceito linguístico também está ligado ao preconceito de classe. Porque as pessoas que falam diferente da língua padrão são aquelas que não tiveram acesso à escola, ou mesmo que tiveram acesso à escola, por estarem inseridas em um contexto determinado, a escola não conseguiu fazer com que ela assimilasse a língua padrão. Não que isso seja um problema, como eu falei, ela pode muito bem no seu grupo social, falar da forma que ela aprendeu. Então, eu acho que o preconceito linguístico, ele passa pela questão do preconceito de classe também. Quem é mais discriminado com relação ao uso da língua, não é o gaúcho porque fala diferente do nordestino ou o mineiro porque fala diferente do paranaense, são as pessoas que, por não terem acesso a educação falam “errado”.

Pe: Pra combater o preconceito em todos os sentidos, não apenas o linguístico, é o acesso ao conhecimento. A gente só consegue combater o preconceito se você tem conhecimento científico, e quem é responsável na sociedade para transmitir esse conhecimento, é a escola. Então, você precisa investir mais na educação, na formação dos professores para que eles, tendo acesso ao conhecimento científico, possam transmitir para os alunos. É assim. Mas é exatamente por isso que não se combate, porque, infelizmente, a educação não é prioridade. E não é, involuntariamente, mas porque existe um projeto de sociedade, que é a sociedade capitalista em que a classe dominante, pra ela não é interessante que as classes dominadas tenham acesso à educação. É interessante até certo ponto, né? Pra formar mão de obra pra trabalhar na indústria, então, eu vou investir, mas pra conhecimento científico, como um todo não é interessante, tanto é que se você for pegar, as nossas escolas, os cursos técnicos, eles não têm esse compromisso com o conhecimento científico, infelizmente. Então, pra se combater só com conhecimento.

Consideramos completas essas respostas do professor. Mais uma vez, ele consegue relacionar o preconceito linguístico com a questão das classes sociais, reconhecendo que a variação diastrática é mais ferina que a diatópica; que é naquela e não nesta que ocorrem as discriminações. Além disso, não deixa de se posicionar como alguém que respeita as variantes. O professor sabe que a linguística é uma ciência e, como tal, deveria ser de conhecimento dos profissionais da área. Segundo seu ponto de vista, tendo esse conhecimento os professores poderiam ajudar seus alunos a serem menos preconceituosos.

Passou-nos a impressão de que este professor tem um bom discernimento entre o ensino de variedades prestigiadas apenas para que o aluno as conheça e as domine e o ensino de variedades prestigiadas com as ressalvas necessárias (como, por exemplo: a quem (e o motivo por que) interessa que o aluno aprenda e, principalmente, não aprenda essas variedades), o que incide diretamente na atenuação do preconceito linguístico.

Segunda Entrevista

No final das aulas ministradas, realizamos novamente a entrevista com o professor. Como feito com os outros, perguntamos a ele o que havia sido positivo de todas as atividades realizadas, desde o início, nos grupos de estudo, até o término das aulas:

Pe: De bom, é que a gente conseguiu suscitar o debate na sala de aula, né, com o primeiro ano [...] Que nos trabalhos, os alunos, eles participaram bastante de todas as aulas, apesar de eles levarem um pouco na brincadeira e tal, mas acho que eles participaram bastante e colocaram a sua opinião, o que é que eles pensam da língua, da variedade linguística, da língua portuguesa e tal. E é claro que nisso, a gente percebeu muito que existe muito preconceito e, aquele negócio também de eles sempre tarem afirmando que não sabem a língua e que falam errado, que a língua portuguesa é muito difícil, etc. e tal, e o que foi positivo foi a gente poder fazer o debate. E eu penso que positivo é que eles também compreendem melhor como que funciona a língua, né? A gente trabalhou o histórico da língua, então, eles conheceram que a língua não existe assim do nada, né? Não foi um sopro divino e daí, surgiu a língua, então eles conheceram a parte histórica da língua, então, acho que isso, apesar, de depois com a pesquisa eu ter ficado um pouco decepcionado com as repostas deles, isso fica, de uma forma ou de outra, eu acho que esse conhecimento fica.

O professor tem consciência de que a turma foi, o tempo todo, relutante em modificar suas crenças com relação à linguagem. Por outro lado, ele se mostra otimista, diante do resultado “negativo” dos testes aplicados aos alunos no final do processo:

Pe: [...] Eu acho que também pelo pouco tempo de trabalho, não houve tempo de eles... Como é que eu posso dizer [...] concretizar o aprendizado, o conhecimento... Agora, a pulga atrás da orelha fica, foi colocado, então, eu penso que sempre que eles escutarem um jeito diferente de falar, de uma região diferente do Brasil, ou mesmo em gíria, ou falando da forma não de acordo com a norma culta, né? Eu acredito que eles vão lembrar, ou mesmo quando eles virem alguém tirando sarro, ou mesmo quando eles forem tirar sarro, porque eles vão continuar tirando - rs - eu acho que eles vão lembrar [...]. Então eu acho que isso foi positivo, eu acho que foi tudo positivo, porque eles tiveram a oportunidade de conhecer a língua de uma forma que nenhum outro estudante, que não seja na universidade, ainda dependendo da universidade, pode conhecer.

Os trechos em destaque, na fala do professor, evidenciam esse otimismo pelo trabalho realizado. Pode parecer incoerente em sua fala (dá a entender que vai dizer que os alunos vão ter uma atitude contrária ao preconceito, quando virem alguém sendo preconceituoso, mas depois, acaba dizendo o contrário: que vão continuar sendo preconceituosos), mas ao final, reconhece que ao menos eles tiveram acesso a um conhecimento que a grande maioria dos alunos não tem. “A pulga atrás da orelha” é a metáfora adequada para o pretendido com os trabalhos: gerar dúvidas nos alunos sobre o que tradicionalmente lhes é ensinado a respeito de questões linguísticas.

Quando perguntado sobre o que poderia ter sido diferente nas atividades, sua primeira resposta foi negativa: “nessas condições que a gente tem atualmente, eu acho que não tinha como fazer diferente... eu acho que foi bem feito, foi bem planejado, o conteúdo era interessante [...]”. Porém, quando lhe dissemos sobre a observação de uma das outras professoras participantes da pesquisa (a de que poderia ter havido mais atividades práticas e menos teóricas), ele concordou, ressaltando, contudo, não fossem atividades “[...] escritas, eu acho que pra eles que é primeiro ano, já não surtiria muito efeito, embora tenha sido feitas algumas, mas já foi de bom tamanho, mas talvez mais vídeos [...]”.

Finalizando, ele resumiu o trabalho, falando sobre mudanças ocorridas em sua prática de sala de aula, com relação à variação linguística:

Pe: [...] Eu acho que sempre muda algumas coisas [...] Mesmo você já tendo conhecimento, já trabalhando, o fato de ter planejado melhor as aulas sobre variação linguística faz com que mude sim a forma de trabalhar, você acaba vendo outras atividades que podem ser usadas pra ajudar, mesmo o fato de eu ter lido algumas coisas que eu não tinha lido na faculdade ou mesmo que eu li, já há algum tempo, foi importante reler, então isso de certa forma me trouxe mais conhecimento, me deixou com mais firmeza pra trabalhar o conteúdo. É [...] Agora eu nunca trabalhei com essa sistemática toda, que foram várias aulas com uma sequência **didática**, isso eu nunca fiz, Então, agora eu tenho uma sequência de como trabalhar, eu tenho uma sequência, um modelo, uma sistematização do conteúdo sobre variação linguística a ser trabalhado, antes eu não tinha, eu trabalhava sempre muito geral no início do ano, com todas as turmas... Falava de tudo que nós falamos, mas de uma forma geral, sem dar muita ênfase em algumas coisas, principalmente, a questão da variação social, que eu não dava tanta ênfase, então, acho que isso vai melhorar

bastante minha [...], digamos assim, melhorou, eu adquiri mais conhecimento e, ao mesmo tempo, mais prática também pra poder trabalhar [...]

Consideramos suas palavras finais, na sequência, simbólicas, uma vez que retratam bem como foi todo o processo na turma deste professor, a única de ensino médio.

Pe: Eu acho assim, uma das coisas que me surpreendeu foi o questionário final que foi aplicado aos alunos, porque eu imaginava que, com tudo que foi trabalhado, eu sempre falando mesmo nas aulas que você não estava lá, eu falava, sempre retomando e eles ainda responderam muitas coisas, demonstraram bastante preconceito, com relação à língua, então acho que isso me surpreendeu mais. Eu achava que a gente falando, dando tanta ênfase, eu achava que, mesmo que não tivesse mudado a prática, pelo menos o conhecimento [...]

Como dissemos no início da análise desta última entrevista, o professor Pedro é um profissional que domina o conteúdo que fora proposto, já conhecia o básico sobre a teoria da Sociolinguística, possui boa didática para ministrar aulas e ainda é detentor de uma bagagem de pressupostos político-ideológicos que o auxiliam a falar com propriedade sobre discriminação social, incluindo aí a questão do preconceito linguístico. Contudo, observamos que a turma em que atua foi a que menos resultados positivos obteve na comparação entre os testes de crença aplicados antes e depois das atividades realizadas em sala de aula. Esse resultado foi, de certa forma, frustrante para o professor. Como já afirmamos antes e ainda vamos considerar no decorrer desta tese, a nós não foi surpresa esse resultado, justamente pela maior faixa etária dos alunos e o avanço da série. Contudo, faz-se necessária a observação de que o teste de crenças a eles aplicado deve ser visto com ressalvas. Tanto para os resultados da turma do EM (que foram negativas), como para o resultado das turmas do EF (que foram positivas). O teste não explicita exatamente aquilo que os alunos pensam sobre os fenômenos linguísticos. Muitos fatores devem ser considerados para a análise, inclusive a pressão que os alunos podem ter sentido ao responder o questionário pela segunda vez. Muitas vezes, o que aconteceu foi apenas uma assimilação de conteúdos, o que não representa, precisamente, suas crenças. Discutimos mais esses resultados nas conclusões desta tese.

4.2 Os Grupos de Estudo Teóricos

Conforme especificado na seção dos Procedimentos Metodológicos, durante o segundo semestre de 2011, compusemos grupos de estudo teóricos com os professores que se propuseram a participar da pesquisa⁸⁷.

Decidimos, nesta seção, não fazer uma descrição minuciosa das anotações em diários realizadas a cada encontro, mas contar nossas primeiras impressões sobre a participação dos professores, selecionando partes que consideramos mais relevantes para as conclusões, em que faremos uma triangulação dos resultados de cada etapa da pesquisa. Além disso, essas partes estão agrupadas por cada um dos três grupos com os quais trabalhamos nessa primeira etapa.

Grupo I – Pedro, Eduarda e Cristina

No primeiro dos três grupos, percebemos que, no início, as duas professoras se mostravam animadas para os debates. Uma delas, inclusive, deu a sugestão da montagem de um *e-group* para troca de informações, etc. entre os membros do grande grupo, o que não deu certo, ao final. No primeiro encontro, o professor Pedro estava ausente (na verdade, começou a participar apenas no terceiro encontro) e a Cristina disse que, para ela, o texto era novidade, que havia muitas coisas sobre o que ela não tinha ouvido falar e não sabia da “profundidade”⁸⁸ das coisas. Ao contrário, para Eduarda, em princípio, não havia novidade alguma. Comentamos que talvez os textos a serem trabalhados fossem já conhecidos dessa professora, uma vez ela já ter participado do PDE, exatamente na área da Sociolinguística, ao que ela respondeu que, mesmo sendo conhecidos, a discussão sobre eles seria importante, porque essas discussões ela não havia tido durante o PDE. Apesar desse aparente conhecimento, no decorrer da discussão, essa professora mostrou não saber de alguns fatos como o Diretório dos Índios e/ou o ato de Getúlio Vargas (assunto sobre o que tratou o primeiro texto lido).

⁸⁷ Excepcionalmente, nesta seção, optamos por reportar nossas impressões nos encontros com os sete professores que iniciaram a pesquisa (divididos em três grupos). Por ser a primeira parte, da qual todos participaram juntos, encontraríamos certa dificuldade em fazer uma análise ignorando a participação dos professores cujos trabalhos em sala de aula, entrevistas e testes não consideramos para finalizar esta tese.

⁸⁸ As expressões que aparecerem entre aspas (“”), nesta seção, são a reprodução fiel da fala do professor.

Na semana seguinte, a professora Eduarda disse que não viria mais por problemas familiares. Como lhe dissemos que poderia participar de acordo com suas possibilidades, faltou ainda a outras reuniões, mas aceitou continuar, o que foi excelente, no final, considerando que a turma dessa professora foi a que mais participação teve em todas as aulas.

Houve algumas reuniões, que costumavam ser curtas, em que apenas a professora Cristina estava presente. Ela sempre fazia as leituras e comentários, mas não havia muita discussão. Num desses encontros, ela comentou a concordância nominal que deve ser ensinada aos alunos e que não é facilmente compreendida por eles. “O aluno não identifica a diferença entre “é proibida a entrada” e “é proibido entrada”. Conversamos sobre os motivos por que para eles isso é tão difícil. Propusemos uma comparação entre fenômenos de concordância e regência, por exemplo: eu gosto de doce e eu gosto doce⁸⁹. Nesse caso, a diferença é explícita, justamente por fazer parte da língua materna deles a expressão que “coincidentalmente” é considerada correta pela norma padrão. No que se refere à concordância, também veem diferença entre “os meninos” e “os menino”.

Já em outras reuniões com a professora Eduarda junto, conversamos sobre algumas questões de gramática normativa e descritiva e como as pessoas não falam sem regras. Por exemplo, quando dizem: eu vou ir, as pessoas estão aplicando uma regra de verbo auxiliar (ir) com o verbo principal (ir) por isso é considerado redundante e “errado”, mas ocorre uma coincidência de ser o mesmo verbo, pois esse auxiliar (ir) é usado com outros verbos sem ser considerado um problema pelo falante. Falamos também sobre a diferença entre língua padrão e variedades reais de prestígio, algo que Cristina disse não saber, mas que a Eduarda afirmou já ter conhecimento. Essas discussões sempre apareciam na forma de questionamento por parte dos professores que ou se mostravam inseguros com relação a uma matéria da gramática normativa, ou queriam dizer que seus alunos não conseguiam entender o fenômeno. Era uma constante a queixa de quase todos os professores, sobre os alunos não entenderem determinados fenômenos normativos e sempre com tom de preocupação e interrogação. A comentada “tradição da queixa” (BAGNO, 2007). Percebemos que no início dos trabalhos, alguns professores ainda não haviam entendido o real objetivo do projeto.

Como dissemos, o professor Pedro ficou ausente nos primeiros encontros, mas isso não o desestimulou a continuar na pesquisa até o final. E, apesar de também ter faltado em outras duas, até o final desta primeira etapa, sempre que presente, trazia à tona temas interessantes para as discussões. A professora Cristina, apesar de muito inteligente e perspicaz

⁸⁹ Entenda-se, aqui, os dois sintagmas com o mesmo significado, o segundo, porém, sem a preposição, ou seja, não se trata de gostar de alguma coisa e essa coisa ser doce, adocicada, mas sim, gostar de um doce qualquer.

nas suas colocações, nos aparentava sempre ter uma dúvida quanto à profundidade dos problemas, do preconceito linguístico. Já o professor Pedro sempre relacionava o assunto tratado, no caso, a variação linguística e preconceito, com conflitos de classes sociais, o que consideramos muito relevante, uma vez que (o que colocamos várias vezes, para todos os professores nos grupos), o preconceito linguístico é na realidade social e suas maiores vítimas são as classes menos favorecidas economicamente. Esse professor declarou não apenas uma vez que a ele interessa também uma escola pública que não apenas informe/forme, mas que faça seus alunos pensarem.

No caso da linguagem das aulas de língua portuguesa, não importa apenas fazer alunos aprenderem o padrão da língua, a gramática da norma culta, serem leitores de todos os tipos de gêneros textuais e redatores proficientes. Importa ir além e mostrar aos alunos que existe uma “ideologia da língua padrão”. Por exemplo, explicar a eles o que é isso, o que significa, dizer que vivemos numa sociedade injusta em vários sentidos e que, na área da linguagem, isso não é diferente. Dizer, abertamente, que o acesso a boas escolas e bons livros não é para todos e que aprender gramática não garante ascensão social a ninguém, embora haja quem quer que acreditemos no contrário. Questões como essas foram discutidas com esse professor com muita clareza e objetividade, discussão que com os outros foi menos proveitosa, justamente por essa falta de consciência política. Outro conhecimento que também se mostrou mais evidenciado neste professor do que nos outros, foi sobre a Pedagogia de Paulo Freire. Apesar de termos discutido apenas um texto sobre a conscientização (JORGE, 1979) com os professores, nesses grupos, e também, apesar de todos mostrarem conhecer Paulo Freire e suas propostas e concordarem sobre nossa intenção de trabalhar com os alunos ancorados em sua pedagogia, foi apenas este professor quem falou mais a respeito, expondo o que sabia sobre a teoria freireana.

Ao final da etapa, vimos que, neste grupo, não houve, entre os professores, muita interação, talvez porque eles não se conhecessem antes do trabalho ser proposto (ao contrário dos outros dois grupos) e também porque foram poucas as reuniões em que os três professores estiveram presentes.

Grupo II – Liana e Fernanda

Essas duas professoras eram de São Miguel do Iguçu, PR. Elas trabalharam com sextos anos e se mostraram, desde o início, bastante interessadas na pesquisa. Liana disse querer aprender mais sobre Sociolinguística porque quer fazer mestrado na área⁹⁰. Ela já trabalha com a variação linguística, em suas turmas.

Na discussão do primeiro texto, ambas mostraram que não tinham conhecimento sobre alguns assuntos ali tratados, como por exemplo, a existência das línguas gerais no Brasil, desde o período colonial e menos ainda que ainda existem línguas gerais hoje, como o *Nheengatu* no Norte do país. Apesar de mostrarem esse desconhecimento, elas conhecem uma escola de aldeia indígena no interior de São Miguel, onde já trabalharam e, por isso, contaram experiências de preconceito e discriminação que já viram contra índios (crianças). As duas se mostraram solícitas em efetuar atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos sobre todas as questões que tratamos no decorrer desta etapa e sempre falavam bastante, trazendo dúvidas, expondo suas práticas em sala de aula, mostrando que realmente estavam interessadas na pesquisa.

As discussões com essas duas professoras sempre foram inteiramente proveitosas (o que às vezes, não acontecia com os outros grupos). Sempre havia um caso para contar sobre cada ponto do conteúdo falado nas reuniões. Certo dia, Liana nos contou sobre uma aula de variação linguística que o filho dela teve na escola: durante uma atividade que mostrava a fala do Chico Bento, seu filho percebeu que a fala do pai era semelhante à do Chico Bento, mesmo o pai não sendo “caipira” como o personagem, o que lhe causou espanto. Ela comentou que, apesar de muitos professores já afirmarem falar sobre variação linguística, a grande maioria deles ainda não sabe realmente “como trabalhar o assunto”. Foi uma oportunidade para debatermos sobre trabalhos como, simplesmente, passar para a norma culta, atividade muito comum nas aulas de variação linguística.

Uma delas citou que falava “pantano” em vez de “pântano” porque aprendera assim em casa. Aproveitamos essa oportunidade, para falar sobre a tendência que nossa língua (do Brasil) tem de ser paroxítona. Outros exemplos surgiram na conversa, como árvore – arve.

Outro assunto sobre o que conversamos também é o quanto é difícil para alguns professores entenderem que não há certo e errado (como ratificamos com a citação de NEVES, 2003, p. 156): “certo e errado são conceitos impossíveis de estabelecer, a não ser em campos legislados”. Nas discussões, apesar de estarem sempre questionando, perguntando

⁹⁰ O que já está acontecendo: ela ingressou no mestrado em Letras na Unioeste - *campus* de Cascavel, em 2013.

sobre alguma coisa, elas pareciam concordar com a postura de não correção simplista da fala do aluno. Esse fato contradisse algumas posturas em sala de aula, quando, por exemplo, um aluno da professora Fernanda disse desmatação e ela o corrigiu de imediato: “desmatamento”.

Lembramos que, nessa ocasião, quando comentamos sobre o fato, depois de ocorrido, a professora ficou chocada dizendo: “mas, eu não devo corrigir o aluno, nem quando ele diz essas coisas?” Novamente, observamos aqui que essa ênfase dada à “não correção” da fala do aluno deve ser vista com moderação. Não se trata de fazer apologia às variedades estigmatizadas socialmente, nem de privar o aluno de conhecer as prestigiadas, mas de não concordar com o lugar comum que diz que “fulano fala errado” e, simplesmente, corrigir esse “erro”, acreditando estar ajudando o sujeito a ser respeitado socialmente. Conversando com a professora, em outro momento, tivemos a chance de dizer que, no episódio em sala de aula citado, seria mais proveitoso que ela, por exemplo, colocasse no quadro a palavra dita pelo aluno (desmatação) e explicasse o motivo por que ele disse isso. Explicasse linguisticamente: “na nossa língua, há o sufixo – “cão” e o sufixo – “mento” para substantivos; ocorre que às vezes, por analogias, empregamos um pelo outro, como o que aconteceu aqui com nosso colega”. Atitudes como essas, simples, que substituíssem o “tá errado, não é assim que fala”, muito auxiliariam na redução do preconceito linguístico.

O tempo das reuniões era sempre escasso com essas duas professoras. Elas falavam muito sempre. Pareciam interessadas nos temas e que queriam não apenas aprender, mas também ensinar aos seus alunos essas questões, o que nos deixava sempre motivada. Liana sempre falava das experiências como professora e das atividades que fazia com os alunos. Das reações deles. Num outro encontro, ela comentou sobre o nome do pai de uma aluna que era Adilson, mas a aluna escreveu Adirso, ao que a professora corrigiu, mas diante da insistência da aluna no suposto erro, a professora veio a saber que era escrito assim mesmo [...]

Num outro momento, Liana nos contou que achou um dos textos lidos muito difícil, por haver uma explicação minuciosa sobre as concordâncias (texto de Marta Scherre). Trata-se de um apanhado exaustivo de exemplos reais de língua escrita monitorada, provando a variação no uso da concordância quando há mais de um núcleo brigando pela concordância com o verbo. Ela citou o caso de um professor que corrigiu um texto com ela. Enquanto ela fazia a colocação de vírgulas, ele justificava seu uso. E ela foi percebendo que sabia usar pontuação adequada, mesmo sem conhecimentos explícitos de sintaxe (ela os tinha implicitamente, devido ao uso, enquanto o outro professor parecia conhecer as regras). A professora Fernanda falou sobre as necessidades dos professores por “propostas concretas”. Mas também da “falta de paciência/disposição (?) em discutir teorias”. Foi possível perceber

o interesse das duas professoras em conhecer a teoria linguística, ou seja, as duas mostravam consciência da necessidade da teoria para realizar os trabalhos que estávamos propondo. Achamos isso deveras relevante, uma vez que não é comum esse interesse real. O grupo, cujo debate relatamos a seguir, é um contra exemplo disso.

Grupo III – Clara e Sônia

Clara e Sônia já eram conhecidas por terem sido nossas alunas em 2003. São professoras de língua portuguesa e de língua espanhola e que também mostraram, em princípio, boa vontade para participar do projeto. Durante as reuniões, essa “boa vontade” ia sendo esclarecida por um “desejo” uma necessidade de saber “como” (uma receita) fazer em sala de aula as questões discutidas nas reuniões. Como transpor a teoria discutida em prática. Como sugerimos, ao contrário da disposição das professoras do grupo II, percebíamos nestas duas, grande inquietação com respeito ao “como” fazer, muito mais do que com o “quê” fazer.

A professora Clara trabalhava muito; tinha mais de 50 horas semanais de aula (em sala). Isso a deixava sempre cansada e, nas primeiras reuniões, nos passava a impressão de que não iria continuar. Conversamos com ela (como também fizemos com a professora Eduarda, do grupo I), sobre nossa pesquisa ser qualitativa e, por isso, tudo o que ela pudesse fazer, mesmo que fosse pouco, seria bom, ao que ela pareceu convencida e não deixou a pesquisa.

Clara sempre concordava com as colocações que fazíamos sobre os textos, sem mostrar, explicitamente, desconhecimento sobre os assuntos. Porém, percebíamos esse desconhecimento quando se manifestava, por exemplo, fazendo um questionamento. Mas sempre aceitava, considerando como certas, as concepções sobre linguagem que eram inferidas dos textos que líamos.

Sônia, por outro lado, se mostrava mais resistente, sempre falando sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, que incluíam (mau) comportamento dos alunos, falta de interesse, as “fraquezas dos alunos” com os conteúdos gramaticais e a falta de recursos financeiros das famílias. Temas que “atrapalham a aplicação de propostas diferentes na sala de aula”. Além disso, também se mostrava duvidosa quanto aos princípios da Sociolinguística, à questão da variação, o que foi possível perceber pelo seu comentário: “há, sabe, o que eu não gosto de ouvir e tem muita gente falando? Tipo: “Deus, Ele pode fazer

muito por você [...] pra que dois sujeitos?”. Isso gerou uma fala nossa sobre o PB e suas características, como língua não *pro-drop*. Ao final, nos lembramos da citação de Faraco (2011, p. 262): “professor, sua exposição é muito clara e seu raciocínio é muito bem amarradinho, mas, no fundo do meu coração, eu não consigo ainda aceitar o que você diz”. Com o desenvolvimento dos encontros, ela já se mostrava menos relutante, aceitava mais os argumentos que utilizávamos sobre a necessidade da Sociolinguística na sala de aula.

As duas professoras sempre “desabafavam” muito as dificuldades por que passavam em sala de aula. Além das que mencionamos (fala da Sônia), percebemos também que as duas professoras não sabem muito do conteúdo da disciplina que trabalham – a própria gramática normativa (ambas não gostam de gramática e têm dificuldade em entender a matéria) – além do que propomos, por meio das discussões dos textos. Passavam a ideia de querer ampliar o horizonte metodológico e didático, mas sem disposição para discussões dos conteúdos específicos. Falam sobre os problemas que enfrentam na sala de aula sem propor (saber) soluções, bastante diferente do que víamos nos encontros com o grupo II.

No decorrer da pesquisa, contudo, foi possível perceber pequenas transformações de comportamento e crenças, principalmente, por parte da professora Clara, que foi uma das professoras que mostrou grande mudança ao final de todo processo.

4.3 Os Testes de Crenças dos Professores

No momento em que realizamos as primeiras entrevistas, pedimos que os professores respondessem a um teste, com V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das assertivas dele constantes (ANEXO IV). Esse teste, também adaptado de Cyranka (2007), não foi idêntico ao aplicado aos alunos, porque continha algumas afirmativas específicas para os professores às quais os alunos não saberiam responder, como por exemplo: norma padrão⁹¹ é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas; ou os livros didáticos deveriam trazer mais exercícios de epilinguagem e não apenas de metalinguagem. E depois de trabalharmos com os professores, durante um ano, aplicamos a eles novamente o mesmo teste de crenças.

Também diferentemente do teste dos alunos, neste, as assertivas não eram todas falsas, de acordo com a Teoria da Variação e Mudança. Por isso, não fizemos uma contagem única, simples, como com os outros testes, mas analisamos cada resposta, considerando cada uma como certa ou errada, e comparamos as respostas do primeiro teste com as do segundo.

⁹¹Utilizamos os adjetivos culto e popular, para algumas assertivas do teste, baseados em Castilho (2010, p. 206).

Antes, porém, faz-se necessária uma explicação sobre o modo como analisamos as respostas dos professores como certas ou erradas. Tomamos como pressuposto o que nos fornece a Teoria da Variação Linguística para afirmarmos que, por exemplo, é falsa a assertiva de que “No Brasil, há lugares em que se fala melhor o português e outros, em que se fala pior”. Do mesmo modo, consideramos falso afirmar que “em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito” e consideramos verdadeiro, dizer que “a escola deve ensinar português padrão porque isso é um direito de todos”. Algumas assertivas causaram dúvidas nos professores, ficaram ambíguas, o que pudemos esclarecer no momento da aplicação do teste.

Realizamos, então, uma codificação para as respostas nas quais, de um teste para o outro, o símbolo:

a indica que houve mudança “positiva” (ou seja, no primeiro teste, o professor colocou uma resposta errada para a assertiva e no segundo teste, uma resposta certa);

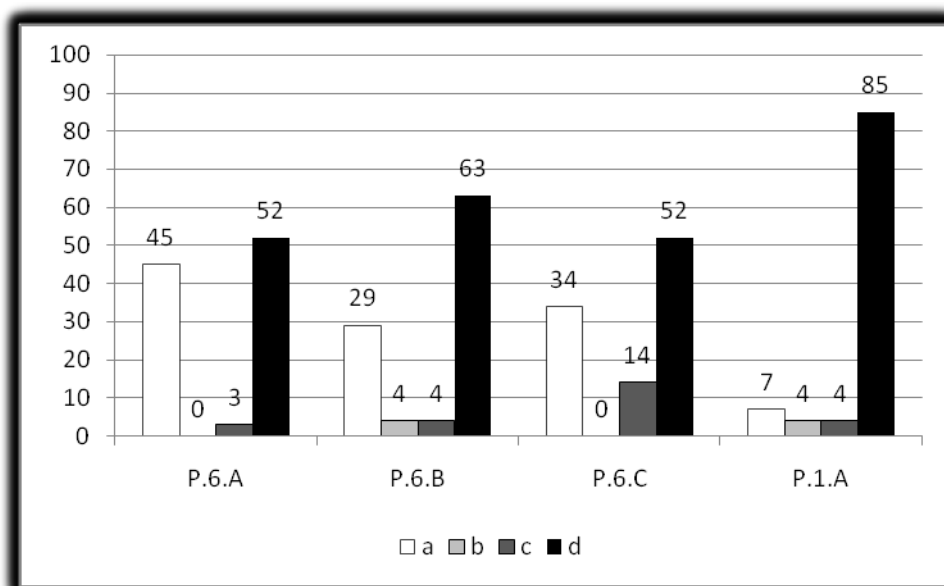
b indica que houve mudança “negativa” (ou seja, no primeiro teste, o professor colocou uma resposta certa para a assertiva e no segundo, uma resposta errada);

c indica que não houve mudança “positiva” (ou seja, tanto no primeiro, como no segundo teste, o professor colocou uma resposta errada para a assertiva);

d indica que não houve mudança “negativa” (ou seja, tanto no primeiro como no segundo testes, o professor colocou uma resposta certa para a assertiva).

Essa codificação nos serviu para efetuar os cálculos percentuais dessas mudanças e assim pudemos criar um gráfico que visualiza esses quatro “movimentos” nas respostas dos quatro professores. Observe:

GRÁFICO 1 - Porcentagem das mudanças ocorridas nas respostas dos professores, do primeiro para o segundo teste.



Fonte: A autora.

Analisando o gráfico, vemos que a professora Fernanda (P.6.A) foi a que teve mais mudanças positivas em suas respostas (45%), seguida da professora Clara (P.6.C), com 34% e depois a professora Eduarda (P.6.B). O professor Pedro (P.1.A) teve apenas 7% de mudanças positivas. Em compensação, esse professor é o que teve mais respostas corretas nos dois testes (85%), seguido da professora da sexto B com 63%. Considerando que havia apenas 27 assertivas, esses percentuais baixos dos códigos **b** e **c** (3% e 4%) correspondem a apenas uma assertiva.

Se confrontarmos esses resultados com as análises das entrevistas, dos grupos de estudo e das próprias aulas, observamos uma correspondência harmoniosa entre eles. O professor da primeira A é justamente um dos mais bem preparados para ministrar aulas de variação e mudança linguística. Apesar de não ter nenhum outro curso além da graduação, ele tem uma formação assistemática em questões políticas e sociais que o capacitam a falar sobre o assunto com domínio. A professora do sexto B, a segunda colocada em respostas certas nos dois testes, fez cursos de capacitação na área de Sociolinguística, mostrando, tanto nas aulas, como nos grupos de estudo, seu conhecimento prévio no assunto.

Por outro lado, a professora Fernanda, que teve o menor percentual de respostas certas nos dois testes – juntamente com a professora Clara (52%) – teve o maior percentual de mudanças positivas (apesar de ser apenas 45%), ou seja, essa professora mostrou que todo o

trabalho realizado durante um ano entre nós, ela e os alunos foi produtivo, valeu o envolvimento, a dedicação, o estudo.

Outro caso que se evidencia muito interessante é o da professora Clara. Apesar de ser a professora que teve o maior percentual de respostas erradas às assertivas, tanto no primeiro como no segundo teste (14%), ela foi a segunda que teve mais mudanças positivas de um teste ao outro (34%). Embora, também, não seja um número alto, arriscamos afirmar que, para essa professora e para sua turma, todo o projeto foi muito proveitoso. Isso também confirmamos com a mudança observada da primeira para a segunda entrevista realizada com ela e nas análises das aulas.

Achamos relevante comentar as assertivas que proporcionaram um pequeno percentual de respostas que indicam que “não houve mudança positiva na crença dos professores” e que indicam que “houve mudança negativa”.

Começando pela professora Fernanda (sexto A). A única assertiva por nós julgada errada, nas respostas dessa professora, foi a “norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas”. No primeiro teste, a professora deixou em branco, o que consideramos como errado, uma vez que mostra que a mesma ignora a resposta. No segundo teste, ela respondeu com F (falso), o que também julgamos errado. Contudo, apesar de termos feito todas as análises desses testes sempre em conformidade com os pressupostos da Sociolinguística, não podemos deixar de admitir que uma questão como essa seja passível de dúvidas, mesmo para quem possui iniciação nos estudos linguísticos. Trata-se de uma definição, muitas vezes, controversa até mesmo entre sociolinguistas. Encontramos textos que assumem a dicotomia norma culta - norma popular, (como o caso de CASTILHO, 2010, p. 206, citado, anteriormente), porém, é difícil encontrar textos que abordam a questão da variação linguística, modalizando essa afirmativa, não sendo categóricos com relação a ela.

A professora Eduarda, do sexto B teve duas respostas que julgamos erradas: “para se escrever bem, deve-se aprender gramática”, assertiva que ela considerou verdadeira nos dois testes e “norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas”, a que ela considerou verdadeira no primeiro teste e falsa no segundo.

Sobre a primeira assertiva, entendemos que a gramática, ou seja, gramática normativa (sentido que fora explicado aos professores, por ocasião da aplicação do teste), é importante no ensino de língua portuguesa, mas não se trata de algo essencial, sem a qual não se pode ter domínio de produção textual (cf. referencial teórico deste texto). Pelo contrário, muitas vezes, sua imposição pode prejudicar o desenvolvimento do ensino de produção textual, haja vista a quantidade excessiva de alunos/pessoas que temem fazer uma redação,

por terem dúvidas de como se escreve isso ou aquilo, como se conjugam determinados verbos, como se concorda nomes ou sobre a regência destes e aqueles. Constatamos que seja possível produzir bons textos sem o conhecimento explícito da gramática normativa. Contudo, a professora pode não pensar assim e, mesmo depois de todo o processo, ainda ter ficado uma lacuna nessa questão de ensino de gramática. Ou ainda, é possível (mesmo que remotamente, uma vez que, com já dissemos, durante o preenchimento do teste, conversávamos com os professores a respeito), que a questão tenha ficado confusa pela ausência do adjetivo “normativa” ao substantivo “gramática”, o que tornaria, perfeitamente, possível uma resposta afirmativa.

A segunda assertiva é a mesma que causou o equívoco da professora anterior. Em princípio, poderíamos imaginar que o motivo (a inconstância na definição) pudesse ser o mesmo que tenha feito esta professora colocar falso na assertiva. Contudo, ela não colocou falso no primeiro teste, mas sim no segundo. Isso é estranho, porque mostra que ela tinha um conhecimento dessa “definição de norma popular”. O que teria havido, então? Arriscamos afirmar que se trata apenas de um lapso, falta de atenção no momento de responder o teste. Ou ainda, como na assertiva anterior, o adjetivo “popular” teria causado confusão.

A professora Clara, do sexto C respondeu equivocadamente nos dois testes a quatro assertivas: 1) “norma padrão é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas”; 2) “não se deve ensinar errado na escola, por isso, dizer ao aluno que os menino não está errado é, na verdade, um erro do professor”; 3) “os portugueses falam o mesmo idioma que os brasileiros, mas a distância entre o falar e o escrever deles é quase inexistente mesmo nas camadas mais populares”; 4) “em Portugal, nas escolas, investe-se na correção do idioma, por isso, eles falam de acordo com a gramática normativa”.

Com relação à primeira, sabemos que se trata também de uma afirmativa polêmica. A teoria Sociolinguística difere norma padrão de variedades de prestígio (como já vimos nesta tese), sendo a primeira um conjunto de normas estabelecidas e constantes de uma gramática que prescreve o ideal de uma língua, e a segunda, o uso real dessa língua por uma comunidade de falantes com nível social superior, alta escolaridade. Essa definição é, muitas vezes, ignorada pelos profissionais da linguagem, não apenas professores de educação básica, como também muitos linguistas de outras áreas, que não têm sua atenção voltada para esses detalhes. Assim sendo, justifica-se muito o desconhecimento da professora para com uma assertiva como essa.

A segunda assertiva se refere a um pensamento muito comum entre professores de língua portuguesa (como já discutimos nesta tese), que é a correção. A professora respondeu

com um ponto de interrogação no primeiro teste, o que significa que tinha dúvidas: nada mais natural. Ocorre que, no segundo teste, ela colocou verdadeiro. Isso contradiz seu discurso na entrevista final, quando a professora, repetidas vezes, coloca o quanto aprendeu com o projeto sobre correção. Uma justificativa para isso poderia ser o fato de a assertiva não ser clara o suficiente, uma vez que há nela duas vezes a palavra “não”, o que pode ocasionar confusão para o entendimento do leitor.

A terceira e a quarta assertivas dizem respeito a uma realidade não conhecida de grande parte dos brasileiros, inclusive de professores e profissionais da linguagem e da educação. Trata-se da variedade do português falada em Portugal e do ensino dessa língua nas escolas de lá. Colocar verdadeiro no primeiro teste mostra que a professora, assim como muitos brasileiros, mesmo sem conhecer, tem uma visão superestimada do português falado em Portugal e, conseqüentemente, subestimada da nossa variedade e também do ensino da língua no Brasil. Contudo, manter a mesma resposta no segundo teste, foi algo não esperado, uma vez que discorreremos sobre o assunto nos grupos de estudo e também comentamos a respeito durante as aulas, com os alunos.

O professor da primeira A, apesar de mostrar-se conhecedor de muitos conteúdos da Sociolinguística, equivocou-se em duas assertivas. Em uma delas: “norma padrão é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas”, ele colocou como resposta verdadeiro, nos dois testes. Mais uma vez, vemos a confusão de conceitos e o desconhecimento sobre normas prestigiadas e padrão. Na outra assertiva: “norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas”, infere-se, em princípio, que seja o mesmo caso da afirmativa anterior: outra vez, a questão da norma. Mas o professor colocou verdadeiro, no primeiro teste e falso no segundo, justamente o contrário do que seria esperado para uma mudança positiva de crenças. Novamente, entendemos isso como um deslize, falta de atenção ao ler o teste.

Considerando que são poucas as assertivas cujas respostas não vão ao encontro de nossas expectativas, julgamos positivo o resultado dos testes aplicados nos professores, mais ainda quando confrontamos esses testes com as entrevistas e com as aulas ministradas pelos professores, sobre o que discorreremos nas conclusões desta tese.

4.4 Os Testes de Crenças dos Alunos

Nesta seção, reportamos os resultados dos testes de crenças aplicados aos alunos das quatro turmas (três sextos anos (EF) e uma primeira série (EM)), considerando cada uma das assertivas às quais os alunos deveriam colocar V (verdadeiro) ou F (falso), de acordo com o que eles concebiam como verdade ou não. Para que os resultados possam ser mais bem visualizados, optamos por compor gráficos das assertivas, os quais expomos abaixo de cada uma delas.

Em todos os gráficos, mostramos o percentual de respostas F (falso) dadas à assertiva, no primeiro e no segundo teste, que foram aplicados, respectivamente, antes (em fevereiro de 2012) e depois (em julho de 2012) do trabalho realizado em sala de aula com os alunos.

Com exceção das alternativas (d) e (r) que se referem à língua escrita e, por isso, podem gerar alguma polêmica, todas as assertivas do teste são falsas, se tomarmos a *Teoria da Variação e Mudança*, como pressuposto. Por esse motivo, consideramos como sendo um “saldo positivo” o gráfico mostrar que, no segundo teste, a porcentagem de respostas F é maior do que no primeiro teste. Isso pode significar que os alunos daquela turma, tiveram um bom aproveitamento das aulas nas quais foi discutida a teoria da variação e mudança, por meio dos diálogos entre os professores, a pesquisadora e os alunos e trazida à tona a problemática do preconceito linguístico. Ao contrário, os gráficos que mostram que o percentual de respostas F foi menor no segundo teste não comprovam um bom aproveitamento dessas aulas, por parte dos alunos. Esses resultados serão relativizados nas conclusões desta tese, uma vez que outros fatores podem ser determinantes para que o aluno coloque F ou V, no primeiro e, principalmente, no segundo teste⁹².

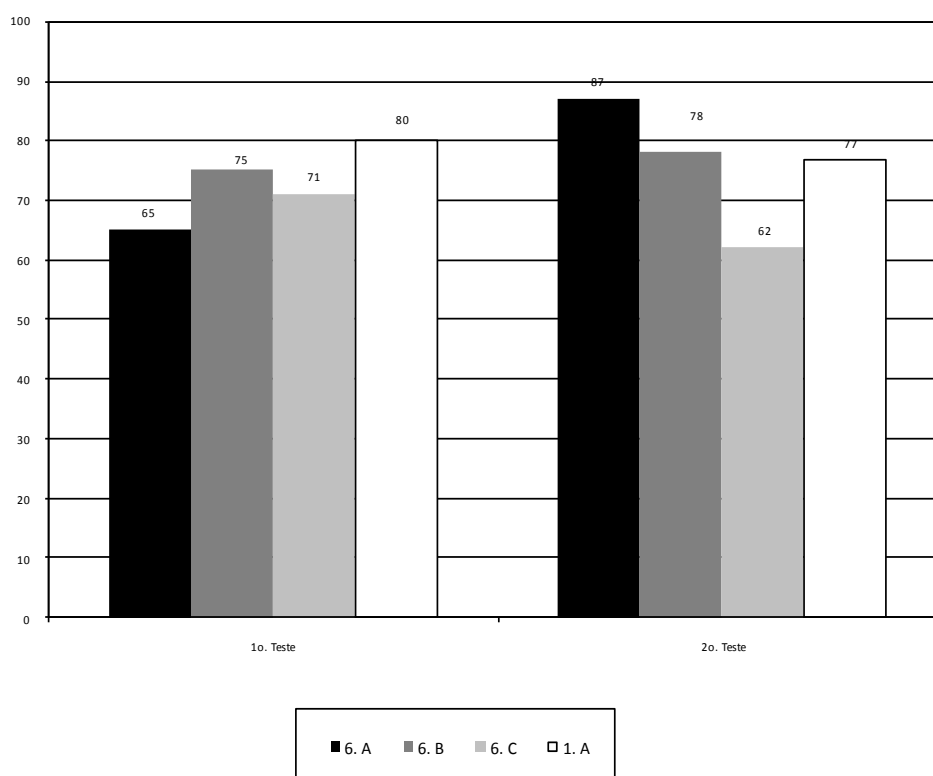
Lembramos que, conforme consta do anexo V, esse teste de crenças foi adaptado de Cyranka (2007, p. 141) e que, em quase todas as assertivas, há modificadores (melhor, pior, mais bonito, mais certo, tudo errado) que acentuam os valores nelas expressos.

A seguir, então, as assertivas e, abaixo delas, os gráficos:

⁹² Por exemplo, perceber de antemão que todas as assertivas são falsas, ou ainda, entendendo a proposta da atividade, querer “acertar”, respondendo exatamente aquilo que desejamos, mesmo que não pense assim. Esse último exemplo é muito relevante, uma vez que não realizamos testes de atitude linguística com os alunos, apenas de crenças.

a) no Brasil, todos falam a mesma língua – a língua portuguesa.

Gráfico 2 – Porcentagem de respostas F à assertiva: "no Brasil, todos falam a mesma língua: a língua portuguesa".

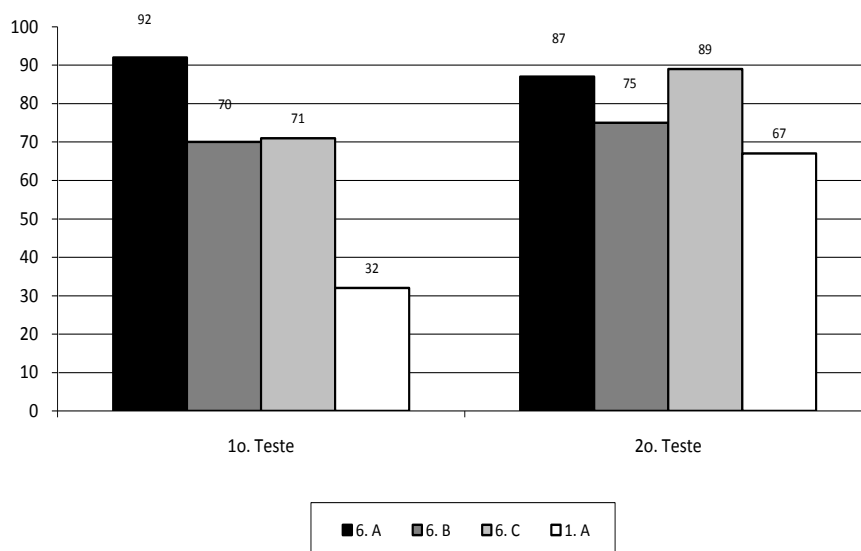


Fonte: A autora.

Com esta afirmação, inferimos o que os alunos pensavam e passaram a pensar (genericamente, é claro) sobre a questão do Multilinguismo no/do Brasil. Pelo gráfico, vemos que, em todas as turmas, tanto no primeiro teste como no segundo, os percentuais de respostas F estão acima de 50%. Nas turmas sexto A e B, houve um aumento do primeiro para o segundo teste. Mas nas outras duas turmas (sexto C e primeira A), houve uma queda. Esses percentuais altos, porém, devem ser relativizados (aliás, como todos os resultados destes testes), porque, como é possível constatar nas análises das aulas, na próxima seção, sempre causava surpresa aos alunos o professor dizer que o português não é a única língua falada no Brasil.

b) a língua portuguesa é muito difícil

Gráfico 3 – Porcentagem de respostas F à assertiva: "a língua portuguesa é muito difícil".

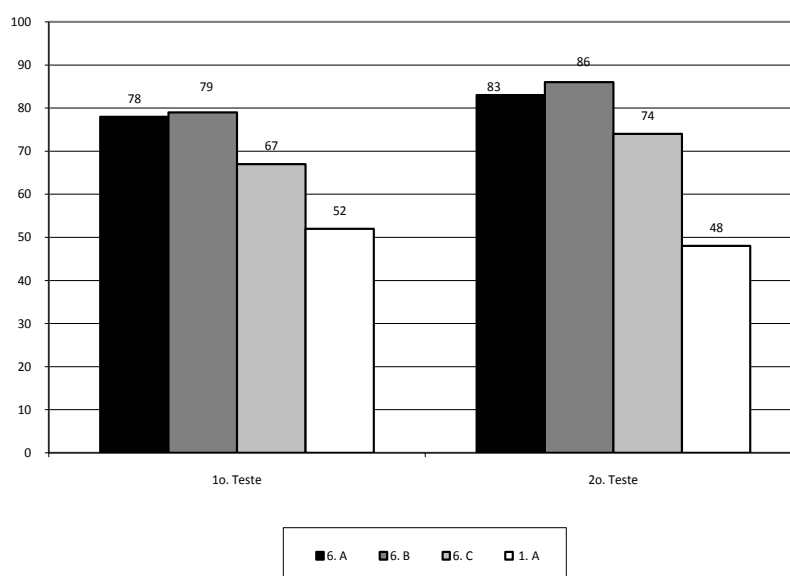


Fonte: A autora.

Esta afirmativa é, sem dúvida, uma das que mais incomodam um profissional sério da área da linguagem. É uma frase muito ouvida, não apenas em ambientes escolares, mas também na sociedade em geral. Sabe-se que a distância existente entre a língua que se fala e a que se pretende aprender na escola é um dos fatores que propagam esta ideia. Com exceção do sexto A, houve aumento no percentual de respostas F em todas as outras turmas, com destaque para os sexto C e primeira A, que tiveram maiores aumentos de um teste para o outro (ironicamente, justamente, as duas turmas nas quais houve uma queda nas respostas F, na alternativa anterior).

c) eu não sei falar muito bem a minha língua

Gráfico 4 - Porcentagens de respostas F à assertiva "eu não sei falar muito bem a minha língua"

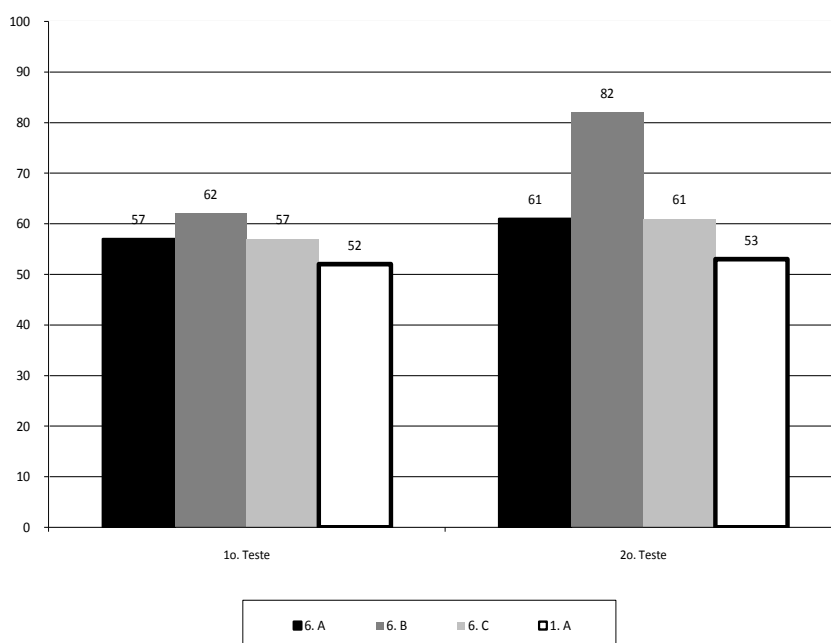


Fonte: A autora.

Esta assertiva acompanha a anterior no que incomoda os profissionais da linguagem. Como já foi discutido nesta tese, como é possível alguém, desde dois ou três anos de idade, falar fluentemente uma língua (no caso o português brasileiro) e dizer que não fala muito bem essa língua? Ao contrário do que esperávamos (baixos percentuais de respostas F, no primeiro teste), tanto o primeiro, como também o segundo teste contaram com percentuais acima de 50% para respostas F, com exceção da primeira A, cujo índice foi de apenas 52% no primeiro teste, caindo para 48%, no segundo teste.

d) eu não escrevo muito bem a minha língua

Gráfico 5 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: "eu não escrevo muito bem a minha língua".

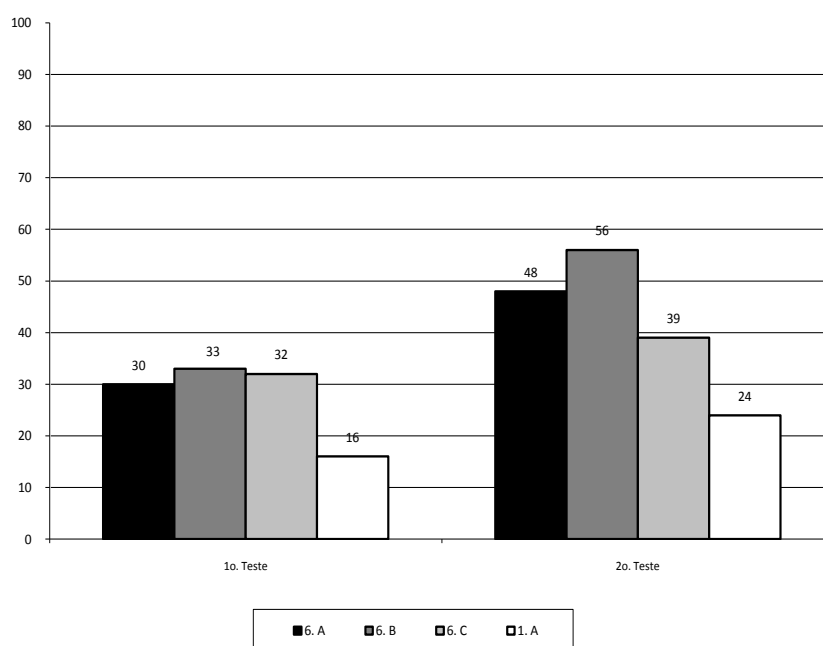


Fonte: A autora.

Aqui vemos que, em todas as turmas, houve pequenos aumentos nos percentuais de respostas F. Embora a assertiva não seja primordial para a tese, porque se refere à língua escrita e não falada, ela evidencia a crença do aluno com relação à linguagem (neste caso, escrita). Assim, trata-se de um bom resultado.

e) a língua escrita é mais certa que a língua falada

Gráfico 6 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: "a língua escrita é mais certa que a língua falada".



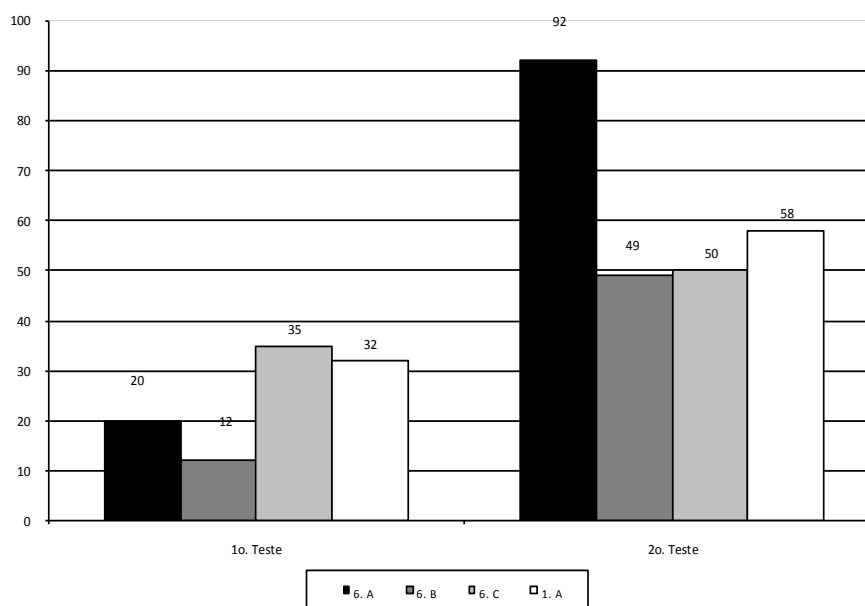
Fonte: A autora.

Outra afirmativa sobre linguagem muito comum de se ouvir. Acreditar que a língua escrita é mais certa que a língua falada é ter como conjectura que, **no mínimo** às vezes, é possível que algumas pessoas não falem corretamente. É considerar variantes linguísticas como erro. Modalizamos com “no mínimo às vezes”, porque, empiricamente, sabemos que se trata de um pensamento, uma crença muito comum a todos. “A língua escrita é a certa e se/quando não falamos como escrevemos, falamos errado”.

Neste gráfico, vemos algo que nos possibilita perceber uma mudança mais significativa na crença dos alunos: temos um resultado bastante baixo do percentual de respostas F no primeiro teste, com aumento em todas as turmas. Destaque para os sexta A e sexto B, cujos aumentos foram de 18% e 23%.

f) para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar

Gráfico 7 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar".



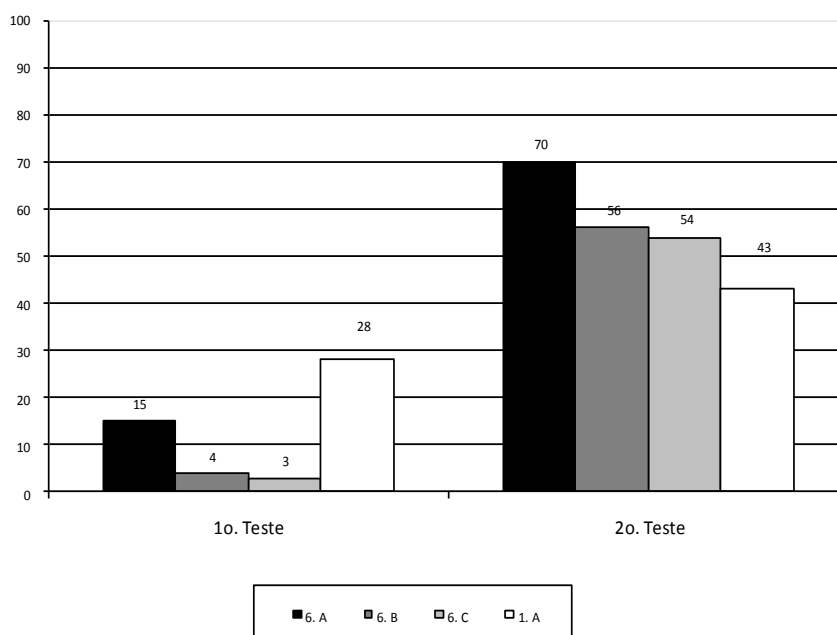
Fonte: A autora.

Nesta assertiva - juntamente com a anterior - salienta-se a relação equivocada entre a oralidade e a escrita, presente nas crenças existentes sobre linguagem. Aqui, vemos que é comum pensar que devemos escrever do mesmo modo como falamos; uma vez que falamos mal, também escreveremos mal. Considerar verdadeira a assertiva corresponde a ignorar a relevância da adequação linguística e dos gêneros discursivos tanto para a oralidade quanto para a escrita.

Novamente, os resultados são positivos. No primeiro teste, os percentuais são muito baixos e contrastam com os do segundo teste, que chegaram a 92%, no sexto A. Um aumento de 72%.

g) a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam

Gráfico 8 - Porcentagem de respostas F à assertiva "A linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam".

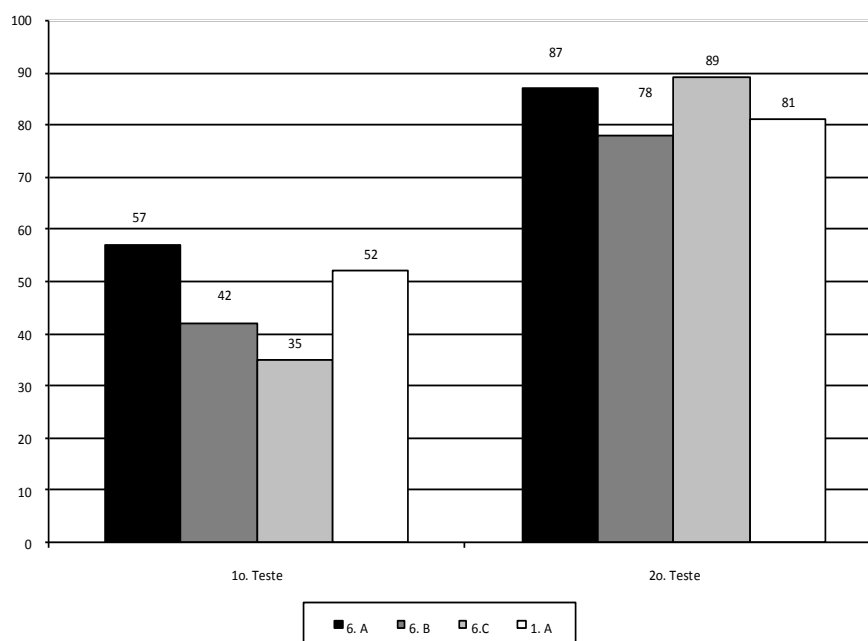


Fonte: A autora.

Essa afirmativa traz um juízo de valor, novamente sobre a oralidade e escrita, muito presente nas crenças sobre linguagem. Dizer que a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam também é pensar numa superioridade da escrita sobre a oralidade. No gráfico, vemos um resultado muito bom. Porcentagens muito baixas no primeiro teste, como 4% e 3%, nos sexto B e sexto C, sobem muito no segundo teste e no sexto A, vemos um aumento de 55%.

h) em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil

Gráfico 9 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "Em Portugal se fala melhor a língua portuguesa do que no Brasil".

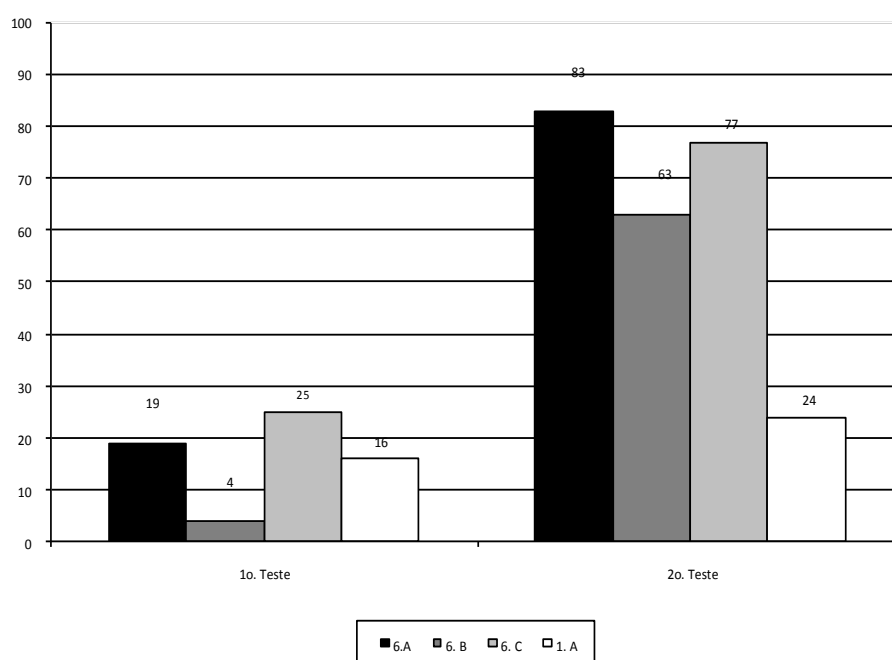


Fonte: A autora.

Esta assertiva é uma das que mostram crenças sobre a variação diatópica. Mesmo partindo de um pressuposto teórico de que a língua portuguesa brasileira difere em vários aspectos da europeia, “oficialmente” e, principalmente, pelo senso comum, falamos a mesma língua, aqui e lá. Desse modo, inferimos que esses resultados mostram o que pensavam os alunos sobre essa diferença nas duas variedades linguísticas. O aumento generalizado nos resultados percentuais do segundo teste, para com o primeiro, mostra que, antes das atividades nas aulas, havia um predomínio da crença na superioridade da variedade portuguesa sobre a brasileira. Os índices altos do percentual de respostas F em todas as turmas, no segundo teste, evidenciam um resultado positivo do trabalho realizado.

i) as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais

Gráfico 10 - Porcentagem de respostas F para a assertiva: "as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais".

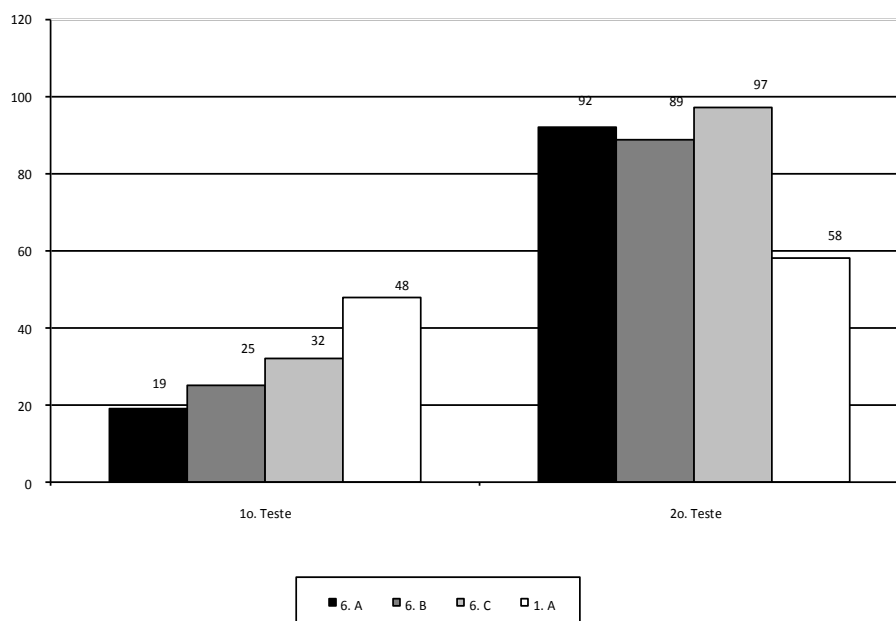


Fonte: A autora.

Mais uma assertiva a respeito da variação diatópica. A fala de pessoas do interior de estados, como por exemplo, de algumas cidades do interior de São Paulo, ou Paraná, é comumente considerada uma fala de caipiras. Essa designação é carregada de preconceito, mesmo que de forma branda, sem discriminação de pessoas. Como na afirmativa anterior, é patente o aumento no percentual de respostas F do primeiro para o segundo teste. Com exceção da primeira série A, que teve apenas 8% de aumento, as outras três tiveram, no mínimo, 52% de aumento. Um resultado que exibe um bom desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos.

j) as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste

Gráfico 11 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste".



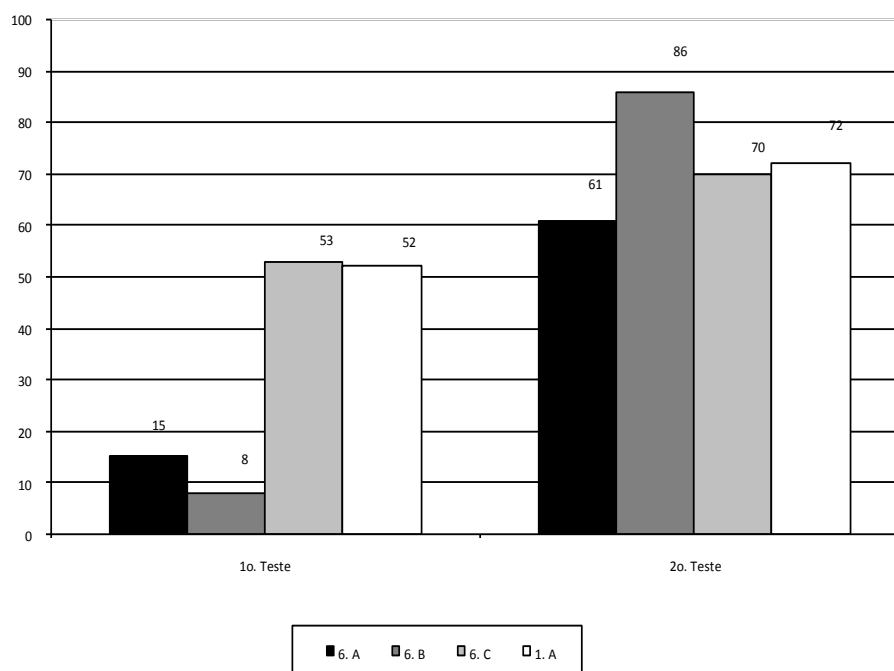
Fonte: A autora.

Outra assertiva sobre variação diatópica. Aqui, o modificador utilizado é *mais bonito* e está comparando a fala das pessoas do centro-sul com a de pessoas do norte e nordeste. Mais uma vez, com exceção da primeira A, com um aumento de apenas 10%, todas as outras turmas tiveram aumento de mais de 60%.

No cômputo geral de todas as análises, incluindo as que realizamos das aulas ministradas pelos professores, a turma do ensino médio foi a que menos avanço teve, apesar da dedicação do professor, de seu conhecimento teórico e de todos os diálogos entre ele e a turma. Por outro lado, era a turma que, obviamente (considerado a faixa etária e letiva), mais conhecimento prévio tinha sobre variação linguística. Por isso, o resultado apresentado por este gráfico específico é bastante significativo: vemos que a primeira A é a série que possui mais respostas F no primeiro teste e, ao contrário, no segundo (apesar de também ter havido aumento aí), é a possui menos respostas F.

k) os adultos falam melhor⁹³ que os jovens

Gráfico 12 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "os adultos falam melhor do que os jovens".



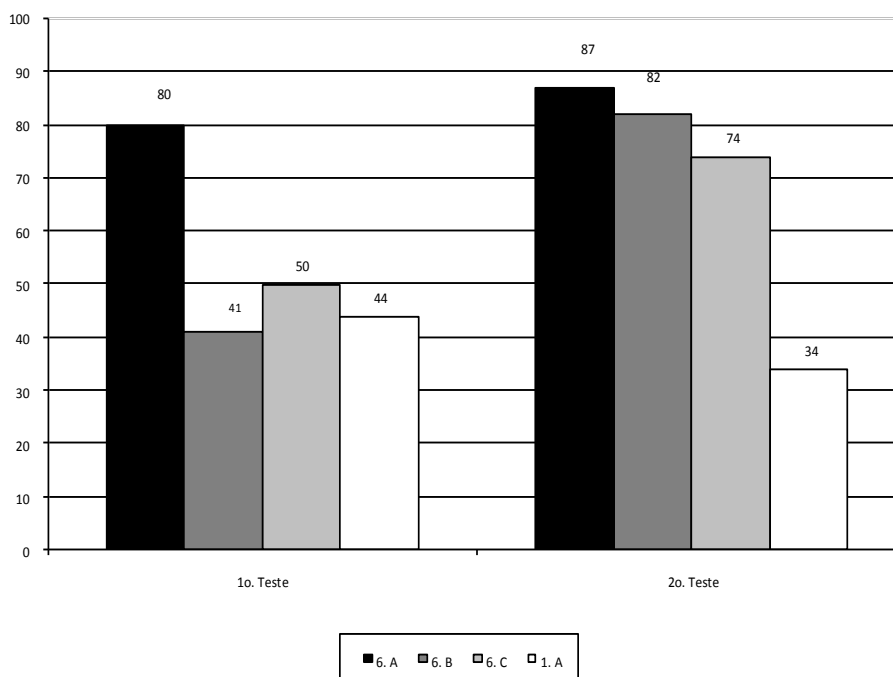
Fonte: A autora.

Com esta assertiva, quisemos saber sobre as crenças dos alunos a respeito da variação linguística no que se refere à faixa etária das pessoas. Pelo senso comum, esperávamos que, no primeiro teste, o percentual de respostas F fosse baixo, o que pode ser visto no resultado dos sexto A e B. No segundo teste, podemos afirmar que o resultado foi positivo: aumento no percentual de todas as turmas.

⁹³ Quando colocamos na assertiva "melhor" não nos referimos à comunicação, ou interação, efetiva, mas ao uso de uma variedade mais prestigiada, de acordo com a gramática normativa. Do mesmo modo, os outros advérbios utilizados em outras assertivas, propositalmente, como "difícil", "mais bonito", "corretamente", "errado", "têm, sempre, o sentido relacionado à gramática normativa.

l) as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres

Gráfico 13 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres".



Fonte: A autora.

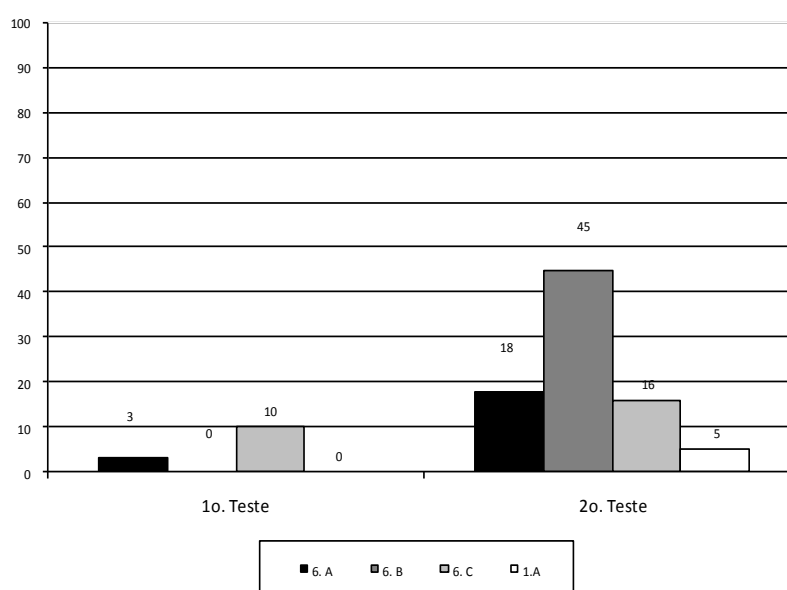
Com esta, introduzimos as assertivas que se referem à variação diastrática, o tipo de variação linguística por nós considerado mais relevante para toda a temática do preconceito linguístico. O resultado foi um tanto inesperado. Como pode ser observado no gráfico, embora tenha havido aumento do percentual do primeiro para o segundo teste, nos três sextos anos, no primeiro teste, os percentuais não foram muito baixos, com destaque de 80% de respostas F no sexto A. Isso nos surpreendeu porque pensávamos que a associação entre “classe social elevada” e “língua certa/falar corretamente”, sendo um pensamento generalizado, fosse ser refletido aqui. Contudo, como dissemos, os percentuais foram “razoáveis” e, no sexto A, bastante alto. Comparando os dois testes, o resultado foi positivo para os sextos anos, pois mesmo com razoáveis percentuais de respostas F no primeiro teste, no segundo, ainda houve aumentos.

Por outro lado, a primeira série A mostrou um resultado negativo, tendo o percentual de respostas F abaixado em 10% do primeiro para o segundo teste. Isso também não foi

esperado. Poderíamos esperar que o resultado fosse mantido baixo de um teste para o outro, ou sem muito aumento, mas não que houvesse uma baixa nesse percentual.

m) quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam.

Gráfico 14 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam".



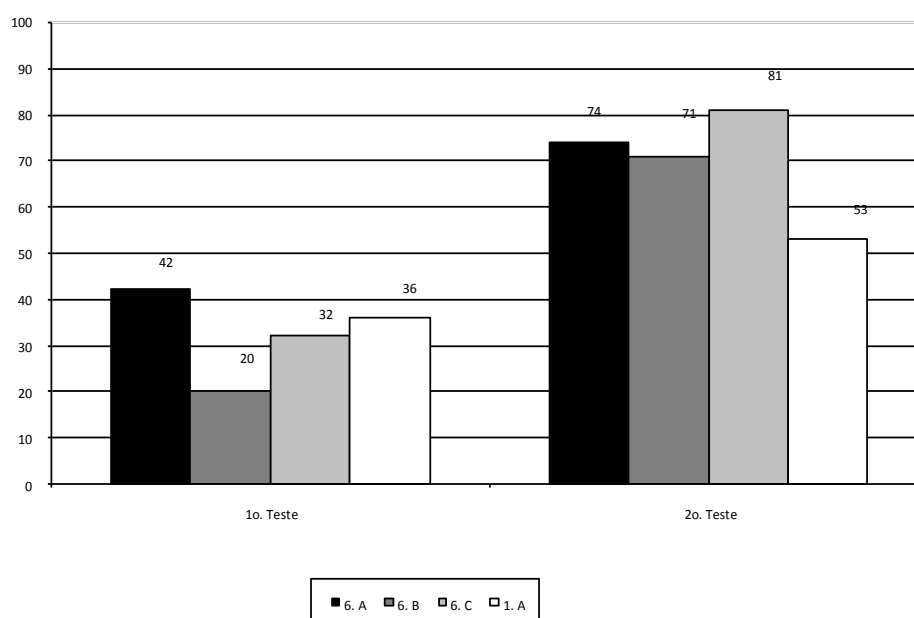
Fonte: A autora.

Esta assertiva é singular. O senso comum acredita nesta afirmativa e mesmo pessoas conhecedoras da Teoria da Variação Linguística, que não se mostram preconceituosas com relação à diversidade da fala, podem, sem hesitar, dizer que ela é verdadeira. Isso porque faz parte desse senso comum a dicotomia “certo” x “errado”. Quando essa dicotomia é ligada à temática da escola (educação, ensino), uma afirmativa como esta se torna quase categórica: é possível que as pessoas falem com suas variedades linguísticas, pode-se respeitar todas elas, mas a escola sempre vai ser o local em que todos podem aprender o certo. Nossa intenção, com o trabalho em sala de aula, foi o de revelar o mito constante dessa dicotomia, quando relacionado à fala das pessoas. Desse modo, foi esperado o resultado obtido no primeiro teste, (que chega a 0% de respostas F em duas turmas, o que significa que, nessas turmas, nem um aluno sequer colocou falso para assertiva) e, embora o resultado do segundo teste não seja

animador (apenas 5% de aumento na primeira A, por exemplo), dados os baixíssimos percentuais do primeiro, podemos afirmar que o saldo é positivo. Se observarmos o sexto B, vemos um aumento de 45%. Trata-se de uma turma em que, antes do trabalho em sala, todos os alunos acreditavam que quanto mais as pessoas estudam mais corretamente elas falam. E, depois do trabalho, quase a metade da turma mudou de opinião.

n) as pessoas analfabetas falam errado

Gráfico 15 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "as pessoas analfabetas falam errado".

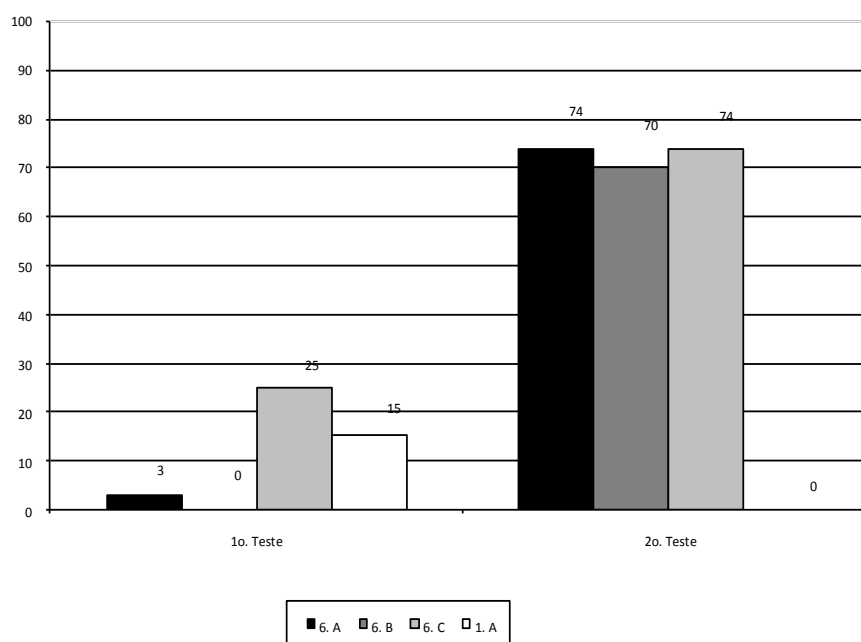


Fonte: A autora.

Outra afirmativa que revela a crença a respeito das falas dos grupos sociais. Neste caso específico, uma classe bastante estigmatizada por sua condição social – a de quem não teve acesso à escola e, por isso, não sabe ler e escrever. Dizer que os analfabetos falam errado mostra, mais uma vez, a equivocada ligação entre oralidade e escrita: uma vez que não sabem ler, não sabem a “língua certa”, por isso, falam errado. Mais uma vez, também, os resultados foram satisfatórios. Na primeira série A, que foi a que teve menos aumento, este foi de 17%. No sexto ano B, o aumento foi de 51%.

o) eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego

Gráfico 16 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "Eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego".

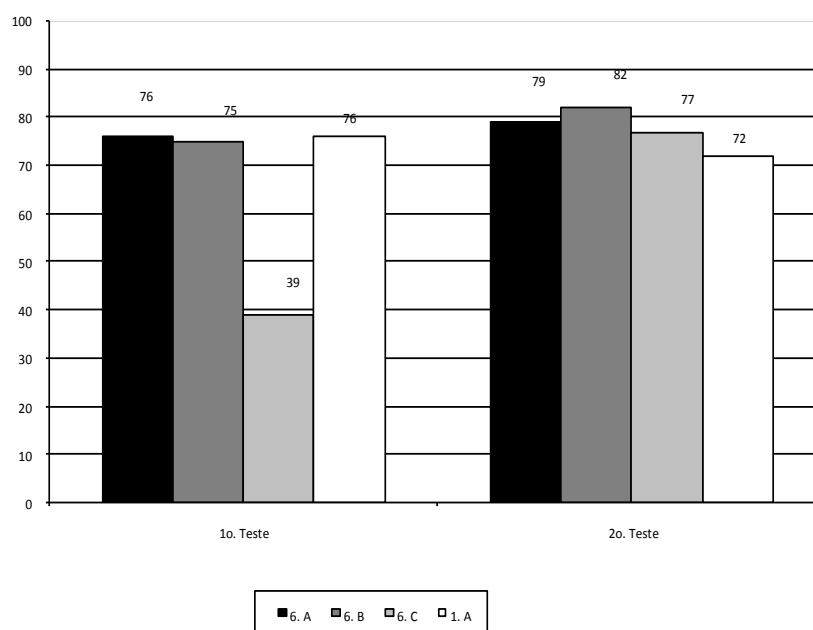


Fonte: A autora.

Esta é a última assertiva relativa à variação diastrática. Trata-se também de uma crença generalizada no senso comum. Tanto que é utilizado por professores e pais para incentivar os alunos a estudarem “português”. A necessidade de se falar de acordo com a norma padrão para arrumar um bom emprego é um fato que ninguém nega. Contudo, mais uma vez, o modificador corretamente torna a afirmativa falsa, considerando os pressupostos da Teoria da Variação Linguística: se todas as variedades são linguisticamente aceitas como corretas, logo, não há necessidade de se aprender a falar corretamente. Aqui, nós temos índices baixíssimos de respostas F, no primeiro teste, o que muda, consideravelmente, no segundo (por exemplo, o sexto B, que de 0% passa a 70%), o que consideramos um bom resultado. Por outro lado, na 1ª. A, ocorre o inverso: de 15% de respostas F, no primeiro teste, caiu para 0%, no segundo. Essa é mais uma inversão “negativa” nos testes dessa turma do EM.

p) o bom professor de português fala difícil

Gráfico 17 - Porcentagem das respostas F à assertiva: "O bom professor de português fala difícil".

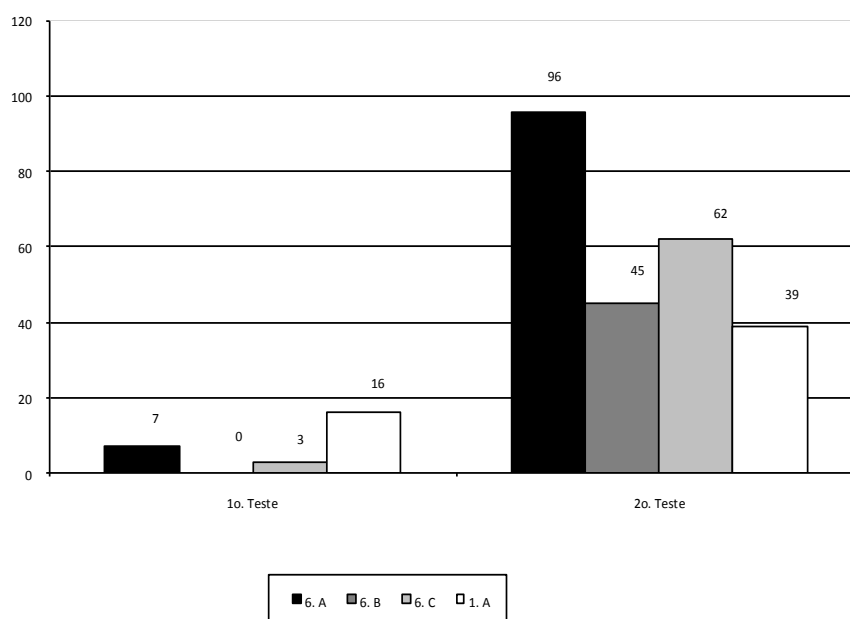


Fonte: A autora.

Aqui, uma assertiva que não causou muita polêmica entre os alunos. Não parece ser um mito tão difundido como os outros. Tanto no primeiro teste como no segundo, os percentuais de respostas F foram altos. Com exceção do sexto C, no primeiro teste, que teve apenas 39%, todas as outras turmas tiveram índices acima de 70%, com elevação do primeiro para o segundo. Mais uma vez, houve uma queda dos percentuais de respostas F na primeira A.

q) o bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno

Gráfico 18 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "O bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno".



Fonte: A autora.

Ao contrário da anterior, que parece não provocar maiores discussões, esta assertiva, sendo reflexo de uma crença cristalizada do senso comum, é uma afirmativa muito difícil de ser contra argumentada. Até mesmo entre os professores mais “progressistas”, entre linguistas conceituados, inclusive sociolinguistas que respeitam todas as variedades linguísticas, a correção é algo muito bem visto, porque, como discutimos nesta tese, o pensamento é de que corrigir não é ser preconceituoso, mas zelar para que o aluno aprenda a norma padrão, algo do que será cobrado um dia em sua vida acadêmica e profissional. Os próprios alunos são, muitas vezes, os primeiros a cobrar a correção do professor. Por isso, quando é colocada uma afirmativa como esta, a grande maioria a considera como verdadeira, como é possível comprovar com os percentuais do primeiro teste, que não passam de 16% de respostas F, chegando a 0%, no sexto B.

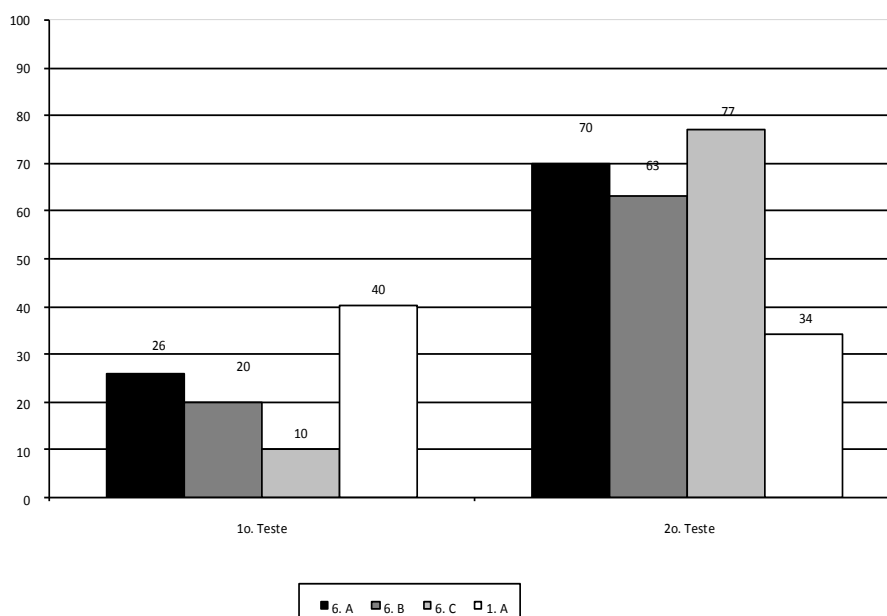
Por esse motivo, durante os diálogos e discussões nas turmas, a adequação da palavra “correção” foi bastante trabalhada. Suas implicações foram explanadas. Uma vez que

consideramos corrigir como “dar forma correta”, entendemos que, antes, havia uma forma errada; se não consideramos outras variedades linguísticas como erradas, como podemos corrigi-las? Entendendo que “expor aos alunos a variedades padrão” é diferente de “corrigir as variedades não padrão”, esta assertiva é considerada falsa. Aqui cabe uma observação importante, que não podemos deixar de reiterar: não corrigir o aluno não significa não ensinar as variedades prestigiadas, tampouco deixar de chamar sua atenção para a adequação linguística que a sociedade e os gêneros orais discursivos exigem, mas não dizer a ele, explicitamente e simplistamente, que está falando errado, quando faz uso de sua variedade linguística não padrão.

O resultado do segundo teste é altamente positivo, pois mostra aumento de percentual de respostas F em todas as turmas, chegando a 89% no sexto A e 45%, no sexto B, turma em que não houve uma resposta F sequer no primeiro teste.

r) para escrever direito, é preciso aprender gramática⁹⁴

Gráfico 19 - Porcentagem de respostas F à assertiva: "Para escrever direito, é preciso aprender gramática".



Fonte: A autora.

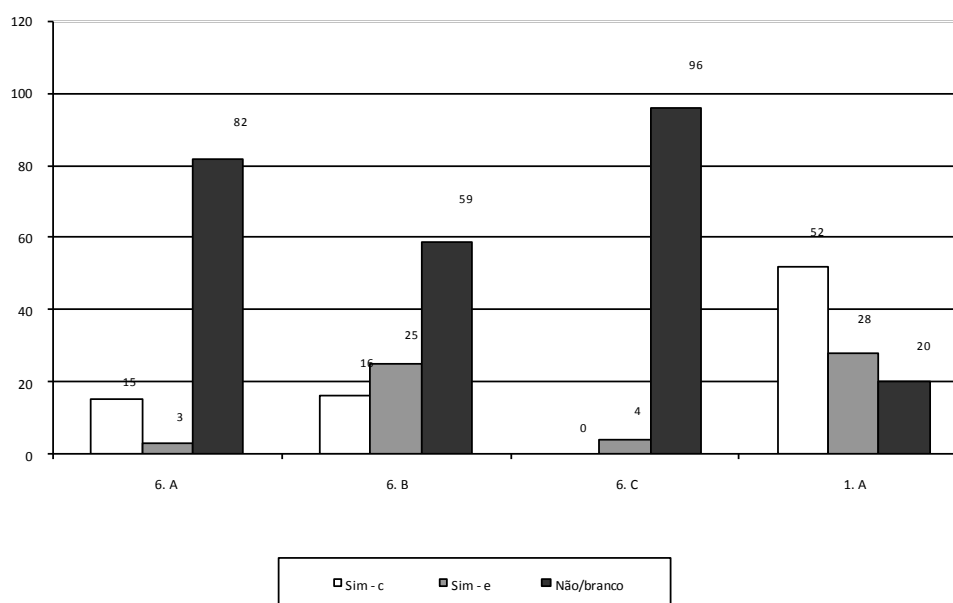
⁹⁴ Entenda-se, aqui, gramática como gramática normativa, o que foi devidamente explicado aos alunos por ocasião da realização do teste.

Trata-se da última assertiva do teste. Como já mencionado, é uma das que se referem à língua escrita e, mesmo assim, também obtivemos bons resultados, pois (mais uma vez) exceto a primeira A, em todas as turmas, houve aumento do percentual de respostas F.

A seguir, as duas últimas questões do teste. Diferentemente das assertivas que eram apenas para colocar V ou F, nestas duas, questões abertas, solicitamos que os alunos respondessem com suas palavras e justificassem essas respostas.

1. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.

Gráfico 20 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta: "Você já ouviu falar em preconceito linguístico?". Primeiro teste.



Fonte: A autora.

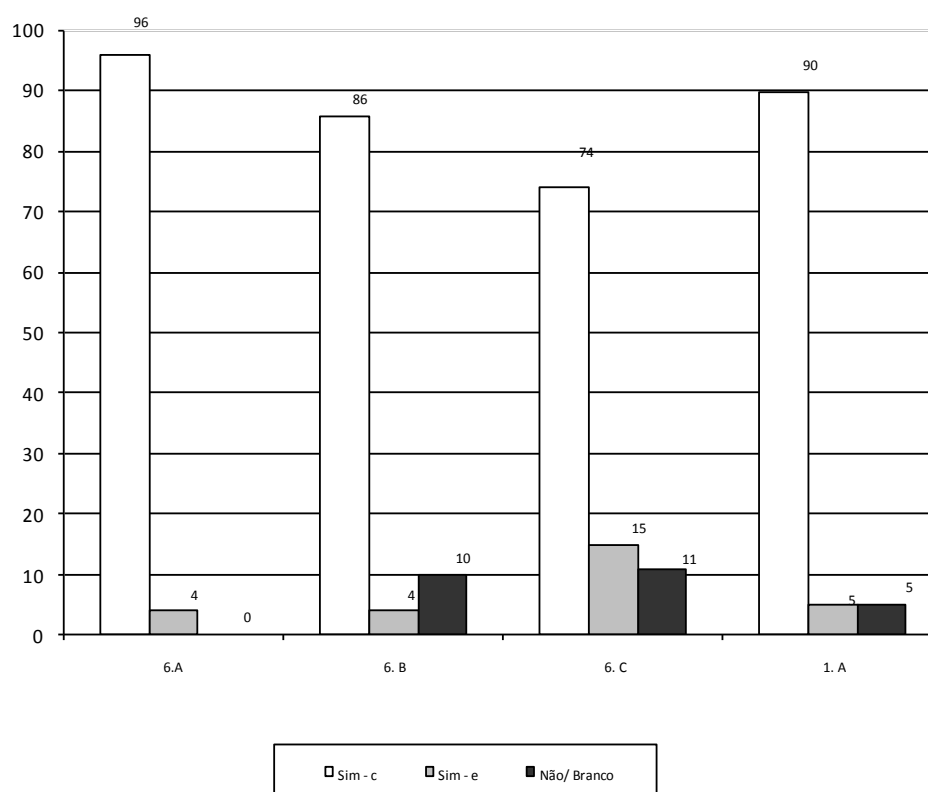
Na análise das respostas, as separamos – como pode ser visualizado nas legendas do gráfico 20 – em sim-c (certas), o que significa que o aluno dizia que sabia o que era preconceito linguístico e sua resposta confirmava isso (por exemplo: sim é quando uma pessoa discrimina outras pesou por causa do modo de falar⁹⁵; ou sim, é quando alguém fala

⁹⁵ Resposta de uma aluna do sexto B no segundo teste.

errado e o outro fala que ele é burro⁹⁶); em sim-e (erradas), o que significa que o aluno diz saber o que é preconceito linguístico, mas sua resposta contradiz esta afirmativa, pois não explicava exatamente a especificidade do preconceito linguístico (por exemplo: sim, é quando uma pessoa pode ser racista⁹⁷; ou ninguém fala errado, todo mundo fala certo⁹⁸) e em não/branco, o que significa que o aluno respondia negativamente ou deixava a questão em branco.

Esse primeiro gráfico mostra, então, se, antes das atividades realizadas em sala, os alunos tinham conhecimento do que significa preconceito linguístico. Como é visível, apenas a primeira A tem índices acima de 50% de respostas sim-c, percentagem que chega a 0% no sexto C.

Gráfico 21 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta: "Você já ouviu falar em preconceito linguístico?". Segundo teste.



Fonte: A autora.

⁹⁶ Resposta de um aluno do sexto. A, no segundo teste.

⁹⁷ Resposta de um aluno do sexto C, no primeiro teste.

⁹⁸ Resposta de um aluno do sexto C, no segundo teste.

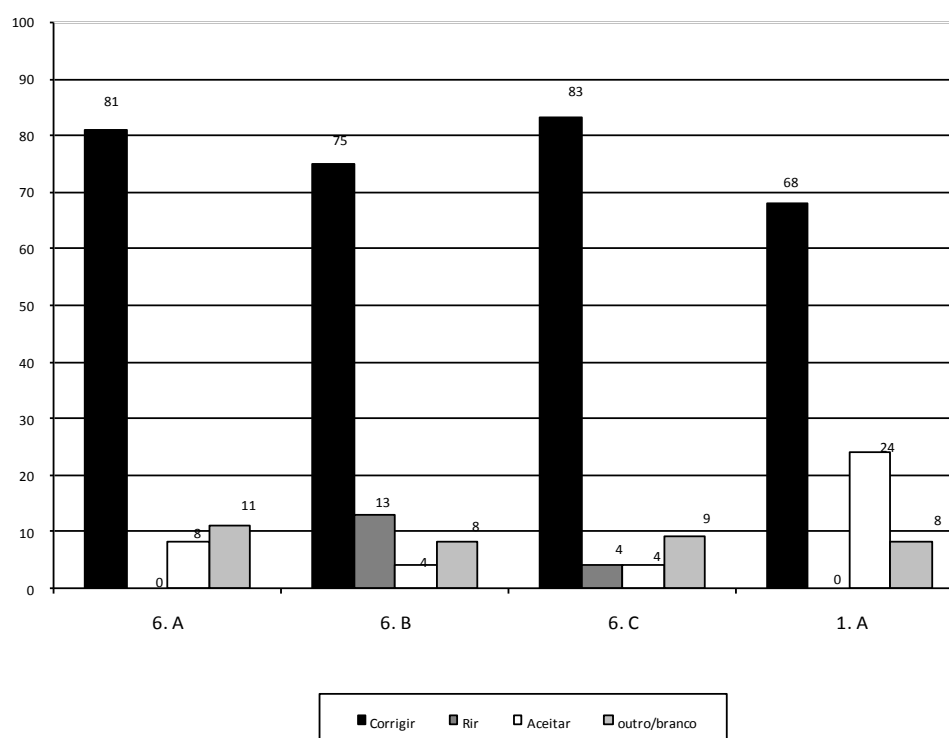
Por este segundo gráfico, temos o percentual de respostas dadas pelas turmas à mesma questão, no segundo teste. É visível, mais uma vez, a mudança generalizada das respostas de todas as turmas. O sexto C, por exemplo, de 0% de respostas sim-c, passou para 74% (embora tenha aumentado também o percentual de respostas sim-e – de quatro para 15%); no sexto A, de 15%, foi para 96%.

Obviamente, um resultado mais que esperado, uma vez que ficamos durante quatro meses dialogando com os alunos a respeito do assunto. Assim sendo, entendemos que estes números não são tão significativos para a pesquisa, quanto os seguintes, que mostram um posicionamento dos alunos diante de uma determinada situação.

2. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: **Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?**

Gráfico 22 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta:

"O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?". Primeiro teste.



Fonte: A autora.

A intenção de se colocar para os alunos esta questão foi a de conhecer suas atitudes diante de uma fala não padronizada e bastante estigmatizada socialmente. A escolha desta frase se deu levando em conta fatores linguísticos que têm sido considerados, por várias pesquisas, determinantes para a variação diastrática. Ou seja, fatores que possuem implicações no ensino, variantes linguísticas que à escola cabe reverter. Logo, aqueles que têm acesso à escola, não se utilizam dessas variantes, caso contrário, sofrem preconceito linguístico: a flexão (concordância) verbal e nominal (*os livroØ*), assimilações (nóis, em vez de nós) e a variação extremamente estigmatizada do verbo por (ponhemo).

No primeiro teste, cujos resultados são visualizados pelo gráfico anterior, obtivemos altos percentuais de respostas como eu ia corrigir. Como discutimos nesta tese, entendemos que a correção de uma variedade não padrão, considerada simplesmente como uma fala errada faz parte da crença presente no imaginário coletivo de toda a sociedade. E essa crença é transmitida desde muito cedo para as crianças de modo não sistemático, tanto em casa, como na escola.

A outra resposta, também comum entre os alunos de todas as turmas, foi eu ia dar risada, mesmo com percentuais bem menores, chegando a nem ser encontrada em duas das turmas (sexto A e primeira A). Dar risada tem uma conotação de escárnio, zombaria, ou, no mínimo, graça. Achar engraçada uma fala é dizer que essa fala não pertence à língua tida como certa; é dizer que ela está errada, seja de um jeito intolerante ou mesmo de uma maneira mais branda.

A terceira resposta que vimos nos testes, com baixos índices foi eu não ia fazer nada⁹⁹. Mesmo quando o aluno não justificou o motivo de ter escrito isso, consideramos como a resposta mais adequada, “sociolinguisticamente”, para uma pergunta como esta. Não fazer nada diante de uma fala qualquer é não se incomodar com ela; não mostrar descontentamento ou desgosto ou intolerância. É achar que o conteúdo da fala é o fundamental e não a forma como se diz. É não dar atenção ao significante e sim ao significado do que está sendo dito. É, por fim, aceitar o que está sendo dito, sem preconceitos. Os percentuais destas respostas, neste primeiro teste, foram baixos, sendo o maior na primeira A, 24%. Interpretamos esse resultado da turma do EM também emblemático, uma vez que se trata da única turma que já tinha ouvido falar (majoritariamente) de preconceito linguístico e, talvez, justamente, por isso, esse resultado maior comparado com os das outras turmas.

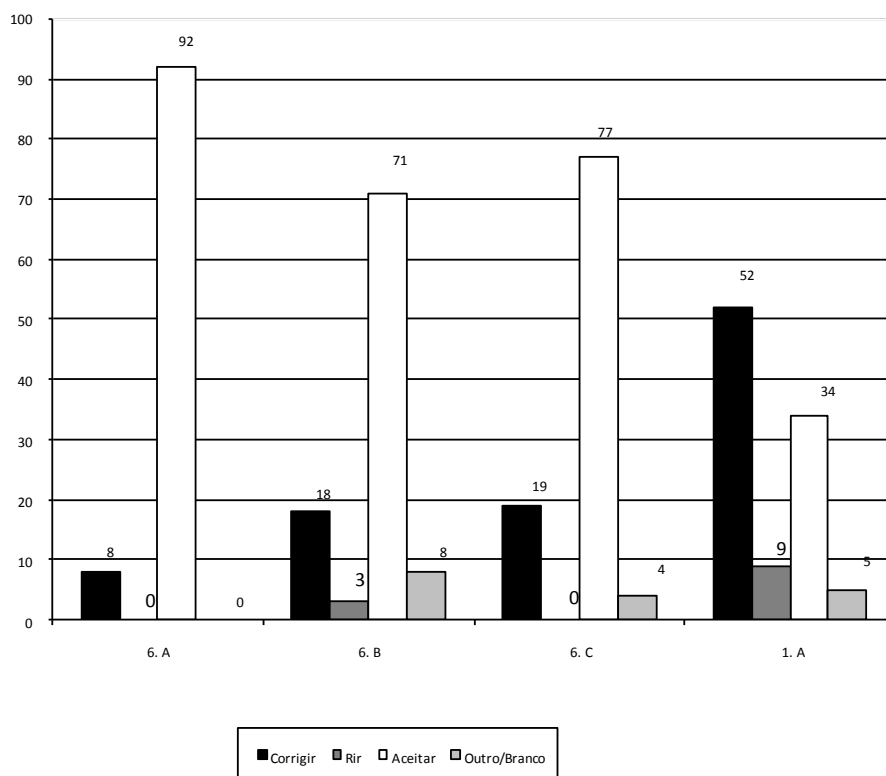
⁹⁹ O que identificamos, nas legendas, como aceitar.

Na legenda do gráfico, constante do último item, elencamos ainda todas as outras respostas, que não essas três primeiras, que surgiram em um ou outro teste, que não apareceram em todas as turmas¹⁰⁰, não significativas para a análise, junto com as respostas em branco, também com percentuais baixos: o maior, apenas 11%.

O gráfico seguinte visualiza os percentuais de respostas para a mesma pergunta, antes descrita, dadas pelos alunos das quatro turmas, no segundo teste, aplicado depois das aulas.

Gráfico 23 - Porcentagem de respostas à pergunta aberta:

"O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?". Segundo teste.



Fonte: A autora.

Esse é o mais interessante dos resultados que temos. Não tanto pelos resultados em si, mas pela junção desses com a relevância da questão colocada aos alunos. Como já dito,

¹⁰⁰ Um exemplo cômico, em princípio, mas que acreditamos não ter sido escrito intencionalmente: Depende, se os livros fossem do colega eu ia falar pra professora se fosse meu eu ia dar porrada. Percebe-se aqui algo bastante comum numa interpretação literal, quando o propósito do enunciador não foi compreendido.

consideramos que as respostas a uma questão como esta essa expõem uma possível atitude do aluno diante de um falante de uma variedade não padrão. Como vimos, essa atitude (da maior parte dos alunos), no primeiro teste, foi de correção. Já no segundo teste, aplicado depois de todos os trabalhos feitos com os alunos, o que temos é quase uma inversão dos resultados. No lugar de responderem que vão corrigir o colega falando a variedade não padrão, a maior parte dos três sextos anos afirma que não fariam nada, alguns deles, inclusive, justificando isso, como por exemplo: eu não faria nada porque cada pessoa tem um jeito de falar¹⁰¹. Isso é, por nós, considerado uma possível mudança nas crenças dos alunos. Observe os altos percentuais nessas três turmas (92%, 71% e 77%) dessas respostas, comparados aos oito, 18% e 19% de respostas: eu ia corrigir. Relevante também que, no sexto A e no sexto C, não houve sequer uma resposta eu daria risada.

Com relação à primeira A, também houve um aumento no percentual de respostas eu não ia fazer nada e diminuição de respostas eu ia corrigir. Contudo, essa mudança não foi tão acentuada como nas outras turmas. Apesar de todas as discussões e diálogos realizados entre o professor da turma, nós e os alunos, o aumento foi de apenas 10% e a diminuição de 16%. Um resultado não tão ruim, considerando nossa hipótese de que quanto mais avançada a faixa etária e o ano letivo em que se iniciarem as discussões e os diálogos a respeito da temática variação e preconceito linguísticos, mais difícil se torna uma possível mudança de crenças. Esse resultado mais discreto na primeira A é constatado também nas análises das aulas naquela turma, em que os alunos se mostraram mais resistentes às propostas a eles colocadas.

Para finalizar, ratificamos o fato de que esses dois testes aplicados aos alunos sozinhos não embasam suficientemente uma discussão. Exatamente por esse motivo realizamos a pesquisa etnográfica colaborativa, a que nos forneceu resultados qualitativos para as conclusões deste trabalho.

4.5 Diálogos nas Salas de Aula

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo...
Freire (1980, p. 27)

A partir de agora, passaremos a fazer a descrição e análise das atividades trabalhadas com os alunos em sala de aula. Citaremos todos os textos (os quais se encontram no ANEXO VIII) que foram apresentados pelos professores para seus alunos: 1) analisando a recepção

¹⁰¹ Resposta de uma aluna do sexto B.

desses textos pelos alunos e sua aceitação ou não a cada texto/atividade e as discussões sobre suas temáticas e 2) indicando o que direcionou a pesquisadora em conjunto com os professores a comporem/utilizarem cada texto. Como serão analisadas as aulas de quatro turmas (três de sexto ano EF e um de primeira série EM), sempre que necessário, indicarei a turma a que se refere o comentário (sexto A; sexto B; sexto C e primeira A).

Antes do início das atividades, entramos em cada sala com o professor para a aplicação do teste de crenças. Neste momento, os professores puderam explicar aos alunos que permaneceríamos na sala, uma vez por semana, durante um semestre, para realizarmos um projeto juntos. Sem dizer, nesse momento, sobre o que se tratava, aplicamos o teste que foi respondido pelos alunos sem maiores problemas. Algumas dúvidas surgiram ao que respondemos apenas que eles deveriam ser sinceros e dizer (com falso ou verdadeiro) o que pensavam sobre cada uma das assertivas. Aos que precisassem/quisessem justificar, ficariam livres pra isso.

No encontro seguinte, iniciamos os trabalhos.

4.5.1 Origens da língua portuguesa e multilinguismo no Brasil

Em primeiro lugar, decidimos que seriam dois os temas básicos da pesquisa, ou seja, a partir desses dois temas comporíamos os textos/atividades que seriam aplicados.

O primeiro tema foi Origens da Língua Portuguesa e Multilinguismo no Brasil. Os textos/atividades criados, organizados a partir desse tema tinham como objetivo ajudar na conscientização dos alunos sobre 1) a origem da língua portuguesa e como essa língua chegou ao Brasil e 2) a diversidade de línguas que existiam no país antes da invasão pelos portugueses, durante tempos após essa invasão até chegar a nossos dias, nos quais ainda há outras línguas faladas que não apenas o português.

O segundo tema nomeamos “A heterogeneidade linguística”. Seu objetivo foi iniciar o processo de conscientização dos alunos sobre os diversos tipos de variação linguística e sobre as implicações dessas variações na sociedade, com ênfase à consequência dessas implicações: o preconceito linguístico. Foi mais abrangente que o primeiro, mais denso. Não sem propósito, mas justamente pelos objetivos propostos para a pesquisa.

Assim, o primeiro texto¹⁰² trabalhado foi “Línguas do Brasil¹⁰³”, escolhido por uma das professoras que o encontrou pesquisando na internet sobre “os nomes das línguas

¹⁰² Como citamos anteriormente, todos os textos e atividades que serão reportadas aqui constam do anexo VIII.

¹⁰³ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_do_Brasil>. Acesso em: 20 nov. 2013.

existentes no Brasil”. Ela justificou a escolha por ser um texto não cansativo aos alunos e completo, porque expunha tanto as línguas indígenas como as europeias que para cá vieram depois da colonização e atual, por trazer também conteúdo sobre políticas linguísticas recentes no Brasil (a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, feito por decreto pelo ex-presidente Lula, em 2010). Além disso, é também um texto que chama a atenção do leitor para o perigo da extinção que correm certas línguas, principalmente, indígenas.

Antes de esse texto ser apresentado aos alunos, foi acordado que os professores fariam uma “apresentação da língua portuguesa”. A professora do sexto C, com auxílio de um mapa, orientou os alunos sobre a origem da nossa língua. Brevemente, explicou que antes de existir o português, havia uma outra língua na península itálica, que se chamava latim do qual vieram algumas línguas que são hoje bastante conhecidas. Nesse ponto, um aluno questiona:

A₁¹⁰⁴: Vieram, como?

Interessante como essa pergunta diz muito sobre o pensamento desse aluno sobre a língua. Não entender que uma língua “vem” (se origina) de outra pode significar a crença num estatismo de língua, o que contraria a teoria da mudança linguística.

Os alunos mostravam desconhecimento por quase tudo que era falado. A pesquisadora fazia intervenções na aula, sempre com o objetivo de despertar uma curiosidade maior pelo assunto, fazendo-os pensar sobre fatos, para eles reais, os quais passávamos a colocar em dúvida: “que língua você fala?”, “quantas línguas se falam no Brasil?”, “como será que era a língua falada aqui no Brasil, na época da invasão pelos portugueses?”, “como será que era essa língua em Portugal, antes da invasão?” perguntas que ou não sabiam responder, ou respondiam com uma certeza, que, colocávamos em xeque: por exemplo, na questão, “quantas línguas se fala no Brasil”, os que se pronunciavam o faziam dizendo que aqui se fala “português”, perguntávamos: “só português?” e eles respondiam: “só”. Isso foi um diálogo comum em todas as turmas de sexto ano. Essa conversa fornecia a lacuna necessária para iniciar a leitura do texto citado.

Esse é um exemplo de abordagem nas aulas que foi muito comum durante todo o processo. Torna-se significativo porque mostra o quanto os alunos não sabem sobre o assunto e o modo como tentamos levar a eles esse conhecimento.

¹⁰⁴ Optamos por não expor os nomes dos alunos a cujas participações nos referimos aqui. Portanto, a letra A com um índice numérico, indica a participação dos alunos na ordem em que foram acontecendo. Na sequência, aparecem as falas da pesquisadora (Pe) e do professor da turma (P). Além disso, os nomes dos alunos que, porventura, aparecerem, são fictícios.

Num primeiro momento, pode-se pensar o quão natural, comum, é não saber sobre as línguas faladas no Brasil, afinal, nossa língua oficial é o Português. Isso significa que, nas escolas, tudo é ensinado em português, nas instituições jurídicas, tudo é escrito em português, documentos pessoais devem ser impressos em português. Mas, existe aí um ocultamento sobre questões relevantes para grupos minoritários no país. Questões que, atualmente, graças à democracia em que vivemos, não se mostram agressivas como já foram outrora, como, por exemplo, na Reforma Pombalina de 1758, quando o Marquês de Pombal decreta que a língua a ser falada no Brasil seria apenas o Português, com sanções negativas a quem desobedecesse a essa lei (MARIANI, 2008; MASSINI-CAGLIARI, 2004, entre outros), ou durante a ditadura Vargas (entre 1941 e 1945), quando:

O governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu prendeu e **torturou** pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma **atmosfera de horror** e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 88) (grifos nossos).

Entretanto, mesmo parecendo inofensivo esse desconhecimento sobre o Multilinguismo brasileiro e, nos dias de hoje, não havendo represálias a quem fala outras línguas, esse desconhecimento dos alunos é a concretização de “um projeto político – intencional, portanto – de construir um país monolíngue” (OLIVEIRA, 2002, p. 83). Em outras palavras, trata-se de uma ideologia que, como toda ideologia, falseia a realidade, nesse caso, de um país multilíngue, como, de fato, é o nosso, para simular um país monolíngue como todos creem que seja.

À escola cabe, então, a tarefa de desmitificar essa falsa realidade sobre as línguas brasileiras. O que temos em sala de aula são alunos, pessoas, que precisam ser conscientizados sobre essa realidade. Nas palavras de Mizukami (1986, p.88):

A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua **conscientização**, a qual implica a **desmitificação**. O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica. Daí a necessidade de o trabalho humanizante ser inicialmente um trabalho de desmitificação, consistindo a conscientização num processo de tomada de **consciência crítica** de uma realidade que se desvela progressivamente. **Os mitos ajudam a manter a realidade da estrutura dominante** (grifos nossos).

As palavras de Mizukami (sobre a abordagem sociocultural do ensino) são intensas, completas, precisas. Os alunos desconhecem a realidade multilíngue brasileira, crendo numa sociedade monolíngue, o que é um mito, e precisam ser conscientizados disso.

Na primeira série A (EM), a conversa mudava um pouco. Pela faixa etária diferenciada (alunos que já tinham 15 anos ou mais), e por mais tempo de escolaridade, o desconhecimento sobre a origem da língua portuguesa não se mostrava tão evidente. Não houve alunos admirados com o Português “ter vindo” do Latim. E, aparentemente, também compreendiam o multilinguismo brasileiro. Contudo, esses alunos, já iniciados nos estudos sobre linguagem há mais tempo, no decorrer das aulas, tiveram uma diferença acentuada com relação aos dos sextos anos: enquanto estes se surpreendiam com as novidades sobre linguística que viam pela primeira vez, mostrando aceitação ao novo, aqueles se mostravam indiferentes (por já terem ouvido falar (?)), mas resistentes às mudanças de paradigmas que aquelas aulas estavam propondo.

O texto da sequência foi “Em Portugal se diz assim”, de autoria de Rubem Braga. Trata-se de uma crônica (e como a maioria dos textos desse gênero) bem humorada, que fala sobre as diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. São evidenciadas diferenças fonológicas, sintáticas e, principalmente, léxico-semânticas entre as duas variedades de língua. Por um lado, grande parte dos alunos, de todas as turmas, se divertiu com o texto, mas isso não foi possível numa primeira leitura. A maioria dos alunos não conseguiu entendê-lo. E nós percebemos que essa ausência de compreensão não foi decorrente apenas de uma dificuldade natural, própria da série. O texto, apesar de ter o intuito de mostrar quão diferentes são as duas variedades do português, utiliza um vocabulário do PE que não apenas mostra essas diferenças como dificulta a compreensão do texto.

Esse texto foi escolhido pela pesquisadora, porque já havia trabalhado com ele em outras ocasiões e o considerava um texto apropriado para a atividade. Uma das professoras, porém, a do sexto A, achou que seria um texto de difícil entendimento para seus alunos e em seu lugar passou-lhes o texto “Como ser brasileiro em Lisboa sem dar (muito) na vista”, o que, entretanto, causou as mesmas dificuldades do outro texto.

Esse foi o hiato no texto para que iniciássemos a discussão sobre a possibilidade de estarmos falando outra língua, aqui no Brasil, que não o português. Apesar de não ter havido um embasamento teórico mais profundo sobre o que faz uma língua ser uma língua e não apenas uma variação, a discussão esclareceu alguns questionamentos que iam surgindo por parte das crianças, como por exemplo: “se a gente fala português e em Portugal também, como pode lá ter essas palavras que a gente não conhece?”. Essas e outras dúvidas iam sendo comentadas por nós, sempre objetivando fazer com que as crianças percebessem a riqueza da variação linguística. A professora do sexto C colocou no quadro algumas palavras do PE e pediu que identificassem no texto as palavras correspondentes que usamos aqui no Brasil.

Elas fizeram a atividade e depois a professora fez comentários sobre: 1) as palavras que não conhecemos (por exemplo, *berna* = acostamento); 2) as palavras que são conhecidas e usadas no Brasil, mas que lá, possuem outro significado (casos de homonímia), como *peão* que, no texto, aparecia como sinônimo de pedestre (o que pode ser conferido em qualquer dicionário), mas que aqui, geralmente, conhecemos com outros significados.

Depois de realizada essa tarefa, questionamos as crianças novamente:

Pe: Que língua nós falamos? Português?

Em todas as turmas, já pairava certa dúvida. No sexto B, uma aluna diz:

A₁: Nós falamos a mesma língua, só que com algumas coisas diferentes.

Essa resposta nos chamou atenção justamente por sua obviedade. É essa a ideia que se tem. É o lugar comum, o senso comum sobre a nossa língua portuguesa: é a mesma língua com variedades. Nessa turma, tentamos argumentar que um brasileiro falar com um português, às vezes, pode ser difícil, caso o português se utilize apenas do vocabulário desse texto, por exemplo.

P: E aí? Como fica a compreensão? Como fica o diálogo? Sem compreendermos um ao outro?

A: [...]

A resposta a essas perguntas também é bastante simbólica: o silêncio. Não sabem responder, não têm argumentos, mas também, apesar disso, não se mostram convencidos de que sejam línguas diferentes, de que existe uma possibilidade de estarmos falando outra língua que não seja o português¹⁰⁵. Fica aqui então, a questão: por que existe essa dificuldade de os alunos aceitarem a “possibilidade” (nunca foi dito explicitamente: “não falamos português!”), até porque essa questão envolve mais do que léxico, sintaxe e semântica, envolve questões políticas também) de estarmos falando outra língua que não o português? Como crianças com cinco anos de escolaridade apenas já se mostram educadas/ensinadas sobre uma lição que é tão “fácil” de ser contradita? Dizendo com mais ousadia: como essas crianças tão jovens já se mostram tão “crentes” em uma “doutrina”?

¹⁰⁵ Uma possível justificativa que nos ocorre é não termos discutido mais a fundo as diferenças sintáticas entre o PB e o PE. Mesmo assim, a falta de aceitação da possibilidade de falarmos outra língua, que o nome dessa língua fosse outro, considerando essas variações, não é apenas por falta de embasamento teórico. O que ocorre, aqui, como com a população em geral, é o desconhecimento sobre questões de linguagem, que a escola, geralmente, sonega.

4.5.2 A heterogeneidade linguística – a variação diatópica

“E o português chegou ao Brasil” foi o texto que embasou o conteúdo seguinte, que iniciaria o segundo tema da pesquisa: *A heterogeneidade linguística*. O texto foi escrito pela pesquisadora e, com os professores, debatemos a pertinência de um texto que falasse abertamente da possibilidade de chamarmos nossa língua de brasileira, corroborados pelas palavras de Eni Orlandi, quando discute a questão discursiva das diferenças entre a língua falada no Brasil e em Portugal:

Nessa perspectiva, então, falamos decididamente a língua brasileira, pois é isto que atesta a materialidade linguístico-histórica. Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, **as diferenças são incomensuráveis**: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades (ORLANDI, 2005¹⁰⁶) (grifos nossos).

Não houve problemas quanto a isso. Todos acharam que seria adequado aos alunos.

O texto começa reportando às diferenças vistas entre o PB e PE, inclusive expondo essas siglas e explicando o motivo de elas terem sido criadas. E ele mesmo retoma a discussão gerada pelo texto anterior sobre uma possível mudança de nome da nossa língua:

Deveríamos chamar a nossa língua de “brasileira”. E assim, na escola, poderíamos, em vez de ter aula de Português ou de Língua Portuguesa, ter aula de Brasileiro. Já pensou que legal? Sua professora seria a professora de língua brasileira, ou você perguntando a um colega: “a fessora de brasileiro vem hoje?”, “tem aula de brasileiro, hoje?” é [...]

No sexto ano A, esse trecho é motivo para risadas. No sexto B, uma aluna disse:

A₁: É engraçado, mas não é o certo... É estranho.

Eles acham engraçado dizer: “a fessora de brasileiro”, mostrando o quanto é estranha, extravagante a expressão “brasileiro”, aí.

O texto continua dizendo que, do mesmo modo como há diferenças entre o PB e o PE, dentro da língua falada no Brasil, também há diferenças às quais chamamos “heterogeneidade linguística”¹⁰⁷.

¹⁰⁶Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2013.

¹⁰⁷ Consideramos importante nomear precisamente tudo o que se refere à teoria da variação linguística para que fossem se familiarizando com a nomenclatura. Entretanto, faz-se necessária a ressalva de que, em nenhum momento, essa metalinguagem foi cobrada e sempre que necessário, recorriamos ao vocabulário conhecido dos alunos para melhor explicar o que não entendiam.

O texto, depois de toda a explicação inicial sobre o assunto, termina com a frase: “Enfim, o importante, como dito, é saber que isso não significa que uma pessoa fala errado e a outra fala certo, mas que todos falam **corretamente**, de **maneiras diferentes**”. No sexto C, depois de a professora ter feito a leitura e uma primeira explicação, fiz uma intervenção, com mais explicações sobre o assunto, ao final do que um aluno perguntou:

A₁: Isso significa que ninguém fala errado?

Respondi, prontamente, que não, “ninguém fala errado” e, novamente, pude perceber certa desconfiança da parte das crianças.

Sobre essa desconfiança, algumas turmas se mostravam mais arrojadas e falavam abertamente o que pensavam, outras, eram mais tímidas. Importante salientar que todos os quatro professores envolvidos entenderam sem maiores problemas a questão do “certo e errado”. A inexistência do erro de português e sua precisa colocação: a variante linguística. No sexto A, a professora, explica:

P: Dependendo da cultura, as pessoas falam diferentes, assumem características regionais, por exemplo, a nossa colega aqui disse que a avó dela fala: *vou tu mais eu*, mas também tem gente que fala: *vou contigo*, ou *vou com você*, qual dessas está certa?

As crianças respondem, como é comum em sala de aula, em coro, exatamente aquilo que queremos ouvir:

A: Todas estão certas.

Mas é nas entrelinhas, que conseguimos apreender o que eles realmente pensam, quando alguém faz uma colocação, ou pergunta.

O sexto B foi, das três turmas de EF, a que mais se mostrou duvidosa e com colocações preconceituosas sobre a linguagem, no início do trabalho. Dizemos isso, porque, das três turmas, ela foi a que, de modo geral, mais participou de todas as aulas a que assistimos. Em todas as aulas, a professora tinha que pedir que parassem de falar para que ela pudesse continuar com o conteúdo e isso nos fez saber o que eles pensavam, desde as primeiras aulas. Nessas aulas iniciais sobre variação linguística, ouvíamos comentários como:

A₁: Eu acho que os portugueses falam mais bonito que nós.

A₂: Lá no Rio Grande do Sul, eles falam o português mais corretamente.

Na primeira A, tivemos uma discussão mais prática sobre o assunto de PB e PE. O professor fez uma explicação, utilizando exemplos que contrapunham Latim – português/português – português brasileiro. Exemplos que faziam os alunos pensarem na questão da mudança linguística e, por que não, na questão da mudança do nome da nossa língua. “Se um dia foi Latim e deixou de ser, por toda interferência de povos na península ibérica, que foram para lá, por que hoje, não poderíamos chamar de Brasileiro a uma língua que existe no Brasil?”. Depois de algumas discussões, sugerimos fazer um debate e, em seguida, uma votação sobre a possibilidade de mudança do nome da língua. Um dos alunos disse:

A₁: Nós estamos falando o idioma correto, pra que mexer nisso?

P: A questão é ideológica... É pra gente saber se você reconhece a diferença da língua...

Dos 22 alunos presentes, 12 se posicionaram contra essa mudança, três, a favor e sete não opinaram. Esse resultado, também bastante emblemático, mostra a cristalização do que os alunos pensam sobre essas questões linguísticas. No EM, encontramos também, alunos que não se acanharam em expor o que pensavam e o quanto mais difícil foi uma perspectiva de mudança. Importante lembrar que, nessa atividade, não houve nenhuma conclusão, na qual se afirmava quem estava certo ou errado. Foi apenas o resultado de uma discussão, o que nos fez perceber essa solidez das crenças.

Com o término do estudo do último texto, foi sugerido aos professores das quatro turmas que passassem um DVD do programa “Globo Comunidade”¹⁰⁸, originalmente transmitido pela Rede Paranaense de Comunicação (afiliada da Rede Globo) em 2004, que trazia uma reportagem sobre os falares do Paraná, mostrando variantes regionais do Estado. Com entrevistas a pessoas das diversas regiões, perguntavam-lhes como elas falam determinadas palavras. A fim de exemplificar, a repórter recorreu ao uso das vogais [i] e [e] no exemplo da palavra leite, cuja grafia ocorre com a letra “e”, no entanto a pronúncia, em geral, na região norte do Estado é realizada com [i] ficando [leitʲi] e na capital é realizada com o fonema [e], ou seja, sendo pronunciada [leite]. Outro exemplo utilizado foi o “r” realizado no norte como retroflexo [ɾ] e na região centro-sul como vibrante [r̃].

As variantes léxico-semânticas também foram mostradas pela reportagem que entrevistava falantes do sul, perguntando o que significava uma palavra só usada no norte e vice-versa.

¹⁰⁸ ANEXO XIII, em meio digital.

Além disso, a reportagem também abordava, por um lado, o prestígio encoberto (LABOV, 1972), que podia ser observado pelas pessoas que diziam sentir orgulho de falar do modo como falavam e, por outro, o contrário, pessoas que, quando se viam em lugares diferentes de onde cresceram/moravam, mudavam o sotaque para não serem ridicularizadas.

Na mesma reportagem, foram entrevistados pesquisadores¹⁰⁹ de universidades no Paraná, sociolinguistas e dialetólogos que explicavam as origens, causas e consequências dessas variações. E para terminar, uma fonoaudióloga tenta descobrir quem fala mais “cantado” no Estado, ao que uma das pesquisadoras entrevistadas responde que “todos falamos cantado, nós temos curva melódica diferente”.

Em todas as turmas, a receptividade ao programa foi muito boa. Foi passado, no mínimo duas vezes, em cada turma. Na segunda vez, com pausas para os comentários dos professores e dos alunos. Com exceção do sexto C, turma que, na primeira vez, ficou confusa, sem entender muito bem tudo do que estava sendo falado, não houve maiores problemas com a compreensão global da reportagem. Dessa turma, ouvimos comentários muito significativos: quando um dos entrevistados na reportagem disse que falava bicicleta, em vez de bicileta, perguntamos aos alunos se seria adequado corrigir essa pessoa, ao que eles responderam, em coro: “não”. Mas, na sequência, perguntamos:

Pe: E a professora? Deveria corrigi-lo?

Aqui, ouvimos burburinho na turma e alguns alunos disseram:

A₁: Sim. A profê, sim, porque ele tem que aprender a falar certo.

Essa resposta seguramente reflete uma das crenças mais comuns entre os alunos. É a ânsia que todos têm: “aprender a falar certo”. “O professor tem o dever de corrigir seu aluno, quando ele fala errado, para que ele aprenda corretamente e não seja ridicularizado”. Essa crença é muito arraigada nas pessoas.

Voltamos a falar, aqui, sobre a ideologia da língua padrão: bicicleta é certo, porque é o padrão. É assim que a língua existe e sempre existirá; *bicicreta* é errado, é uma corrupção, que não existe no padrão (que, aqui é assumido como A língua). Aqui, como em vários outros episódios nas salas de aula durante esta pesquisa, vemos a necessidade da conscientização, sobre essa “falsa” realidade: “(O homem) descobrirá que a realidade não é absoluta como lhe

¹⁰⁹ Entre eles: Vanderci Andrade Aguilera (UEL) e Odete Maria Menon (UFPR).

parecia quando tinha introjetada na sua consciência a figura dos “patrões” da realidade” (JORGE, 1979).

Na sequência da aula, perguntamos aos alunos:

Pe: Mas vocês não falam certo?.

A: [...]

Pe: Quando vocês chegaram à escola, já não sabiam falar?

A₂: Eu falava errado.

Assumimos aqui que essa falsa realidade é uma realidade opressora. Quando alguém diz que não sabe falar direito, que fala errado, não tem conhecimento de que, verdadeiramente, se quer que esse alguém pense (e aja) assim. Esse alguém não sabe, não tem consciência das injustiças que sofre permanecendo na ignorância.

Tomando, novamente, a palavra, dissemos:

Pe: Vocês não falavam errado, porque conseguiam se comunicar perfeitamente, só não sabiam/sabem algumas regras que a escola ensina, por exemplo, quem nunca pediu pra ir ao banheiro (*profi, posso i nu banheru?*) só pra sair da sala quando a aula está chata? (risos), ou seja, falavam **certo**, conseguiam o que queriam, mesmo não sabendo falar **como** a escola ensina.

Podemos dizer que esse episódio representa, simbolicamente, a concretização da passagem do nível da consciência semi-intransitiva para a consciência transitivo-ingênua, de Paulo Freire. Sabemos que os três níveis de consciência que propõe Paulo Freire são relativos a tipos de sociedades: sociedade fechada à qual é apresentada a consciência semi-intransitiva (consciência mágica); sociedade em processos de transição, que tem a consciência transitivo-ingênua (consciência ingênua); e sociedade aberta, a consciência transitiva (consciência crítica) (JORGE, 1979). Faremos aqui uma associação desses tipos de consciência ao que as pessoas pensam – no que creem– sobre a língua/linguagem.

A consciência da sociedade fechada “foi dominada e, como toda consciência dominada, não pode se afastar, suficientemente, da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la em forma crítica” (JORGE, 1979, p. 41). O autor reporta a Paulo Freire falando sobre a consciência semi-intransitiva, e coloca como uma importante consequência dessa consciência as atitudes fatalistas diante da vida: “Aceitam tudo porque tudo vem de uma força superior à qual não podem se opor. Ficam, assim, impotentes para lutar contra as tais forças ocultas; é o destino... o que se pode fazer?” (*Id. Ibid.*, p. 43). A esse tipo de consciência podemos associar a crença que as pessoas têm sobre a linguagem. A consciência que se tem sobre o que é língua, que o modo como se fala é errado é uma consciência semi-intransitiva. Do mesmo modo como sociedades fechadas “aceitam tudo porque tudo vem de uma força superior à qual

não podem se opor”, as pessoas que pensam que “falam errado” fazem isso, porque alguém um dia lhes disse isso, de uma forma superior, com autoridade, determinando que não havia um contra-argumento para essa palavra, para essa fala. Foi um professor na escola, ou ainda um pai ou uma mãe, em casa, com as melhores intenções, tentando fazer com que a criança/pessoa se inserisse num universo linguístico que é exigido pela sociedade. Essa imposição, de modo geral, não insere a criança nesse universo, uma vez que é mítico e artificial, mas sim, gera nessa criança um sentimento de inferioridade com relação a essa língua, inferioridade essa muito bem representada pela fala da criança: “eu falava errado”. Como pode uma pessoa que desde muito cedo (desde os 3 ou 4 anos) fala e compreende as pessoas com as quais se relaciona assumir uma atitude contrária a isso, contrária àquilo que faz o tempo todo: fala. Como já reportamos nesta tese:

Como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo? Ou seja, como é possível que alguém diga que mal fala, ou que fala mal, sua língua materna, que é também a língua nacional? (MARIANI, 2008, p. 28).

Com relação ao nível de consciência transitivo-ingênua, Jorge (1979, p. 44) diz:

Ao se produzir o fenômeno da emersão da consciência, o campo das relações do homem se amplia... O homem, emergindo-se, passa a captar a realidade e a conhecê-la em áreas bem mais amplas, situadas bem mais além de uma simples esfera vital. Aumenta o seu poder de dialogação não só com outro homem, mas com o seu mundo. Transitiva-se [...]. Sente os desafios.

O que pudemos abstrair da situação em sala de aula, descrita, é que o aluno, em dúvidas, desconfiando da nova realidade que a ele é apresentada, começa a desconfiar da realidade anterior que lhe era um fato indiscutível, até inconsciente. Ele sente que está sendo desafiado a verificar se aquilo que lhe era dito é realmente verdade. “O homem está despertando” (JORGE, 1979, p. 45).

Essa fase da consciência transitivo-ingênua ainda concebe a presença dos mitos. Contudo, “a consciência transitivo-ingênua [...] vai ao diálogo. E serão esses diálogos sobre os desafios do mundo que inserirão o homem na história e na cultura e farão dele um ser histórico. Para ela, então, pois, o homem começa a se entender como histórico” (*Id. Ibid.*, p. 46). No sexto A, uma aluna pergunta à professora:

A₁: É verdade que os paranaenses falam melhor que os outros Estados?
 P: O que você acha?
 A₁: Acho que não.

Na reportagem, a jornalista fala sobre pessoas que são inseguras nos relacionamentos sociais, em virtude de como elas falam. Uma das alunas comenta sobre uma personagem de novela¹¹⁰ que tem vergonha do modo como fala, porque acha que sua fala é inferior, porque é considerada caipira. A professora, sobre isso diz:

P: Mesmo que eu tente falar diferente, a minha origem me empurra a falar assim.
A₂: Ela tá tentando esconder sua identidade.

Pode parecer uma aula como outra qualquer (o que realmente é, se considerarmos as condições sóciohistóricas em que ela se apresenta), mas se analisarmos, conjuntamente, tudo o que antecede às aulas, o estudo teórico com os professores, a teoria pedagógica que embasa esta tese e a preparação dos conteúdos entre pesquisadora e professores, esses diálogos não fazem simplesmente parte de uma aula qualquer. Eles são a essência da aula. Sem eles, sem a voz dos alunos, colocando suas dúvidas, seus pareceres negativos, suas não aceitações, e até seu silêncio – oral – mas cujo significado pode ser abstraído de suas expressões, sem tudo isso, não seria possível atingir o objetivo desta proposta: a conscientização.

Segundo Freire (1999, p. 124): “estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica.” Simbolicamente, o que queremos, com a conscientização dos alunos sobre questões linguísticas encobertas, incógnitas, é fazer uma revolução. Sem sangue, mas com a ciência de que o que queremos é o que está (ao menos teoricamente) no final de toda revolução: a transformação da sociedade, nosso inédito viável. E, neste caso, postulamos a necessidade de que os alunos sejam conscientizados para que “se transformem”, “transformem suas crenças”. Ainda segundo Paulo Freire (2011, p.76):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes revolucionárias que nos engajam no processo **radical** de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, **a revolucionária**, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a **denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação**, no fundo, o nosso sonho (grifos nossos).

O mesmo autor conclui que “mudar é difícil, mas é possível”. É com esse pressuposto que propusemos esta pesquisa: o pressuposto de que a situação em que se encontram os sujeitos que precisam da consciência sobre os fatos da linguagem é uma situação “desumanizante”; que “anunciar a superação” é um posicionamento, uma postura

¹¹⁰ Personagem “Marcia” na novela “Chocolate com Pimenta” da Rede Globo – 2003, tendo sido reprisada durante o desenvolvimento dessas práticas em sala de aula.

frente à realidade que deve ser modificada; e que essa superação só pode ser conseguida com essa conscientização feita por meio do diálogo.

No sexto A, a professora direcionou a discussão posterior, traçando uma sequência de tópicos relativos à reportagem, conduzindo os alunos a pensarem a respeito do que vem a ser preconceito linguístico.

- P: Por que será que algumas pessoas tentam modificar seu jeito de falar?
 A₁: Pra não passar vergonha [...]
 A₂: Se não, todo mundo vai dar risada dele, fessora.
 P: Por que vão dar risada?
 A: ...
 P: Se rimos, estamos rindo de quê?
 A₃: Tendo preconceito.
 P: E o que é preconceito? O que é preconceito linguístico?
 A₄: É que tem gente que fala **errado** e os outros tiram sarro [...]
 P: Não é que ele fala **errado**, né? É que ele fala diferente, porque tem uma variante linguística que a gente acostumou a dizer que é errado..., por exemplo: *carção*, se alguém fala *carção*, em vez de calção, essa pessoa tá mostrando a origem dela, que ela é do interior, que às vezes, não frequentou escola, mas nunca significa que a fala dela tá errada...
 A₅: Mas, profe (interrompendo a professora), tem que **corrigir** ele porque se não, alguém vai tirar sarro dele [...]

No sexto B, uma das turmas mais participativas do projeto, quando a professora comentava os diversos significantes para um mesmo significado, como data, terreno, lote; ônibus, lotação, circular; vina, salsicha; entre as variantes lexicais e [leite] e [*leitchi*], entre as fonéticas, um aluno diz:

- A₁: Profe, é por isso que a gente fala assim, *leitchi*, diferente de como escreve?
 P. Isso, a gente fala de um jeito, mas escreve de outro.

Outro aluno diz:

- A₂: Mas é mais certo falar [*leite*], porque a gente não escreve com I [...]
 P: Olha a questão do certo e errado aí [...] – disse a professora, chamando a atenção.
 A₃: É que parece mais chique alguém falando [leite], professora [...]
 P: Na verdade, o que nós temos aí? Por que um jeito é mais sofisticado que outro? Por que esse valor? Não tem porque ter vergonha do jeito de falar, mas existe um valor de que certas formas são melhores, alguém disse que tem que ser daquele jeito. A língua faz parte da minha identidade.

Na continuação dessa aula, voltada para a reportagem, no encontro seguinte, a professora do sexto B retoma o assunto, perguntando aos alunos:

- P: Tem um jeito mais **certo** de falar?
 A₁: Não. (em coro)
 P: Vocês já pensavam assim, antes? (aqui ela se refere a pensar assim, antes de ouvirem falar sobre variação linguística)
 A: Não. (também em coro)

Outro aluno, se referindo a determinada fala que apareceu na reportagem (jojoca – solução) diz:

A₂: Pra mim, é só engraçado, mas não errado.

Outra aluna fala:

A₃: Eu só **corrijo** erro de português, não esse jeito de falar.

Um aluno diz que a mãe o corrige quando ele fala errado, porque ela é jornalista e não gosta que falem errado. O aluno nos conta que disse à mãe que ele não falou errado, falou diferente.

Pe: E, aí, Pedro, o que ela disse?

A₁: Ah, ela não ficou muito convencida, não [...]

P: A sociedade valoriza a variedade padrão e quem não fala sofre preconceito [...]. É que em casa, nossos pais aprenderam de um jeito e eles querem que seja assim com a gente.

No EM, o professor tenta conduzir os alunos a perceberem a diferença existente entre dizer [po.ɾta] com um sotaque considerado caipira (o R retroflexo) e dizer [bicicreta] ou [caɾça], o rotacismo que indica variação diastrática. Os alunos riem muito. Um deles diz:

A₁: Quem fala assim, com certeza, não sabe falar, porque tá errado.

P: Vejam bem: médicos, engenheiros, advogados, não falam assim [se referindo às variantes que conotam diferença social]. Portanto, as pessoas não são discriminadas pelo que falam, mas pelas suas condições sociais.

4.5.3 A correção

Esses últimos diálogos, das três turmas de sexto ano, e também da primeira série do EM, nos fornecem dados valiosíssimos sobre as crenças das crianças a respeito de um tema específico: a correção. Nesses diálogos, abstraímos a explicitação do mais difícil dos mitos sobre preconceito linguístico a ser contestado. Ele está fortemente interligado à argumentação de que o ensino da norma padrão é necessário porque ele é, justamente, a arma de que o falante precisa para não ser estigmatizado por sua fala. Neste ponto, cabe uma consideração bastante pertinente: nesta tese, em momento algum, contestamos o ensino da norma padrão, mas sim a abordagem que se faz dela em sala de aula, como o professor apresenta essa norma padrão aos alunos, sem trazer à luz todos os entraves na sua aquisição, principalmente, pelos socialmente menos favorecidos. O aluno, então, segundo o modelo tradicional, precisa aprender a falar “certo” para que não corra o risco de ser ridicularizado; ele precisa ser corrigido (pelo professor, na escola) para que outros não o corrijam fora da escola.

Percebemos a falácia desse raciocínio em dois pontos. Um deles é de nomenclatura. Segundo Ferreira (2009), uma das definições de corrigir é: “1. Dar forma correta a, emendando; fazer correção a; endireitar; retificar”, inclusive um dos exemplos que segue a definição do dicionário é muito apropriado ao tema em questão: Corrigiu a pronúncia do aluno. Corrigir pressupõe que algo está errado. Ora, uma vez que tomamos conhecimento de que uma variante linguística é apenas uma variante, ou seja, uma diferença, e uma vez que uma diferença não constitui, necessariamente, um erro, como podemos corrigir algo que não está errado?

O outro ponto desse silogismo é o círculo vicioso em que ele está. E o quanto esse raciocínio é fechado neste círculo, ou seja, não leva a lugar algum: “o sujeito precisa ser corrigido para não ser corrigido” (?). Em que momento a correção deixa de ser correção? Ou, em que momento ela vai deixar de dizer a quem está sendo corrigido que ele não está sendo corrigido?

Num dos diálogos, um aluno diz que a professora deve corrigir o aluno, porque, ao contrário, alguém vai discriminar esse aluno. A lógica pode ser representada pelo constante do quadro:

<p>ERRO » NÃO CORREÇÃO » ESTIGMA ERRO » CORREÇÃO » NÃO ESTIGMA</p>

Um erro conduz ao estigma; um erro mediado pela correção não conduz ao estigma. Esse raciocínio seria perfeito se não fosse um porém: ele não acaba aí. Podemos pensar que se um suposto erro não for corrigido, os alunos podem sim ser estigmatizados. Mas, quando ele é corrigido, o que acontece não é o fim de uma cadeia de correções e estigmas, mas a perpetuação dela. O aluno que é corrigido, tendo “aprendido a lição”, pode passar a ser o agente causador de estigmas a outros (alunos/pessoas) que não foram corrigidos.

Em maio de 2012, uma repórter de televisão, de um programa regional, ficou famosa na internet por ter humilhado um preso que estava entrevistando¹¹¹. Houve revolta dos espectadores com a ousadia da repórter em ridicularizar o preso (detido por roubo e suposta tentativa de estupro) por ele desconhecer o nome do exame que se faz para comprovação do estupro – corpo de delito – e, no lugar disso, ter dito algo que se aproximava à palavra “estupro” (*estrôpa, estrópia, estrópias* (?)). A humilhação acontece porque a repórter, além de

¹¹¹Disponível

<http://maceioagora.com.br/video/1006/band_vai_demitir_reporter_que_humilhou_suspeito_de_estupro_>.

Acesso em: 15 set. 2012. Esse vídeo foi bloqueado pela TV Bandeirantes. Vide o ANEXO XIII, em meio digital.

dar risada do preso falando, o faz repetir, várias vezes, o nome do exame, cerceando-o, até que, num dado momento, o preso não fala mais e “confessa”: “porque num sei falá direito, não [...]”. Mais adiante, ainda na entrevista, a repórter pergunta “como é mesmo o nome do exame?” ao que o preso responde, novamente: “eu não sei falá direito, não, é prósta, uma coisa dessa [...]” E, de novo, a repórter ri do preso e zomba, faz piadinhas, por ele confundir exame de próstata com exame de corpo de delito (ou de “estropia”, como ele disse).

Esse episódio nos chamou muito a atenção. Primeiro, o flagrante desrespeito da repórter pelo preso, quando ri dele, em frente às câmeras. Esse é o motivo que levou à reprovação da maioria do público que viu e opinou sobre o vídeo; trata-se de um abuso, pelo qual não apenas a repórter é responsável, mas o modelo de jornalismo que “motiva questionamentos sobre a convivência do Estado com repórteres antiéticos, que têm livre acesso a delegacias para violentar os direitos individuais dos presos”. Um site¹¹² chamou o acontecido de “violência eufemizada” e ainda: “criminalização da pobreza, preconceito social – ou racial – homofobia e desconstrução das políticas públicas de saúde preventiva – nas piadas sobre o ‘exame de próstata’ – acusação sem provas, ridicularização da imagem privada”. Mas ao que o público não atentou foi à essência da violência e do desrespeito, o que levou a repórter a agir como agiu, ou como pode ser lido no site¹¹³, como ela fez “troça das dificuldades de expressão do detido” (grifo nosso).

Se refletirmos sobre o que são essas “dificuldades de expressão”, veremos que se trata de algo muito parecido com os fenômenos linguísticos abordados pela teoria da variação. Não podemos afirmar que *estrópia*, *estrôpa* sejam variantes, uma vez que essas palavras não são usadas por nenhuma comunidade linguística. Mas podemos sim, perceber a criatividade linguística, inerente ao ser humano, a mesma velha conhecida das crianças em fase de aquisição da linguagem, que usam a analogia para dizerem o que não sabem (eu comi » eu fazi): estupro » estrupo » estropo » estropia, em que a primeira palavra é a padrão, a segunda é uma variação, que pode ser ouvida em várias comunidades linguísticas e as duas últimas, então, as que foram usadas pelo preso, são associações feitas à variante não padrão da palavra. Foram essas associações que fizeram com que a repórter risse do preso e é por isso que podemos considerar o fato um preconceito linguístico.

Ora, nesse episódio, temos a continuação da “cadeia de correções e estigmas” que discutimos anteriormente. A repórter, com certeza, é escolarizada, cursou Jornalismo, passou por várias aulas de língua portuguesa, foi corrigida por vários professores que não apenas lhe

¹¹² Disponível em: <<http://jornalismob.com/tag/mirella-cunha/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

¹¹³ Disponível em: <http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-2--101-20120523>. Acesso em: 20 nov. 2013.

deram a definição de estupro, como lhe disseram que não se deve dizer “estupro”, porque está errado. A repórter aprendeu a lição; soube mostrar a todos os espectadores que ela sabe que “o certo é dizer estupro” e que o exame que se faz quando é necessário provar se houve ou não estupro, é exame de corpo de delito. Ela não foi estigmatizada e não foi porque “sofreu correção na escola”. A cadeia acaba aí. Contudo, a partir dela, começa uma nova cadeia, ou continua a mesma, só que desta vez, ela passa a ser a agente, a que estigmatiza, a que humilha. E, novamente, ela faz isso porque, um dia, “sofreu correção na escola”¹¹⁴.

O quadro que vimos se torna assim:

<p>ERRO » NÃO CORREÇÃO » ESTIGMA ERRO » CORREÇÃO » NÃO ESTIGMA » NOVO ESTIGMA</p>

Em que: um erro que não é corrigido leva ao estigma e um erro que é corrigido leva a um novo estigma, só que, desta vez, o corrigido passa a ser o agente do estigma.

Um dos alunos, num dos diálogos citados, disse, definindo preconceito linguístico: é que tem gente que fala errado e os outros tiram sarro. Por isso, tanto se justifica a correção pela escola. No episódio citado, da reportagem, se o preso tivesse tido uma escolarização como a da repórter, ele não teria sido humilhado: se a escola fosse igual pra todo mundo, se todos tivessem os mesmos direitos de acesso, de fato, a boas escolas, episódios como esses não existiriam. Esse é o argumento de quem acha que a escola é redentora da sociedade.

Entretanto, diversos pesquisadores já refletiram sobre a inviabilidade dessa escola. Soares (1988, p. 69), há tempos, afirmou:

Para aqueles que não colocam em questão a sociedade tal como ela é, o conflito linguístico que ocorre na escola tem sua origem ou em *deficiências* de linguagem¹¹⁵ ou de *diferenças* de linguagem entre alunos de origem social diversa. Em ambos os casos, a escola tem [...] um papel “redentor” a desempenhar, isto é “libertar” o aluno de sua “marginalidade” linguística. Na primeira perspectiva, ela pode e deve promover a *erradicação* das “deficiências” linguísticas através de [...] uma metodologia de ensino da língua em que o aluno é *corrigido* para que *substitua* sua linguagem “deficiente” pela linguagem “correta” e assim se integre a sociedade “tal como ela é”.

A escola, na perspectiva redentora, é vista como “um instrumento para conquista de melhores condições econômicas e sociais” (SOARES, 1988, p. 71). Independente da sociedade, a escola deve cumprir seu papel de fazer com que um aluno de classe inferior ascenda social e culturalmente.

¹¹⁴ Obviamente, outros fatores devem ser considerados para uma análise mais densa da reportagem, como, por exemplo, o modelo de programa jornalístico, que, às vezes, até exige posturas semelhantes de seus repórteres, mas, para o caso específico da manifestação do preconceito linguístico, não são relevantes.

¹¹⁵ O que ainda é mais conhecido, dentro, e principalmente, fora das escolas e sobre o qual versamos aqui.

Como vimos na seção 3, uma teoria crítica da sociedade capitalista, porém, pode nos mostrar que os modos de produção capitalista é que discriminam as classes sociais. É essa estrutura a responsável pela desigualdade “na distribuição da riqueza e dos privilégios e, para que se mantenha, é necessário que essa distribuição desigual seja preservada e reproduzida” (SOARES, 1988, p. 71). A escola, então, dentro dessa sociedade, é, nas palavras da autora:

Impotente [...] Mais que impotente, a escola, nessa perspectiva, chega a ser *perversa*, porque na verdade, colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, através do fracasso a que conduz as classes dominadas, pela negação a elas, de condições de sucesso. Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), **ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio**, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (SOARES, 1988, p. 72) (grifos nossos).

O preso entrevistado passou (se é que teve oportunidade de passar) por uma escola cuja preocupação (mesmo sendo de forma inconsciente, mesmo sem que seus sujeitos – professores, diretores, pais de alunos – se dessem conta disso) é a preservação da estrutura social capitalista. A ele, sendo das classes populares, foi negado o uso de sua variedade linguística porque não é a prestigiada, mas ao mesmo tempo, essa escola não foi capaz de lhe dar todas as condições de que necessitava para dominar essa variedade porque é impotente, por um lado e, por outro, auxiliadora da sociedade capitalista, ajuda na preservação dessa estrutura social.

Maestri e Carboni (2003) falam sobre a relação entre “corrigir e dominar”. Os autores, ao afirmarem que os professores, mesmo com boas intenções, “criminalizam formas linguísticas com profundas raízes lógicas ou históricas” (as variedades estigmatizadas), eles (os professores):

Contribuem para a **perda da autoestima e a insegurança linguística** dos alunos, sem lhes garantir a aquisição do domínio da norma culta, já que ela constitui um quase idioma estrangeiro no grupo social no qual vivem. Tal processo termina contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Um locutor que desqualifica o falar seu e de sua comunidade, auto desqualifica-se inevitavelmente também como cidadão (MAESTRI; CARBONI, 2003, p. 41) (grifos nossos).

Vemos assim, o efeito da ação dessa escola para o inconsciente coletivo da nossa sociedade; nas palavras do preso da reportagem: “não sei falá direito, não [...]”.

Afirmamos aqui a responsabilidade da escola nesse processo de (auto) insegurança linguística, mas sabemos que ela não é sua única causadora. Ou, então, sabemos que não procede dela a origem dessa insegurança. Reproduzindo novamente a citação de Mariani (2008, p. 28): “como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna”?

Ou “como é possível naturalizar uma visão preconceituosa com relação ao próprio modo de falar?” (MARIANI, 2008, p. 31). A autora, nesse texto, tenta resgatar os motivos que, ainda em nossos dias, levam os sujeitos a “aceitarem” um discurso depreciativo sobre sua própria linguagem. Depois de fazer uma retrospectiva da origem do termo preconceito, que é anterior ao Iluminismo, ela percorre a formação da língua portuguesa, desde antes de sua chegada ao Brasil (com a invasão dos portugueses trazendo uma ideologia de que “diferenças linguísticas, sócio-culturais e religiosas são [...] deficiência” (MARIANI, 2008, p. 33)) até a sua consolidação, consolidação essa que passou pela imposição da língua da metrópole e, conseqüentemente, o silenciamento da línguas indígenas que tem sua instituição oficial com o Diretório dos Índios. Essa língua que é aqui imposta passa por transformações que são constatadas nos vários níveis gramaticais (léxico, sintático, fonético, semântico) e podem até ser consideradas apenas variações. Contudo, é no nível discursivo que se encontram as transformações mais densas:

O contato com outras línguas e o fato de ser falada por sujeitos nascidos na colônia impregnam a língua usada no Brasil com um **sentimento de identidade** outro, não mais português (...). Por outro lado, não há como silenciar totalmente a memória portuguesa, gerando esse efeito contraditório: **fala-se a mesma língua e ao mesmo tempo fala-se outra língua** (MARIANI, 2008, p. 40) (grifos nossos).

É esse paradoxo que estaria na origem desse sentimento de inferioridade que grande parte dos brasileiros ainda hoje possui. Temos aqui duas línguas: uma, com sua “memória de filiação ao Latim”, que é ensinada nas escolas, que é imposta como única, como certa, como homogênea. Essa é a língua que o preso da reportagem disse que “não fala direito” e, como ele, muitos outros sujeitos fazem a mesma afirmação. É considerada a língua nacional. A outra língua é a língua real, usada para comunicação, interação dos brasileiros que não conseguem se identificar com a língua nacional. Ainda nas palavras de Mariani (2008, p. 43): “não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e (...) acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar”.

Outro ponto colocado pelos alunos nos diálogos descritos é a diferença de valores, por eles reconhecida, entre os tipos de variação linguística. Apesar de termos trabalhado com os alunos os diversos tipos de variação linguística¹¹⁶, nesta tese, realizamos, especificamente, uma discussão sobre a variação diastrática e suas conseqüências na sociedade. Por isso, sempre nos chamou a atenção, durante as aulas, as colocações que os alunos faziam sobre as variantes que tinham como efeito, isto é, com o seu uso, algum tipo de discriminação social.

¹¹⁶Como é possível comprovar pelos textos escolhidos e compostos para a orientação dos alunos no desenvolvimento das atividades – diatópica, diamésica, diafásica.

Revendo os diálogos descritos, no sexto B, uma aluna A₃ (por sinal, muito observadora), se referindo à variante lexical *jojoca* (solução), disse: eu só corrijo erro de português, não esse jeito de falar. É marcante como, sem, ao menos, noções sobre a teoria da variação linguística, as pessoas conseguem categorizar os tipos de variação. E isso, desde muito cedo, como é o caso da aluna citada. Ela não conhece nomenclatura, não sabe a diferença entre diatópico e diastrático, mas sabe que uma pessoa pode falar *jojoca*, no lugar de solução, o que pode parecer diferente, interessante; mas não pode falar “as menina”, no lugar de “as meninas”, porque isso não é diferente. Isso é errado, é erro de português.

Milroy (2011) remonta ao século XIX, ao falar sobre as diferenças entre mudança linguística e corrupção da língua: “Diversos estudiosos influentes do século XIX foram bem explícitos quanto à corrupção da língua por falantes ignorantes e afirmavam ser capazes de distinguir as mudanças linguísticas das meras ‘corrupções’” (*Id. Ibid.*, p. 80) e continua: “muitas dessas corrupções eram evidentemente, obra do vulgo e do ignorante” (MARSH, 1865, p. 153, *apud* MILROY, 2011, p. 80). Percebe-se que essa “capacidade” de diferenciar os tipos de variação (nesse texto de Milroy, falando já sobre as mudanças) não é algo exclusivo de um povo, uma nação, nem de uma determinada época.

Faraco (2011) fala sobre a dificuldade de se argumentar a favor da teoria da variação, em virtude de um “imaginário”, “um poderoso imaginário, um poderoso conjunto de imagens que dão sentidos à sociedade e a cada um dos fatos sociais” (*Id. Ibid.*, p. 263). Ele justifica essa dificuldade dizendo que “a realidade linguística está também recoberta por um imaginário que, entre outras coisas, nos orienta sobre como devemos, por exemplo, dar sentido à diversidade intralinguística – estabelecer o que é aí, valor e não valor” (*Id. Ibid.*, p. 264). E continua:

Um dos pontos mais nevrálgicos nos modos como a sociedade representa a língua para si está justamente na questão da variação linguística. A variação apenas regional, apenas geográfica, em geral, não incomoda os falantes. A imagem, a figura que temos dela é de algo curioso, pitoresco e até meio exótico. A variação social, porém, **mexe (e mexe fundo) com o coração dos falantes**; ou, como dizem outros **ferre os ouvidos**. Isso porque o **imaginário social** predominante nos segmentos melhor situados economicamente, mais bem escolarizados, mais letrados identifica a variação linguística (o próprio modo de falar) dos segmentos econômica e socialmente despossuídos como um sinal **de ignorância, de inferioridade, de falta de educação e cultura**. É mais que óbvio para esse imaginário que esses segmentos sociais falam errado, não sabem falar, falam sem gramática, são ignorantes e assim por diante (grifos nossos).

Faraco explica o motivo por que as pessoas diferenciam os tipos de variação linguística. Um imaginário social, uma crença inconsciente, lhes diz que *jojoca* pode ser falado; é até “pitoresco”, pertence à variedade linguística falada em determinada região do

Estado/país; trata-se de uma variante diatópica. Mas, “as menina”, não! O que temos aí, na mente das pessoas de um modo geral e desde muito cedo, como se pode observar, no sexto ano de uma escola pública do interior do Paraná, é que isso é erro de português.

Outro aluno, do sexto B, diz que comentou em casa, com a mãe que ele não “falou errado, falou diferente”, e que sua mãe, como já afirmamos antes, que é jornalista e não gosta que falem errado, não ficou muito convencida não.

Esse comentário do aluno nos traz duas evidências que merecem aqui uma exposição.

A primeira é: geralmente, quanto mais alta a posição do sujeito na estratificação social, mais esse sujeito exige o estabelecimento da norma padrão, mesmo que ele mesmo não seja dominante dessa variedade de modo pleno (o que, sabemos, ninguém é). Segundo palavras de Cagliari (2000, p. 9), “apesar de todo esforço dos linguistas [...] parece que quanto mais se adquire cultura e dinheiro, mais fica reforçado o preconceito linguístico e a ilusão de uma gramática normativa como guia seguro de bom uso da linguagem”. A mãe do aluno é jornalista¹¹⁷. Inferimos daí o mesmo que inferimos sobre a jornalista que entrevistou o preso, ou seja, tem um nível elevado de escolaridade, foi corrigida pelos professores, tem noções de gramática normativa, etc., no que se refere ao padrão socioeconômico, podemos deduzir¹¹⁸ que sua renda seja elevada (comparada a um salário mínimo, ou menos, o que pessoas sem escolaridade geralmente tem). Essas características conduzem essa mãe a querer que o filho tenha também um ensino que privilegie o “certo” no ensino de língua portuguesa, que ele seja também corrigido quando disser algo errado.

A segunda evidência é mais uma constatação da dificuldade de se modificar a crença que se tem no “certo e errado” da língua. Ainda em Faraco (2011), o autor conclui a dificuldade de, até mesmo, conversar com as pessoas sobre a questão da existência de normas, da variação linguística. Emblemáticos os dois exemplos que ele dá sobre essa dificuldade, que chamaríamos mesmo de impossibilidade. No primeiro exemplo (como já citamos anteriormente, nesta tese), o autor conta que depois de uma aula em que ele discutia a questão da norma, um aluno lhe diz: “professor, sua exposição é muito clara e seu raciocínio é muito bem amarradinho, mas no fundo do meu coração, eu não consigo ainda aceitar o que você diz” (*Id. Ibid.*, p. 262); o segundo foi quando fora convidado para ser consultor de uma série

¹¹⁷ Apesar de não podermos afirmar que “essa ou aquela” profissão seja indicativa de renda alta (há jornalistas que ganham mais e jornalistas que ganham menos, o que pode ser dito sobre quase todas as profissões), existe um imaginário sobre algumas profissões e os salários de cada uma.

¹¹⁸ São apenas suposições, baseadas em observações da conduta do aluno, do que a professora da turma fala sobre ele. Não temos dados que comprovem essas deduções.

de tevê sobre diversidade do português e seus efeitos para o ensino. A diretora do programa sequer ouviu o que ele tinha a dizer e o agrediu verbalmente dizendo que não concordava com o que “eles” (linguistas) diziam porque queriam “destruir a língua”, fazem “apologia à ignorância”, são “condescendentes com o desleixo e a preguiça”. Esses dois episódios corroboram com nossas inferências sobre a dificuldade que se estabelece em desmitificar crenças que o sujeito tem a respeito da língua. Na sala do sexto B, vemos um aluno que, aprendendo algo novo sobre a língua que ele fala, qual seja, que ele não está falando errado, está falando diferente, tenta dizer isso em casa, no momento em que a mãe o corrige, porém com esforços baldados, sem conseguir convencê-la disso.

4.5.4 O prestígio associado à escrita

Ainda nos diálogos do sexto B, percebemos a crença de que se deve falar do modo como se escreve e uma suposta causa para isso: o prestígio associado à escrita. Reveja o diálogo:

A₁: Mas é mais certo falar [*leite*], porque a gente não escreve com I [...]

P: Olha a questão do certo e errado aí [...] – disse a professora, chamando a atenção.

A₂: É que parece mais chique alguém falando [*leite*], professora [...]

Existe uma crença generalizada de que a “língua” é a “língua escrita”. Isso está profundamente incutido em gramáticos, em muitos professores de língua portuguesa e, principalmente, na mídia, que desconhecendo as questões linguísticas, induz os sujeitos a pensarem que a língua deva ser falada como é escrita. Isso é possível constatar assistindo a telejornais, nos quais os jornalistas sempre tentam “normatizar” ao máximo suas falas para aproximá-las de um padrão linguístico que, de fato, só existe na escrita formal. Essa confusão existe em virtude de um prestígio associado à escrita, muito enraizado nas sociedades letradas, que vem de longa data e que, ainda nos dias de hoje, tem consequências muito sérias. Uma delas, por exemplo, é a que faz do analfabeto um ser marginalizado socialmente, defeituoso, em quem falta alguma coisa. Galvão e Di Pietro (2007), quando escrevem sobre o preconceito existente contra o analfabeto, afirmam:

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto ao “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das “trevas da ignorância”. (GALVÃO; DI PIETRO, 2007, p. 24)

Não queremos, de modo algum, fazer apologia à ignorância, nem ao analfabetismo, mas fazer uma crítica à discriminação desnecessária por que passam jovens e adultos analfabetos, como se não soubessem falar a sua língua porque não dominam a escrita. Essa é uma associação de “língua” com “língua escrita”.

Até mesmo para quem já tem iniciação nos estudos linguísticos, diferenciar norma padrão de língua escrita é enredado. São recentes (embora estejam muito em voga) os estudos feitos com gêneros discursivos e textuais, os quais manifestam que é a depender do gênero, tanto escrito quanto oral, que vamos usar a variedade linguística (mais ou menos formal ou monitorada). Dizer, por exemplo, a um aluno de Letras que é legítimo um texto escrito em uma variedade linguística não padrão soa quase sempre como algo duvidoso.

A confusão aumenta quando fatos, como o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, estão em cena. Não foram poucas (muito pelo contrário) as pessoas com quem conversamos que imaginavam que “agora vamos falar igual: em Portugal e aqui no Brasil”. Aliás, algo que nos intriga muito é o motivo por que, quando tentamos falar sobre variação linguística com sujeitos não encetados nos assuntos de linguagem, a pergunta que sempre surge é: “e o Acordo Ortográfico, hein?”.

4.5.5 Ainda a variação diatópica

Depois de toda a discussão sobre o conteúdo do DVD, o texto seguinte apresentado aos alunos foi “Assaltantes Regionais”. Bastante conhecido pela população em geral, por ser um texto veiculado na internet, trata de variação linguística de modo cômico, referindo-se às variantes linguísticas utilizadas por assaltantes em/de diversos estados do Brasil. O texto foi sugerido por uma das professoras, a do sexto A, porque fazia parte do livro didático utilizado pela escola. Os outros professores aceitaram e todos, com exceção do professor da primeira A, porque já tinha trabalhado com os alunos esse texto, nas primeiras aulas do ano, passaram o texto aos alunos. Trata-se de um texto que pode ser analisado como preconceituoso, por tratar de forma estereotipada (o que pode ser visto também como uma forma de preconceito) características regionais, como “todo baiano é preguiçoso, todo político é ladrão, etc.”. Contudo, durante sua leitura, foi explicado aos alunos que se trata de um texto humorístico que não deve ser considerado como uma representação da realidade, nem linguística, nem cultural.

Em todas as turmas, optou-se por uma apresentação teatral, na verdade, uma espécie de jogral, em que cada criança seria o assaltante de um Estado. As professoras pediam que os

alunos lessem o texto, respeitando as variedades locais, o que, de modo geral, na primeira leitura, não era satisfatório. Digo isso porque, nas quatro turmas, as crianças pareciam querer “corrigir” o que estavam lendo, corrigir as “pseudo” variedades linguísticas locais. Em todas as turmas, houve a necessidade de ler mais do que uma vez cada trecho do texto, ao que as professoras pediam que lessem exatamente como estava escrito.

No sexto C, a professora, perspicaz ao que estava acontecendo, pergunta aos alunos:

P: Eles estão falando errado, aqui no texto?

A: Não! (em coro)

P: Então, se eles não estão falando errado, por que vocês corrigem o que está escrito?

A: [...] (silêncio)

A professora dessa turma faz a leitura de alguns trechos, tentando imitar os sotaques estereotipados de cada região. Pede aos alunos que leiam assim, com entusiasmo. Fazem novamente a leitura, a qual melhora um pouco e uma aluna diz:

A₁: Aqui parece que tá falando errado, mas tá falando de maneiras diferentes, por isso, a gente não pode corrigir, né, profe?

A resposta em coro dos alunos do sexto C à pergunta da professora, novamente refere-se à compreensão que os alunos estão tendo sobre o conteúdo trabalhado. Ao contrário, o silêncio dado à pergunta seguinte, quando são confrontados sobre o motivo de quererem corrigir as falas, demonstra o quanto ainda não chegaram à consciência crítica (FREIRE, 1980). Por outro lado, a fala da aluna, logo depois da releitura, mostra que uma nova compreensão está se formando: “é o homem tomando consciência da realidade e tomando consciência, também, de que tem de assumir um compromisso com esta mesma realidade” (JORGE, 1979, p. 46).

4.5.6 A heterogeneidade linguística - a variação diafásica

Depois de todas as discussões geradas pelo DVD e o último texto, que foram direcionadas para serem sobre variação diatópica, mas que proporcionaram muitas falas sobre variação diastrática e preconceito linguístico de modo geral, introduzimos outro texto, produzido pela pesquisadora e também aceito pelos professores. Neste texto, depois de uma pequena “revisão” sobre a variação diatópica, falamos sobre a variação diafásica (ou adequação linguística ou monitoramento estilístico). Enfatizamos que, dependendo da

situação em que se encontra o sujeito falante, ele pode utilizar uma linguagem mais ou menos formal; ele vai se monitorar mais ou menos, dependendo de alguns fatores como: com quem se fala (qual a hierarquia social estabelecida entre o falante e o ouvinte), sobre o que se fala, onde e quando se fala. Além desse texto por nós produzido, foi também apresentado aos alunos um trecho de um texto de Marcos Bagno sobre o assunto, também por nós indicado e uma charge, retirada de uma rede social, indicada pelo professor da primeira A, na qual um aluno faz a mesma pergunta para um colega e para a coordenadora do curso, sendo menos e mais monitorado na sua fala. Os professores, com essa charge, exploraram o uso de gírias (babado, lance), a presença da variação da concordância verbal e processos de redução (tu tá, tá ligado?), o que os alunos entenderam sem dificuldades.

Na primeira A, o professor pergunta:

P: Então, gente, é fácil perceber a diferença entre as duas cenas, né? - falando sobre a charge.

Uma aluna responde:

A₁: Com a professora, o aluno fala corretamente.

P: Então, com o colega, ele tá falando errado? Pergunta o professor, sorrindo.

Outra aluna diz prontamente:

A₂: Não é errado, é adequado àquela situação.

Um terceiro aluno diz:

A₃: Ele falou assim porque tem medo de ser corrigido – referindo-se à fala do aluno para com a coordenadora do curso.

O professor fica um pouco hesitante, mas acaba concordando que pode ser por isso, sim. Outro aluno pergunta:

A₄: Prof., tem alguém que só fala com gírias, o tempo todo? Com qualquer um?

P: Olha, acho que tem sim, vou dar um exemplo fictício, mas acho que vale. Sabe o Moisés da Malhação? - referindo-se a um personagem de uma telenovela da Rede Globo - então, ele só fala em gíria, com todo mundo... é delegado, é colega dele, com todos - e continua -ele com certeza tá representando uma pessoa que não tem muita escolaridade, que foi criada num ambiente onde só se fala assim. E a gente sabe que a escola é o único lugar onde as pessoas que não ouvem esse JEITO mais formal de falar, podem aprender a norma padrão.

Na continuação do diálogo, os alunos perguntam sobre o prestígio da norma padrão.

O professor responde:

P: Algumas pessoas, até mesmo sem muita escolaridade, tentam adequar sua fala à norma padrão e acabam fazendo hipercorreção.

A₄: O que é isso?

P: Hipercorreção é quando uma pessoa corrige o que não precisa corrigir, “super corrige”, entende? Por exemplo, já devem ter ouvido alguém dizendo *galfo* em vez de *garfo*?

A₅: Simmm, minha vó fala assim, professor! Eu sempre corrijo ela, mas ela não muda! - risos

P: Então, por que uma pessoa fala assim? Ela, com certeza, já foi corrigida, ou ouviu alguém corrigindo uma palavra como *carça* que é *calça*. Então, essa pessoa faz associação, ela pensa: se *carça* tem que ser *calça*, então, *garfo*, tem que ser *galfo* [...]

Continua com outros exemplos e, depois, nos pede para falar sobre monitoração estilística. Na verdade, imagino que apenas o “nome” tenha feito o professor pedir ajuda, pois ele já havia falado sobre o assunto antes.

Interessante realçar nos diálogos citados, a perspicácia do professor ao comentário do aluno sobre “falar errado”. Importante como o professor traz esse aluno para a consciência sobre o que ele está dizendo, o faz pensar, induzindo-o ao raciocínio a respeito do que ele disse: “se ele está falando corretamente com a professora, significa que, com o colega, ele está falando errado”. E o riso, depois do comentário, também induz o aluno a pensar que se trata de uma ironia da parte do professor, ou seja: “ele não está falando errado”. A esse comentário, outro aluno complementa prontamente, mostrando estar se conscientizando sobre a questão da correção: “não é errado, é adequado àquela situação”.

Outro fato que chama nossa atenção, no diálogo, é como os alunos associaram “falar corretamente” com “medo de ser corrigido”. Isso ocorreu também em outras turmas, em que os alunos disseram que o garoto da charge “falou corretamente” com a coordenadora do curso, por “medo de ser corrigido”¹¹⁹. Poderíamos dizer que se trata de estar, no inconsciente coletivo, a imagem de que, por um lado, o professor deve sempre corrigir, mas, por outro, a correção embaraça, impossibilita o sujeito de falar o seu vernáculo.

No sexto A, a professora, conversando sobre a charge, pergunta aos alunos:

P: Alguma dessas formas usadas pelo aluno para fazer a pergunta está errada?

A₁: (em coro): Não.

Um deles complementa:

A₂: Depende da situação, prof.

¹¹⁹ Confere com diálogos do sexto A, na sequência.

Outro aluno fala:

A₃: Esse cara tá com medo da professora, por isso, tá falando assim [...] – referindo-se à fala do personagem com a coordenadora do curso.

Outro aluno replica:

A₄: Não, é que ele está mais formal [...].

Aos poucos, vamos percebendo a passagem que ocorre nos sujeitos, da consciência semi-intransitiva para a consciência transitiva ingênua. Aqui, nesse diálogo do sexto A, vemos novamente, um aluno dizendo que o sujeito da charge falou com a professora “assim, por medo” e, imediatamente depois, outro aluno nega esse “inconsciente coletivo”, afirmando “não, é que ele está mais formal”.

Enfatizamos aqui que não se trata apenas de uma aula, na qual o professor ensina matéria nova para o aluno, não se trata apenas de um aluno inteligente que consegue entender o que o professor diz. Mas postulamos que o que está acontecendo nessas aulas é uma mudança de nível de consciência. De uma consciência submissa – a que aceita passivamente tudo o que sempre foi dito, ensinado como certo sem questionamentos – massificada – a que absorve o que é transmitido para todos, o que é de interesse de poucos que todos saibam e acreditem – alienada – a que imagina o mundo que a cerca é constituído de coisas independentes umas das outras, que não consegue ver uma relação entre a desvalorização de normas estigmatizadas com a desvalorização de quem é falante dessas normas – para uma consciência que aceita os desafios do diferente, daquilo que nega um aprendizado anterior; uma consciência que aceita a pluralidade de respostas e é capaz de estabelecer um compromisso com o novo.

No sexto B, os alunos participam muito da aula. No início, falando ainda sobre correção, a professora pergunta a um aluno, cuja mãe é professora de português:

P: João, a sua mãe costuma corrigir você?

E ele responde:

A₁: Não, eu é que corrijo ela [...] (risos)

Com relação à adequação linguística, os alunos falam muito sobre entrevista de emprego. Uma aluna diz:

A₂: Prof., numa entrevista de emprego, a gente não pode usar certas palavras, né?

P: Como assim, Tamiris?

A₂: Tipo assim [...] *tipo assim* [...] (risos)

P: Isso, *tipo assim* é uma expressão que é uma gíria [...] a gente tem que saber que expressões como essas são mal vistas em determinadas situações, a entrevista de emprego é uma delas, sim.

Outra aluna diz:

A₃: Professora, meu pai tem uma loja de [...] e lá ele fala sempre do jeito que o freguês fala.

P: Sim, seu pai emprega muito bem a adequação linguística. Porque se aparece um freguês mais humilde, simples, que não fala de acordo com o padrão, e o seu pai falar assim com ele, ele pode se sentir inferiorizado [...]

Continuando a aula, a professora coloca no quadro alguns fatores que influenciam a mudança no modo de falar dos sujeitos: formalidade, tensão psicológica, pressão dos interlocutores, insegurança/autoconfiança, intensidade. Para cada item desses, faz uma explicação detalhada.

Nesses diálogos do sexto B, dois pontos nos chamam a atenção.

Primeiro, a fala de um aluno sobre como ele se relaciona com a mãe. A professora pergunta se ela o corrige, o que seria esperado uma vez que é professora de português. Sua resposta além de provocar risos da turma toda (por ser inesperada) para nós, possui um significado a mais: trata-se de um indício de que algo novo está acontecendo. Ou seja, apesar de evidenciar que o aluno continua sendo corrigido pela escola – “eu é que corrijo ela” mostra que ele está sendo corrigido (na escola), para também corrigir – essa fala também evidencia que a mãe/professora, provavelmente, possui conhecimentos além do que, normalmente, tem uma professora de português. Ela, provavelmente, possui noções de variação linguística.

O segundo ponto é o modo como os professores conduziram todo o processo. Eles foram coerentes, consistentes com os pressupostos. Conduziram as discussões sempre pautados nos pressupostos da teoria da variação linguística. Todos os professores procuraram evitar dizer certo ou errado. Antes, usavam adequadamente variante (ou variedade) padrão ou não padrão. No diálogo citado, vemos um exemplo disso, quando a professora diz: “que não fala de acordo com o padrão”, em vez de simplesmente dizer “não fala certo”. Essa seriedade pode ser constatada nas falas de outros professores em outros diálogos também. Ou ainda com a professora do sexto C, que tinha muita preocupação em afirmar sempre aos alunos que o diferente não é errado.

Nessa turma (sexto C), na leitura do texto “falamos sempre do mesmo jeito”, quando leem o diálogo do casal cuja esposa diz: “por obséquio”, os alunos se espantam. A professora pergunta, um tanto irônica:

P: Por que o espanto?

A: [...] (silencio)

E ela mesma responde:

P: Porque eles estão falando de um jeito que não estão acostumados [...]. Mas tá errado? (já induzindo a resposta):

A: Não (em coro)

P: Mas é estranho, né? Então, o que é que tá acontecendo aqui?

A₁: É que a gente não fala desse jeito na mesa pra tomar café [...]

P: Isso [...] Nessa situação, mais informal, a gente fala mais informal.

No primeiro A, o professor passa aos alunos alguns exercícios que elaboramos juntos (a pesquisadora com duas das professoras) sobre adequação linguística. A proposta era apresentar aos alunos algumas situações sobre as quais eles deveriam escrever um pequeno trecho conversacional (diálogos). Foi-lhes dito que deveriam estar atentos às palavras que utilizariam e às regras de formação de frases. Era preciso adequar as falas dos personagens/pessoas a cada situação. Como os exercícios eram de representação de fala, por exemplo:

Como você pediria um lápis emprestado:

- a) para seu colega de turma, alguém que você já conhece há tempos, amigo seu;
- b) a uma professora nova na escola, que tem cara de brava;

Geraram alguns problemas, em todas as turmas, uma vez que eles deveriam escrever exatamente como falariam com cada um dos interlocutores propostos. Mas como eles **escreveram** o texto, formalizaram os diálogos tanto com um como com outro interlocutor, isto é, inconscientemente, deixaram tanto o diálogo que deveria ser mais formal, como o que deveria ser menos formal, igualmente, formais. Alguns alunos não fizeram isso, mas de modo geral, isso aconteceu. Para resolver a situação, os professores pediram que os alunos lessem o que fizeram e, nesse momento, houve comentários nossos sobre esses problemas. Perguntávamos:

P/Pe: Mas vocêalaria assim com um colega seu? Usando todos os verbos conjugados desse jeito mesmo?

As repostas que tínhamos eram sempre um olho arregalado e/ou um sorriso tímido.

Em um dos exercícios, era pedido que os alunos dissessem como pediriam pães em uma padaria:

Você vai até a padaria e compra seis pães. Como faz o pedido ao balconista/padeiro?

Com esse exercício, nosso objetivo era somente verificar se os alunos, nesse contexto aparentemente informal (ou seja, de comprar pão numa padaria), usariam o sintagma nominal na variante padrão (seis pães) ou na variante não padrão (seis pão), sendo mais esperada essa última variante. Entretanto, o resultado da atividade foi bem mais interessante. A maioria dos alunos que participaram, expressando oralmente o que fizeram por escrito, não apenas na primeira A, mas também nos sextos anos, mostraram que usariam uma estratégia de esquiva. Em vez de seis pães, que é muito formal para a situação, ou de seis pão, que é estigmatizado, os alunos responderam:

A: Eu ia dizer: me dá 1 real de pão.

Vários são os trabalhos já realizados que apontam para o uso de estratégias de esquiva pelos falantes do Português Brasileiro, uma vez que as variantes padrão são tomadas como rebuscadas, eruditas demais e as variantes não padrão são rejeitadas socialmente, estigmatizadas. Tarallo (1983) é considerado o primeiro a trabalhar com as estruturas relativas e apresentar três opções existentes no PB para a realização dessas orações: a relativa padrão (a fruta de que eu mais gosto é o morango), a relativa cortadora (a fruta que eu mais gosto é o morango) e a relativa copiadora (a fruta que eu mais gosto dela é o morango). Depois desse trabalho, vários outros foram feitos comprovando não só a tripla possibilidade de construção da oração relativa, como a preferência dos falantes pela relativa cortadora. Justamente, porque se trata, ao mesmo tempo, da possibilidade de não ser corrigido por um provável erro e de não parecer “pretensioso” no uso da língua.

Segundo Bagno (2001, p. 89):

Estamos lidando aqui com questões de **atitudes** dos falantes em relação a regras específicas da língua. Para os falantes cultos, a relativa padrão é pouco aceita porque parece ser “certa demais”, ao passo que a relativa copiadora, **identificada (sem razão, porém) com os falantes menos instruídos**, é menos aceita porque parece “errada demais”. Assim, para manter uma posição equidistante entre esses dois extremos, o brasileiro culto opta por empregar a relativa cortadora (grifos nossos).

Outro exemplo de fenômeno linguístico que também foi considerado como uma estratégia de esquiva é a opção dos falantes pelo objeto nulo, no lugar de clítico de terceira pessoa ou do pronome reto, por exemplo, em vez de se dizer “eu a conheço” (forma padrão) ou “eu conheço ela” (variante estigmatizada), o falante opta por “eu conheço”. Aqui também, como no caso das relativas, o que temos é a escolha pelo nulo¹²⁰.

¹²⁰Vide Duarte e Ramos, (2003).

Por analogia aos fenômenos citados, o nosso objeto em cena (seis pães - seis pão - um real de pão), também nos mostra a preferência dos alunos por uma alternativa que não lhe comprometa como falante, ou seja, com a qual ele não seja estigmatizado por usar uma variante considerada errada, tampouco chamado de pretensioso, arrogante, por usar a variante padrão num contexto informal.

Na primeira A, turma em que primeiro ouvimos esse tipo de resposta dos alunos, o professor não percebe o fenômeno e apenas continua com a discussão sobre os exercícios. Um aluno pergunta:

A₁: E você, professor, fala como?

P: Assim, quando eu compro pão na padaria perto de casa, eu falo: *me dá seis pão*, mas quando eu compro na padaria no centro, eu digo: *seis pães* - e continua - Isso porque, perto de casa, tem uma padaria que eu já conheço quem trabalha lá, sei que se eu falar de acordo com o padrão¹²¹ lá, vou causar estranheza. Eles vão dizer: *nossa, falando difícil, é?*

Com esse diálogo, o professor mostra que além das variedades linguísticas entre os falantes, existe também uma variedade linguística **no** próprio falante.

4.5.7 A heterogeneidade linguística - a variação diamésica

Na sequência, propusemos, em conjunto, uma atividade que trabalhasse a variação diamésica¹²², ou seja, uma atividade pela qual os alunos pudessem perceber melhor as diferenças entre a oralidade e a escrita. Como já referimos, quando se fala em “certo e errado”, a confusão que ocorre entre a “oralidade e a escrita” é imensa. Grosso modo, os sujeitos associam “falar” com “a língua errada” e “escrever” com a “língua certa”.

Apresentamos aos alunos um desenho animado¹²³ e depois pedimos que narrassem a história assistida, escrevendo-a, primeiro. Depois, o professor escolheria um aluno que nos contaria a mesma história oralmente. Nesse momento, estaríamos gravando suas narrativas, que seriam depois, transcritas, com a finalidade de, em cada turma, efetuarmos uma comparação entre o texto escrito do aluno e o texto oral.

¹²¹Mais uma vez, chamo a atenção para o modo como os professores conduziram sempre as aulas, sendo precisos nas falas sobre a teoria da variação.

¹²² Cf. Ilari e Basso (2007).

¹²³ No sexto A, foi passado aos alunos um desenho do personagem infantil PINGO, por escolha da professora; nas demais turmas, o desenho escolhido foi o da PANTERA COR DE ROSA. No desenho da pantera, não havia fala das personagens, apenas suas atitudes indicavam a narrativa; no desenho do pinguim, as falas das personagens acontecem em outra língua, fictícia, considerada, singelamente, pelos alunos, como a “língua dos pinguins”.

Os professores escolheram o aluno que faria a narrativa oral no gravador analisando, primeiro, os textos escritos de todos eles. Optamos por um texto que estivesse mais próximo da norma padrão, para que, quando fosse comparado ao texto oral, pudesse haver um número maior de diferenças entre o texto oral e o escrito (marcas constitutivas de oralidade e de escrita).

Contudo, tivemos algumas dificuldades que aconteceram em quase todas as turmas.

Uma delas foi a relutância do aluno escolhido para gravar a sua fala, em fazer a atividade. Isso aconteceu em dois dos sextos anos (A e C): o aluno mostrava-se acanhado e não queria falar na frente do gravador. Diante disso, o professor teve que escolher outro aluno cujo texto escrito não foi selecionado para a comparação. Então, fizeram a atividade com o texto escrito de um aluno e o texto oral de outro.

No sexto B, o problema foi outro. O aluno cujo texto escrito foi selecionado aceitou falar diante do gravador, sem problemas. Contudo, observamos nele o “paradoxo do observador” (LABOV, 1972), ou seja, ele se intimidou diante do gravador para nos oferecer amostra do seu vernáculo e monitorou ao máximo sua fala. Como se tratava de um aluno muito aplicado, cujas notas eram sempre altas, participativo, considerado inteligente pelos professores e pela turma, ele sempre queria fazer o melhor em tudo que fazia e, então, achou que deveria falar “corretamente” utilizando uma linguagem mais formal.

Participamos da proposição dessa atividade e da coleta da fala dos alunos, mas na semana em que os professores fariam a comparação entre os dois textos, não estivemos presente nas aulas, por esse motivo, não temos dados de como foram as discussões e diálogos referentes a essa atividade. Temos apenas o depoimento dos professores que não passaram detalhes.

4.5.8 A heterogeneidade linguística – a variação diastrática

A etapa do curso por nós mais esperada foi a que trabalharíamos com a proposição da variação diastrática. Compusemos um texto base sobre o assunto com o qual os professores aceitaram trabalhar. Além desse, também compusemos mais três textos sobre fenômenos linguísticos estigmatizados pela sociedade, quais sejam: o “rotacismo” (rotacização do *L* nos encontros consonantais), o “yeísmo” (transformação de *lh* em *i*) e a redução das marcas de plural redundantes (nos sintagmas nominais) e um texto final, no qual resumimos todas as etapas do curso.

Escolhemos esses três fenômenos, porque são bastante salientes, são considerados erros aos falantes que os ouvem. Embora o terceiro fenômeno (perda da marca de plural redundante) não seja um traço descontínuo como são os dois primeiros, empiricamente, o vemos também como algo que chama a atenção do falante¹²⁴.

Antes de entregar e discutir o primeiro texto com os professores, conversamos sobre a necessidade de certo cuidado ao trabalhar com os alunos e também que esse texto poderia ser alvo de grandes críticas, inclusive (e por que não, principalmente) dos pais das crianças e de outros membros da escola, uma vez que se trata de um texto que diz, explicitamente, que formas como, por exemplo, “nós ama”, não estão erradas, mas, ao contrário, falar assim é tão certo como falar “nós amamos”. Nenhum dos professores fez quaisquer objeções em utilizar os textos¹²⁵. No primeiro texto, também havia indicações de que as pessoas que se utilizam de formas consideradas erradas pela sociedade, pela escola, pelas gramáticas, na realidade, são discriminadas, não pela forma como falam, mas por aquilo que (não) são ou (não) têm. Ou seja, o texto diz clara e objetivamente que as pessoas que falam variantes “não padrão estigmatizadas” são, geralmente, pessoas de baixa escolaridade, com profissões não valorizadas e que, por consequência, têm um nível socioeconômico baixo. E o estigma, na verdade então, ocorre por esses fatores sociais e não por suas falas. Nas palavras de Cyranka e Pernambuco (2008, p. 23): “numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só variedade linguística, a da classe dominante, a língua deixa de ser apenas instrumento de interação e ação social sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social”.

No sexto A, a professora começa colocando no quadro a palavra “bicicreta” e fala:

P: Nós não podemos escrever assim, porque há uma convenção, que é a ortografia, que diz que não podemos, mas falar assim, não é errado.

Os alunos, de modo geral, parecem concordar. A professora faz uma leitura do primeiro texto sobre o tema e explica o que é *diatrático*.

P: Diastrático parece um palavrão, mas significa: de estratos sociais diferentes, e o que é estrato social diferente?

A₁: Rico e pobre – responde prontamente, um dos alunos.

P: Isso, a gente pode entender assim, mesmo... Representa o nível social e econômico que as pessoas têm.

¹²⁴ Apesar de a redução das marcas de plural não ser um traço descontínuo, imaginamos que seja por essa saliência do traço que Bagno (2007, p. 145) o considera também um traço descontínuo e não gradual.

¹²⁵ Durante os encontros dos grupos de estudo, já havíamos abordado o assunto.

A professora continua a leitura e chega ao quadro dos paradigmas de conjugação verbal:

Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Eu amo	Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu amas/você ama	Tu ama/você ama
Ele ama	Ele ama	Ele ama
Nós amamos	Nós amamos/a gente ama	Nós ama/a gente ama
Vós amais	Vocês amam	Vocês ama
Eles amam	Eles amam	Eles ama

Fonte: ANEXO VIII

Depois de uma leitura dos três paradigmas com os alunos, ela fala:

P: Então, pessoal, o que vemos aqui são formas diferentes de falar. No modelo um, temos algumas formas que não são mais usadas por ninguém, por exemplo, ninguém usa *vós*, quando fala, usa?

A: Não (em coro)

A₂: Eu uso quando rezo o pai nosso [...]

P: Então, só no pai nosso, né? Mas quando a gente fala, não usa mais esse pronome, e também, pensa, quem será que usa *vós*, ainda? Que tipo de gente?

A₃: Ninguém, prof.

A₄: É que mudou a língua [...]

P: Então, ninguém, hoje em dia, usa *vós* [...] É uma forma que a gente chama arcaica. Agora vejam o modelo 2. Quem será que fala assim?

A₅: Eu falo assim – respondeu um aluno.

P: Você fala assim, eu falo assim, e muitas outras pessoas também, geralmente, as pessoas que têm mais escolaridade, porque esse modelo é de uso de, como tá aí no texto, pessoas que estudaram, aprenderam assim na escola ou têm pai e mãe que já falavam assim, porque são médicos, jornalistas, advogados...

A₆: Esse é mais melhor [...] – interrompe uma aluna, ao que, imediatamente, outro aluno diz:

A₇: Que *mais melhor*, oh, é *melhor*!

P: Como assim, Vitor? - Indagou a professora, calmamente.

A₇: É que a Pâmela falou *mais melhor*, tá errado, é *melhor*!

P: Mas, por que você acha que ela falou errado?

A₇: Porque falou ué, é só *melhor*!

P: Mas por quê?

A₇: Não é só *melhor*? Pra que dizer *mais melhor*????

P: Mas, Vitor, o que é que nós estamos falando aqui? Sobre o quê? Não é sobre as várias maneiras que existem de dizer a mesma coisa?

A₇:... – Silêncio da parte do aluno

P: Então, a Amanda falou *mais melhor*, você fala *melhor*, outras pessoas podem falar *mais bom* [...] A professora vira-se para a turma com calma e, num tom bastante paciente, diz: Gente, sobre o que é que nós estamos falando aqui? Nessas aulas? Não é sobre variação linguística? Não estamos falando, desde o início do ano que as pessoas falam diferente, mas todos falam correto?

A: Simmm (em coro) – Vitor, o aluno que fez a intervenção, corrigindo a colega, fica quieto.

No momento em que o aluno corrige a colega, inclusive chamando-a de “burra”, visualizamos uma situação prática de tudo o que teorizamos com os alunos ao longo do

trabalho. Foi a “deixa” necessária para que pudéssemos explicar aos alunos como e o que é, na prática, a “teoria” do preconceito linguístico, como ele acontece e como pode parecer irrelevante, em princípio, (uma advertência de um aluno para com o outro, num local onde isso é muito corrente) mas que, na realidade, trata-se de uma atitude ofensiva. Tentamos mostrar a eles como é sério o assunto, que a atitude do aluno para com a colega, além de ser inadequada, pois ela, linguisticamente não falou errado, pode gerar algumas consequências, ela pode se sentir constrangida, deixar de participar na aula, de falar. Os alunos aparentemente concordam, mas o Vitor fica quieto¹²⁶. Parece ter compreendido o que falamos, mas não ter aceitado. Essa impressão foi confirmada, dias depois, quando realizamos o segundo teste de crenças nessa turma, com a resposta que esse aluno deu a uma das perguntas abertas: “o que você faria se ouvisse um colega seu dizendo: nois ponhemo os livro tudo nas muchila?”, qual seja: “eu me sentiria encomodado pois eu sei que ele não falou errado mais para mim parece errado”.

Essa resposta, o silêncio do aluno depois de nossas discussões, seus gestos de desconfiança, tudo lembra o comentário citado por Faraco (2011, p. 262) (já mencionado, algumas vezes), de seu aluno: “professor, sua exposição é muito clara e seu raciocínio é muito bem amarradinho, mas, no fundo do meu coração, eu não consigo ainda aceitar o que você diz”. Pensamos aqui que se trata de um mesmo imaginário envolvendo os dois alunos (o de Faraco e o do sexto A). O imaginário contra o qual a “argumentação racional e empírica tem, em geral, pouca eficácia... [pois é] um poderoso elemento que participa da configuração da chamada norma culta e de seu funcionamento” (*Id. Ibid.*, p. 263). Pensamos também em como tudo parece claro aos alunos, como eles parecem entender bem nossas colocações, mas, quando a “prática toma conta da teoria”, quando eles têm que tomar uma atitude diante da situação, tudo fica mais difícil.

Por outro lado, entendemos que esse silêncio do aluno não significou apenas: “eu não tenho argumentos, você está certo, mas eu não concordo com isso e pronto”. A situação ocorrida permitiu que a consciência do aluno a respeito do preconceito linguístico pudesse ser despertada. Até aquele momento, ele ouviu dizer, mas não tinha consciência dessa realidade.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

¹²⁶ Importante frisar que o aluno não foi repreendido tampouco envergonhado com a professora chamando sua atenção, o que ocorreu com moderação, sem agressividade. Ao contrário, foi ele quem envergonhou a colega que se sentiu humilhada por não “saber falar corretamente”.

Ainda nas palavras de Paulo Freire: “quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1980, p. 26).

O aluno não se conscientizou do quão prejudicial pode ser o preconceito linguístico apenas com essas aulas (sua resposta ao teste mostrou isso, aliás, talvez a única resposta que podemos garantir ter sido escrita dizendo exatamente o que ele pensava sobre o assunto). Porém, ocorreu essa primeira tomada de consciência.

Essa primeira tomada de consciência pode também ser evidenciada com o discernimento demonstrado pelo aluno A₄ sobre mudança linguística, comparado ao ocorrido no início das aulas em algumas turmas, quando alguns alunos se admiravam com o fato de a língua portuguesa ter se originado do Latim. Lembremos do aluno do sexto C que, quando a professora disse que nossa língua “veio” do Latim¹²⁷, ele perguntou-lhe: “veio como?” mostrando desconhecimento e espanto com o fato.

Na aula seguinte, a professora do sexto A passa aos alunos um vídeo caseiro, por ela achado na internet (provavelmente, feito por algum aluno para um trabalho de faculdade) que adaptou personagens infantis (as meninas super poderosas) a características de sujeitos que não admitem “falar errado”. No episódio, essas personagens lutavam para tentar dissipar do mundo as falas erradas dos sujeitos, como os heróis lutam para acabar com os bandidos. A moral era uma crítica ao preconceito linguístico, ao fato de elas serem “super preconceituosas”.

P: E então, o que vocês acharam do vídeo?

A₁: As meninas acham que só a língua delas que é certa

P: Vamos ver, o que elas falaram aí, no vídeo, que deu pra gente entender isso?

A₂: Elas ficam procurando quem fala erra [...], é [...] quem fala diferente, assim, delas [...]

P: Diferente do padrão, né?

A₃: Isso, e daí, elas forçam eles a falar igual elas [...]

P: Isso, e o que mais?

A₄: Prof., tem uma hora que elas chamam um cara de favelado [...]

P: Olha que interessante, o que é um favelado?

A₅: Quem mora na favela [...]

P: E quem mora na favela é que tipo de gente? Quem tem muito dinheiro, quem vai a boas escolas, quem é dono de empresas [...]

A: Não [...] quem é pobre (quase em coro)

P: Então, conseguem perceber que o preconceito que elas têm, aí, no vídeo é com o nível social e econômico das pessoas?

A₆: Prof. ela tem preconceito porque ele é favelado e porque ele fala errado [...]

P: Então, vamos pensar um pouco: qual a relação entre um favelado – ou seja, uma pessoa que mora na favela, que não tem muito dinheiro pra ter uma casa bonita, um

¹²⁷ A despeito das considerações da língua portuguesa não ter-se originado diretamente do Latim, mas via Galego, assunto sobre o qual não discutimos com os alunos.

carro, que deve trabalhar de catador de papel, de diarista, e pedreiro, por exemplo e uma pessoa que não fala de acordo com a norma padrão? Que fala o modelo três do texto?

A₇: É que ele não pode ir pra escola, prof. então, não aprendeu a norma padrão.

P: Exatamente. Vejam, e, por que ele não aprendeu essa norma, ele deve ser caçado como um bandido, como as meninas fazem no vídeo? (risos)

A: Nãoooo (em coro)

P: Gente, é serio isso, no vídeo, o que as meninas super poderosas, dos desenhos dessas personagens fazem? Não é salvar o mundo de ameaças? De bandido?

A₈: Sim, elas são heroínas.

P: Então, esse videozinho aqui, quer mostrar que essas meninas também querem salvar as pessoas de falar errado... Então, pra elas, falar assim, fora da norma, é considerado mais que errado, é como se fosse prejudicar as pessoas, fazer mal.

Nesse novo diálogo da mesma turma anterior, podemos perceber o quanto a professora é capaz de conduzir os alunos a pensarem para além da linguística a questão da variação diastrática. Ela é sagaz em fazer os alunos perceberem como um simples vídeo pode representar o preconceito linguístico que existe nos sujeitos e em como esse preconceito linguístico se revela social, citando o caso do favelado.

Marcos Bagno, em carta enviada à revista Carta Capital¹²⁸, enfatizou o tratamento diferenciado da revista à fala da vereadora Madalena (Luis Antonio Leite) da cidade de Piracicaba-SP, em uma entrevista. Suas falas teriam sido reproduzidas com características de uma variedade linguística não padronizada, mas que, de fato, não passam de uma variedade comum a uma parcela cada vez maior da sociedade brasileira. Fenômenos como concordâncias verbais variáveis (ele dava “os santinho” embrulhado “nos folheto”) ou reduções verbais (tava, em vez de estava) nessa reportagem teriam sido transcritas exatamente do modo como a vereadora havia falado. Bagno critica a postura da revista, uma vez que supõe que sendo outra pessoa que tivesse dado a entrevista – alguém que não seja negro, travesti, do interior, como é o caso – o redator teria feito as correções/adaptações necessárias. Bagno desabafa:

É vitória segura apostar, por exemplo, que o senador Aécio Neves, entrevistado no mesmo número da revista, também tenha usado as formas “tava”, “tavam”, etc., bem como concordâncias verbais variáveis. No entanto, por se tratar de uma travesti, negra e de Piracicaba (ou seja, onde se fala o “dialeto caipira”), o repórter, por alguma razão inspirada unicamente em sua ideia distorcida de “bom português”, decidiu atribuir alguma “cor local” à fala de Madalena. Me pergunto por que não se fez o mesmo em outras entrevistas publicadas no mesmo número da revista. Afinal, nenhum brasileiro, nem o mais 100% urbano e letrado, segue rigorosamente as regras convencionais de concordância e de pronúncia fossilizadas em nossa tradição gramatical.

¹²⁸ Texto obtido em rede social: Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=362454017182341&set=a.122524464508632.25449.100002532385353&type=1&theater>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Preti (1997, p. 26), em texto que fala sobre os dados do NURC, ou seja, sobre a norma urbana culta, de São Paulo, afirma que “os falantes cultos [...] utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade”.

Nossa argumentação corrobora essas citações, no sentido de que o preconceito linguístico é social e fortalece a necessidade de essas discussões serem realizadas nas salas de aula, como foi feito.

Muito interessante também é como a aluna interrompe sua própria fala, quando começa a dizer “errado”, mas não termina, e no lugar diz “diferente”. E muito coerente é a intervenção da professora no sentido de rematar seu raciocínio, dizendo “diferente do padrão, né?”.

No sexto B, a primeira aula em que a professora inicia os trabalhos sobre variação diastrática é intensa. As crianças perguntam muita coisa. Elas interagem o tempo todo, sendo difícil impor limites para que ninguém fique sem falar e, ao mesmo tempo, tenhamos como terminar a discussão. Os alunos fazem várias perguntas sobre variação linguística, que não necessariamente têm a ver com o texto que está sendo lido:

A₁: Prof., nos EUA, eles falam gírias também?

A₂: Prof., se no Brasil, é Português Brasileiro, em Portugal, é Português Europeu, na Angola, é Português o quê? Angolano?

A₃: Prof. o que é homogêneo?

A₄: Prof., tá certo falar *helicoptelo*?

Vemos o quanto as crianças se interessam pelo assunto da variação linguística. Chama a atenção delas, elas têm curiosidade. Algo que pode ser comum nas crianças, uma vez que estão descobrindo o mundo que as cerca, mas que para nós tem um significado bem maior, para nossa pesquisa, bem mais intenso. Segundo Paulo Freire, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2011, p. 83). Segundo Freire e Faundez (1986, p. 46), todos os sujeitos são curiosos e essa característica consta do fenômeno vital. “O conhecimento sempre começa pela pergunta, pela curiosidade”. E essa curiosidade - utilizando um vocabulário freireano - considerada “ingênua”, tornando-se crítica, é o passo inicial para a curiosidade epistemológica. É necessário que haja, na escola, um incentivo tal por parte dos professores aos seus alunos para a curiosidade. No caso em tela, é necessário que o professor desperte e, principalmente, considere, valorize, estimule os atos de curiosidade levantados pelos alunos. No caso específico desta turma, sexto B, vimos que, apenas, ouvi-los e ir direcionando as discussões já era o estímulo necessário para que essa curiosidade crescesse, se tornasse maior e se

encaminhasse para novos questionamentos que surgiam com as respostas que a professora dava a cada pergunta. Nas palavras de Paulo Freire, passasse de uma simples curiosidade para uma curiosidade epistemológica.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas [...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2011, p.83) (grifos do autor).

O modo como a professora conduzia as respostas também se fez importante no processo. Ela poderia simplesmente responder; ou limitar suas participações, uma vez que muitos queriam falar, questionar, dar exemplos, e, muitas vezes, até fora da temática que estava sendo tratada. Porém, a professora respondia suas perguntas, sempre que possível, com outra pergunta, induzindo-os a raciocinarem, estimulando a pergunta, fazendo-os refletirem sobre aquilo que perguntavam:

A₁: Prof., nos EUA, eles falam gírias também?

P: Olha, todas as línguas, variam, todas têm formas diferentes e a gíria faz parte da variação linguística, não faz?

A₂: Prof., se no Brasil, é Português Brasileiro, em Portugal, é Português Europeu, na Angola, é Português o quê? Angolano?

P: Sim, inclusive outras línguas que são faladas em vários lugares, não em um só, como o inglês, espanhol, que a gente conhece mais de perto, também são assim chamados [...]

A₂: Espanhol da Espanha?

P: Isso, inglês britânico, da Inglaterra, inglês americano, dos EUA [...]

A₃: Prof. O que é homogêneo?

P: Olha só, o que é homogêneo, será? Heterogêneo é misturado, DIFERENTE, como a nossa língua e homogêneo, ao contrário [...]

A₅: Igual?!

P: Isso [...]

A₄: Prof., tá certo falar *helicoptelo*?

P: Olha, sempre que existir um grupo de pessoas que fala determinada forma, a gente não pode dizer que essa forma tá errada, né? Mas, que tipo de pessoa fala *helicopteLO*?

A₆: Crianças [...]

P: Crianças que estão começando a falar, não é? Depois que elas crescem, continuam a falar assim?

A: Não(coro)

P: Então, **isso** quer dizer o quê?

A₇: Que depois elas não falam mais, ninguém fala assim...

P: Isso mesmo, se ninguém fala assim???? [...]

A₈: Então, não tá certo, né, prof?

Esse último diálogo mostra claramente como a professora não é categórica em uma resposta, mas, no seu turno de fala, com a continuação do questionamento, instiga os alunos a pensarem. Observemos como os trechos em destaque evidenciam isso. Esse último diálogo também mostra como não se restringe a um aluno só. Os diálogos são plurais. Um aluno pergunta, a professora responde questionando, outro aluno responde, a professora questiona novamente, um terceiro aluno responde. A turma toda participa, se vê envolvida com o fenômeno da variação linguística.

Mais uma vez, as palavras de Paulo Freire dizem que a descoberta se dá pela curiosidade: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2011, p. 85).

Continuando, a leitura do primeiro texto, a professora pergunta:

- P: E o vós? Alguém hoje em dia, usa vós?
 A: Aminha vó [...] (risos)
 P: Pois é [...] isso significa o quê?
 A: Que a vó dela é velha
 P: E então?? [...] (espera que os alunos concluem)
 A: [...]
 P: Se a avó dela é velha e “só” ela usa vós [...] isso significa que o vós é um uso o quê?
 A: De velhos.
 P: Antigo, né? Que não se usa mais [...] não está na fala das pessoas, mais [...] onde mais a gente pode achar o vós?
 A: Na oração do Pai Nosso.
 P: Isso [...] na Bíblia [...]

Um aluno continua a leitura oral e a professora comenta sobre as profissões que são valorizadas pela sociedade e as que não são. Explica que algumas profissões apesar de serem importantes para a sociedade, não são valorizadas. Um aluno faz um comentário que inicia um diálogo muito importante para todo trabalho realizado:

- A₁: Esse modelo três é o Lula que fala.
 P: Então, o Lula é um exemplo de quem sofreu bastante preconceito linguístico, não é? Agora eu pergunto: por que o modelo dois, apesar de também estar fora da norma, da gramática, não é criticado por ninguém? Por que as pessoas que falam o modelo dois não sofrem preconceito linguístico?
 A₂: Mas o modelo dois não é errado, professora [...]
 P: Olha [...], vamos ver isso aí, certinho, prestem atenção, aqui, o modelo dois tem lá: a gente ama [...] E se vocês foram conferir na gramática, não tem ainda, a gente ama na gramática... Então, eu pergunto de novo, por que as pessoas que falam esse modelo dois não são discriminadas enquanto as que falam o modelo três são?
 A₃: As pessoas que falam assim, como o modelo dois são mais educadas [...]
 P: Passaram mais pela escola, não é?
 A: Sim (em coro)
 P: E as que falam o modelo três?

A₄: Não estudaram

P: E não estudaram por que será? Não quiseram? Tinham preguiça?

A₁: Porque tinham que trabalhar?

P: Parece bem mais provável, né? Olha quanta gente que tem mais idade e que volta a estudar [...] Quando era época, não estudaram, porque tinham que ajudar os pais, trabalhando, e até hoje, tem muita criança que não está na escola, mas está trabalhando para ajudar em casa. Daí, essas pessoas que não tiveram boa escolarização, falam mais de acordo com o modelo três [...] E aí, o que isso significa?

A₁: Quem não estuda sofre preconceito [...]

P: Justamente, quem não estuda, e, POR ISSO, tem que trabalhar em profissões não valorizadas socialmente, sofre preconceito. Então, o que a gente conclui? Esse preconceito linguístico contra quem fala assim é, na verdade, contra as pessoas e não contra a fala delas, porque o que elas fazem, o que elas têm não é valorizado e, por isso, suas falas também não são [...] Percebem isso?

A: Simmm (em coro)

A₅: Então, prof., por isso, que todo mundo tem que estudar, não é?

Neste momento, tomamos a palavra:

Pe: Será que essa seria a solução?

A: [...] (espanto)

Pe: Vamos pensar um pouco: o que a prof. falou sobre as pessoas que não estudaram, ou não estudam [...] elas fizeram/fazem isso por que querem?

A: Nãoooo (em coro)/

Pe: É por que, mesmo?

A: Tem que trabalhar [...]

A₆: Tem umas que não querem mesmo [...]

Pe: Sei que tem umas que não querem, mas vamos considerar só as que querem e não podem. Se elas não podem, adianta a gente dizer: vocês têm que estudar, se não vão sofrer preconceito? Adianta a gente dizer: vocês têm que falar assim ou assado, se não, vão sofrer preconceito? [...] Se a pessoa não estuda porque não pode, não adianta falar isso [...] nossa atitude tem que ser outra [...] e qual seria??

A₇: Respeitar [...]

Pe: Perfeito[...] E respeitar aqui significa: não tirar sarro de quem fala assim, não corrigir [...]

Uma aluna interrompe, com o mesmo discurso, mesmo imaginário já observado anteriormente, até nesta mesma turma:

A₈: Mas precisa corrigir para ela não falar mais assim [...]

A professora toma a palavra:

P: Paula, se coloca no lugar da pessoa que você vai corrigir... ela vai se sentir como?

A₈: Com vergonha [...]

P: Ah [...] nós já falamos sobre isso, né?

Pe: Continuando, nós precisamos aprender que as pessoas falam diferente porque vivem diferente e isso tem que ser respeitado. Se a pessoa não pode ir a escola, como vocês podem, elas não vão aprender fatos da língua que vocês podem aprender aqui. Mas isso não significa que ela seja inferior a vocês, concordam comigo?

A: Sim (coro)

A₉: Prof, o Pedro era insuportável, no ano passado, porque ele corrigia todo mundo [...]

Pe: É [...] Pedro? (com sorriso) E agora? Parou?

A: Naaooooo (muitos risos).

A₁₀: Ele mudou um pouco sim, professora, depois de que a prof. Eduarda começou a falar dessas coisas [...]

Apesar de esse último diálogo ser longo, insistimos em reproduzi-lo por completo para visualizarmos detalhes importantes do processo.

Primeiro, logo em seu início, temos a persistência da concepção de certo e errado, quando o aluno A₂ diz que o modelo dois não é “errado”. Essa concepção foi muito trabalhada pelos professores, como se constata na fala seguinte da professora, logo após o que disse o aluno, quando ela, em vez de dizer “errado” como ele, falou que não consta da gramática a forma “a gente”, do modelo dois.

Segundo, temos o modo como a professora induz os alunos a relacionarem baixa escolaridade e, conseqüentemente, profissões não valorizadas socialmente, com variação linguística e com preconceito linguístico e o posicionamento que ela assume ao criticar o preconceito. A defesa que ela faz da suposição de que os sujeitos que não estudaram não o fizeram por leviandade, mas por impossibilidade.

Essa suposição faz-se necessária para que se desconstrua a imagem da escola como redentora da sociedade. Os mais críticos da teoria da variação linguística sempre argumentam que os sujeitos que não falam de acordo com variedades de prestígio da língua são discriminados justamente por não terem acesso à norma padrão. E o acesso a essa norma é que faria com que não fossem discriminados. Mais uma vez, reiteramos que, em momento algum, afirmamos que essa norma não deva ser ensinada aos menos favorecidos. Ao contrário, compactuamos da opinião de que a norma padrão é um saber construído que deve/deveria estar ao alcance de todos sem exceção, e (por que não?) principalmente, desses menos favorecidos na sociedade. O grande problema é a concepção de que o simples ensino dessa norma, pela escola, seria capaz de findar com as diferenças. Isso, definitivamente, não é verdade.

Citamos, novamente, o clássico trabalho, da década de 1980, *Linguagem e Escola - Uma Perspectiva Social*, de Magda Soares. Depois de fazer uma discussão sobre as ideologias que justificam o fracasso das crianças na escola – a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais – a autora argumenta que diferença não é deficiência, ou seja, as crianças que falam diferente do que a escola estabelece como “certo”, o padrão normativo, não fazem isso porque são deficientes linguísticas ou culturais, mas por possuírem aquilo que a Teoria da Variação Linguística chama de variedades linguísticas diferentes. Além disso, a autora conclui que a escola não é redentora da sociedade. Isso significa que o ensino que a escola propõe de substituir uma variedade

linguística (a do aluno que não conhece o padrão) pela variedade padrão não funciona. Sem noções precisas sobre esse fato, ainda hoje, a visão de que a escola corrige esse “problema” da variação linguística, muitas vezes, impera na nossa sociedade. Nas palavras de Soares (1988, p. 69): “A sociedade é considerada como fundamentalmente harmoniosa e justa, e nesse caso o conflito é apenas fruto de um desvio que pode e deve ser corrigido”. E deve ser corrigido, obviamente, pela escola, que tem o “papel ‘redentor’ a desempenhar, isto é, o papel de ‘libertar’ o aluno de sua ‘marginalidade’ linguística” (*Id. Ibid.*, p. 69). Já em 1988 (na sexta edição do livro), Soares diz que:

Embora a teoria da deficiência linguística [...] já tenha perdido totalmente sua sustentação, tanto do ponto de vista científico – desde que a Antropologia e a Sociolinguística contestaram, de forma irrefutável, os conceitos de “deficiência” cultural e linguística – quanto do ponto de vista prático – graças ao fracasso comprovado dos programas de educação compensatória e ao insucesso inegável de metodologias de “substituição” de um dialeto por outro – **é ainda essa teoria e a concepção de sociedade em que se fundamenta que vêm, consciente ou inconscientemente, informando a prática pedagógica no ensino da língua materna no Brasil** (SOARES, 1988, p. 79) (grifos nossos).

Camacho (1985) discute o ensino de língua portuguesa e suas relações com os conflitos existentes entre normas de prestígio e variação linguística, argumentando que é a “natureza da concepção de linguagem que deve orientar qualquer implementação metodológica”. Para isso, ele expõe os dois modelos de ensino (os mesmos vistos no texto de Soares (1988)) – um subjacente à tradição pedagógica e outro subjacente à perspectiva sociolinguística. O primeiro é o que ainda hoje encontramos na grande maioria das salas de aula das escolas brasileiras: o tratamento das “variedades dialetais não prestigiadas como formas incorretas de expressão” (CAMACHO, 1985, p. 6). O segundo é o que tem como pressuposto que “a modalidade padrão não constitui modelo universal; é uma variedade socialmente valorizada, mas não linguisticamente superior a suas alternativas e seu emprego se restringe a situações formais de intercurso verbal” (*Id. Ibid.*, p. 6).

Mais uma vez, enfatizamos que isso tudo foi escrito na década de 1980! E ainda nos dias atuais, é possível verificar essa mentalidade social, que chamamos uma “ideologia”, como vimos nas falas das crianças, nos diálogos citados.

Ainda em Soares (1988), a autora confronta essa ideologia da escola redentora a uma outra forma de ver a escola: a “escola impotente”. Soares se refere a Pierre Bourdieu para explicar uma teoria que não acredita que a escola seja capaz de resolver o problema das

diferenças socioeconômicas, culturais e também linguísticas¹²⁹. Para Bourdieu e Passeron (1975), os grupos sociais seriam “adversários”, discriminados pela estrutura capitalista. Essa sim, a estrutura social capitalista, é que seria a responsável pelas desigualdades na distribuição das riquezas e, aqui, inclui-se a “riqueza” linguística. O papel da escola, sob esse ponto de vista, é o de colaborar com a sociedade no que se refere a discriminar econômica e socialmente os sujeitos, sendo “impotente” para diminuir as desigualdades e eficiente para os anseios do capitalismo: a legitimação de privilégios para as classes dominantes e a dominação das classes desfavorecidas, por meio do fracasso na escola. Nas palavras de Soares, “a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo o seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades” (SOARES, 1988, p. 72) (grifos nossos).

E para concluir, Soares nega tanto a viabilidade da escola redentora quanto o pessimismo presente na visão da escola impotente, propondo uma escola “transformadora”. Sob essa perspectiva, a autora destaca alguns pontos que convergem com a tese que hora se apresenta. Um deles é a não:

Rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio [...]. Mas também, e, sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria **uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem** (SOARES, 1988, p. 74) (grifos nossos).

Isso é o que enfatizamos ao longo de toda esta tese. Isso é o que tentamos suscitar nos professores e nos alunos, no decorrer da pesquisa. Além disso, “a proposta pedagógica da escola transformadora incorpora, como quadro referencial, a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações” (*Id. Ibid.*, p. 75). Ainda sobre a concepção transformadora da escola, Soares afirma:

Um ensino da língua materna [...] que pretende caminhar na direção desse objetivo [fazer as classes populares adquirirem um instrumento fundamental para participação política e a luta contra as desigualdades sociais] tem que partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, **tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado;** tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (*Id. Ibid.*, p. 78) (grifos nossos).

¹²⁹ Cf. o que discutimos na seção terciária 2.2.1 desta tese.

Apesar de toda a dificuldade instaurada pelas ideologias sociais que cercam os alunos sobre o ensino de língua portuguesa, e de todo receio que cingia os professores, no início dos trabalhos e até mesmo durante a condução das aulas, vimos, pelos diálogos descritos, que foram atingidos nossos objetivos de trazer à luz essas discussões que relacionam a língua e suas variedades com a sociedade.

No final desse último diálogo, vemos um aluno – o Pedro Henrique – que, talvez por força da escolarização e também pela pressão da família (que, soubemos, tem um padrão social elevado), sendo possuidor de uma variedade linguística próxima às variedades prestigiadas, “corrigia” seus colegas sempre que esses falavam algo considerado errado pelo padrão. A fala da aluna A₁₀ (ele mudou um pouco sim, professora, depois de que a prof. Eduarda começou a falar dessas coisas) mostra que um trabalho de conscientização sobre os fenômenos linguísticos e as discussões sobre norma, correção, variedades linguísticas e seus estigma e prestígio são imprescindíveis para uma escola “transformadora”.

Mais uma vez, trazemos, aqui, que não realizamos nenhuma apologia à ignorância, ao desconhecimento de normas prestigiadas pelos grupos que não a dominam como variedade materna. O que criticamos é, primeiro, a imposição dessas normas a toda a sociedade (aqui, tanto às classes, socialmente, mais abastadas como às menos abastadas), como se fosse a única correta e, por conseguinte, a escola, quando, ignorando questões sociais imbricadas com questões linguísticas, julga fazer um bem, quando, na verdade, tolhe a identidade de sujeitos, desvalorizando suas variedades. Quando insistimos na não correção, o que queremos é que as variedades carregadas de estima social não sejam avaliadas como erros, mas sim, como diferenças, o que é, já há algum tempo, comprovado pela Teoria Sociolinguística. O ensino das variedades prestigiadas pela sociedade é um dever da escola e sua aprendizagem, um direito que todo aluno tem. Mas esse ensino deve ser realizado considerando a variação diafásica, ou seja, adequação das variedades a cada contexto, a cada gênero do discurso. Além disso, o que consideramos mais importante: sempre com a consciência das razões (sociais, econômicas, políticas) por que se deve aprender as variedades prestigiadas (por que tais variedades têm valor na sociedade e outras não).

Na primeira A, as discussões sobre o primeiro dos textos sobre variação diastrática também foram muito proveitosas. O professor começa o diálogo perguntando:

P: O que são classes sociais?
A₁: Rico e pobre¹³⁰!

¹³⁰ A mesma resposta dada no sexto A.

P: Os ricos são aqueles que detêm os modos de produção, são os chamados de burgueses e os pobres são os proletariados, os assalariados, aqueles que vendem sua força de trabalho. Assim são as classes sociais. Como é que a gente chega na linguagem? O que acontece é que a língua falada pela classe burguesa é a considerada certa, é a língua padrão, o que a gente aprende na escola. Por quê? Porque essas pessoas têm condições para ir para a escola e aprender essa língua. Mas as pessoas que não pertencem a essa classe social não têm condições de ir à escola e por isso, têm uma linguagem diferente e que não é considerada certa. E aí, o que acontece é o preconceito linguístico, a discriminação por parte daqueles que dominam a norma padrão para com aqueles que não dominam.

A₂: E também pode ter preconceito quem fala essa língua não padrão, não é mesmo?

P: Sim, pode ter [...] Quem nunca ouviu alguém falando: eu não sei falar direito, mas esse aí, ganha, hein [...] ?Outra coisa, falando de preconceito, o que aconteceu muito com o Lula, na época que ele era candidato à presidência, das primeiras vezes?

A₃: As pessoas tinham preconceito com ele [...]

P: Isso. Tinham preconceito porque ele falava como?

A₄: Tudo errado!

P: Ele falava de acordo com o padrão?

A: Não (em coro)

P: Ele falava com uma variedade linguística que era... é ainda considerada errada, mas na verdade, não é errada [...]. O que acontecia na verdade, é o quê? Quem é o Lula? De onde ele veio? Ele é nordestino, pobre [...] Então, ele era discriminado por quê? Por sua fala?

A₅: Por sua condição social [...]

P: Exatamente...Pra piorar a situação, era candidato à presidência da república contra alguém que falava muito bem, era estudado, como o Fernando Henrique por exemplo [...]

Como já explicitamos, esse professor da primeira série do ensino médio, tem uma boa formação política o que o capacitava para conversar muito com os alunos sobre as possíveis causas de preconceito linguístico na variação diastrática.

Leite (2008), no livro em que aborda as diferenças e limites entre preconceito e intolerância na linguagem, discorre sobre as abordagens da fala do ex-presidente Lula na imprensa brasileira. Apesar de afirmar, baseada em análises linguísticas, que sua fala “não se caracteriza estritamente nem como culta, nem como popular, nem, equilibradamente, como comum” (*Id Ibid.*, p.112), a autora mostra como a imprensa é preconceituosa e intolerante com a linguagem do presidente, evidenciando, por exemplo, os adjetivos rascante, desagradável, agreste, que conotam o preconceito do jornalista para com a origem do presidente, neste trecho: “uma coisa desagradável em sua fala ele não perdeu: o timbre rascante da voz agreste, apenas suavizado pelo sorriso frequente e pela amabilidade que, pelo menos até as primeiras semanas de governo, parecem ter aumentado sua popularidade” (*Id. Ibid.*, p.113).

O professor continua:

P: A língua é uma forma de dominação... Quando alguém tira sarro de alguém que fala o modelo três, está tirando sarro da pessoa, da classe social dela. Vamos ver esses modelos que estão aí no texto.

A₆: Prof. nós ama é muito favela [...]

P: Nós ama é a fala da classe dominada [...] E quando você acha isso: muito favela, está constatando justamente o que essa classe dominante quer que seja constatado... O interesse é que se discrimine as pessoas pelo que elas têm [...]

E conclui:

P: Tirar sarro de alguém que fala assim, só contribui para a discriminação e vocês que têm acesso à escola e agora esses conhecimentos sobre variação linguística, estão aprendendo que se deve respeitar porque sabem o motivo de essas pessoas falarem assim.

O primeiro dos três textos (excetuando o da introdução, já discutido) sobre variação diastrática foi a respeito do *rotacismo*.

No sexto A, a professora inicia a leitura do texto e, propositalmente, pergunta aos alunos:

P: Onde estão os erros nessas frases?

A₁: Não tem nada errado, porque é o jeito dele falar [...]

P: Isso, não tem nada errado, mas o que é que as pessoas geralmente chamam de erro, aqui? O que é a variação nessa frase? Vejam que nas duas frases, existem os mesmos “erros” [...]

A₂: Como assim, prof.?

P: Na primeira frase, é fácil perceber a variação não é? *Craudia, chicrete* [...] mas na segunda, não. Por que será? Vejam aí, palavras como *Brás, igreja*, não tem o mesmo encontro consonantal? Uma consoante com o R? Agora eu pergunto: por que na primeira frase, as pessoas chamam de erro e na segunda, não?

A: [...]

Nesse ponto, intervimos:

Pe: Aqui aconteceu o que na linguística, eles chamam de mudança linguística [...] A língua evolui, muda, e o que aconteceu na segunda frase é que ela mudou, vejam no quadro, como era antes, quando era latim e agora no português como é [...] a mesma coisa continua acontecendo com a nossa língua, ela tá mudando, de *Claudia*, pra *Craudia*, só que as pessoas ainda não aceitam essa mudança [...] Por que será? Quem é que fala *Craudia*, hoje em dia?

A₃: Quem não estuda, é caipira, mora no mato [...]

Pe: Isso, vocês percebem que o que a gente chama de erro é a fala das pessoas que são desprestigiadas na sociedade? Ou porque mora no sítio, ou porque não estudou, ou porque é pobre [...] Mas existe algum problema na língua?

A: Nãoooo (em coro)

Pe: O que existe então?

A₄: São diferenças [...]

Pe: Então, isso é normal, né? E por que é normal?

A₅: Porque é o jeito dele falar [...]

Na sequência, uma aluna faz a leitura oral e em vez de ler *Blasiu*, lê *Brasiu*. Neste momento, eu aproveito para falar sobre o rotacismo:

Pe: Quando eu falo muito rápido, quando estou dando aula, coisa e tal, e vou dizer: *por exemplo*, mas muitas vezes, eu digo: *por exempro*. Sai [...] naturalmente [...]

Chamamos a atenção para o desenvolvimento da conscientização presente no diálogo anteriormente citado, logo no início. Quando a professora faz, propositalmente, a pergunta: “onde estão os erros nessas frases?”, ela esperava que as repostas fossem “chicrete”, “Craudia”, para que pudesse explicar o fenômeno do rotacismo e concluir que não são erros. Contudo, a surpresa foi que, mesmo sem saber o motivo por que essas palavras não estão erradas, o aluno A₁ evidencia esse processo de tomada de consciência, antecipando não tem nada errado porque é o jeito dele falar. Jorge (1979, p. 48) afirma que “a consciência crítica preocupa-se continuamente em desvelar a realidade para abordá-la séria e profundamente” e continua citando Paulo Freire: “os homens se reconhecerão como seres transformadores da realidade que, antes, era qualquer coisa de misterioso para eles; transformadores por meio de seu trabalho criador”. É possível vislumbrar a direção tomada pelos alunos para que cheguem a essa consciência crítica.

Na primeira A, quando o professor entregou e começou a leitura do texto sobre rotacismo, um aluno disse:

A₁: Quem viu meu pai falando aqui [...] (rindo)

Novamente, o professor direciona a discussão para a relação existente entre preconceito linguístico e classes sociais.

P: Quando a gente tira sarro de quem fala assim, faz isso por causa da classe social dele. Teu pai, com certeza, não teve uma escolaridade muito alta, não é mesmo?

A₁: Ele estudou até a quarta série [...] no sítio [...]

P: Então, e por quê? Porque teve que parar de estudar pra trabalhar [...] não é?

A₁: É [...]

P: Pois então [...] A história se repete [...] (risos)

O professor continua a exposição do conteúdo do texto, com sua leitura e faz as explicações sobre a mudança linguística. Um aluno pergunta:

A₂: Por que então que não foram todas as palavras que eram com L no latim que passaram a ser com R, em português?

O professor explicou que não se trata de algo rígido, fixo, sempre igual e depois pede ajuda:

Pe: Olha, existe uma tendência na língua, na nossa língua, para o rotacismo, tendência significa o quê? Uma inclinação, uma disposição para alguma coisa, mas não significa que sempre vai ser assim. Por isso que algumas palavras não se transformaram com o rotacismo e por isso, também que a gente não pode afirmar que essas palavras *Craudia*, *chicrete* vão obrigatoriamente ser faladas assim, num futuro. A gente faz conjecturas, hipóteses, a gente imagina que vai acontecer uma

mudança, mas, só vai saber mesmo, no futuro, quando a mudança acontecer ou não...

Outro aluno zomba:

A₃: Deus me livre de falar *crasse!!!*

Pe: Hoje pode parecer estranho, diferente, parece errado, parece feio, mas, além de tudo isso serem conceitos relativos, sem fundamentos científicos, por isso, são considerados preconceitos, além disso tudo, no futuro, pode ser que não seja mais considerado assim [...]

Nesse diálogo da primeira A, vemos uma contradição entre as falas de dois dos alunos.

Primeiro, temos o aluno A₂, que mostra “o exercício da curiosidade”, através do questionamento muito pertinente que ele faz ao professor, diante da sua exposição sobre as palavras que sofreram rotacismo durante o processo de mudança linguística. Em contrapartida a esse desenvolvimento de tomada de consciência, temos o aluno A₃ que ignora, de modo intransigente, as discussões que têm sido realizadas durante as aulas, com o comentário: “Deus me livre de falar crasse”. Esse comentário deixa transparecer a crença desse aluno sobre as questões de língua/linguagem; coloca-o como representante de toda uma sociedade que possui e mesma crença e comprova a dificuldade existente no trabalho para que essa crença seja modificada. Comprova também como essa crença é inveterada e, por tudo isso, a necessidade e urgência de trabalhos como o que se propõem nesta tese.

Embora: 1) a pergunta feita pelo aluno A₂ tenha sido inquietante, uma vez que ele observa os fenômenos linguísticos e verifica que não correspondem ao que exatamente estava sendo proposto pelo professor (o que, de certa forma desestabiliza o professor); e 2) esse questionamento se faz, possivelmente, em virtude de uma descrença prévia naquilo que estava sendo debatido na aula, faz-se clara a diferença de percepção entre os dois alunos. Enquanto o aluno A₃ revela-se intolerante, sem sequer questionar, o aluno A₂ não concorda passivamente com o professor, mas aprimora seus conhecimentos indagando, questionando, dialogando, exercendo a curiosidade que o faz “mais criticamente curioso, mais metodicamente “perseguidor” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2011, p. 85).

No sexto A, a professora trabalha com o segundo texto de variação diastrática, sobre o *yeismo*, ou transformação de LH em I. Coloca um *pen drive* com a música do Cuitelinho. As crianças parecem gostar e todos cantam. Ela começa a falar sobre a música.

P: Essa música é chamada o quê? Música de caipira... O que é o dizer *faia, atrapaia, espaia*?

A₁: Variante!

P: Isso é o que a gente chama de “assimilação”. As pessoas não falam dessa maneira porque são preguiçosas, mas porque o som é parecido, um som é parecido com o outro. Coloquem a mão na garganta de vocês assim (faz o gesto), e agora falem: *trabaLHa – trabaLa* [...] (repetem algumas vezes) veem como é parecido?

Além desses, a professora também fala sobre outros fenômenos linguísticos de assimilação como a transformação de ND em N (andando – andano) e hipercorreções, que podem ocorrer na escrita como “familha” no lugar de família. No final do texto, quando ela lê a transformação da palavra telha, chegando a teia, e afirmando que é possível que no futuro todos venham a falar assim, um aluno, o mesmo que em outra aula havia corrigido a colega que disse “mais melhor”, olha pra ela com reprovação e diz:

A₂: Ah, professora [...]

Para finalizar, a professora diz:

P: Ontem mesmo, eu disse a uma aluna: *oh fia, senta!* Por que será que eu disse isso? *Fia*, no lugar de *filha*? Por que eu sou burra?

A₃: Não, prof., porque é normal [...]

Um aluno pergunta sobre a existência de variação linguística na língua inglesa e a professora fala bastante sobre isso. Mostra exemplos do inglês que provam a variação linguística na língua. Os alunos se interessam bastante também.

Mais uma vez, nos salta aos olhos o processo de conscientização, por meio das falas dos alunos A₁ e A₃. Por outro lado, também, mais uma vez, constatamos a inculcação da crença social sobre a linguagem na expressão e fala do aluno A₂. Percebemos que, depois que a professora chamou sua atenção sobre o fato de corrigir a colega, ele ficou mais atento a todas as discussões e se interessava mais pelas novidades que a professora falava sobre a linguagem, embora sempre com desconfiança.

No final da aula, a professora nos conta sobre a mãe de uma aluna que mandou dizer que gostaria de conversar com ela. Questionando a aluna sobre o que seria o assunto, a menina disse que a mãe havia corrigido uma forma de falar dela e esta lhe disse que não deveria corrigir as pessoas porque todos “falavam certo”. A mãe se espantou com essa resposta da aluna e perguntou onde havia aprendido isso. Ela disse que havia sido na escola, com a professora de português. Ao que a mãe novamente se espantou e disse à aluna que avisasse a professora que ela gostaria de conversar sobre essas coisas que estavam sendo tratadas na escola.

Esse episódio já era esperado por nós, considerando a densidade dos textos trabalhados e das discussões feitas sobre variação linguística, principalmente na sua vertente diastrática. As afirmações que propusemos, dizendo que “ninguém fala errado”, e exemplificando com variantes que são categoricamente consideradas erradas (os menino, mais melhor) e as advertências feitas sobre a falácia da “correção” causaram espanto em todas as turmas. Se causaram espanto nos alunos, em seus pais, o susto deveria ser bem mais intenso. Perguntamos depois para a professora, como foi o encontro com a mãe da aluna, mas ela nos disse que, até aquele dia, a mãe ainda não a havia procurado.

No sexto C, a professora pede que os alunos leiam o texto sobre assimilação oralmente. Um dos alunos faz a leitura e quando vai dizer alho, diz aio. Ele não percebe e aparentemente os outros alunos também não, pois ninguém comenta nada. Trata-se de um fato muito comum, que comprova o quanto os sujeitos variam sua fala de modo inconsciente e o quanto isso não afeta, diretamente, em situações distensas (mesmo se tratando, aqui, de uma leitura oral, em sala de aula) a comunicação.

No sexto A, a professora começa a falar sobre as marcas de plural redundantes nos sintagmas nominais, com o terceiro texto sobre variação diastrática. Ela começa fazendo uma recapitulação de como se forma o plural segundo as regras da norma padrão e comenta:

P: Do mesmo jeito que tem uma regra para a formação do plural segundo a gramática, também tem uma regra para a formação do plural segundo a norma não padrão.

A₁: Como assim, professora?

A professora coloca várias frases no quadro, de acordo com o padrão e paralelamente, de acordo com o não padrão.

P: Assim: quando você faz o plural, não tem que passar todas as palavras do trecho da frase para o plural? Não tem que colocar S em todas elas?

A₁: Sim.

P: Agora, veja, aqui, a frase na norma não padrão. Onde é que tem S? Em todas as palavras?

A: Não (em coro).

P: Tem S só em algumas palavras não é? E em quais? Sempre nas últimas palavras?

A: Não (em coro).

A₁: Sempre nas primeira, professora!

P: Isso. Essa é a regra do português não padrão. As primeiras palavras da frase é que vão ser pluralizadas [...]

A₁: Mas professora, eu posso falar assim?

Nesse momento, fazemos uma intervenção no diálogo:

Pe: Olha, só, gente, deixa eu falar uma coisa pra vocês, a Aline tá perguntando se ela pode falar assim, eu devolvo a pergunta pra ela: Aline, você fala assim?

A₁: [...]

Pe: Você percebeu o que acabou de dizer?, agorinha? Você disse assim: *sempre nas primeiras*, quando respondia à professora sobre as regras [...]

A₁:???? (espanto)

Pe: Isso quer dizer o quê? Que você fala assim... Não sempre, às vezes, você diz: *nas primeiras*, mas quando não se monitora, isto é, quando você não está cuidando da sua fala, você diz: *nas primeiras*. E tem algum problema em falar assim? Se a gente já fala assim?

A: Não. (em coro)

Pe: O que a gente precisa saber é: primeiro, ninguém fala errado, porque têm várias maneiras de falar a mesma coisa, depende das situações; segundo: porque ninguém fala errado, deve-se sempre respeitar a fala das pessoas [...]

É interessante evidenciar dois fatos nesse último diálogo. Primeiro: como a aluna se utiliza da variante não padrão da língua sem se dar conta disso, mesmo estando falando sobre isso. Nem ela, nem a professora, nem os colegas. Segundo: a pergunta que a aluna faz à professora. Trata-se da mesma pergunta colocada no livro didático do MEC que fomentou a polêmica sobre a variação da concordância, em maio de 2011. A pergunta que, assim, foi respondida pela autora do livro: “pode, mas cuidado, porque dependendo da situação, você pode ser vítima de preconceito linguístico” e que desencadeou uma onda de opiniões desinformadas acusando o livro de “ensinar errado”; a pergunta cuja resposta indignou os sujeitos puristas com relação à linguagem e ensino de língua materna, esses mesmos sujeitos que, inconscientemente, se utilizam da variação linguística para comunicar suas ideias e pensamentos, interagir com seus semelhantes e persuadir os indivíduos e grupos em seu favor. Como se mostra claro, por um simples diálogo, que o sujeito, ao mesmo tempo em que se utiliza da variante não padrão, a rejeita.

No final da aula, a professora faz uma analogia muito pertinente:

P: A função da escola é ensinar a norma padrão, mas ela é a mais correta?

A: Nãoo (em coro)

P: Se nós não somos todos iguais na cor, na raça, na religião que temos, também não somos todos iguais na fala, na língua.

A professora conclui a aula e o assunto tocando num ponto crucial para nossa contemporaneidade. Como já discutimos aqui, na Fundamentação Teórica, a despeito de sociedades em que a mulher ainda é considerada inferior, em que homossexuais são violentados, em que negros são rejeitados, etc. – incluindo-se aqui, os “lugares” em que isso acontece mesmo sem ser permitido – hoje em dia, o que vemos é uma campanha explícita contra todos os tipos de discriminação e preconceito. Todos, com exceção do preconceito linguístico. Pelo contrário, os defensores do purismo linguístico, quando criticam de alguma forma uma variedade linguística, ou melhor, quando criticam uma pessoa por falar fora da norma, pensam (e têm certeza do que pensam) que estão ajudando essa pessoa.

Novamente, citamos Gnerre (2009, p. 25):

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma linguística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. **A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e educação** (grifos nossos).

No sexto B, a discussão sobre o último texto de variação diastrática foi excelente. As crianças participaram muito, com questionamentos, desde semânticos, como o significado de palavras, até questões de metalinguagem.

A₁: Ah, *redundante* tem no hino do Brasil [...]

A₂: É *retumbante*, *reTUMBANte* [...]

A₃: O que é? É de rodar?

A₄: Não é grande?

P: Vamos procurar aí no dicionário [...]

A₄: Excessivo, que transborda, que excede, que derrama [...]

P: Então, *redundante* é o que é demais, que sobra, o que será que tem a ver com plural? Hein? O que é plural redundante? [...]

A professora explica a regra da norma padrão e depois fala sobre a norma não padrão e o motivo por que o padrão é considerado excessivo.

A₅: Prof, tem um nome certinho para *os*? (perguntou uma aluna sobre o artigo definido)

P: Sim. Esse *os* é um artigo. (a professora coloca no quadro e faz novas explicações sobre a pluralização apenas no primeiro elemento).

A₆: E fortes, professora, é o quê?

P: É um adjetivo.

A₇: Professora, se fosse *a ondas* ficaria estranho, não é?

P: Sim, isso porque ninguém fala assim, fala?

A₇: Não.

P: Então [...]

A₈: Prof. se esse é um texto escrito (se referindo à letra do “Cuitelinho”) não deveria ser escrito na norma culta?

P: [...] - antes mesmo que a professora dissesse algo, outra aluna se antecipa:

A₉: É que eles já fazem a música para que as pessoas daquela variedade linguística se encaixem nela [...]

P: Mais ou menos, né, Priscila, como é uma letra de música, não existe uma necessidade de ser sempre escrita em norma padrão, às vezes, é até o contrário, a gente vê muita letra de música em norma não padrão [...]

A₁₀: Professora, não é que dependendo do texto tem que ser no padrão e têm outros que não precisa, como letra de música, bilhete [...]

Nesse último diálogo do sexto B, podemos perceber mais uma vez, a curiosidade natural das crianças, por meio dos diálogos, fazendo acontecer a conscientização, sempre no sentido freireano. O fato de o aluno A₇ dizer “se fosse” a ondas “ficaria estranho”, mostra o quanto ele já interiorizou sobre a sistematicidade da língua. Nessa fala, ele está dizendo que já

entende que as normas não padrão têm regras e que infringir essas regras é impossível, ao contrário do português padrão, do qual é possível violar suas regras.

Outro detalhe que nos salta aos olhos, embora não tenha sido objetivo do projeto, é o discernimento demonstrado pelo aluno A₁₀ sobre gêneros textuais. Mais que isso, a sua consciência sobre adequação linguística de textos escritos. Isso é muito relevante se considerarmos o quanto os sujeitos associam língua oral com norma não padrão e língua escrita com norma padrão, sem compreender que, dependendo do gênero escrito, ele pode ser adequado se estiver em norma não padrão, assim como, dependendo do gênero oral, ele pode ser adequado se estiver em norma padrão.

No sexto C, durante a aula sobre o plural dos sintagmas nominais, a professora explica o que é plural e o que é redundante para falar sobre a regra da norma não padrão.

P: Quando eu falo *terras paraguaia*, eu tô falando de mais de uma terra, não é?

A₁: Tá economizando o S [...]

A₂: Prof., quando a gente fala as onda tá querendo dizer que é mais que um [...]

P: Isso mesmo. E onde é que o S vai sempre? Se ele não vai em todas as palavras em qual que ele vai?

A: [...]

A₃: Na primeira palavra?

P: Isso. Sempre na primeira [...] Isso é uma regra [...] Igual a regra que diz que tem que ir para o plural todas as palavras [...]

Tomamos a palavra nesse momento:

Pe: Agora, vejam bem, a professora falou que é uma regra como a regra que tem na gramática, não é? Então, por que será que as pessoas dizem que é errado falar assim? Com S só na primeira palavra?

A₄: Porque fica feio [...]

Pe: Mas por que fica feio? A gente já sabe que não está errado [...] Então [...]

A₅: É porque quem fala assim é pobre?

Pe: Olha só o que a Jessica disse [...] Isso é muito importante [...] Quem fala assim, seguindo essa regra, não teve muito como ir pra escola, não estudou muito, por isso, não aprendeu a regra da escola. E não foi a escola por que, mesmo?

A₆: Tinha que trabalhar?

Pe: E quem é que tem que trabalhar quando deveria estar na escola?

A₇: Quem os pais não têm dinheiro [...]

Pe: Agora eu pergunto pra vocês, é justo a gente discriminar, dar risada, corrigir, deixar de lado alguém porque o modo como ela fala é diferente daquele que a escola ensina?

A: Não [...] (em coro)

Pe: E por que não mesmo?

A₈: Ah, prof, porque não é culpa dele [...] dessa pessoa que fala assim [...] não é porque ela quer falar assim, né?

Pe: Mas eu posso dizer que é culpa de alguém? Por que seria uma culpa? Tem alguém fazendo alguma coisa errado pra gente chamar de culpa?

A₈: Não é culpa [...] é assim [...] (fica indeciso)

A₉: É que ele fala assim porque ele cresceu ouvindo assim [...]

Pe: Isso, ele cresceu ouvindo isso, não teve condições de ir à escola porque teve que trabalhar antes da hora e por isso, não aprendeu o norma padrão. Por isso tudo, o que a gente tem que fazer?

A₈: Respeitar!
 A₁₀: Não dar risada [...]

Vemos, mais uma vez, como a consciência sobre as regras da norma não padrão tem sido despertada nas crianças, por meio dos diálogos propostos. O aluno A₂ percebe que “as onda” denota o plural do referente, sem a necessidade da pluralização de todos os elementos do sintagma. E a fala desse aluno é a deixa necessária para que o aluno A₃ infira que esse plural possui uma regra assim como a norma padrão também possui.

A parte final do diálogo, por nós conduzida, focou-se mais uma vez, no preconceito linguístico sobre variedades diastráticas não prestigiadas. Algumas palavras “fortes” saltam aos olhos quando analisamos esse diálogo: culpa, feio, errado, pobre, dinheiro. Os alunos foram instigados a perceber as causas extralinguísticas de um sujeito falar sob as regras da norma não padrão e concluem que não se trata de uma opção, não se trata de não querer aprender o “certo”, de não querer estudar, tampouco, não se trata de uma fatalidade, no sentido de que é terrível e não há o que se possa fazer – porque não é terrível! Trata-se, de fato, da aquisição de uma variedade não padrão por parte de um sujeito cujas condições sócio históricas e, conseqüentemente, econômicas prejudicaram as possibilidades de aprendizagem da outra variedade, a padrão.

Concluem que a atitude que se deve tomar diante dessas variedades linguísticas não padrão, ou melhor, diante dos sujeitos falantes dessas variedades linguísticas é a de respeito.

Nessa mesma turma, durante essa aula, um aluno (Tiago) nos chamou à parte e contou-nos que sua mãe lhe pediu ajuda para aprender a falar “certo”. Segundo ele, a mãe estaria sendo constrangida por sua patroa que exigia que ela falasse segundo a norma padrão, obedecendo às regras de concordância nominal:

A₁: Minha mãe me pediu pra ajudar ela a falar direito, porque a patroa dela diz que ela tem que falar *vinte reais*, mas ela não consegue, ela fala *vinte real* [...]

De todas as falas, comentários, observações, intromissões, questionamentos e respostas dos alunos de todas as turmas, essa, sem dúvida, foi a que mais nos tocou. Pudemos perceber no aluno um apelo pela situação em que se encontrava. Ele queria uma alternativa, uma solução para um problema que ele conseguia relacionar perfeitamente com os conteúdos que estavam sendo estudados naquelas aulas. Primeiro, admiramos essa sagacidade. Depois, percebemos a dura realidade de quem sofre preconceito linguístico, comprovada naquela situação.

A mãe da criança por possuir pouca escolaridade e – podemos inferir, conhecendo o contexto socioeconômico da escola, da região onde está localizada, das crianças que ali estudam – pertencer a uma classe social menos abastada, é detentora de uma variedade linguística que, assim como seu status social, é estigmatizada na nossa sociedade. Conjecturando, podemos dizer que se trata de uma pessoa que fala, mas que pensa que não sabe falar, ou não sabe falar direito. Trata-se de um sujeito que podemos tomar como modelo, por ser tão comum e tão fácil de achar e que, enfatizo, para nós representa precisamente o que é sofrer preconceito linguístico.

Do outro lado, está o sujeito pertencente a uma classe social mais elevada e que, por isso, possui um nível mais alto de escolaridade. A patroa também é colocada aqui como um modelo, por ser também muito comum. Ela é aquela que sabe falar direito (ou em alguns casos, não sabe falar tão bem, mas sabe que não sabe, tem alguns deslizes, porque a “língua portuguesa é muito difícil”), esmera-se por falar direito, busca isso em gramáticas, consultórios gramaticais, pede ajuda a professores de português e acredita plenamente, sem dúvida alguma, que deve zelar pelo idioma, corrigindo-se e ao seu próximo, sempre que possível.

Essa participação dialógica nos chamou tanto a atenção por ser, como dissemos, tão comum e, por isso, tão representativa e, ao mesmo tempo, tão despercebida. O ocorrido com a mãe do aluno acontece todos os dias, ao nosso redor, sem que nos atentemos à sua gravidade e às suas consequências. Essa mãe vê no filho, que estuda, justamente porque estuda, uma possível alternativa para não mais sofrer o constrangimento de ser corrigida pela patroa. Os sentimentos se misturam: vergonha de falar errado e de ser corrigida; orgulho do filho que estuda, o que ela não pode fazer; esperança de aprender o certo.

Essa reflexão finaliza esta parte do texto, cujo objetivo foi mostrar como foi o desenvolvimento da pesquisa realizada, especificamente, em sala de aula, numa atuação conjunta da pesquisadora, professores e alunos, durante quatro meses, em encontros semanais. Arriscamos julgar positivo o resultado do trabalho, pois além de todas as considerações descritas, computamos também a triangulação com os resultados dos testes, a qual pode ser vista em nossas conclusões.

CONCLUSÕES

Ainda vamos chegar à discussão pública do preconceito linguístico. Já estamos chegando. Dia virá em que o preconceito linguístico será banido da sociedade.

Marta Scherre, em entrevista concedida a Abraçado (2008, p. 15)

A busca pela concretização dessa citação é o que tem nos movido a abraçar uma pesquisa nos moldes da que expusemos nesta tese. Durante todo o tempo de realização, desde antes, inclusive, quando da preparação do projeto, quando os primeiros questionamentos nos incomodavam, sem certezas (que ainda não existem), durante a busca pela metodologia mais adequada, nas leituras do referencial teórico, na preparação dos grupos de estudo, na preparação das aulas e também nas análises de todo o projeto, enfim, durante todo o processo, o que nos persuadia a tudo isso era sempre a busca pela eliminação do que entendemos por preconceito linguístico.

Vimos, na seção secundária 2.2, que esse preconceito linguístico (que entendemos ser social), como qualquer outro preconceito, é nocivo para quem é por ele atingido. Contudo, a diferença que se estabelece entre esse tipo de preconceito e os outros (de raça, cor, sexo, deficiências, etc.) é justamente o desconhecimento ou uma naturalização do mesmo; a não consideração do que se entende por preconceito linguístico um preconceito é que o diferencia dos demais. Ou seja, como pudemos mostrar, intervir na fala de uma pessoa, dizendo que ela fala errado, é, na maioria das vezes, considerado algo útil, bom, uma vez que a pessoa “precisa aprender a falar corretamente”. Vimos que essa naturalização do preconceito linguístico acontece justamente pela ideologia presente em toda linguagem. Essa linguagem carregada de ideologia tem respaldo na autoridade conferida às gramáticas normativas que são, ainda, na maioria das vezes, a base do ensino de língua materna.

Consideramos as inquietações de alunos por aprender uma “língua correta” (supondo que esses alunos representam a inquietação que pode ser observada em toda a nossa sociedade), o desejo por aprender a “falar direito”, por aprender gramática normativa e a valorização extrema de uma norma (a padrão), apenas a “superfície” das causas do preconceito linguístico.

Por esse motivo, buscamos evidenciar, na seção terciária 2.1.1, as origens do que chamamos “gramática normativa”, considerando a preocupação que, num passado distante, era apenas com a correção linguística, somada ao fato de ainda termos uma tradição

normativa no ensino de língua portuguesa nas escolas, o que mantém muito do preconceito linguístico como o vemos nos dias de hoje.

Além dessa gramática e seu ensino, muitas vezes, imposto aos alunos, descontextualizado dos gêneros discursivos que exigem uma ou outra variedade linguística, vimos também que, embora seja necessária a padronização de uma língua, esse ato é, muitas vezes, apreendido pela sociedade, como uma correção do que está “errado” na língua. Entendemos as necessidades de uma padronização linguística concebendo as funções que uma língua padrão pode ter numa sociedade letrada, a uniformização da língua para a escrita e para meios de produção orais de concepção escrita, mas entendemos que há outras razões que não apenas essa uniformização linguística, para a produção de uma norma padrão. Essas razões são quase sempre ignoradas por essa mesma sociedade que valoriza tanto essa norma. O fato de essa norma padrão ser a única “variedade” linguística que se constitui objeto de descrição e análise¹³¹ visível para a sociedade de modo geral, também vem a ser um fator que desencadeia e mantém o preconceito linguístico.

Conforme discutimos, ainda na seção primária 2, a Sociolinguística, principalmente em sua vertente educacional, surge como uma área da linguística por meio da qual é possível realizar um trabalho com variedades linguísticas diversas, em sala de aula. Várias já são as pesquisas e propostas reais de trabalho que podem ser aplicadas nas aulas de língua materna e contribuir efetivamente para a atenuação do preconceito linguístico. Por isso é que embasamos nossa pesquisa nos pressupostos da Sociolinguística.

Como evidenciamos, na seção terciária 2.2.2, procuramos na Pedagogia de Paulo Freire algo além, que nos ajudasse no desenvolvimento de todo o processo: desde os grupos de estudo, até a didática utilizada nas aulas, com os alunos. Em busca da conscientização dos alunos e professores a respeito dos temas trabalhados pela Sociolinguística, para a atenuação do preconceito linguístico, o diálogo foi a palavra chave. Diálogo como o pronuncia Paulo Freire: a *práxis* (reflexão e ação) – a participação “triangular” da pesquisadora, professores e alunos na discussão de todo o conteúdo que elencamos, as dúvidas e as rejeições à proposta (tanto dos professores (menos) como dos alunos (mais)) que aconteceram no início foram respeitadas em todos os momentos, uma vez que não pretendemos impor a eles o nosso modo de pensar. Ao contrário, quisemos justamente mostrar que esse respeito que buscávamos às variedades linguísticas deveria ser o mesmo que dávamos a conhecer com a Pedagogia de Paulo Freire. Conforme Fiori (1999, p. 9):

¹³¹ Não nos referimos aqui às pesquisas linguísticas realizadas no âmbito acadêmico.

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. **Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.** [...]a “educação como prática de liberdade” postula, necessariamente uma “pedagogia do oprimido”. **Não pedagogia para ele, mas dele.** Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: **ele não é a coisa que se resgata, é o sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente.** A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, **reflexivamente, descobrir-se, conquistar-se como sujeito de sua própria história** (grifos nossos, aspas do original).

Analisamos dois documentos oficiais (as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e um livro didático de língua portuguesa, utilizado por uma das escolas que participaram do projeto), para indicarmos que a postura de respeito à diversidade linguística tanto nos exercícios de língua oral quanto escrita, já estão, há algum tempo, autorizados para o trabalho em sala: tanto o primeiro (DCEs) como o segundo (LD) legalizam as atividades referentes à variação linguística¹³².

Esperamos ter esclarecido que não víamos um meio de realizar algo que pudesse auxiliar na atenuação do preconceito linguístico que não fosse um trabalho realizado dentro da escola. Por isso, partimos da escola para chegar até a escola. Ou seja, nossos questionamentos surgiram na escola e, por meio dela, e, conseqüentemente, para ela, é que idealizamos e compusemos cada parte desse processo.

Uma pesquisa aplicada, qualitativa – a etnografia colaborativa – foi a metodologia básica para nosso trabalho. Partimos das perguntas que tentamos responder na tese – 1) É possível que, no contexto escolar, o aluno consiga entender o que é o preconceito linguístico e que os mitos sobre a linguagem sejam compreendidos como tais? 2) Quanto de desmitificação é possível, considerando uma prática pedagógica que dialogue com os alunos, não impondo sua visão sobre o tema, mas expondo uma teoria linguística que contradiz muito do que a escola tem ensinado sobre a linguagem? - e realizamos a seleção dos professores, as entrevistas e testes de crenças com os mesmos e com seus alunos; os grupos de estudo e discussão da teoria sociolinguística, a preparação das atividades e por fim, as aulas.

Como dissemos na seção primária 3, também nos valem do paradigma positivista porque quisemos ilustrar, estatisticamente, uma possível mudança nas crenças dos professores e alunos no que se refere a mitos sobre a língua e linguagem.

¹³²Apesar de, especificamente, no LD analisado, não haver atividades que sistematizem variedades linguísticas não consideradas pela norma padrão.

Com relação aos professores, dos quatro participantes, dois se mostraram mais constantes do início ao final do projeto. O professor Pedro (da primeira A) e a professora Eduarda (do sexto B) são professores que revelavam, previamente, conhecimentos da teoria sociolinguística, o que pudemos comprovar com suas práticas em sala de aula. Além disso, os resultados dos testes de crença e a análise das entrevistas corroboraram essa constância. Já as outras duas professoras (Clara e Fernanda) partiram de menos conhecimento no início dos trabalhos, mas ao final, tanto nas entrevistas, como nos testes de crenças foram as professoras nas quais mais mudanças visualizamos, tanto com relação a crenças sobre mitos da língua, como no que se refere à aceitação de trabalhar de forma dialógica com os alunos a respeito dos temas propostos.

Durante os grupos de estudo, o que se realizou no início da pesquisa, víamos, muitas vezes, alguns professores desmotivados com aquilo que propúnhamos: duvidosos, “incrédulos” com as possibilidades de resultados. Porém, com o desenvolvimento dos demais trabalhos, quando começamos a planejar as atividades e, principalmente, durante as aulas, ia sendo possível perceber a mudança de perspectiva. Como dissemos, dois professores revelavam-se, desde o início, mais independentes e mais conscientes dos temas por nós colocados; nas outras duas, porém, é que víamos, realmente, o resultado do trabalho esperado: crescimento, amadurecimento, reconhecimento da relevância do que estávamos propondo. Isto posto, avaliamos como bastante positivos os resultados dos trabalhos realizados com todos os professores, o que refletiu também na conscientização dos alunos. Esses resultados sugerem a relevância de uma formação continuada com professores de ensino básico a respeito dos temas por nós trabalhados durante todo esse processo.

Quanto aos alunos, pela quantidade dos participantes, obviamente, não foi possível individualizar os resultados. Por isso, os classificamos por turmas, generalizando, mas sempre com a advertência de não ser possível obter resultados precisos tanto sobre as crenças, quanto sobre o real entendimento dos mesmos a respeito dos temas discutidos nas aulas.

O sexto ano B destacou-se do início ao final de todas as aulas. Era a turma mais participativa, que questionava mais, que tinha mais exemplos para dar sobre tudo, com a qual era mais difícil mudar de assunto, porque quase todos queriam falar. Nessa turma, admiramos a curiosidade como algo que se aproximava da proposta de Freire (2011, p. 83): “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*”. Foi a turma em que houve mais aumento no percentual de respostas F (falso) dadas a todas as

assertivas dos testes de crença, do primeiro para o segundo teste e, em nenhuma assertiva sequer, houve queda nesse percentual do primeiro para o segundo teste. Como já dissemos, esses resultados de testes foram sempre vistos com ressalvas: primeiro, porque é possível que alguns alunos possam ter percebido que todas as assertivas eram falsas e, assim, no segundo teste, colocar tudo F¹³³; segundo, porque, tendo compreendido bem o teor das temáticas que discutimos, mesmo sem aceitar as mudanças, o aluno pode colocar F, acreditando ainda serem verdadeiros os mitos constantes das assertivas. Isso é uma consequência de testes de crenças, sem a legitimação de um teste de atitudes, o que não foi realizado. Porém, os testes de crenças foram computados, apenas, como “algo a mais” nas análises. A observação das aulas, parte da pesquisa qualitativa, é o que nos forneceu o que realmente assumimos como positivo.

Esse resultado positivo também pode ser observado nos outros sextos anos, apesar de terem sido turmas menos ativas nas aulas (comparadas ao sexto B). No sexto C, chama a nossa atenção o quanto as crianças se importavam com o “falar certo” e como isso foi modificado durante as aulas. Aliás, trata-se, exatamente, de uma mudança de postura que aconteceu com a professora da turma. Vimos na primeira entrevista que a professora se mostrava insegura no que se referia à proposta e como isso mudou na entrevista final.

Ainda nesta turma, também reparamos no aluno cuja mãe foi vítima de preconceito linguístico, por parte da patroa. Salta aos olhos seu discernimento, capacidade de relacionar o que estava sendo discutido em sala com a sua realidade e também o fato de ele nos contar o que estava acontecendo com sua mãe, particularmente, pelo constrangimento que lhe causa a situação. Além de fazer esta relação (da teoria com a prática), ele também sabe, entende o que é de fato sofrer preconceito linguístico.

Já no sexto A, o que chamou nossa atenção foi o aluno Vitor. Durante quase todo o curso, este aluno passou despercebido entre os colegas. Participava das aulas apenas com o “coro” que os alunos faziam para dar as respostas que a professora já esperava (aquelas que geralmente são induzidas pelos professores: “simmmmm”, “nããããooo”). Num dado momento, de uma das aulas, porém, ele se destaca tanto para a professora como para a pesquisadora por manifestar uma atitude, aparentemente inocente (considerando o contexto em que aconteceu – sala de aula, alunos, professor), mas que foi, para nós, sem dúvida, a concretização do preconceito linguístico. O fato de uma colega fazer uso de uma variante não padrão da língua (“mais melhor”) e o aluno reconhecer essa variante como um “erro” foi o que lhe conferiu autoridade para chamar sua atenção para esse suposto erro (“que mais melhor, oh, é

¹³³ Menos provável, uma vez que não houve alunos que responderam, absolutamente, todas as questões com F.

melhor!”). Independente do modo como isso tenha ocorrido (ele a chamou de “burra”, o que pode ser considerado uma ofensa – embora esse uso possa ser comum entre crianças), ou seja, com agressividade ou brandamente (apenas com o intuito de ajudar a pessoa que fala “errado” a falar “certo”), o fato de se assumir uma variante não padrão como “erro” foi a concretização daquilo que estávamos tentando evidenciar aos alunos durante todos aqueles meses de trabalho.

A intervenção da professora e também da pesquisadora, naquele momento, foi imprescindível. Reiteramos que não houve de nossa parte nenhuma intenção de constranger o aluno (o que realmente, não aconteceu), mas ignorar o ocorrido teria sido ignorar tudo sobre o que conversamos durante cada aula; todos os diálogos, todas as participações, todas as dúvidas e questionamentos dos alunos. Por isso, entendemos o fato como emblemático, um exemplo que deveria ser percebido também pelo restante da turma.

Destacamos esses dois alunos (do sexto C e do sexto A) porque, justamente por suas participações, suas posturas em sala de aula, os diálogos que com eles travamos, a inquietação de um e o descrédito do outro, pudemos perceber que o segundo teste de crenças que responderam foi singular, comparado aos testes da grande maioria dos alunos. Nesse segundo teste, eles evidenciaram que, não apenas tentaram “acertar”, respondendo aquilo que “aprenderam” nas aulas, mas que a conscientização sobre o preconceito linguístico foi alcançada. No ANEXO XIII, visualizamos o segundo teste¹³⁴ do aluno do sexto C, no qual ele começa¹³⁵ a relatar o episódio de sua mãe com a patroa, como justificativa para a resposta em que ele diz que sabe o que é preconceito linguístico e no qual também vemos a resposta à terceira pergunta: “não iria fazer nada eu ira[iria] deixar ele falar do jeito que aprendeu”. Nos ANEXOS XIV e XV, visualizamos o primeiro e segundo testes respondidos pelo aluno do sexto A. No primeiro, um teste como qualquer outro: não sabe o que é preconceito linguístico e à terceira questão (o que você faria se ouvisse um colega seu dizendo “nois ponhemo os livro tudo nas muchila?”), ele responde como é esperado: “se a professora de Português ouvice isso”. No segundo, a grande e real mudança: ele responde afirmativamente à pergunta sobre ter ouvido falar em preconceito linguístico e à terceira pergunta, vemos a sinceridade de quem entendeu a proposta, mas, ainda, não a aceitou: “Eu me sentiria encomodado, pois eu sei que ele não falou errado mais para mim parece errado”.

¹³⁴ Esse aluno não respondeu ao primeiro teste.

¹³⁵ E não termina, não sabemos por que motivo.

Esses dois alunos, em quem percebemos essa singularidade, não foram os únicos, mas os tomamos como exemplos da eficácia do diálogo em sala de aula, da voz do aluno, para mostrar seu mundo, sua compreensão sobre a temática do preconceito linguístico.

Da primeira série A, porém, não temos as mesmas considerações a fazer. A participação “entusiasta” dos sextos anos não foi contemplada, algo que já esperávamos, em virtude da faixa etária da turma (14 a 16 anos), já adolescentes, com todas as características da idade. Além disso, pudemos também confirmar parte da hipótese da qual partimos, ou seja, “quanto mais jovens forem os alunos com quem se dialoga as questões da linguagem, melhores serão os resultados alcançados”. Apesar da boa relação estabelecida entre o professor da turma, a pesquisadora e os alunos, das quatro turmas, esta foi a turma em que houve menos participações com dúvidas, curiosidades, questionamentos e, também, aquela em que menos mudança nas crenças pode ser observada nos resultados do segundo teste. Reiterando: “enquanto os sextos anos se surpreendiam com as novidades sobre linguística que viam pela primeira vez, mostrando aceitação ao novo, aqueles se mostravam indiferentes (por já terem ouvido falar (?)), mas resistentes às mudanças de paradigmas que aquelas aulas estavam propondo”.

Embora tenhamos relativizado os resultados percentuais objetivos nos testes, os visualizamos como reflexo de toda a análise qualitativa que fizemos nas salas de aula. Apesar dos resultados da primeira série A, entendemos como positivo o resultado geral da pesquisa realizada, na qual pudemos discutir o tema do preconceito linguístico e suas relações com a variação linguística existente na sociedade, na tentativa de desmitificá-lo – principalmente o preconceito relacionado às classes sociais – num trabalho conjunto desta pesquisadora, dos professores e dos alunos. Trabalho que, como dissemos, partiu do contexto escolar, onde ele foi realizado e onde os alunos puderam entender o que é preconceito linguístico e os mitos que levam a esse preconceito. Além disso, entendemos que este trabalho evidenciou também que é possível, sim, fazer toda essa discussão com alunos de ensino básico, delineou um *modus operandi* e mostrou que ele pode ser um caminho para se conseguir alguma mudança, no que se refere ao preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. **Cadernos de letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário**, Niterói, RJ, v. 36, p. 11-26, 2008.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia de investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.

ALEONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALKMIM, Tania. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

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

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico**. 2011. Tese – Universidade Federal do Paraná.

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

ARNAULD, Antoine; BASSETO, B.; MURACHCO, H. G. **Gramática de Port-Royal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ASCARI, Janice. **Procuradora da República prevê ações contra uso de livro com erros**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/procuradora-da-republica-preve-acoes-contra-uso-de-livro-com-erros-pelo-mec-autora-se-defende-2789080>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

AUROUX, Sylyain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Reinaldo. **Livro didático faz apologia a erro**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

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

_____. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A norma oculta** – língua e poder na sociedade brasileira. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **A língua de Eulália**: uma novela sociolinguística. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOSHINOV, Valentin N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBAUD, Philippe. A língua do Estado: o estado da língua. In: BAGNO, Marcos. **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001.

BECHARA, Evanildo. **As limitações da linguagem popular**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57542429/Veja-Ed-2219-01-06-2011>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemo na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: [s. n.], 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.

BRIGHT, Willian. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

BRITO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia. In: BAGNO, Marcos. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Variação e preconceito. Textura. **Revista do Centro de Educação, Ciências Humanas e Letras**, Canoas, RS, n. 2, p. 15-22, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma, ideologia e teoria da linguagem. **ALFA**, São Paulo, n. 25, p. 19-30, 1981.

_____. Sistema escolar e ensino da língua portuguesa. **ALFA**, São Paulo, n. 29, p. 1-7, 1985.

_____. A variação linguística. In: SÃO PAULO. **Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus**. São Paulo: SE-CENP, 1988. v. 3.

_____. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONY, Carlos Heitor *et al.* **Transformação da língua não deve ser ensinada na escola**. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/cony,-xexeo-viviane-mose/2011/05/13/TRANSFORMACAO-DA-LINGUA-NAO-DEVE-SER-ENSINADA-NAS-ESCOLAS.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CYRANKA, Lucia Furtado Marcondes. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas publicas de Juiz de Fora-MG**. 2007. – Tese – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

_____. **Dos dialetos populares à variedade culta: a sociolinguística na escola**. Curitiba: Appris, 2011.

CYRANKA, Lucia Furtado Marcondes; PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 10, p. 17-28, jan./dez. 2008.

DIAS, Álvaro. **Lider do PSDB pede recolhimento de obras com erros**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/haddad-falta-audiencia-do-senado-sobre-livros-didaticos-lider-do-psdb-pede-recolhimento-de-obras-com-erros-2789103#ixzz1Mj6wWzOA>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; RAMOS, Jania. O papel da sociolinguística no ensino da escrita padrão. **Revista do GELNE**, v. 5, n. 1/2, p. 91-96, 2003.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In.: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Tolerância. In: **NOVO dicionário do Aurélio**. São Paulo: Positivo, 2009 (Versão eletrônica).

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRANÇOIS, Denise. A noção de norma em linguística. In: MARTINET, Jeanne. **Da teoria linguística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**. 3. ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIETRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Alexandre. **Polêmicas da língua portuguesa**. Disponível em: <[http://g1.globo.com/videos/globo-news/espaco-aberto-alexandre-garcia/v/convidados-debatem-sobre-as-polemicas-da-lingua-portuguesa/1512976/#/Todos os vídeos/page/1](http://g1.globo.com/videos/globo-news/espaco-aberto-alexandre-garcia/v/convidados-debatem-sobre-as-polemicas-da-lingua-portuguesa/1512976/#/Todos%20os%20vídeos/page/1)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GARVIN, Paul L.; MATHIOT, Madeleine. A urbanização da língua guarani: um problema em linguagem e cultura. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

GASPARIN, João Luiz. Introdução. In: GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, João Wanderli. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Unidades básicas do ensino de português: o texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

GILIOLI, Eduardo Borba *et al.* Diretrizes curriculares do estado do Paraná: da pedagogia histórico-crítica às teorias críticas. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E

MARXISMO – MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. **Anais:** Florianópolis, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

KRUPEK, Edilson José *et al.* **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LABOV, William. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Bagno, M.; Scherre, M. M. P.; Cardoso, C. R. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa:** uso e norma. São Paulo: Humanitas, 2007.

_____. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1967.

LETRAS, Academia Brasileira de. **ABL discorda da posição do MEC**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=11763&sid=727>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MAESTRI, Mario; CARBONI, Florence. **A linguagem escravizada**. Língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994.

MANZINI, José Eduardo. **A entrevista na pesquisa social:** didática. São Paulo: 1990.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. **Cadernos de letras da UFF:** preconceito lingüístico e cânone literário, Niterói, RJ, v. 36. p. 27-44, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Language Policy in Brazil: monolingualism and linguistic prejudice. **Language Policy**, n. 3, p. 3-23, 2004.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Norma e variação**. Lisboa: Caminho, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. SP: Contexto, 1990.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**. 2. ed. São Paulo: Ed da UNESP, 2004.

_____. **Texto e gramática**. SP: Contexto, 2006.

_____. **Entrevista à Revista Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 23 maio 2011 (em 09 abr. 2014 o sítio não se encontrava disponível).

NOGUEIRA, Sergio. **Livro aprovado pelo MEC é uma inversão de valores**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/para-sergio-nogueira-livro-aprovado-pelo-mec-e-uma-inversao-de-valores.html>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: MOURA, Heronides Maurilio de Melo; SILVA, Fábio Lopes da. **O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

OLIVEIRA, M. R. de. Preconceito lingüístico, variação e o papel da universidade. **Cadernos de letras da UFF: preconceito lingüístico e cânone literário**, Niterói, RJ, v. 36. p. 115-129, 2008.

ORLANDI, Eni Pucineli. A língua brasileira. **Ciência e Cultura** v.57, n 2. São Paulo, abr./jun., 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.

PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

POLL, Margarete von Mühlen. A normatização linguística e o reconhecimento da variação linguística. **Revista Odisseia: PPGEL/UFRN**, n. 7, dez. 2011.

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

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____. (Org.). **O discurso oral culto. Humanitas: FFLCH/USP** (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo), São Paulo, 1997.

RAMOS, Heloisa. **Livro Didático.** Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/V6Cap1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011 (em 09 abr. 2014, o sítio não se encontrava disponível).

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos. **Norma linguística.** São Paulo: Loyola, 2001.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito lingüísticos. **Cadernos de letras da UFF: preconceito lingüístico e cânone literário**, Niterói, v. 36. p. 45-56, 2008.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Trad. CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Ed. comemorativa. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIOLI, Francisco. **Gramática em 44 lições.** 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

SCALCON, Suze Gomes. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

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

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988

SOUZA, C.G.; CAVÉQUIA, M. P. **Linguagem - criação e interação.** 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009

TARALLO, Fernando. Relativization strategies in Brazilian Portuguese. Philadelphia, University of Pennsylvania, **PhD Dissertation**, mimeo, 1983.

_____. **A pesquisa sociolinguística.** 8ª. ed. S.P.: Ática, 2012

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática padrão:** suas bases e ampliação das mesmas: **Língua e linguagem em questão.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

_____. **Gramática:** ensino plural. 9. ed., S.P.: Cortez, 2003.

_____. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática para o 1º. E 2º. graus. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANDERSEN, Paulino. Introdução. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolingüística.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

WOLFRAM, W.; FASOLD, R. W. **The study of social dialects in American English.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1974.

ANEXO I

Enquete realizada pelo Curso de Letras da UNIOESTE, aos alunos dos quatro anos de graduação, no ano de 2013¹³⁶.

1-) Como você avalia o currículo do curso de Letras?

() Excelente Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a sua resposta, se possível, com exemplos.

"Os minutos fazem falta". Estou no 1º ano do curso, no momento em que gramática faz falta.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

adiciona gramática a grade, que vestibular da UNIOESTE tem a rubrica de aluno escrever uma redação da forma que fala, o professor corrige em 10 segundos e não em 15 minutos?

talvez uma disciplina educacional de Gramática Portuguesa. Muitos alunos saem do ensino médio com uma noção de regras gramaticais muito pequena. Sei que há quem diga que ensinar não é preparar o ensino médio, mas sabendo da realidade de muitos alunos e escolas, isso não acontece.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Resposta já mencionada acima (1º) metodologia no 1º ano; estágio de observação e TCC em anos diferentes.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Primariamente não colocaria o estágio e TCC no mesmo ano. Depois acho importante disciplina como Literatura Universal, Gramática normativa e morfológica III e IV, e dramaturgia.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Colocar como disciplina rígida "gramática de língua portuguesa" e não como optativa.

¹³⁶ Aparece a mesma pergunta, sendo repetida várias vezes, porque fizemos uma montagem apenas com uma das perguntas da enquete (a que nos interessava, aqui).

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Disciplinas que nos ajudem quando já formos professores. Exemplo: gramática ou qualquer outro matéria com a qual tenhamos que trabalhar.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Incluir mais ~~disciplinas~~ disciplinas de Português em especial gramática.

1-) Como você avalia o currículo do curso de Letras?

() Excelente () Bom Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a sua resposta, se possível, com exemplos.

Ao menos UMA disciplina de gramática. Não mais que isso.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria gramática, pelo fato de que há grande dificuldade na escrita, principalmente os primeiros anos.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

gramática, porque na gramática as palavras muito gente não pode vir, e no curso tem pessoas que se formaram o mais de 8 anos e acabou esquecendo um pouco das regras gramaticais.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Gramática, porque como matéria facultativa em escolas, nem todos os que gostariam podiam estar presentes.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria gramática no lugar de sociologia.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Como disse antes, a grade está coveta em relação às variantes, a história da língua, no que se refere à língua estrangeira, mas falta gramática mesmo. Isso porque apesar do pressuposto de que aprendemos na escola, sabe-se que na realidade é o contrário, e não pedimos formas professoras que não dominam a mesma cultura.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

- aulas mais práticas sem tanto oralidade
- voltar a ver no horário noturno
- aulas de gramática (necessitamos, please!)

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Eu adicionaria à grade curricular a disciplina optativa de Português Básico, porque seria importante rever mais o português que estudamos na escola, pois daí aqui alguns anos seremos professores dessa disciplina na escola.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Seria interessante incorporar a gramática em nossa grade curricular.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria Gramática e Língua estrangeira básica, visto que não se aprende no ensino regular, quantidade suficiente para formar-se como professor.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria Gramática

Adicionaria uma disciplina que tratasse apenas de gramática.

Gramática

sociologia não ser semestral.

Adicionaria aulas de gramática, fonologia e psicologia

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Latim, gramática, literatura espanhola durante mais tempo e mais aprofundada, assim como a literatura hispanoamericana.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Gramática Normativa, Didática com mais horas, disciplinas sobre linguagem em suas diferentes manifestações, por ex. linguagem computacional, linguagem no cinema

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria disciplinas de gramática básica e atenuaria a carga horária das disciplinas de literatura e se possível, adicionaria mais disciplinas relacionadas ao assunto.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Gramática básica e mais literatura e melhorias no ensino de inglês.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria mais disciplinas que abordassem a gramática diretamente, pois acho que a maioria dos alunos tem problemas com essa questão.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Seria importante uma disciplina de gramática normativa, porque isso seria necessário em sala de aula.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria mais carga horária para a disciplina de línguas e adicionaria matéria de gramática com a Marian-gela.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Uma disciplina de gramática, básica, pois a necessidade de relacionar a teoria e a prática visto no ensino, que os professores das vezes não compreendem.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

adicionaria mais disciplinas relacionadas à gramática e literatura. Não tanto enfoque aos ~~conteúdos~~ métodos para atuar somente com o professor, parecendo curso de pedagogia.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

- Gramática
- Oratória ou técnicas comunicativas (práticas)
- Redação acadêmica

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria mais disciplinas referentes a gramática e literatura, eliminando o possível de disciplinas relacionadas à linguística.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Adicionaria gramática normativa, sim, gramática normativa e teoria remon-
tada e sua mais exigente no ensino
dos professores de linguística.

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Gramática, "essencial"

Ainda com relação à questão acima, o que você mudaria no currículo? Ou seja, que disciplinas você adicionaria à grade curricular e vice-versa? Por quê?

Literatura, Gramática

ANEXO II**FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES**

- Nome completo:
- Sexo:
- RG:
- CPF:
- Endereço residencial:
- Telefones:
- e-mail (s):
- Nome da(s) escola(s), pública, onde atua
- Trabalha em outra escola (particular)?
- Série em que está ministrando aulas atualmente:
- Há quanto tempo atua no magistério do ensino fundamental?
- Grau de instrução:
 - () superior
 - () especialização (ou em curso)
 - () mestrado (ou em curso)
 - () outro, especifique
- Qual seu curso de graduação?
- Em que instituição fez seu ensino de graduação?
- Em que ano terminou sua graduação?
- No caso de ter uma outra habilitação que não apenas “português”, responda: Por que você ministra aulas de língua portuguesa e não da outra disciplina?

Na sua formação, os estudos sociolinguísticos podem ser considerados: (adaptado de Cyranka (2008))

- () excelentes
- () bons
- () razoáveis
- () ruins
- () não tive estudos sociolinguísticos

Por que motivo resolveu aceitar o convite de participar deste projeto?

ANEXO III

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES (ROTEIRO)

1. Professor (a), me conta o que você sabe sobre a língua falada no Brasil... todo mundo fala português..., tem gente que não, como é que é isso, segundo a sua visão?
2. Como você acha que as pessoas falam o português? Falam bem, razoavelmente, falam mal... e por que vc pensa assim?
3. Você acha que português é uma língua difícil? Por quê? De onde você acha que vem essa afirmação?
4. Como você trabalha a gramática em sala de aula? Dá exercícios de metalinguagem? Você acha que isso é importante? Por quê?
5. Você acha que o ensino de gramática ajuda os alunos a se expressarem, falarem melhor? Em que sentido?
6. Na sua escola, os PCN são seguidos?
7. O que é variação linguística?
8. Você trabalha com variação linguística na turma? Como?
9. O que é gramática? Me dá uma definição bem *precisa* disso.
10. Sobre normas. O que é norma pra você, dentro da questão da linguagem? Há várias normas? Há diferença entre norma padrão e norma culta?
11. Você acha que a função da escola é ensinar norma culta/padrão?
12. De um modo geral, você acha que os portugueses falam melhor que nós brasileiros? Por quê?
13. O que é preconceito linguístico?
Como você acha que o preconceito linguístico poderia ser enfrentado?

ANEXO IV

TESTE SOBRE CRENÇAS – PROFESSORES

Você encontra abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Diga se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F), apenas, de acordo com o que **você pensa** sobre cada uma delas. (adaptado de Cyranka (2007)).

1. “no Brasil, falamos todos a mesma língua” ()
2. “a língua falada no Brasil é a língua portuguesa” ()
3. “no Brasil, de modo geral, fala-se mal o português” ()
4. “Portugal é o país em que melhor se fala português” ()
5. “no Brasil, há lugares em que se fala melhor o português e outros, em que se fala pior” ()
6. “na escola, deve-se ensinar, apenas, o português padrão” ()
7. “os livros didáticos de português, de todas as séries, desde o 5º. ano, deveriam trazer à tona, para discussão a questão das variantes linguísticas” ()
8. “os livros didáticos deveriam trazer exercícios gramaticais apenas de epilinguagem e **não** de metalinguagem¹³⁷” ()
9. “a gramática é uma só – **não** existem várias gramáticas” ()
10. “a gramática **não** deve ser ensinada na escola” ()
11. “norma padrão é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas” ()
12. “norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas” ()
13. “norma padrão e norma culta **não** são sinônimos” ()
14. “**não** se deve ensinar “errado” na escola, por isso, **não** se deve dizer ao aluno que “os menino” **não** está errado, porque está” ()
15. “para se escrever bem, deve-se aprender gramática” ()
16. “a língua escrita é mais importante do que a língua falada” ()
17. ~~“saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem” ()~~
18. “eu falo muito bem a minha língua (português)” ()
19. “as pessoas com quem eu convivo (família, amigos, etc), de modo geral, falam muito bem a sua língua (português)” ()
20. “em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito” ()
21. “a língua que eu falo (português) é uma língua muito difícil” ()
22. “o jeito de falar de pessoas mais escolarizadas é mais elegante do que o de pessoas que não têm escolarização” ()
23. “a escola deve ensinar português padrão porque isso é um direito de todos” ()
24. “a escola deve ensinar português padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente” ()
25. “deve-se ensinar gramática na escola porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva” ()
26. “os portugueses falam o mesmo idioma que os brasileiros, mas a distância entre o falar e o escrever deles é quase inexistente, mesmo nas camadas populares” ()
27. “Em Portugal, nas escolas, investe-se na correção do idioma, por isso, eles falam de acordo com a gramática normativa” ()
28. “As pessoas analfabetas falam errado” ()

137 Grosso modo, o exercício gramatical epilinguístico é aquele em que o uso da norma padrão é ensinado (exemplo: uso da crase). Já o exercício gramatical metalinguístico é aquele em que os nomes dos termos são ensinados (exemplo: defina oração subordinada).

ANEXO V

TESTE SOBRE CRENÇAS - ALUNOS

Nome:

Idade:

Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa (adaptado de Cyranka (2007)).

- a) no Brasil, todos falam a mesma língua – a língua portuguesa ()
- b) a língua portuguesa é muito difícil ()
- c) eu não sei falar muito bem a minha língua ()
- d) eu não escrevo muito bem a minha língua ()
- e) a língua escrita é mais certa que a língua falada ()
- f) para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar ()
- g) a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam ()
- h) em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil ()
- i) as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais ()
- j) as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste ()
- k) os adultos falam melhor que os jovens ()
- l) as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres ()
- m) quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam ()
- n) as pessoas analfabetas falam errado ()
- o) eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego ()
- p) o bom professor de português fala difícil ()
- q) o bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno ()
- r) para escrever direito, é preciso aprender gramática ()

1. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.

O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: “Nois ponhemo os livro tudo nas muchila.”?

ANEXO VI**ATIVIDADE FINAL (APLICADA JUNTO COM O SEGUNDO TESTE)**

Nome do aluno:

Professor (a):

Caro aluno, nesses meses, conhecemos um pouco sobre um assunto que, embora devesse, não é muito comentado nas aulas de língua portuguesa: as variações que existem na nossa língua e o preconceito que as pessoas podem ter por causa do modo como se fala. Nas linhas abaixo, faça comentário (com suas palavras) sobre o que você aprendeu com essas aulas (o que você ainda não sabia e ficou sabendo) e também se esse novo conhecimento pode mudar sua atitude e que você pensa sobre a língua que falamos.

ANEXO VII

Trechos das respostas dadas à questão do ANEXO VI, por alguns dos alunos das quatro turmas analisadas - a transcrição foi feita exatamente como os alunos escreveram, sendo mantidos erros de ortografia, pontuação, acentuação e as variantes não padrão de concordâncias verbais e nominais e regências. Os trechos negritados não se referem a esses desvios da gramática normativa, mas dizem respeito ao que pretendemos chamar a atenção do leitor: aquilo que fez o aluno refletir, que despertou seu interesse, que não era de seu conhecimento e passou a ser.

Sexto A

“Aprendi muita coisa sobre o rotacismo que foi o que eu mais gostei. Aprendi sobre a variação linguística, que em Portugal também falam o português... a professora Fernanda passou muitos filmes sobre as línguas faladas.”

“Na aula de português eu aprendi que não devemos corrigir as pessoas, não ter preconceito...”

“... **quando nós escrevemos e falamos é muito diferente, e muda muito.** Quando não conhecia a variação da língua eu também discriminava algumas vezes as pessoas (corrigia elas) mas aprendi que não pode corrigir as pessoas, porque isso é o jeito de ela falar.”

“**Eu aprendi que não tem fala certa, e sim a escrita você pode falar de qualquer jeito.** Antes eu discriminava o meu amigo pelo jeito dele falar. **E agora eu não vou mais tirar sarro dele.**”

“... **eu aprendi que não é só a língua portuguesa que é falada no Brasil** e que não devemos corrigir os outros da forma que eles falam porque isso é preconceito linguístico...”

“**Eu aprendi que todos nos não falamos iguais que existi muita línguas e muitas falas...**”

“Eu aprendi que não existe só uma maneira de falar no Brasil...”

“Nesses tempos de aula eu aprendi que não devo corrigir os que falão errado aprendi que é preconceito.”

“Eu aprendi que as professoras não devem corrigir os alunos que fãem errado.”

“Em 6 meses nos aprendemos que **no Brasil a mais de 200 línguas diferentes** ...e quando uma pessoa fala diferente não devemos corrigir poi é o jeito dela falar.”

“... o Francês padrão é muito parecido com o português não padrão.”

“Nas aulas de Português eu aprendi que não se deve corrigir as pessoas...”

“Eu gostei muito dessa aula, pois mudou a minha atitude, antes de aprender que não devemos corrigir a fala de ninguém, **as vezes eu corrigia as pessoas, pois eu achava que era errado falar assim...**”

“Não pode corrigir a fala do outro, e quando vai para a outra cidade.”

“A professora ensino que na pode rir o geito das pessoas falar ... **a professora falou que tem muito jeito de falar nais escrever so um.**”

“... **Eu aprendi que a fala de ninguém é errado só quando nós escrevemos ...**”

Sexto B

“Eu aprendi que existem vários tipos de linguagem e que também não existe tipo certo ou errado e que varias pessoas descriminão outras pelo geito de falar ...”

“Todos sabemos da variação linguística mas temos esse preconceito inaceitável, nós umilhamos uma pessoa que fala diferente... **o preconceito na verdade é por causa da classe social em que falam as pessoas, muitas vezes são da classe baixa e não tenham condição de estudar...**”

“**Com essas aulas eu aprendi que na lingua no jeito de falar não existe correto mas sim maneiras...** Com esses conhecimentos espero mudar minhas atitudes.”

“Aprendi que não devemos julgar uma pessoa pela sua variação linguística. Cheguei a uma conclusão que 50% da população **considera o modo não-padrão errado** e isso consertesa é um preconceito que eu tinha antes de aprender que o modo não padrão não é “errado”, massim um jeito diferente... meu aprendizado foi muito bom porque com isso **posso repassar a outras pessoas e tentar evitar um pouco o preconceito linguístico.**”

“Eu aprendi que na língua portuguesa não existe “certo” ou “errado” só existe diferentes da fala...”

“Eu aprendi que não tem serto nem erado na fala”

“Se fosse antes de eu ter essas aulas eu iria corrigir, se alguma pessoa falasse “nois vai”, “nois foi”, **mas agora eu sei que isso não é errado e nem certo.** Eu acho a nossa língua bem bonita bem mas do que a de Portugal. Acho que as pessoas que tem preconceito linguístico a **maioria é de uma classe social mais alta** e quem fala da forma não formal tem a classe social mais baixa...”

“Aprendi que não existe certo ou errado e quase ninguém sabe disso, e por isso, algumas pessoas sofrem preconceito linguístico... aprendi também que há diferença na linguagem falada e escrita, **e que você não pode julgar a pessoa pelo que ela fala e sim o que ela é...**”

“... eu pretendi mudar o meu comportamento em relação a isso porque eu achava que só tinha o modo formal de se falar, que é o modo padrão... mas a professora Eduarda e a professora Maridelma me mostraram que não tem serto e errado e sim que os dois estão sertos. **De hoje em diante não direi as outras pessoas se ela está falando serto ou errado e sim o normal**”

“... eu fiquei sabendo também que pessoas que falam errado não errado é diferente depende com quem ela aprende ... **mas eu penso que ... é melhor aprender pra ninguém te chamar de burro idiota, que é analfabeto...**”

“Aprendi que não se deve rir, fazer comentário ou corrigir quando o amigo fala diferente. aprendi que não existe certo ou errado... passei a não corrigir mais minha irmã Sofia... **no ano passado, a professora falo que tinha certo e errado, mas com as professoras Eduarda e Maridelma, aprendi que eu estava falando certo e pensava que estava falando errado**”

“... **eu não sabia que não existia certo e errado, eu sempre falava (mãe tá falando errado fala certo)...**”

“Aprendi que não existe certo e errado e sim formal e não formal... tem pessoas que tem vergonha do jeito que fala, eu não tenho, pelo contrário, adoro o jeito que eu falo...”

“Nesses meses, que eu estudei sobre variação linguística eu aprendi que o preconceito é uma coisa boba porque na nossa língua não tem certo nem errado e cada um tem seu modo de falar. Depois que eu aprendi sobre isso eu mudei meu jeito de pensar e minha atitude ...”

“... Não tem que ter preconceito com as pessoas, elas falam como aprendeu, não tem o certo e o errado.”

“... no Brasil, não falamos a mesma língua existem vários tipos de línguas... além disso, o **português oficial aqui do Brasil podemos ver que ele não é igual a que do Portugal...**”

“**Eu não sabia que falar “errado” era só uma maneira diferente de falar que todas as maneiras de falar são certas.** Antes quando ainda eu não sabia disso eu não era preconceituoso mas as vezes corrigia as pessoas mais próximas a mim. Agora com esse estudo mudei meu pensamento **eu não vou mas corrigir as pessoas que costumava corrigir.** Eu penso que a língua que falamos é influencia de pessoas que tem uma posição mais alta na sociedade e que **se eles soubessem que não existe maneira errada de falar talvez mudasse a maneira de pensar sobre esse assunto.**”

“...por último **aprendemos que toda essa variação se dá de forma muito mais intensa na lingua falada...**”

“As variações ocorrem dependendo da classe social, do sotaque e da região que a pessoa vive. Estas variações fazem ocorrer um preconceito grande na sociedade fazendo a pessoa ser mais importantes ou não. Eu aprendi muito sobre isso **e estou tentando mudar** e quando ouço uma pessoa corrigindo a outra eu aviso para ela não corri-la, eu também não a corrijo. **Tudo que sei sobre esse assunto foi aprendido nessas aulas e sou grato a elas.**”

“... mudou a minha atitude sim quando meus amigos falam diferente **eu não fico corrigindo eles mais...**”

“... aprendemos também sobre a variação diastrática, um exemplo, vós amais = vocês amam = vocês ama...”

“... eu aprendi que não se de julgar uma pessoa pelo fala...”

“... aprendi que quando eu falo alguma palavra fora do normal e não estou errado mas quando eu escrevo de outra maneira está errado... **eu levei todos os dias depois da aula os ensinamentos ara casa, minha mãe e minha vó se interessaram muito pelo que aprendi e gostaram muito das aulas e eu também...**”

“...o legal foi que **podemos pensar diferente sobre esse assunto, e até sobre preconceito pois algumas pessoas rebaixaram as outras por falar “errado”.**”

Sexto C

“Eu aprendi que ninguém fala errado ... tem pessoas que as vezes tiram sarro e ficam tirando sarro e fala e a pessoa é burra não sabe nem falar mas é super enganado porque essa pessoa não teve estudo, pois então ninguém nesse mundo fala errado, mas sim é um modo diferente...” (anderley)

“Eu aprendi que ninguem fala errado...”

“Eu aprendi que não pode dar risada das pessoas que não tem estudo porque elas falam diferente de quem tem estudo... e ninguem tem o direito de tirar sarro e nem corrigir agente escreve é errado mas falar errado ninguem fala...”

“Eu fiquei sabendo que ninguém fala errado e todas as pessoas fala certo...”

“Antes eu achava que nós podíamos corrigir as pessoas, quando elas falam errado. Mas agora eu aprendi que nós não devemos corrigir ninguém, isto é preconceito linguístico... não devemos tirar sarro, e nem fazer piada... **e no Brasil, não falamos só a língua portuguesa, falamos várias línguas...**”

“... ninguém fala errado e não devemos corrigir as pessoas porque ela tem o modo dela de falar. **Eu aprendi que no Brasil não há somente uma língua, há muitas línguas.** Eu pensava que as pessoas falavam errado, mas aprendi que ninguém fala errado”

“... o português daqui do Brasil é um pouco diferente da língua que fala em Portugal ... existe muitas pessoas que julgam outra somente porque o jeito de falar é diferente ... aqui no Brasil não é falado somente o português e sim varias outras línguas **eu penso que com essas aulas que eu tive possa mudar um pouco minhas atitudes e o que eu penso sobre a minha língua.**”

“... nós não podemos criticar a fala das pessoas se as pessoas falam errado, é o jeito delas falarem...”

“Eu aprendi que quando uma pessoa fala de outro jeito de língua, por exemplo, *pega a bassoura para mim*, tem pessoa que quer corrigir... eles vão ficar constrangido...”

“Eu aprendi sobre o preconceito linguístico que significa quando uma pessoa fala uma frase não tá errado, ela só tá falando o que ela sabe...”

“Eu aprendi que todas as pessoas falam certo porque elas não tinha estudo na escola ... eu penso que aquelas pessoas sempre fala certo e não errado”

“Eu aprendi que não existe jeito certo de falar...”

“Bom, nessas aulas eu aprendi que muitas gentes falam que as pessoas estão falando erradas mais elas não estão falando errada... essas novas aulas puderam mudar um pouco minhas atitudes e o que penso sobre minhas língua brasileira.”

“Eu fiquei sabendo que ninguém fala errado e todas as pessoas fala certo.”

“... eu aprendi que não deve corrigir os outros a falar”

“Eu aprendi que no Brasil não falava a língua portuguesa só, que ninguém pode ser suado (*zuado*) pelo jeito que fala...”

“Eu gostei muito de ficar sabendo que as pessoas não falam errado, todas as línguas estão certas ... todo mundo tem o seu geito de falar, um fala *calma* outro fala *carma*...”

“Eu aprendi nessas aulas que as pessoas não falavam errado ... cada um tem seu jeito de falar... e quando uma pessoa fala diferente não pode rir e nem ficar falando que ela está falando errado...”

“Eu aprendi que a língua que nós falamos não é uma língua errada... quem não teve estudo não pode estuda **fala o geito que sabe não o geito que os outros queiram...**”

Primeira A

“É o modo de as pessoas falarem... cada uma fala de um modo diferente, isso não quer dizer errado. Não devemos corrigir as pessoas...”

“... Por que no Brasil tem muitas variações linguísticas que não devem ser julgadas e foi que aprendi, a não julgar pela aparência e sim pelo conteúdo”

“...não devemos ter preconceito linguístico com ninguém”

“eu não conhecia nada então conheci muita coisa... **a nossa língua não é a mais culta que tem mas é legal**”

“muitas coisas que aprendi vai ser mais útil pra frente...”

“nessas aulas que estivemos sobre variações linguísticas aprendemos sobre preconceito linguístico, **as pessoas com preconceito são sempre as de classe social melhor** que quando conversam com alguém das áreas zona rurais as pessoas sacaneiam tiram sarro pelo jeito que eles falam... eu pelo menos aprendi que todas as línguas brasileira são iguais”

“... coisas que eu não sabia que era errado e eu fazia, o preconceito era um deles, que eu já pratiquei com meus tios que moram em uma zona rural... eu me arrependo muito por ter rido deles... pois hoje eu sei que cada um tem o seu próprio jeito de se falar... essas aulas que

tivemos foi muito importante para mim, pois **eu irei levar para a minha vida toda e a partir de hoje, eu não praticarei mais preconceito linguístico com ninguém mais.**”

“... o sotaque depende da região que nasceu ou que mora por exemplo uma pessoa que fala mais cantado ou que fala mais rápido, que fala com o *r* mais puxado, etc.”

“Eu aprendi com essas aulas que na fala não há certo ou errado só formas diferentes de falar...há regiões do Brasil que falam diferente e muitos sofrem preconceito pelo forma de falar... **eu também aprendi que há estudiosos da língua que querem que o português falado no Brasil seja chamado de Português Brasileiro.**”

“Bom, eu nunca tinha prestado atenção no preconceito que as pessoas tem, na forma de falar. O preconceito linguístico ocorria muito comigo de tirar sarro dos outros... eu pelo menos, acho que **se as pessoas soubessem um pouco mais sobre a variação linguística, elas não iam ter tanto preconceito linguístico**”

“Passei a pensar melhor sobre meus atos, principalmente no preconceito linguístico...”

“Variação linguística é a variação de uma região para outra... e o preconceito linguístico é quando uma pessoa que sabe a gramática tira sarro de uma pessoa que não tem muito estudo...”

“Desde que me transferi da escola antiga para essa eu aprendi muitas coisas que jamais achei que aprenderia... descobri um jeito novo de ver as aulas de português. Juntamente com a profa. Maridema... aprendemos um pouco mais sobre as variações linguísticas que existe no Brasil, o modo como pessoas de classes sociais diferentes falam comparado a nós pessoas de classes sociais baixas. E também soube sobre o preconceito que **as pessoas com um conhecimento maior em língua portuguesa sente de pessoas não alfabetizadas...**”

“... que há vários tipos de fala... sobre o preconceito linguístico e **também os debates que tivemos na sala.** Eu penso que a língua que nós falamos está boa do jeito que está.”

“...compreendo que o preconceito linguístico existe, mas isso é uma bobeira... entendo que brincar com meus colegas sobre o modo que um fala diferente não é legal”

“... morar em uma determinada região influencia no jeito de falar de uma pessoa..”

“**O preconceito tem que acabar, mas isso é pouco debatido e todos já estão acostumados com esse preconceito, acham que é comum...**”

“**Eu aprendi que a língua portuguesa é um jeito de discriminar pessoas de diferentes classes sociais**”

ANEXO VIII

RELAÇÃO DE TEXTOS ELABORADOS/ADAPTADOS/UTILIZADOS PARA/NAS AULAS

- *Origens da língua portuguesa e Multilinguismo no Brasil*

Objetivo: conscientizar o aluno sobre: 1. a origem da língua portuguesa; 2. a diversidade de línguas existentes no Brasil.

EM PORTUGAL SE DIZ ASSIM

São notas de minha última viagem a Portugal. “Devido ao rebentamento dum pneu de uma das rodas da retaguarda, despistou-se um autocarro...” é assim que se conta, Portugal, a história de um ônibus que derrapou. Ele pode ter colhido um peão (pedestre) na berna (acostamento) da estrada, ou “um miúdo (menino) que estava a jogar à bola” O corpo “encontra-se de velação (velório) hoje a partir das 16 horas”.

Pagar a renda do andar é pagar o aluguel do apartamento. O avião não decola, descola e não aterrissa, aterra; e o sujeito que vem consertar a pia não é o encanador, é o canalizador. Diga betão armado no lugar de cimento armado e prefira dizer caixilharias a alumínio, no lugar de esquadrias de alumínio. Sua geladeira deve ser promovida a frigorífico e seu banheiro a casa de banho. O aquecedor é esquentador e o exaustor é “de fumos”; manicure é manicura. Caminhão é camião e quando ele bate, não bate, embate; seu motorista é camionista. A casa (mobilada e não mobiliada) vende-se com “o recheio”. Oferecem-se marçanos e turnantes e mulheres a dias. Lanterneiro é mais logicamente bate-chapas e cardápio é ementa; esquadra é delegacia de polícia. (...) Caixa postal é apartado aparelho de rádio é telefonia, parada é paragem e pedágio é portagem; carona é boléia, autoclismo é caixa de descarga da latrina, que não é latrina é retrete. (...) A madeira é cortada na serração e não na serraria; a sopa não esfria arrefece e a equipe não deixa a concentração pra fazer excursão, deixa o estágio para fazer digressão; papel carbono é químico.

Quando dizemos que tinha muita gente lá, eles dizem que “tinha lá imensa gente”; quando falamos de “uma porção de coisas”, eles falam de uma data de coisas.

Aqui dizemos que um cadáver foi recolhido ao Instituto Médico Legal; lá se diz que foi recolhido ao Médico Legal, o que é igualmente triste mas mais elegante. Quanto aos feridos, eles no hospital são “devidamente pensados” antes de seguirem para suas casas. A pessoa não fica sob as rodas de um carro, fica “sob rodado”. O final de um jogo de futebol não é “zero a zero”, é “zero-zero”. A nossa ducha é o duche deles e o nosso “toca discos”, lá é “gira discos”.

Pois, pois.

(Braga, Rubem. **Recado de primavera**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984)

COMO SER BRASILEIRO EM LISBOA SEM DAR (MUITO) NA VISTA

Sim, eu sei que não será culpa sua, mas, se você desembarcar em Lisboa sem um bom domínio do idioma, poderá ver-se de repente em terríveis *águas de bacalhau*. Está vendo? Você já começou a não entender. O fato é que como dizia Mark Twain a respeito da Inglaterra e os Estados Unidos, também Portugal e Brasil são dois países separados pela mesma língua. Se não acredita, veja só esses exemplos. (...)

Um casal brasileiro, amigo meu, alugou um carro e seguia tranquilamente pela estrada Lisboa–Porto, quando deu de cara com um aviso: "Cuidado com as bermas". Eles

ficaram assustados — que diabo seria uma berma? Alguns metros à frente, outro aviso: "Cuidado com as bermas". Não resistiram: pararam no primeiro posto de gasolina, perguntaram o que era uma berma e só respiraram tranqüilos quando souberam que *berma* era o acostamento.

Você poderá ter alguns probleminhas se entrar numa loja de roupas desconhecendo certas sutilezas da língua. Por exemplo, não adianta pedir para ver os ternos — peça para ver os *fatos*. Paletó é *casaco*. Meias são *peúgas*. Suéter é *camisol* — mas não se assuste, porque calcinhas femininas são *cuecas*. (Não é uma delícia?) Pelo mesmo motivo, as fraldas de crianças são chamadas *cuequinhas de bebê*. Atenção também para os nomes de certas utilidades caseiras. Não adianta falar em esparadrapo — deve-se dizer *pensos*. Pasta de dente é *dentifrício*. Ventilador é *ventoinha*. E no caso (gravíssimo) de você ter de tomar injeção na nádega, desculpe, mas eu não posso dizer porque é feio.

As maiores gafes de brasileiros em Lisboa acontecem (onde mais?) nos restaurantes, claro. Não adianta perguntar ao gerente do hotel onde se pode beliscar alguma coisa, porque ele achará que você está a fim de sair aplicando beliscões pela rua. Pergunto-lhe onde se pode *petiscar*.

Os sanduíches são particularmente enganadores: um sanduíche de filé é chamado de *prego*; cachorros-quentes são simplesmente *cachorros*.

E não se esqueça: um cafezinho é uma *bica*; uma média é um *galão*; e um chope é um *imperial*. E, pelo amor de Deus, não vá se chocar quando você tentar furar uma fila e alguém gritar lá de trás: "O gajo está a furar a bicha!" Você não sabia, mas em Portugal, chama-se fila de *bicha*. E não ria.

Ah, que maravilha o futebol em Portugal! Um goleiro é um *guarda-redes*. Só isso e mais nada. Os jogadores do Benfica usam *camisola encarnada* — ou seja, camisa vermelha. Gol é *golo*. Bola é *esférico*. Pênalti é *penálti*. Se um jogador se contunde em campo, o locutor diz que ele se aleijou, mesmo que se recupere com simples massagem. Gramado é *relvado*, muito mais poético, não é? (...)

Para se entender as crianças em Portugal, pedagogia não basta. É preciso traçar também uma outra lingüística. Para começar, não se diz criança mas *miúdos*. (Não confundir com miúdos de galinha, que lá são chamados de miudezas. Os miúdos das galinhas portuguesas são os pintos.) Quando o guri inferniza a vida do pai, este não o ameaça com o tradicional: "Dou-te uma coça" mas com "Dou-te uma tareia", ou então com o violentíssimo: "Eu chego-te a roupa à pele".

Um sujeito preguiçoso é um *mândrião*. Um indivíduo truculento é um *matulão*. Um tipo cabeludo é um *gadelhudo*. Quando não se gosta de alguém, diz-se: "Não gramo aquele gajo". Quando alguém fala mal de você e você não liga, deve dizer: "Estou-me nas tintas" ou então: "Estou-me marimbando". (...) Um homem bonito, que as brasileiras chamam de pão, é chamado pelas portuguesas de *pessegão*. E uma garota de fechar o comércio é, não sei por quê, um *borrachinho*.

Mas o pior equívoco em Portugal foi quando pifou a descarga da privada do meu quarto de hotel e eu telefonei para a portaria: "Podem me mandar um bombeiro para consertar a descarga da privada?" O homem não entendeu uma única palavra. Eu devia ter dito: "Ó pá, manda um *canalizador* para reparar o *autoclisma* da *rete*."

(CASTRO, Ruy. Viaje bem. *Revista de bordo da Varig*, v. 8, mar. 1978.)

LÍNGUAS DO BRASIL

As línguas minoritárias do Brasil são faladas em todo o país. Cento e oitenta línguas indígenas são faladas em áreas remotas e diversas outras línguas são faladas por imigrantes e seus descendentes. Há comunidades significativas de falantes do alemão (na maior parte o Hunsrückisch, um alto dialeto alemão) e italiano (principalmente o Talian, de origem vêneta) no sul do país, os quais foram influenciados pelo idioma Português, assim como um processo recente de co-oficialização destas línguas, como já ocorreu em Pomerode e em Santa Maria de Jetibá.

Na época do descobrimento, é estimado que se falavam mais de mil idiomas no Brasil. Atualmente, esses idiomas estão reduzidos a 180 línguas. Das 180 línguas, apenas 24, ou 13%, têm mais de mil falantes; 108 línguas, ou 60%, têm entre cem e mil falantes; enquanto que 50 línguas, ou 27%, têm menos de 100 falantes e metade destas, ou 13%, têm menos de 50 falantes, o que mostra que grande parte desses idiomas estão em sério risco de extinção.

Nos primeiros anos de colonização, as línguas indígenas eram faladas inclusive pelos colonos portugueses, que adotaram um idioma misto baseado na língua tupi. Por ser falada por quase todos os habitantes do Brasil, ficou conhecida como língua geral. Todavia, no século XVIII, a língua portuguesa tornou-se oficial do Brasil, o que culminou no quase desaparecimento dessa língua comum. Com o decorrer dos séculos, os índios foram exterminados ou aculturados pela ação colonizadora e, com isso, centenas de seus idiomas foram extintos. Atualmente, os idiomas indígenas são falados sobretudo no Norte e Centro-Oeste. As línguas mais faladas são do tronco Tupi-guarani.

Há uma recente tendência atualmente de co-oficializar outras línguas nos municípios povoados por imigrantes (como as línguas italiana, alemã e Japonês) ou indígenas no norte do país, através de levantamentos do Inventário Nacional da Diversidade Linguística instituído através de decreto pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de dezembro de 2010, que analisará propostas de revitalização dessas línguas no país

Também os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuem o Talian como patrimônio linguístico aprovado oficialmente no estado (já a língua alemã, de grande abrangência nestes dois estados, não foi oficializada ainda por não haver um consenso entre a padronização da forma hunsriqueana, ou a pomerana, ou a adoção das duas modalidades em simultâneo), enquanto o Espírito Santo possui em vigor desde agosto de 2011 a Emenda Constitucional 11/2009, que inclui no artigo 182 da Constituição Estadual a língua pomerana e a alemã como patrimônios culturais deste estado.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_do_Brasil>. Acesso em 20 nov. 2013.

- **A heterogeneidade linguística**

Objetivo: iniciar o processo de **conscientização** dos alunos sobre os diversos tipos de variação linguística e sobre as implicações dessas variações na sociedade, em ênfase à consequência dessas implicações: o preconceito linguístico.

E O PORTUGUÊS CHEGOU AO BRASIL

Os habitantes do Brasil falam português (em sua maioria), além das outras línguas (que já vimos) mas será mesmo que é “correto” dizer que falamos “português”, considerando

as diferenças que já vimos entre a língua falada aqui e a de Portugal? Algumas pessoas acham que não. Deveríamos chamar a nossa língua de “brasileira”. E assim, na escola, poderíamos, em vez de ter aula de Português ou de Língua Portuguesa, ter aula de Brasileiro. Já pensou que legal? Sua professora seria a professora de língua brasileira, ou você perguntando a um colega: “a professora de brasileiro vem hoje?”, “tem aula de brasileiro, hoje?” é...

Outras pessoas, com certeza, não aprovariam essa ideia. Isso porque essas diferenças que existem entre a língua falada em Portugal e aqui no Brasil podem ser vistas apenas como diferenças, mas não muito significativas para dizer que são duas línguas. Essa contenda está longe de ser resolvida... por enquanto, continuamos a dizer: língua portuguesa, mas sempre com um acréscimo: **língua portuguesa brasileira**, ou simplesmente: **português brasileiro**, o que a gente costuma abreviar **PB** (do mesmo modo, o português que se fala em Portugal, se abrevia **PE**, de português europeu – lembre-se de que Portugal fica na Europa).

Bem, esse PB, então, é a nossa língua, a língua que falamos, majoritariamente, no Brasil, é oficial, isto é, é a língua exigida para ser escrita em documentos como certidões de nascimento, de casamentos, etc. É a língua que deve ser falada em relações comerciais, como compra e venda, etc. Mas, fica uma pergunta: será que esse PB é sempre igual? É sobre isso que a gente vai falar durante algumas aulas. Sobre o que chamamos de **heterogeneidade linguística**.

Vamos ver com mais calma o que significa heterogeneidade linguística. Dependendo de **onde** a gente cresce, a gente fala de um jeito **diferente**. E uma coisa muito importante de a gente saber é que essas diferenças não significam **erro**. Uma pessoa fala diferente da outra, que mora ou cresce ou cresceu em outro lugar, a mesma coisa. Ou seja, podem existir duas ou mais palavras que significam a mesma coisa; podem existir dois ou mais sons que significam a mesma coisa; dois ou mais jeitos de dizer uma frase, uma expressão. Enfim, o importante, como dito, é saber que isso não significa que uma pessoa fala errado e a outra fala certo, mas que todos falam **corretamente**, de **maneiras diferentes**.

(Maridelma Laperuta Martins – Mar. 2012)

1. Variação Diatópica

Assaltante mineiro "Ô sô, prestenção. Issé um assarto, uai! Levantus braçu e fketin quié mió prucê. Esse trem na minha mão tá chein di bala... Mió passá logo os trocado que eu num to bão hoje. Vai andano, uai ! Xispa daqui!!! Tá esperanuquê, sô?!"

Assaltante baiano "Ô meu rei... (pausa). Isso é um assalto... (longa pausa). Levanta os braço, mas não se avexe não... (outra pausa). Se num quisé nem precisa levantá, pra num ficar cansado. Vai passando a grana, bem devagarinho (pausa pra pausa). Num repara se o berro tá sem bala, mas é pra não ficá muito pesado (pausa maior ainda). Não esquentá, meu irmãozinho, (pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada."

Assaltante carioca "Aí, perdeu, mermão! Seguiiiiiinte, bicho. Isso é um assalto, sacô? Passa a grana e levanta os braço rapá ... Não fica de caô que eu te passo o cerol Vai andando e se olhá pá trás vira presunto ..."

Assaltante paulista "Isto é um assalto! Erga os braços! Porra, meu... Passa logo a grana, meu. Mais rápido, mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegá a bilheteria aberta pru jogo do Curíntia, meu ... Pô, agora se manda, meu, vai... vai.."

Assaltante gaúcho "O gurí, ficas atento... isso é um assalto. Levanta os braços e te aquieta, tchê ! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbariidaaade, tchê. Passa as pila prá cá ! Tri-legal! Agora, te mandas, se não o quarenta e quatro fala."

Assaltante de Brasília Querido povo brasileiro, estou aqui no horário nobre da TV para dizer que no final do mês, aumentaremos as seguintes tarifas: Energia, Água, Esgoto,

Gás, Passagem de ônibus, Imposto de renda, Licenciamento de veículos, Seguro obrigatório, Gasolina, Alcool, IPTU, IPVA, IPI, ICMS, PIS, COFINS."

Disponível em: <<http://www.mensagensvirtuais.xpg.com.br/mensagem-Assaltante-Mineiro/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

REPORTAGEM SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EXIBIDA NO GLOBO COMUNIDADE EM 2005
ESQUEMA FEITO PARA A DISCUSSÃO

1. Sotaque – o que é isso?

E

/leitE/ – /leitchi/

Muié

2. “É mais correto falar *leitE*.”

3. “não tem porque ter vergonha da minha cidade”

4. “quem é mais seguro nos relacionamentos sociais não disfarça o jeito de falar”

5. “ a língua é viva no sentido que ela vai mudando, vai evoluindo, mas ela não vai ficar nem melhor, nem pior”

R

/poRta – porta/

6. “o esforço para diminuir o R é tão grande”

7. “se ele quer se integrar na comunidade, ele vai tentar o mais rápido possível tirar o *erre*”

R – L – *calção/ carção*

8. “Calção é muito chique é *sociar*”

9. “A professora tentava corrigir”

Falantes de outras línguas (que não o Português Brasileiro) no Brasil

10. “minha filha fala: *a mãe sempre ta falando errado*”

11. “Os guaranis – ainda preservam a língua, outras etnias já perderam a língua”

12. Variação léxico-semântica

Data – terreno/lote

Quiçaça – muito mato

Capiná – carpir/cortar

Circular – ônibus/lotação

Vina – salsicha

Cuca – bolo com farofa

Chimia – geléia

Posta branca – lagarto (*largato*)

Jojoca – soluço

Barda – manha

Tangerina – bergamota/mixirica

13. Quem fala mais cantado? Atenção ao que diz a profa. Odete Menon (UFPR)

14. PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É ISSO?

2. Variação Diafásica

A VARIAÇÃO DIAFÁSICA

Então, recapitulando as aulas passadas, o que podemos dizer? Todos os brasileiros falam do mesmo jeito? Quem cresce/cresceu/mora em Porto Alegre fala do mesmo jeito que quem mora em Salvador? Já vimos que não. Vimos que as diferenças na fala dessas pessoas podem ser de diferentes tipos:

- Diferenças no uso das palavras: **vina** (Curitiba); **salsicha** (outras regiões)
- Diferenças no significado das palavras: **data = lote, terreno** (Norte do Paraná); **data = dia, mês, ano** (em outras regiões)
- Diferenças na estrutura das frases: balconista de Foz do Iguaçu para freguesa que veio de outra região: “Esta blusa fica **vinte com cinquenta**”. Freguesa para balconista: “Quanto? **Vinte reais e cinquenta centavos**?”;
- Estudante da Bahia conversando com uma amiga de São Paulo pelo telefone: “Você sabia que a Carolina é **apaixonada no Jairo**?” Resposta da amiga: “O quê? A Carol **apaixonada pelo Jairo**?”
- Diferenças no som das palavras (o que é mais conhecido): [porta] (no Rio de Janeiro); [poirta] (no interior de SP, PR); [porta] (na capital de São Paulo)

Enfim, são quase inúmeras as diferenças existentes nos falares das pessoas dos diferentes lugares do enorme país onde moramos. Não há necessidade de sabermos todas as variedades da nossa língua, até porque isso não é praticamente possível. Contudo, o **respeito** por todas elas é imprescindível, isto é, considerar todas as variantes de uma palavra, considerar todos os diferentes sons, considerar todas as formas de se construir uma frase, tendo consciência de que **não** há erro, mas sim, apenas uma variação de uma língua é a lição maior que devemos aprender nisso tudo.

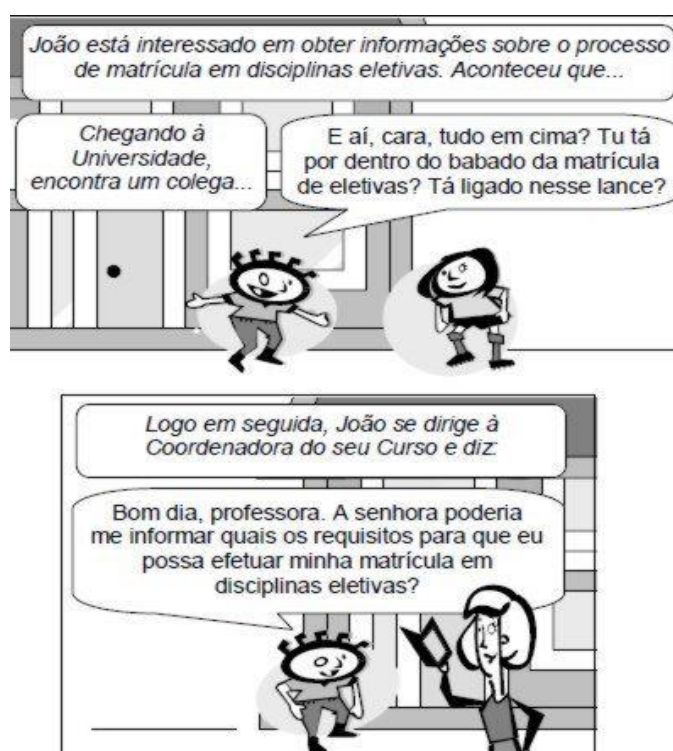
Bem, depois dessa pequena revisão, vamos agora pensar não em como as pessoas de diferentes lugares falam diferentes, mas em como **uma mesma pessoa fala em diferentes lugares e situações**. Pense na seguinte cena: uma família reunida para tomar o café da manhã (marido, mulher e filho). O marido vira-se para a esposa e diz: “*Vossa Excelência poderia fazer-me o obséquio de passar-me a manteiga?*” ?????? o que a mulher e o filho faria? Se espantaria com isso, com certeza. E por quê? Porque a fala do marido (as palavras que ele usou, a forma de estruturar a frase) está em **desacordo** com a **situação** de comunicação na qual eles estão. O **adequado** para essa situação seria o marido dizer: “Querida, por favor, me passa a manteiga”. Do mesmo modo, imagine um advogado na presença de um juiz, no fórum, defendendo um réu, dirigir-se a esse juiz assim: “*Seguinte, cara, to querendo que você libere meu chapa aqui, porque ele é inocente da parada, lá, falou?...*”. O juiz, imediatamente, decretaria a prisão do advogado... Novamente, porque esta fala não está **adequada** para a **situação** em que estão o juiz e o advogado. Essas cenas parecem engraçadas e são, de verdade, justamente, porque fogem do esperado, e provocam riso. Mas nas situações reais de fala, nos contextos de comunicação do dia a dia, em que não se espera fazer graça, isso não acontece (pelo menos, não deveria acontecer). Porque temos que **adequar** a nossa fala a **diferentes situações e contextos** de uso da língua. No momento da interação entre os falantes, isto é, na comunicação, é preciso verificar: “**quem** está dizendo o **quê**, a **quem**, **onde**, **quando**, dentro de que **relações da hierarquia** social, com que **intenção**” (BAGNO, 2009). Tudo isso deve ser sabido antes de acontecer a comunicação.

Vamos ver isso com mais detalhes.

(Maridelma Laperuta-Martins. Abr. 2012)

“Nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos. Essa situação pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão por parte do(s) interlocutores e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos a desempenhar. Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal. Tudo isso pode ser sintetizado no conceito de monitoramento estilístico. O monitoramento estilístico é uma escala contínua, que vai do grau mínimo ao grau máximo, a depender de todos os fatores que acabamos de elencar”.

(BAGNO, 2009)



(Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/L%C3%8DNGUA-PORTUGUESA/271668552847123>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ATIVIDADES

- a) Pegar alguns trechos de falas de pessoas em diferentes contextos e pedir aos alunos para identificarem o grau de monitoramento da fala.

1. A gerente do Banco atende ao telefone e fala com a pessoa que está do outro lado da linha, um cliente que, apesar de a gerente já conhece-lo, no momento em que atende ao telefone, não sabia quem era:

Gerente: Gerência do Banco Stars. Em que posso ajuda-lo?

Cliente: Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.

Gerente: nós dispomos de várias modalidades. O senhor é nosso cliente? Com quem estou falando, por favor?

Cliente: Eu sou Julio Cesar Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente: Julinho! É você, cara? Aqui é a Helena. Cê tá em Brasília?

Cliente: Oi, Helena... puxa quanto tempo... não sabia que você tava ai ainda...

Gerente: E eu pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversa com calma. E vamu vê seu financiamento...

Cliente: Opa, vou sim. Até que horas você fica ai?

(Adaptado de BORTONI-RICARDO, 2004)

Propor aos alunos em grupos algumas situações sobre as quais eles deverão escrever um pequeno trecho conversacional (diálogos). Eles deverão estar atentos às *palavras* que vão utilizar e às regras de formação de frases.

1. Como você pediria um lápis emprestado:
 - c) para seu colega de turma, alguém que você já conhece há tempos, amigo seu;
 - d) a uma professora nova na escola, que tem cara de brava;
 - e) a seu pai, na sua casa, para fazer uma tarefa;
2. Como você falaria ao telefone com o atendente do Corpo de Bombeiros pedindo socorro porque seu irmãozinho menor se trancou no quarto e não consegue abrir a porta e você esta sozinho em casa, com ele. Nessa situação, você liga também para o celular da sua mãe e conta a ela o ocorrido. Como?
3. Você vai ate a padaria e compra seis pães. Como faz o pedido ao balconista/padeiro?
4. Você e seus colegas se reúnem para conversar sobre as necessidades da sua escola. Ao final da reunião, vocês já têm em mãos todas as reivindicações para levar ao diretor da escola. Como você vai falar com o diretor sobre isso? Agora imagine você, na sua casa, contando ao seu pai sobre a atividade. Como você falaria isso pra ele?
5. Suponha que você queira chamar uma pessoa até o local onde você está. Como faria isso, se ela fosse:
 - a) Um idoso de 80 anos, para lhe dizer que o caminho que ele está seguindo está errado;
 - b) Sua mãe, para lhe pedir dinheiro;
 - c) Seu colega de classe, para lhe chamar para brincar;
 - d) Seu irmão, que mexeu nas suas coisas.
6. Você está andando pela rua e um desconhecido para você e lhe pergunta “você sabe que horas são?” Você (com relógio no pulso) responde:
 - a) Apenas “sim” e continua seu caminho;
 - b) “sim” e fica olhando para ele;
 - c) “sim, são duas e vinte”

3. Variação Diamésica

ATIVIDADE COM LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA

1. Pedir aos alunos que, em grupos, inventem (?), se lembrem (?), escolham (?) uma história (pode ser da sua infância, uma fábula, etc.)
2. Pedir que eles elejam um representante para contar a história para a sala (no gravador)
3. Pedir que todos escrevam a história do seu grupo (individualmente) nos seus cadernos;

4. Seleciona-se uma, das histórias contadas, (que será transcrita) e uma, das histórias escritas; e fazem-se cópias para os alunos para que vejam as diferenças entre a língua falada e a escrita.

Discussão:

O que mais importa nesta atividade é que os alunos percebam que as duas modalidades de língua são apenas diferentes e que uma não é superior nem inferior à outra, nem mais bonita, nem melhor, nem **mais certa**. Importante dizer a eles que não se fala do jeito que se escreve; porque a escrita é mais rígida, mais concreta, **extremamente** menos variável que a fala. É justamente por falarmos de modo diferente do que escrevemos que existe variação linguística.

4. Variação diastrática

A VARIAÇÃO DIASTRÁTICA

Já vimos que no Brasil, não falamos todos a mesma língua. Vimos que, aqui, há várias outras línguas faladas, considerando as indígenas, que eram mais de 1000, antes da invasão dos portugueses, e que, hoje, são cerca de 180, aí incluídos os idiomas falados pelos descendentes de imigrantes que foram chegando ao Brasil.

Além disso, já vimos também que a língua portuguesa, que é língua oficial do Brasil, é diferente da língua portuguesa falada em Portugal e em outros países, como alguns da África e da Ásia. Por isso, já sabemos que o Português falado aqui no Brasil é chamado de Português Brasileiro.

Ainda vimos que esse “único” português brasileiro, na verdade, **não é único**, não é homogêneo, mas possui **variações** dependendo do **lugar** onde ele é falado em todo território nacional. Essas variações (diferenças) podem ser do som (sotaque), da estrutura da frase, das palavras, do significado, entre outras.

Vimos que essas diferenças podem acontecer num mesmo lugar, com uma mesma pessoa a depender do **momento**, da **situação**, do **contexto** em que essa pessoa está inserida. Assim, ela monitora, mais ou menos, sua fala (sabendo disso ou não) de acordo com a situação (se exigir **mais formalidade** ou **menos formalidade**).

E por último, aprendemos que toda essa variação se dá de forma muito mais intensa na **língua falada**. “Quando falamos, variamos nosso modo de falar”, porque, quando escrevemos, essa variação é muito, mas muito mais contida. Vimos que isso acontece porque a escrita é uma convenção, um acordo feito para que essa língua falada pudesse ser contida, refreada, reprimida... e que, por esse motivo, na ortografia, não existe variação, mas sim, palavras que estão escritas de modo certo e errado, o que não acontece na fala, na qual **não existe certo e errado**, mas sim **variantes linguísticas**.

Assim sendo, agora, vamos falar um pouco sobre um outro tipo de **diferença na fala**, que vai acontecer entre pessoas, mas não entre pessoas que moram em lugares distantes, nem aquele tipo que depende da situação, mas as diferenças que existem na fala das pessoas que são de **classes sociais diferentes**.

A nossa língua portuguesa do Brasil, a **língua falada**, tem características que fazem a gente constatar o quanto ela é diferente do modo como, por exemplo, os professores de português, na escola, mostram que ela é. Você já percebeu isso? Vejamos um exemplo. Observe o quadro a seguir:

Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Eu amo	Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu amas / você ama	Tu ama/ você ama
Ele ama	Ele ama	Ele ama
Nós amamos	Nós amamos / a gente ama	Nós ama / a gente ama
Vós amais	Vocês amam	Vocês ama
Eles amam	Eles amam	Eles ama

Temos um quadro com “modelos de conjugação verbal”. No primeiro modelo, está o que aparece no seu livro de português, o que o professor ensina na escola, mas, na prática, **não é falado por ninguém**. No segundo, aparece um modelo que é falado por alguns grupos de pessoas. Essas pessoas foram para a escola, estudaram bastante e hoje trabalham em suas profissões. De modo geral, são médicos, dentistas, advogados, engenheiros, jornalistas, entre outros. No terceiro modelo, aparece uma conjugação verbal que é muito usada, muito falada por uma grande parcela da população deste nosso Brasil: pelos analfabetos, pelas comunidades mais pobres, pelas crianças que quase não tem acesso a escolas, porque têm que trabalhar muito cedo, pelos trabalhadores de lavouras, pelas empregadas domésticas, pelos trabalhadores braçais, que fazem serviço pesado; pelas pessoas que têm muito pouco ou nenhum acesso a livros.

Esse modo de falar, o do modelo 3, é **considerado** errado pela escola e por toda a sociedade em que nós vivemos. Mas, de fato, ele **não é errado**. Do mesmo modo que uma pessoa que cresce em Porto Alegre fala “bah, tche, esse guri é tri legal” e uma que cresce em São Paulo fala “nossa, meu, esse mano é mó loko”, e ambas as falas são consideradas diferentes, mas com o mesmo sentido e conseqüentemente, **certas**, do mesmo modo, dizer “nós amamos”, “a gente ama”, “nós ama” e até “a gente amamos” são todas diferentes formas de se dizer a mesma coisa. **Todas estão corretas**.

Ocorre que as pessoas que falam assim (como no modelo 3,) são pessoas discriminadas, marginalizadas pela sociedade, porque não possuem bens materiais e nem estudo e, por isso, **apenas por isso**, o modo como elas falam também é marginalizado, ou seja, é considerado errado.

O que acontece com essas pessoas, falantes do modelo 3, é o que chamamos de **preconceito linguístico**. Quando alguém diz: “nós ponhemo os livro tudo nas mochila”, quem escuta, caso seja mais escolarizado, seja falante do modelo 2, pode dar risada, ou dizer “como você é burro”, ou até mesmo corrigir, mas nunca vai achar **natural** o que ele disse, achar que essa é a **variedade linguística** dele, uma variedade que **está tão correta** como dizer “nós pusemos todos os livros nas mochilas” e assim, não fazer piadas, ou dar risada, nem corrigir. Isso é uma pena...

Por isso, é que, agora, vocês estão aprendendo que todas os modos de falar, ao que chamamos “variedades linguísticas” **são igualmente corretas e válidas**. Do mesmo jeito que existe uma regra para o modelo 2, também existe uma regra para o modelo 3. Nas próximas aulas, vamos ver isso com mais detalhes.

(Maridelma Laperuta-Martins. Maio, 2012)

O ROTACISMO

Leia a seguinte frase e identifique os “erros”:

“*A Creide mascava chicrete na crasse*”.

Agora, leia a seguinte frase e identifique os **mesmos** “erros”:

“*O Brás disse a mãe dele que iria à igreja, mas na verdade, foi à praia*”.

<i>Latim</i>	<i>Francês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
Ecclesia-	Église	Iglesia	Igreja
Blasiu-	Blaise	Blas	Brás
Plaga-	Plage	Playa	Praia
Sclavu-	Esclave	Sclavo	Escravo
Fluxu-	Flou	Flojo	Frouxo

Fonte: Bagno, 2010.

“Existe na língua portuguesa uma tendência natural em transformar em R o L dos encontros consonantais, e este fenômeno tem até um nome complicado: rotacismo. Quem diz *broco* em lugar de *bloco* não é “burro”, não fala “errado” nem é engraçado, mas está apenas acompanhando a natural inclinação rotatizante da língua. O que era L em latim, nessas palavras do quadro, permaneceu L em francês e espanhol, mas em português se transformou em R.” (Bagno, 2010, p. 46).

“A gente ri de uma frase como *Craudia fala ingrês e gosta de chicrete* mas não ri de *a igreja de são Brás é perto da praia*, muito embora as palavras das duas frases tenham uma mesma explicação histórica. E por que a gente ri? Porque a segunda frase tem palavras que pertencem à língua literária à língua escrita, à língua que se aprende na escola e é usada pelas pessoas importantes, ricas, poderosas ... Já a primeira frase, não. Ela tem palavras usadas por pessoas que ... sofrem com injustiças sociais, nunca puderam ir à escola aprender a língua literária, escrita, dos “ricos”... mas como estamos vendo, essa língua não tem nenhum problema: é coerente, segue as tendências naturais do português e tem lógica histórica... O problema (de quem fala assim) não é linguístico, é social”. (Bagno, Marcos. *A língua de Eulália* p. 47)

AS MARCAS DE PLURAL REDUNDANTES

1. O que é redundante?
2. O que é plural?
3. Como se forma o plural das expressões como as seguintes:

A garça = _____
 A praia = _____
 Forte batalha = _____
 Terra paraguaia = _____

O plural se dá de forma redundante: quando se pluraliza um elemento da expressão, todos os outros devem acompanhar também com o plural. (S)

O nosso grande tesouro marinho
Os nossos grandes tesouros marinhos

CUITELINHO

*Cheguei na bera do porto, onde **as onda** se espaia
As **garça** da meia volta, senta na bera da praia
E o cuitelinho não gosta que o botão de rosa caia...
Quando eu vim da minha terra, despedi da parentaia
Eu entrei no mato Grosso, dei em **terras paraguaia**.
Lá tinha revolução, enfrentei **fortes bataia**.
A tua saudade corta como o aço da navaia
O coração fica aflito, bate uma, a outra faia.
E os oio se enche d'água, que até **as vista** se atrapaia.*

Uma outra regra...

As onda – a primeira palavra, que é um artigo, pluraliza, a segunda não
As garça – a primeira palavra, que é um artigo, pluraliza, a segunda não
Terras paraguaia – a primeira palavra, que é um substantivo, pluraliza, a segunda não
Fortes bataia – a primeira palavra, que é um adjetivo, pluraliza, a segunda não
As vista – a primeira palavra, que é um artigo, pluraliza, a segunda não

O que isso significa? Que também existe uma regra para a pluralização dessas expressões nessa variedade da nossa língua. A regra é: **apenas o primeiro elemento da expressão vai para o plural**. Seja ele a palavra que for. Essa regra é eficiente e suficiente, porque qualquer pessoa entende “perfeitamente a diferença entre *as garça dá meia volta e a garça dá meia volta*”. Qualquer um sabe que, na primeira, são varias garças e na segunda, é uma garça só.

Em inglês também é assim:

My beautiful yellow flower
My beautiful yellow flowers

Minha linda flor amarela
Minhas lindas flores amarelas

Isso quer dizer que quem diz “*minhas linda flor amarela*” não é burro, nem xucro, nem atrasado, nem ignorante, nem **desconhecedor das regras da língua**. Se assim fosse, teríamos que chamar disso tudo os ingleses, por exemplo, que falam assim o tempo todo, na sua variedade mais culta.

(Extraído e adaptado de BAGNO, 2010)

TRANSFORMAÇÃO DE LH EM I (YEISMO)

Lembram-se do Cuitelinho?

*Cheguei na bera do porto, onde as onda se **espaia**
 As garça da meia volta, senta na bera da praia
 E o cuitelinho não gosta que o botão de rosa caia...
 Quando eu vim da minha terra, despedi da **parentaia**
 Eu entrei no mato Grosso, dei em terras paraguaia.
 Lá tinha revolução, enfrentei fortes **bataia**.
 A tua saudade corta como o aço da **navaia**
 O coração fica aflito, bate uma, a outra faia.
 E os oio se enche d'água, que até as vista se **atrapaia**.*

Atentem para as palavras que estão em destaque: *espaia*, *parentaia*, *bataia*, *navaia*, *atrapaia*. Essas palavras estão escritas do mesmo modo como falam os falantes de uma variedade linguística bastante estigmatizada na nossa sociedade. O que não se sabe é que essas pessoas não falam assim porque são caipiras, ignorantes, burras, preguiçosas, sem estudo, nem porque têm problemas na fala. Trata-se de um fenômeno (um fato interessante e que pode ser explicado) da língua, chamado **assimilação**. A assimilação é a “modificação de um som no sentido de tornar-se mais semelhante a outro do ambiente”, isto é, quando produzimos um som que é meio difícil e esse som é produzido, na boca, num local muito perto de outro som, que é mais fácil, podemos passar a produzir somente esse mais fácil. Façam um exercício: pronunciem o LH na palavra *trabalha* e comparem com *trabaia*. Vocês vão perceber que o lugar para onde vai a sua língua falando LH é muito próxima do lugar aonde ela vai, falando I.

Agora, observe o quadro a seguir:

Português Padrão	Francês Padrão	Português Não-Padrão
abelha	abeille (<i>abéye</i>)	abêia
alho	ail (<i>ay</i>)	ai
batalha	bataille (<i>batáye</i>)	bataia
colher (substantivo)	cuiller (<i>küyer</i>)	cuié
falha	faille (<i>faye</i>)	faia
filha	fille (<i>fiye</i>)	fia
palha	paille (<i>páye</i>)	paia
trabalhar	travailler (<i>travayê</i>)	trabaiá

Fonte: Bagno (2010, p. 58).

Podemos constatar o quê, com essas comparações? Que a transformação de LH em I, numa variedade linguística do português é semelhante ao som existente em francês. Será que os franceses são caipiras, ignorantes, burros, preguiçosos, sem estudo, ou têm problemas na fala????

Agora vejamos as transformações por que passa uma palavra (do latim até o português):

tégula > teg'la > tegla > teyla > teyla > telha

Isso nos mostra que todas as palavras da nossa língua (de todas as línguas, aliás) não nasceram do modo como nos a conhecemos. Elas sempre sofreram transformações e, enquanto estiverem sendo faladas, continuarão sofrendo transformações. Ou seja, o que temos é que depois de *telha*, a última palavra da sequência, já existe uma outra que, daqui a algum tempo, pode perfeitamente ser falada por todo falante de português sem sofrer discriminação.

tégula > teg'la > tegla > teyla > teyla > telha > **teia**.

(Extraído e adaptado de BAGNO, 2010)

RECAPITULANDO, RESUMINDO, FINALIZANDO,

Durantes esses meses, neste primeiro semestre de 2012, vocês, alunos, tiveram algumas aulas de língua portuguesa um pouco diferente do que geralmente têm. Diferente do que as outras turmas da sua série, do seu colégio tiveram.

Começamos vendo a origem da nossa língua portuguesa, que ela veio de uma língua chamada **Latim**, há muito tempo e foi se transformando até chegar ao que chamamos hoje, **Língua Portuguesa**. Essa língua que tem o mesmo nome da língua de Portugal e de outros países como Moçambique, na África, ou Timor Leste, na Ásia, é a língua oficial do Brasil. É majoritária, isto é, a grande maioria da população do nosso país fala português, mas não é única. Aqui também há pessoas que falam línguas indígenas e de imigrantes (este é um fato oficial, há línguas reconhecidas pela Constituição de 1988, mas infelizmente, não se fala sobre isso nas escolas...).

Também vimos que esse nosso português é diferente do português falado em Portugal e nos outros países luso-falantes. Diferenças no som, nas palavras, nos significados dessas palavras, e no modo de organizarmos as frases aqui e lá, são alguns exemplos das diferenças existentes. Essas diferenças fazem com que alguns linguistas proponham a mudança no nome da nossa língua. Por enquanto, como isso não é uma decisão puramente linguística, a nossa língua é chamada, por esses linguistas, de **Português Brasileiro (PB)**.

Depois, dentro do próprio PB, vimos que há diversos tipos daquilo que ficamos conhecendo como **variação linguística**. Existem as **variações regionais** que vão identificar, por exemplo, uma pessoa que mora no sul do Brasil e uma que mora no nordeste, por exemplo. Do mesmo modo que há as diferenças entre o PB e o PE, também, aqui, existem as diferenças no som, no uso das palavras e nos seus significados e no modo de organizar as frases.

Ainda vimos que uma mesma pessoa varia seu falar, **dependendo do contexto**, isto é, da situação, das pessoas com quem ela fala, da intenção comunicativa e interacional.

Na sequência, pudemos perceber que a língua que a gente fala tem características bem diferentes da língua que a gente escreve, e que nenhuma delas é mais bonita, nem melhor que a outra. Tampouco, se deve falar do mesmo jeito que se escreve ou vice-versa, porque são processos diferentes.

Por fim, vimos que as diferenças não param por aí... e que a mais **intensa** das diferenças está num tipo de variação que separa as pessoas no que a gente conhece por classes sociais. **Pessoas de classes sociais diferentes falam de maneiras diferentes**. A sociedade em que a gente vive (principalmente a **mídia**) rotula que alguns falam “errado” e outros falam “certo”: *quem diz: “os menino pega os peixe” fala errado, o correto é falar “os meninos pegam os peixes”*. Contudo, nós vimos que **isso não é verdade**. Trata-se de duas formas

(ambas, linguisticamente, corretas) de se falar a mesma coisa. Do mesmo modo que *guri*, *piá*, *menino* têm o mesmo significado, *os menino* e *os meninos* também têm o mesmo significado (ambas estão se referindo a mais de um menino). Do mesmo modo que um gaúcho diz: *guri* e um paulista: *menino*, uma pessoa que pertence a uma classe social mais elevada diz: *os meninos* e outra, que é menos abastada, pode dizer: *os menino*. (professor, neste momento, explicar que nem sempre quem pertence a uma baixa classe social fala sem a concordância, como também (e principalmente) nem sempre quem pertence à mais alta fala com concordância). Isso ocorre, geralmente, porque a escolaridade está diretamente relacionada à classe social a que se pertence. Quando se tem mais oportunidades de frequentar a escola, que é o lugar onde se vai aprender a variedade mais prestigiada, mais certo é que essa variedade seja falada.

Importante, então, é saber que **não existe erro na fala** de nenhuma pessoa, seja ela do sul, do norte, do centro-oeste; seja ela pobre, rica, com curso superior ou analfabeta. Mais importante ainda é saber que não podemos discriminar, marginalizar, desprestigiar, tirar sarro, considerar ignorante, burro, nem feio, incoerente, sem sentido a fala de qualquer pessoa porque ela fala diferente de você ou porque ela não fala de acordo com o que a escola diz que é certo.

(Maridelma Laperuta Martins. Maio, 2012)

ANEXO IX

FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES

- Nome completo: Professora Fernanda
- Sexo: Feminino
- RG: _____
- CPF: _____
- Endereço residencial: _____
São Miguel do Iguazu
- Telefones: (_____) _____ (_____) _____
- e-mail (s): _____
- Nome da(s) escola(s) pública, onde atua _____
- Trabalha em outra escola (particular)? _____
- Série em que está ministrando aulas atualmente: 5ª a 8ª séries - 2ª e 3ª anos
- Há quanto tempo atua no magistério do ensino fundamental? 7 anos
- Grau de instrução:
 - () superior
 - (x) especialização (ou em curso)
 - () mestrado (ou em curso)
 - () outro, especifique - _____
- Qual seu curso de graduação? Letras - Português e Inglês
- Em que instituição fez seu ensino de graduação? UNIPAR
- Em que ano terminou sua graduação? 2003
- No caso de ter uma outra habilitação que não apenas "português", responda: Por que você ministra aulas de língua portuguesa e não da outra disciplina?
Eu ministro aula nas duas disciplinas: português e inglês.
- Na sua formação, os estudos sociolinguísticos podem ser considerados: (adaptado de Cyranka (2008))
 - (x) excelentes
 - () bons
 - () razoáveis
 - () ruins
 - () não tive estudos sociolinguísticos
- Por que motivo resolveu aceitar o convite de participar deste projeto?
Para conhecer novas leituras e estudos da área sociolinguística para melhorar meus métodos de ensinar e também pretendo fazer mestrado nesta área.

ANEXO X

FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES

- Nome completo: Professora Eduarda
- Sexo: Feminino
- RG: _____
- CPF: _____
- Endereço residencial: _____

- Telefones: _____ () _____
- e-mail (s): _____

- Nome da(s) escola(s) pública, onde atua _____

- Trabalha em outra escola (particular)? _____
- Série em que está ministrando aulas atualmente: 5ª
- Há quanto tempo atua no magistério do ensino fundamental? 18 anos
- Grau de instrução:

() superior

() especialização (ou em curso)

() mestrado (ou em curso)

() outro, especifique - PDE

- Qual seu curso de graduação? Letras

- Em que instituição fez seu ensino de graduação? FACISA

- Em que ano terminou sua graduação? 1991

- No caso de ter uma outra habilitação que não apenas "português", responda: Por que você ministra aulas de língua portuguesa e não da outra disciplina?

- Na sua formação, os estudos sociolinguísticos podem ser considerados: (adaptado de Cyranka (2008))

() excelentes

() bons

() razoáveis

() ruins

() não tive estudos sociolinguísticos

- Por que motivo resolveu aceitar o convite de participar deste projeto?

Por achar importante essa linha de estudos para os alunos da língua.

ANEXO XI

FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES

- Nome completo: Professora Clara
 - Sexo: Feminino
 - RG: _____
 - CPF: _____
 - Endereço residencial: _____
-
- Telefones: () _____ () _____
 - e-mail (s): _____
 - Nome da(s) escola(s) pública, onde atua _____
 - Trabalha em outra escola (particular)? _____
 - Série em que está ministrando aulas atualmente: 6ª série
 - Há quanto tempo atua no magistério do ensino fundamental? 10 anos
 - Grau de instrução:
 - superior
 - especialização (ou em curso)
 - mestrado (ou em curso)
 - outro, especifique - _____
 - Qual seu curso de graduação? Licenciatura Português/Espanhol
 - Em que instituição fez seu ensino de graduação? UNIOESTE
 - Em que ano terminou sua graduação? 2004
 - No caso de ter uma outra habilitação que não apenas "português", responda: Por que você ministra aulas de língua portuguesa e não da outra disciplina?
Atualmente ministro aulas de português e espanhol
-
- Na sua formação, os estudos sociolinguísticos podem ser considerados: (adaptado de Cyranka (2008))
 - excelentes
 - bons
 - razoáveis
 - ruins
 - não tive estudos sociolinguísticos
 - Por que motivo resolveu aceitar o convite de participar deste projeto?
Para aprender e entender mais a respeito do "Preconceito linguístico" e onde estiver possam de melhorar.

ANEXO XII

FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES

- Nome completo: Professor Pedro
- Sexo: masculino
- RG: _____
- CPF: _____
- Endereço residencial: _____
- Telefones: _____ () _____
- e-mail (s): _____
- Nome da(s) escola(s) pública, onde atua
Col. Estadual Almirante Sertão
- Trabalha em outra escola (particular)? _____
- Série em que está ministrando aulas atualmente: 8ª série / 1º e 2º anos do E.M.
- Há quanto tempo atua no magistério do ensino fundamental? 8 anos
- Grau de instrução:
 - superior
 - especialização (ou em curso)
 - mestrado (ou em curso)
 - outro, especifique - _____
- Qual seu curso de graduação? Letras Português / Espanhol
- Em que instituição fez seu ensino de graduação? Uniceste / Foz
- Em que ano terminou sua graduação? 2007
- No caso de ter uma outra habilitação que não apenas "português", responda: Por que você ministra aulas de língua portuguesa e não da outra disciplina?
Porque fui chamado primeiro para assumir o concurso de Língua Portuguesa
- Na sua formação, os estudos sociolinguísticos podem ser considerados: (adaptado de Cyranka (200:))
 - excelentes
 - bons
 - razoáveis
 - ruins
 - não tive estudos sociolinguísticos
- Por que motivo resolveu aceitar o convite de participar deste projeto?
Porque iniciei na graduação os estudos sociolinguísticos, e entendi que são de fundamental importância para minha prática em sala de aula.

ANEXO XIII

Segundo teste de crenças do aluno Thiago, do sexto C

Nome: U

Idade: 12

1. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa.

a) U No Brasil, todos falam a mesma língua -- a língua portuguesa (V)

b) a língua portuguesa é muito difícil (F)

c) eu não sei falar muito bem a minha língua (F)

d) eu não escrevo muito bem a minha língua (V)

e) a língua escrita é mais certa que a língua falada (V)

f) para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar (F)

g) a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam (V)

h) em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil (F)

i) as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais (F)

j) as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste (F)

k) os adultos falam melhor que os jovens (F)

l) as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres .. (V)

m) quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam (F)

n) as pessoas analfabetas falam errado (F)

o) eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego (F)

p) o bom professor de português fala difícil (V)

q) o bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno (F)

r) para escrever direito, é preciso aprender gramática (F)

2. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.
R: Sim isso aconteceu com minha mãe com o jeito dela por causa dum mata de dinheiro. a patroa mandou

3. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase:
Nós pomemo os livro tudo nas mochila?
R: Não São Fazer Nada eu ita
degar ele falar do jeito que aprendeu

ANEXO XIV

Primeiro teste de crenças do aluno Vitor, do sexto A

j) as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste (F)

k) os adultos falam melhor que os jovens (V)

l) as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres .. (F)

m) quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam (V)

n) as pessoas analfabetas falam errado (F)

o) eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego (V)

p) o bom professor de português fala difícil (F)

q) o bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno (V)

r) para escrever direito, é preciso aprender gramática (F)

2. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.

Não

3. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase:

Nós pomemo os livro tudo nas muchila?

*De a professora de português
isso
souci*

1. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa.

a) no Brasil, todos falam a mesma língua - a língua portuguesa (F)

b) a língua portuguesa é muito difícil (F)

c) eu não sei falar muito bem a minha língua (F)

d) eu não escrevo muito bem a minha língua (F)

e) a língua escrita é mais certa que a língua falada (F)

f) para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar (F)

g) a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam (V)

h) em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil (V)

i) as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais (F)

ANEXO XV

Segundo Teste de crenças do aluno Vitor, do sexto A

Nome: _____
 Idade: _____

1. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa.

a) no Brasil, todos falam a mesma língua - a língua portuguesa (F) -
 b) a língua portuguesa é muito difícil (F) -
 c) eu não sei falar muito bem a minha língua (F) -
 d) eu não escrevo muito bem a minha língua (V)
 e) a língua escrita é mais certa que a língua falada (F) -
 f) para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar (F) -
 g) a linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam (V)
 h) em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil (F)
 i) as pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais (F) -

j) as pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste (F) -
 k) os adultos falam melhor que os jovens (F)
 l) as pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres .. (F) -
 m) quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam (F)
 n) as pessoas analfabetas falam errado (F) -
 o) eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego (V) -
 p) o bom professor de português fala difícil (F) -
 q) o bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno (F)
 r) para escrever direito, é preciso aprender gramática (F) -

2. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.
Sim. É quando uma pessoa acha que a outra está falando errado mais é o contrário.

3. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase:
Nós pomemo os livro tudo nas mochila!
Eu me sentiria envergonhado pois eu sei que ele não falou errado mais para mim parece errado.