

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA MATERNA A DISTÂNCIA:
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SEU ENSINO

MARINA COSTA VILLELA MARTINS

Rio de Janeiro - RJ
2014

MARINA COSTA VILLELA MARTINS

ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA MATERNA A DISTÂNCIA:
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SEU ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^ª. Orientadora: Lígia Martha Coelho

Rio de Janeiro - RJ
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARINA COSTA VILLELA MARTINS

“Abordagem Sociolinguística na Formação de Professores de Língua Materna a Distância: Concepções de Língua e seu Ensino”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^ª Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
(orientadora)

Prof^ª Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa – UNIRIO
(membro interno)

Prof^ª Dra. Cláudia Capello - UERJ
(membro externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, com todo o meu carinho, ao meu noivo, melhor amigo, companheiro, futuro marido e pai dos meus filhos, Diego Vargas. E não é só porque ele é o cara que, mesmo, ainda, sem juramentos e documentos oficiais, está comigo nos momentos de desespero e de comemorações, nas horas de trabalho intenso e naquelas deliciosas de ócio, durante os tempos de crise e de fases de conquistas. Tão pouco porque ele é o homem mais admirável que conheço: o mais inteligente, o mais engajado naquilo que se propõe a fazer, o que conserva valores tão lindos dentro de si, o que possui o maior coração da história dos corações.

Poderia ser porque ele não só me incentiva a correr atrás dos meus sonhos, mas luta por eles e os vive como se fossem os seus próprios; ou talvez, pelo fato de ele acreditar mais em mim do que eu mesma, por me incentivar a vencer meus medos e a seguir em frente; quando eu acho que tudo vai dar errado, ele não só mostra que há um caminho que levará à solução, como me ajuda a trilhá-lo, de mãos dadas, ao meu lado. Provavelmente fosse por conta do fofo sorriso sem graça, do olhar curioso tão intenso, das mãos gesticulantes tão apaixonantes... mas não. Não seria também em função de 80% das músicas românticas que tocam na MPB FM terem sido apossadas como nossas e expressarem tanto da gente.

Será que porque qualquer decepção é menos dolorida, cada risada é mais divertida, toda viagem é mais gostosa, quando ele está por perto? Ou, possivelmente, porque ele me faz querer ser uma pessoa melhor – e, mesmo eu não conseguindo evoluir no ritmo que gostaria, sou aceita, cheia de bons sentimentos, do jeito que sou? Ou, ainda, porque não tenho um pinga de dúvida de que é com ele que quero dividir qualquer nova experiência, compartilhar cada aprendizado, vibrar por todas as vitórias – tal como foi até então, também ao longo de nossa vida adulta, durante a meia-idade, quando estivermos velhinhos... e se possível, inclusive, no pós-morte – se é que isso existe?

De um jeito bastante objetivo, como recomendam que seja uma dedicatória, eu diria, sem mais delongas que, simplesmente, este trabalho - assim como a Marina enquanto pessoa, mulher, profissional, estudante e futura mãe - não existiria se ele não existisse também.

Amo muito você!

Marina Martins.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha querida orientadora Lígia Martha que, desde a graduação, apesar de toda a minha ansiedade e insegurança, vem apostando em minha capacidade enquanto pesquisadora, dando-me a oportunidade de ser sua bolsista de pesquisa, de ser sua orientanda de monografia de final de curso e, agora, sua orientanda de mestrado. Alegro-me por termos nos escolhido para trilhar um caminho investigativo que visa à transformação de paradigmas e a uma prática de ensino mais significativa. Fico ainda mais lisonjeada por reconhecer, para além da competência profissional, que minha orientadora é um ser humano incrível – sensível, compreensivo, paciente – até demais! Tem sido uma honra poder crescer – pessoal, profissional e academicamente – junto a alguém tão especial.

Em seguida, queria agradecer à pessoa mais importante da minha vida: minha mãe – de quem recebo o bem querer mais verdadeiro que se pode ter. Desde que me entendo por gente, ela faz o possível – e o impossível – para que eu seja capaz de conquistar tudo aquilo que me faz feliz. Sem seu apoio incondicional, nada do que consegui até hoje seria realidade; assim como minhas conquistas estariam esvaziadas de sentido sem tê-la ao meu lado, comemorando cada vitória comigo. Todas as coisas que me proponho a fazer, tento concretizar da melhor maneira, com o objetivo de deixá-la orgulhosa de mim – de forma minimamente semelhante ao orgulho que tenho dela. Esta dissertação é para ela também - minha parceira, minha melhor amiga, minha referência de valores, meu amor maior.

Quero agradecer, imensamente, ao meu noivo, Diego, amigo e amor que a Faculdade de Letras me deu. É um privilégio ter como namorado/noivo/marido alguém da mesma área, com quem se pode contar ao lidar com situações e dilemas acadêmicos e profissionais; seus conselhos e orientações são sempre os mais sábios e consistentes. Como pude explicitar na dedicatória, sua crença em mim foi fundamental para que eu me convencesse de que era capaz de seguir adiante na Academia. Foi ele quem me incentivou a ingressar no Mestrado, me deu forças para nele continuar, e na reta final, de maneira mais que parceira, me ajudou de todas as formas que pôde. Fica aqui meu “muito obrigada” pela participação tão carinhosa e intensa em mais um ciclo de meu caminhar. É muito confortante saber que terei alguém assim, tão companheiro, por toda a minha vida.

Agradeço às professoras Guaracira Gouvêa e Cláudia Capello, que, de forma muito querida e atenciosa, aceitaram fazer parte da minha banca avaliadora. É uma honra que duas profissionais tão renomadas tenham lido um escrito meu e dado contribuições valiosas para o enriquecimento do meu trabalho. Aqui, também, cabe meu agradecimento a todos os educadores que passaram pela minha jornada de estudos desde a infância até a Universidade, cada qual compartilhando um pouquinho de seus saberes, os quais, sem dúvida, contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Lembro-me, com especial carinho, daqueles que, nitidamente, realizavam seus ofícios com amor e dedicação; seguramente, foram esses os que me deixaram as marcas mais relevantes e valiosas.

Por fim, agradeço a meus familiares e amigos, de quem sempre recebo um apoio revigorante e um carinho animador em qualquer empreitada em que esteja envolvida. Optei por não citar nomes – já que corria o risco de, injustamente, esquecer alguém. No entanto, quem faz parte desse grupo de pessoas tão especiais para mim, sabe da gratidão que sinto pelo privilégio de tê-las em minha existência – faço questão de expressá-la sempre que posso. Fico emocionada ao pensar em todas as vibrações positivas que minha família e meus amigos transferem, com sinceridade, para mim; é muito importante e motivador saber o quanto eles torcem pelas minhas realizações, pelo meu sucesso, pela minha felicidade. A todos, que estão no lugar mais bonito do meu coração, deixo registrado meu agradecimento, cheio de sentimento.

Marina Martins.

O assassino era o escriba

Paulo Leminski (1983)

*Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.
Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
regular com um paradigma da 1ª conjugação.
Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
assindético de nos torturar com um aposto.
Casou com uma regência.
Foi infeliz.
Era possessivo como um pronome.
E ela era bitransitiva.
Tentou ir para os EUA.
Não deu.
Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conetivos e agentes da passiva, o tempo todo.
Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.*

MARTINS, Marina Costa Villela. **Abordagem Sociolinguística na Formação de Professores de Língua Materna a Distância: Concepções de Língua e seu Ensino.** UNIRIO, 2014. 181 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO.

RESUMO

Buscamos ressaltar, por meio desta pesquisa, a necessidade de uma formação sociolinguística para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de que possam contribuir de forma mais consciente e crítica para a alteração de uma realidade em que o preconceito linguístico se manifesta de diversas maneiras. Desta maneira, objetivamos aqui investigar as concepções de língua e de ensino de língua dos estudantes matriculados na disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1* (LP1), componente do curso de Pedagogia - modalidade a distância - da UNIRIO, buscando compreender seu entendimento quanto à natureza variável de qualquer língua e o necessário respeito e valorização da diversidade linguística. Especificamente, eram objetivos de nossa pesquisa conhecer as concepções prévias dos estudantes sobre a língua portuguesa e seu ensino, principalmente no que se refere à variação linguística, bem como analisar possíveis contribuições da disciplina LP1, ao apresentar um acesso sistematizado e intencional a pressupostos básicos da Sociolinguística. Para isso, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico no sentido de entender a trajetória histórica que permitiu a origem dos estudos sociolinguísticos, bem como sua evolução até que se incluíssem no campo educacional. Além disso, buscamos também levantar seus principais pressupostos teóricos, bem como os principais conceitos que fundamentam esse campo de estudos linguísticos, de forma a que tal levantamento nos possibilitasse uma melhor compreensão dos dados levantados na pesquisa de campo. Metodologicamente, desenvolvemos nossa pesquisa de campo baseando-nos em questionários disponibilizados eletronicamente e respondidos pelos alunos da disciplina LP1, no 2º semestre de 2013, em dois momentos: nas primeiras semanas de aula, antes de entrarem em contato com os pressupostos sociolinguísticos, e ao final do curso, já que, como dissemos anteriormente, pretendíamos avaliar as contribuições do curso para possíveis alterações de visões dos estudantes sobre a língua e seu ensino. A partir dos dados obtidos, identificamos categorias de análise, através das quais pudemos responder aos objetivos anteriormente explicitados. Em suma, podemos dizer que os estudantes, apesar do contato com os conteúdos da disciplina de LP1 que promovem a discussão acerca da variação e do preconceito linguísticos - continuam, ao final do curso, com visões ainda bastante arraigadas a um entendimento tradicional e instrumental sobre a língua e seu ensino, respectivamente. Entretanto, ao mesmo tempo, revelam que foram tocados pelas discussões fomentadas ao longo da matéria, declarando acreditar na importância dos pressupostos sociolinguísticos abordados e dando início a uma desconstrução dos saberes até então predominantes.

Palavras Chave: Formação de Professores a Distância; Concepções de Língua e Ensino de Língua; Variação e Preconceito Linguísticos; Sociolinguística.

MARTINS, Marina Costa Villela. **Abordagem Sociolinguística na Formação de Professores de Língua Materna a Distância: Concepções de Língua e seu Ensino**. UNIRIO, 2014. 181 pages. Dissertation. Graduate Program in Education, UNIRIO.

ABSTRACT

The purpose of this research is to emphasize the need for sociolinguistic training directed to the teachers in the early years of elementary school, in a sense that they can contribute in a more conscious and critical way in order to change the reality in which the linguistic bias manifests itself in many ways. Thus, we aim to investigate the concepts of language and language teaching for students enrolled in the subject Portuguese Language in Education 1 (LP1), a part of Pedagogy course - distance learning mode – at UNIRIO, seeking to understand their comprehension about the changing nature regarding any language and the necessary respect and appreciation of the linguistic diversity. Specifically, our research objectives were to know the students' previous conceptions about the Portuguese language and its teaching, especially regarding linguistic variation, as well as to analyze possible contributions of the discipline LP1, by presenting a systematic and intentional access to basic assumptions of Sociolinguistics. Initially, we did a literature survey in order to understand the history that led to the origin of sociolinguistic studies and its evolution up to its inclusion in the educational field. Moreover, we also raised its key theoretical assumptions as well as the major concepts that underlie this field of linguistic studies, so that such survey result would enable us to better understand the data collected in the field research. Methodologically, we have developed our field research based on questionnaires which we made available electronically and that were answered by the students of the discipline LP1 in the second semester of 2013, in two stages: in the first weeks of school, before having any contact with the sociolinguistic assumptions, and at the end of the course, since, as we said previously, we wanted to assess the contribution of the course to possible changes in students' views over the language and its teaching. From the data obtained, we identified categories of analysis through which we were able to answer the objectives previously elicited. In sum, we can say that students, despite the contact with the contents of the discipline of LP1, that promote debates regarding linguistic variation and bias – still have, at the end of the course, opinions quite rooted to a traditional and instrumental understanding of the language and its teaching, respectively. However, they reveal they had been touched by the discussions fostered over the matter, stating their belief on the importance of the addressed sociolinguistic assumptions and starting a deconstruction of the knowledge hitherto prevalent.

Keywords: Distance Learning Mode; Concepts of Language and Language Teaching; Linguistic Diversity and Linguistic Prejudice; Sociolinguistics.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Alunos respondentes x alunos totais de cada polo.....	83
QUADRO 2	Percentual comparativo das categorias de análise apontadas pelos alunos que atribuíram notas 2 e 3 ao uso da língua em nossa sociedade.....	106
QUADRO 3	Percentual comparativo das categorias de análise apontadas pelos alunos que atribuíram notas 3 e 4 ao seu próprio uso da língua.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição do quantitativo de discentes por polos.....	82
GRÁFICO 2	Distribuição da modalidade de ensino em que os estudantes concluíram seus estudos.....	84
GRÁFICO 3	Distribuição das definições de "língua" pelos alunos.....	87
GRÁFICO 4	Distribuição das definições de "gramática" pelos alunos.....	95
GRÁFICO 5	Notas atribuídas pelos alunos ao uso da língua portuguesa em nossa sociedade.....	103
GRÁFICO 6	Distribuição dos valores atribuídos pelos alunos ao seu próprio uso da língua portuguesa.....	114
GRÁFICO 7	Distribuição do quantitativo de respondentes que percebem a existência – ou não - da variação nas falas das pessoas.....	125
GRÁFICO 8	Distribuição dos fatores aos quais, aqueles que percebem a existência de variações, associam-nas.....	126
GRÁFICO 9	Distribuição do quantitativo das afirmações consideradas verdadeiras.....	129
GRÁFICO 10	Distribuição das justificativas dadas por aqueles que declararam não gostar de LP enquanto estudantes do E.F. e E.M.....	133
GRÁFICO 11	Distribuição das justificativas dadas por aqueles que declararam gostar de LP enquanto estudantes do E.F. e E.M.....	136
GRÁFICO 12	Distribuição dos objetivos da escola ao ensinar LP, apontados pelos respondentes.....	138
GRÁFICO 13	Distribuição dos meios através dos quais poder-se-ia alcançar os objetivos mencionados na questão anterior.....	147
GRÁFICO 14	Distribuição das expectativas dos estudantes em relação à disciplina de LP1.....	154
GRÁFICO 15	Distribuição das avaliações dos estudantes em relação à disciplina de LP1.....	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Aluno
AD	Avaliação a Distância
AP	Avaliação Presencial
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCH	Centro de Ciências Humanas
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEDERJ	Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EAD	Educação a Distância
E.F.	Ensino Fundamental
E.M.	Ensino Médio
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIPEAD	Licenciatura em Pedagogia a Distância
LP1	Língua Portuguesa na Educação 1
MEC	Ministério da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Q1	1º Questionário
Q2	2º Questionário
RJ	Rio de Janeiro
SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - SOCIOLINGUÍSTICA: SURGIMENTO, CONSOLIDAÇÃO E PRESENÇA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
1.1. Dos Primeiros Estudos Linguísticos à Sociolinguística	23
1.2. A Sociolinguística como Campo Teórico.....	34
1.3. Objeto, Conceitos e Pressupostos Básicos da Sociolinguística: Variação e Mudança Linguística	38
1.4. A Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Brasileiras	48
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O CONSÓRCIO CEDERJ, LIPEAD E A DISCIPLINA LPI.....	58
2.1. Educação a Distância no Brasil e a Formação de Professores: O Consórcio CEDERJ	58
2.2. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância na UNIRIO/Consórcio CEDERJ – Como Funciona o LIPEAD.....	62
2.3. A disciplina <i>Língua Portuguesa na Educação I</i>	64
2.3.1. O material didático impresso: conteúdos e abordagem(ns).....	65
2.3.2. O livro <i>Preconceito Linguístico</i>	71
2.3.3. O livro <i>Minhas férias, pula uma linha, parágrafo</i>	78
2.3.4. E então?	79
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA E SEU ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ENTRE O “ANTES” E O “DEPOIS” DO CURSO DE LP1	80
3.1. Passos Metodológicos	80
3.2. Análise dos Dados	81
3.2.1. Perfil Socioacadêmico	81
3.2.2. Concepções de (ensino de) língua dos estudantes de LP1.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS.....	171

APRESENTAÇÃO

Sou uma entusiasta da língua portuguesa. Desde que aprendi a ler e a escrever, desejei entender o funcionamento de nossa língua materna. Além disso, também me encantei pelas potencialidades do mundo da Educação – a possibilidade de participar ativamente na formação de cidadãos conscientes sempre impulsionou minhas aspirações profissionais. Sendo assim, quando chegou o momento de escolher meu futuro profissional, me deparei com uma dúvida: Letras ou Pedagogia? Tinha certeza de que queria seguir uma carreira relacionada à leitura, à escrita, à língua de uma maneira geral, mas também estava certa de que não podia separar tudo isso do fazer pedagógico. Logo, minha dúvida se transformou numa certeza, que vem guiando meus passos acadêmicos desde então: Letras e Pedagogia – sem precisar separar o que, para mim, é indissociável.

Durante o curso de pedagogia na UNIRIO, engajei-me no projeto “Investigando concepções e práticas de ensino de língua materna a distância”, coordenado por Lígia Martha Coelho, ex-professora do curso de graduação presencial em Pedagogia da UNIRIO. A dinâmica do grupo – composto por tutoras presenciais e a distância da disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*, componente do currículo do curso de Pedagogia a distância oferecido pela UNIRIO/ Consórcio CEDERJ -, consistia no intercâmbio de experiências no que se refere ao trabalho com o ensino de língua portuguesa – eram feitas reflexões teórico-práticas coletivas, a fim de enriquecer tanto pessoalmente, como profissionalmente as participantes do grupo, que acabavam reavaliando suas próprias posturas como professoras.

Tendo percebido a relevância de tais trocas para todas nós, já que o compartilhamento de fatos vividos se mostrou riquíssimo e sempre surgiam novas ideias para solucionar velhos problemas, decidi seguir com os estudos nessa linha, e escrevi um sub-projeto para concorrer a uma bolsa de pesquisa, intitulado: *Ensino de língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: da oralidade à escrita*. Seguindo sob a orientação da professora Lígia Martha, como bolsista IC/UNIRIO – e no ano seguinte, PIBIC/CNPq - propus-me a compreender como se poderia promover um ensino de língua materna que levasse em consideração, por exemplo, um trabalho qualitativo com a oralidade e a escrita e que considerasse a oposição Gramática x leitura/escrita.

Hoje, pedagoga e licenciada em Letras, entre outras tarefas, desempenho a função de tutora a distância da disciplina *Língua Portuguesa na Educação I* na UNIRIO, a mesma que relacionava as componentes do grupo de pesquisa de que participei outrora. Felizmente, como professora-tutora, tenho a possibilidade de compartilhar os conhecimentos que adquiri ao longo de anos de pesquisa com futuros e atuais colegas de profissão, refletindo com eles sobre o que pode ser feito para que se concretize o que sempre me interessei em estudar: um ensino significativo de língua materna que, ao meu ver, se dá a partir, dentre outros aspectos, de uma formação/atuação que incorpore os estudos no campo da Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

Como narrei anteriormente, meu interesse pelo ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é recente. No entanto, um acontecimento, em especial, foi o estopim para a definição de meu objeto de estudo: a polêmica causada pelo capítulo “Escrever é diferente de falar”, do livro *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), para a Educação de Jovens e Adultos. Em maio de 2011, o capítulo foi alvo de críticas e demérito por parte de diversos veículos midiáticos, que, representados por profissionais de diversos campos – entre eles os dos estudos da língua portuguesa –, apontavam-no como "propagador de erros" e "contribuidor para a manutenção da ignorância".

A autora do livro - Heloísa Ramos - no referido capítulo, ao apresentar e reconhecer como legítima a diversidade linguística, relativiza o uso da norma padrão, substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”. Para tal, cita exemplos advindos de falas populares, tais como "Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado" (RAMOS, 2011, p. 15) e "Os menino pega o peixe" (RAMOS, 2011, p. 16), explicando que estas construções são certamente possíveis e válidas mas que, dependendo da situação, a pessoa que se expresse dessa maneira pode sofrer *preconceito linguístico*. Ramos afirma, então, que "O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião" (RAMOS, 2011, p. 15), colocação pertinente e em conformidade com os estudos sociolinguísticos realizados já há anos em nosso país por estudiosos do campo linguístico, tais como Sírío Possenti (2005, 2008), Marcos Bagno (2004, 2006, 2010, 2012), Bortoni-Ricardo (2011, 2012) - entre muitos outros. Como afirma Lucchesi, professor da UFBA e pesquisador do CNPq, em seu artigo *Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão?*:

Informar ao aluno que a língua é plural e admite formas variantes de expressão, todas legítimas em seu universo cultural específico, sendo, portanto, dignas de respeito, não é apenas a forma mais adequada de fazer com que o aluno conheça a realidade da sua língua, mas um preceito essencial de uma educação cidadã, fundada nos princípios democráticos, do reconhecimento da diferença como parte integrante do respeito à dignidade da pessoa humana" (LUCCHESI, 2011, p. 3-4).

Ramos expõe, posteriormente, que existem duas variantes linguísticas, ambas "eficientes como meio de comunicação" (RAMOS, 2011, p. 12) - aquela chamada de norma culta, e outra, nomeada como norma popular. Mas deixa claro que a primeira,

utilizada pela classe dominante, cujo acesso ao ensino formal é maior, tem mais prestígio que a segunda, por vezes, rechaçada por falantes considerados cultos - apesar de ser esta a que a maioria dos brasileiros lança mão ao se comunicar. Ramos afirma ainda que "Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana" (RAMOS, 2011, p. 12). Dessa maneira, torna-se evidente que o movimento realizado pela autora não é o da desvalorização do ensino gramatical, mas, sim, o da valorização, também, das variantes populares.

No entanto, algumas pessoas e também estudiosos, sem conhecimento dos pressupostos da teoria Sociolinguística e/ou baseados em tendências diferentes dos estudos da língua em uso, exibiram visões um tanto quanto preconceituosas. Foi o caso da procuradora da República do Ministério Público Federal, Janice Ascari, que, de acordo com o portal O Globo¹, postou o seguinte comentário em seu blog: "Vocês estão cometendo um crime contra os nossos jovens, prestando um desserviço à educação já deficientíssima do país e desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir. Essa conduta não cidadã é inadmissível, inconcebível e, certamente, sofrerá ações do Ministério Público". Notamos que tal declaração revela preconceito e desconhecimento, não só de estudos realizados nas faculdades de Letras do país como, também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que dão suporte ao que foi trabalhado no capítulo até então debatido, corroborando a importância das discussões que por ele são propostas:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (...) A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 31).

¹ A colocação da referida procuradora foi divulgada em 16 de maio de 2011, através do portal online do jornal O Globo.

Se por um lado os PCN apontam para uma necessidade de trabalho escolar com a variação linguística e cada vez mais esses estudos têm um lugar de prestígio na Academia, ainda se vive em uma sociedade que é regida pelo preconceito linguístico, o que, não raras vezes, se reflete na prática de professores de português – no Ensino Médio, nos anos finais do Ensino Fundamental -, ou do professor que trabalha com os cinco anos iniciais desse mesmo segmento.

Preocupou-me, então, enquanto formadora de futuros professores de língua materna desses anos iniciais, entender a visão prévia de nossos estudantes em relação à língua portuguesa em uso e ao seu ensino – buscando ater-me, principalmente, nos aspectos referentes ao entendimento e respeito à variação linguística -, bem como tentar perceber se estes “alunos quase professores” se apropriam dos aspectos sociolinguísticos apresentados na disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, do curso de Pedagogia a distância oferecido pela UNIRIO. Este se tornou, então, um **problema** a ser pensado e pesquisado e, nesse sentido, emergiram algumas **questões** como: Quais são as concepções (de ensino) de língua materna dos alunos de nosso Curso de Pedagogia a distância, antes de cursarem a nossa disciplina? Apesar de imersos em uma sociedade ainda arraigada à valorização extrema da norma padrão, será que - através (ou não) da formação com a qual os alunos, futuros professores, têm acesso na disciplina de Língua Portuguesa na Educação I - conseguiriam pensar a língua – e seu ensino - a partir de uma perspectiva Sociolinguística?

Valendo-me da polêmica do livro didático descrita anteriormente, e defendendo que, para uma prática significativa, democrática e cidadã de ensino de língua materna, é necessário trabalhar, entre outros, com princípios e pressupostos sociolinguísticos na sala de aula, **objetivo** investigar as concepções de língua e de ensino de língua dos estudantes com os quais trabalho na disciplina supracitada, visando compreender em que medida se dá a apropriação desses alunos quanto à natureza variável de qualquer língua e o necessário respeito e valorização da diversidade linguística no cotidiano escolar.

Como objetivos específicos, então, pretendo: (a) conhecer as concepções prévias dos alunos sobre a língua portuguesa e seu ensino, notadamente no que se relaciona às variações que ela comporta e (b) analisar a possível contribuição de um acesso sistematizado e intencional a pressupostos básicos da Sociolinguística, apresentados na disciplina Língua Portuguesa na Educação I, nessas concepções prévias.

Acredito que essa pesquisa seja de extrema **relevância**, uma vez que poderá contribuir para a formação de futuros professores conscientes com relação à existência e legitimidade da variação linguística, capazes de romper com a lógica do preconceito linguístico ainda tão presente nas salas de aula e em nossa sociedade, de maneira geral.

Sobre os aspectos teórico-metodológicos

Para responder às questões levantadas e alcançar os objetivos acima explicitados, desenvolvo uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que vislumbro a interpretação, a descoberta, e assumo uma visão holística do campo que estou me propondo a estudar (GATTI, ANDRÉ, 2010). Não se trata de um estudo que busca quantificar variáveis ou estabelecer padrões, mas, sim, consiste em uma investigação contextualizada, em que eu, enquanto pesquisadora, estarei em contato direto com a situação que corresponde a meu objeto de estudo (LAKATOS, MARCONI, 1991), descrevendo-o e interpretando-o.

Nesse sentido, a princípio, realizo um **levantamento bibliográfico** acerca de pressupostos sociolinguísticos que tratam de questões pertinentes à *variação linguística* e ao *preconceito linguístico* e que são discutidos por autores como Marcos Bagno (2004, 2006, 2007, 2010, 2012), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011, 2012), Sírio Possenti (2005, 2008), João Wanderley Geraldi (2003, 2008), Magda Soares (2006) – entre outros.

Assim, em um primeiro momento, vislumbro explicitar, em consonância com o que é posto por tais estudiosos, o que é a Sociolinguística, as causas e consequências do preconceito linguístico ainda existente nos mais diversos meios, e a importância e possibilidades de inserir seu estudo nos contextos de sala de aula do Ensino Fundamental.

Bagno (2007) afirma que, apesar do esforço acadêmico para mudar o paradigma tradicional de ensino de língua materna, nas salas de aula das escolas, a abordagem do fenômeno da linguagem ainda continua a mesma – exibindo a língua como se fosse homogênea, estática, um produto acabado. O autor, então, expõe o conceito de língua que deveria permear as instituições escolares: uma língua que não se reduz a um conjunto de regras de boa formação, que tem aspectos estáveis e instáveis, sendo um sistema variável e que, portanto, deve ser estudada relacionada ao entorno e à situação

em que é utilizada, uma vez que se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais orais e escritas, sendo uso e resultado do uso.

Os autores que trabalham no campo da Sociolinguística propõem, dessa maneira, a estimulação de um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades Sociolinguísticas para que a sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social. Assim, acreditam que é possível contribuir para a ruptura do ciclo instituído do preconceito linguístico - ponto nodal dos estudos sociolinguísticos que se voltam para o tema do ensino de língua materna.

Posteriormente, por meio de referências que tratam da temática da *Educação a Distância na Formação de Professores*, valendo-me de estudos já realizados por estudiosos como Alves (2011), Barreto (2008, 2010), Behrens (2010), Giolo (2008) e Faria e Salvadori (2010), traço um breve histórico da formação de professores a distância e, em especial, do Consórcio CEDERJ/UNIRIO, de modo a definir e melhor compreender este que é o *locus* de minha investigação.

Em seguida, volto-me, especificamente, para a disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1, mostrando como, a partir do material proposto e da atuação dos tutores, ela se pretende formadora de futuros professores que, trabalhando com a língua em seu que-fazer docente, tenta fazê-lo de modo mais crítico, incorporando os pressupostos sociolinguísticos mencionados anteriormente.

A partir de uma **pesquisa de campo**, realizada através de dois questionários preenchidos pelos alunos da disciplina -, tento identificar as concepções prévias que os estudantes possuem acerca da língua portuguesa e seu ensino, verificando, posteriormente como se dá – e se se dá – a incorporação do que é tratado na disciplina supracitada, no que se refere a pensar a língua materna e seu ensino sob uma perspectiva de movimento do uso da língua.

Assim sendo, a pesquisa de campo foi desenvolvida em duas partes: a primeira, consistiu na aplicação de um questionário online, nas primeiras três semanas de aula, antes de os estudantes terem contato mais íntimo com a proposta da disciplina. O questionário, além de fazer um levantamento do perfil dos alunos, apresentou questões relativas ao entendimento que eles possuem acerca de conceitos como *língua* e *gramática*. Também conteve perguntas com o intuito de revelar a quem os discentes associam um bom ou mau uso da língua, se eles reconhecem a existência de variedades linguísticas e se demonstram acreditar em “mitos linguísticos” (BAGNO, 2006) popularmente difundidos.

Após a primeira fase da disciplina – em que são tratados os temas pertinentes à variação e preconceito linguístico – os alunos preencheram um questionário semelhante ao primeiro, com as devidas adaptações. Dessa maneira, pudemos verificar se os estudantes, de alguma maneira, foram afetados pelos preceitos sociolinguísticos – novos para alguns – apreendidos ao longo da disciplina, e se isso os fez entender a língua portuguesa – e seu ensino – de maneira diferente daquela defendida pelos protetores da prescrição gramatical enquanto norteadora da “norma correta” a ser utilizada em qualquer contexto de fala.

Após o preenchimento dos dois questionários, aplicados nessas duas fases distintas, realizei um recorte dos estudantes que fariam parte, efetivamente, do *corpus* de minha pesquisa; as respostas daqueles que participaram dos dois momentos da investigação, respondendo aos dois questionários, foram as que contaram para fins de análise estatística e de conteúdo. O universo da pesquisa envolveu, então, 106 discentes.

A presente dissertação está dividida em três capítulos – além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, a partir de um levantamento bibliográfico, discorro acerca do surgimento e consolidação da Sociolinguística, discutindo o conceito de *variação linguística* e a questão do *preconceito linguístico*. Nesse sentido, apresento, concisamente, o desenvolvimento da Sociolinguística como vertente da Linguística, e mostro como sua maneira de compreensão da língua rompe com o paradigma de valorização, exclusivamente, da norma padrão - estabelecida por uma classe dominante, cujo entendimento da língua como estática, como um produto homogêneo, independente das pessoas que a utilizam, mostra-se ultrapassado e irracional. Trato de suas contribuições para o estudo das línguas e, principalmente, para a promoção de um ensino que minimize a discriminação linguística (e social) e valorize a diversidade.

No segundo capítulo, traço um breve histórico da formação de professores a distância no Brasil, voltando-me, em especial, para o curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIRIO na referida modalidade, enquanto cenário de meu estudo. Apresento a forma como é realizado o trabalho didático-pedagógico ao longo da disciplina Língua Portuguesa na Educação I – componente curricular do curso supracitado - explicitando detalhes sobre o material utilizado e a abordagem empregada, em especial no que se refere ao conteúdo sociolinguístico previsto no programa.

O terceiro capítulo é dedicado ao tratamento dos dados obtidos através dos questionários. Ele entrelaça os outros dois, na medida em que estabelece categorias de

análise baseadas na teoria comentada anteriormente. Acredito que, neste momento da pesquisa, seja possível responder aos questionamentos levantados outrora.

Deste modo, iniciando nossas reflexões mais teóricas, nos perguntamos: Afinal, que caminhos foram trilhados pelos estudos da linguagem até o surgimento da Sociolinguística? Que conceitos a tornam permeável à discussão sobre *variação linguística* e *preconceito linguístico*? Como essa variação e esse preconceito são compreendidos, em sala de aula?

CAPÍTULO I - SOCIOLINGUÍSTICA: SURGIMENTO, CONSOLIDAÇÃO E PRESENÇA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1. Dos Primeiros Estudos Linguísticos à Sociolinguística

Hoje em dia, não é difícil encontrarmos trabalhos que apontem para o fato de que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2006, p. 16). Entretanto, essa noção nem sempre foi entendida como ponto pacífico. Como o foco de nossa pesquisa está na aplicação de concepções teóricas advindas de estudos sociolinguísticos ao ensino de língua materna e, conseqüentemente, à formação de professores de língua materna, a relação entre linguagem e sociedade estará sempre permeando este trabalho. Por isso, acreditamos que se faça necessário, então, um breve histórico dos estudos linguísticos para que possamos entender em que contexto os estudos sociolinguísticos se iniciam e a que eles se opõem, bem como o que neles não passam de continuidades. Como dito por Faraco (1991, p. 81):

introduzir-se numa disciplina científica por meio da compreensão de suas práticas, conceitos e temas, na perspectiva da sua construção histórica, facilita uma percepção mais totalizante da disciplina. Essa forma de perceber fornece também um chão mais concreto para se desenvolver com maior rapidez uma familiaridade e um envolvimento com o fazer científico.

Assim, a partir da leitura de textos sobre a história dos estudos linguísticos (FARACO, 1991; 2009; GRACIA, 2004), podemos afirmar que os primeiros trabalhos voltados para o desenvolvimento de uma percepção linguística – e não gramatical, no sentido tradicional do termo – sobre os fenômenos da linguagem, se voltaram para uma “reflexão sobre as mudanças das línguas no eixo do tempo” (FARACO, 1991, p. 82) e se iniciaram no fim do século XVIII. Segundo Faraco (2009), a linguística, vista como a entendemos hoje, constituiu-se como ciência a esse tempo, a partir dos estudos comparatistas de William Jones que, ao perceber as semelhanças entre o latim, o grego, o persa e o sânscrito, levantou a hipótese de que essas três línguas tinham uma origem em comum.

Antes disso, houve, por milênios, uma série de estudos voltados para a linguagem sob uma ótica “gramaticalista” ou filológica, o que inclui os estudos dos sábios hindus em torno dos textos religiosos, os estudos filosóficos gregos, os estudos filológicos alexandrinos sobre textos de poetas gregos, as primeiras gramáticas da

língua grega e da língua latina, os filósofos modistas da Idade Média, os estudos filológicos dos comentaristas árabes em torno do texto do Alcorão e os estudos renascentistas, em busca da língua-mãe de todas as línguas (FARACO, 1991).

Segundo Bagno (2012), a chamada Gramática Tradicional surgiu no século III a.C., combinando uma série de intuições filosóficas e preconceitos sociais, em um império grego que tinha visto sua língua se tornar um idioma internacional e que, portanto, precisava ser normatizada, ou seja, era preciso "criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural" (BAGNO, 2012, p. 63). O modelo dessa gramática acaba sendo reproduzido até hoje, sem muitas mudanças, limitando-se ao estudo da frase (sem sequer passar para o nível do texto), da língua escrita e somente da língua escrita literária de grandes autores considerados clássicos e produzida sob o modelo de uma sociedade aristocrática, fortemente hierarquizada, que, portanto, adota como modelo o uso de num grupo bastante restrito de falantes detentores do poder. Os primeiros gramáticos concluíram, então, que a fala era caótica, sem regras e ilógica e que a língua havia se corrompido com o tempo, fundando assim uma visão pessimista do processo de mudança de uma língua (BAGNO, 2012).

Esse processo se agrava com a fundação dos estados modernos centralizados que, após o declínio do sistema feudal, tiveram que instituir também uma língua centralizada – a chamada norma padrão, a ser apresentada nas gramáticas normativas. Como muitas eram as variedades e mesmo as línguas de alguns estados, esse processo envolveu uma seleção desenvolvida com base em critérios exclusivamente políticos e ideológicos, a partir da visão de quem estava no poder. Assim, os outros falares passaram a ser excluídos e considerados defeituosos e imperfeitos. A partir dessa seleção, os estados passaram a investir na produção de dicionários que catalogavam o repertório lexical da língua, com sua ortografia oficial; de gramáticas que estabeleciam regras de uso correto da língua, seguindo o modelo das gramáticas latinas; e de instituições, como academias e escolas, que divulgassem a língua e a preservassem tal como foi padronizada. Apesar disso, obviamente, os outros falares não deixaram de ser usados e nem os falares padronizados se mantiveram tal e como aquele tempo (BAGNO, 2012).

Faraco (1991) divide a história dos estudos linguísticos voltados para a linguística histórica em dois grandes períodos: o primeiro iria de 1786 até a publicação do manifesto dos neogramáticos em 1878 e seria entendido como o período de formação

e consolidação do método comparativo. Já o segundo, iria de 1878 até o atual momento, sendo marcado pela tensão entre uma visão imanentista e outra mais integrativa. A primeira se iniciaria com os estudos dos neogramáticos e se firmaria com os estudos estruturalistas e, posteriormente, os gerativistas, vendo a mudança linguística como um fato que se dá “no interior da língua e condicionado por fatores da própria língua” (FARACO, 1991, p. 82). Já a segunda surgiria com as primeiras críticas aos estudos neogramáticos e, então, nos estudos de dialetologia e de Sociolinguística, entendendo que “a mudança deve ser vista como articuladora com o contexto social em que se inserem os falantes, isto é, como um evento condicionado por uma conjunção de fatores internos (estruturais) e externos (sociais)” (FARACO, 1991, p. 82).

Assim, os primeiros estudos se voltaram, a fins do século XVIII, para uma Europa interessada pelas civilizações antigas, para o estudo do sânscrito, em comparação, principalmente, com o grego e com o latim, o que veio a ser essencial para a criação de um dos primeiros métodos de estudos linguísticos – o método comparativo. Tal método foi criado por Schlegel, em 1808, e foi levado às últimas consequências por Bopp, que dedicou sua vida à produção de diversas gramáticas comparativas (FARACO, 1991; 2009). Como sintetiza Faraco,

Por meio desse movimento investigativo, agrupou-se uma vasta quantidade de dados e se incorporou ao pensamento, de modo sistemático, o princípio de que as línguas mudam no tempo; de que é possível relacionar grupos de línguas por terem elas uma demonstrável origem comum; e de que é até possível reconstruir, por comparações e inferências, vários aspectos desses estágios anteriores não documentados (FARACO, 2009, p. 30).

Nesse momento, o objetivo maior dos estudos linguísticos era estabelecer o parentesco entre as línguas em busca de uma origem comum entre elas. Assinala-se a esse tempo, também, o trabalho de Rasmus Rask, que produzido em dinamarquês, não conseguiu o mesmo alcance do de Bopp (FARACO, 1991). A linguagem, anteriormente estudada em relação a outros interesses, passa a ser, pela primeira vez, foco por si mesma, como objeto de conhecimento. Também aí as línguas passam sistematicamente a serem vistas como realidades históricas (FARACO, 2009).

Posteriormente, este método de estudo foi aperfeiçoado por Jacob Grimm, que se preocupou, efetivamente, em perceber o percurso histórico pelo qual passaram as línguas comparadas e não simplesmente chegar a definir um parentesco entre elas. Costuma-se dizer que ele fundou o estudo linguístico propriamente histórico e, assim, fundou também o que vem a ser a linguística fundamental do século XIX – a chamada

linguística histórico-comparativa, que objetivou, principalmente, investigar as regularidades dos processos de mudança linguística (FARACO, 1991; 2009). Nesse contexto, acrescenta Faraco que

Temos, nesse sentido, uma diferença importante entre os trabalhos iniciais de Bopp e Grimm. O primeiro intencionava fundamentalmente estabelecer o parentesco entre línguas. (...) Grim, por sua vez, (...) tinha seus dados distribuídos numa sequência de catorze séculos e pôde assim estabelecer a sucessão histórica das formas que estava comparando (FARACO, 2009, p. 33).

A partir do desenvolvimento dos trabalhos desses importantes teóricos, foi possível desenvolver-se o que se conhece até hoje como Filologia Românica, uma área muito frutífera dos estudos filológicos, voltada para o estudo histórico-comparativo das línguas neolatinas ou românicas. Seu principal nome fundador é Friedrich Diez e o desenvolvimento de seu trabalho permitiu o desenvolvimento de um refinamento metodológico em relação aos estudos históricos (FARACO, 1991; 2009).

Dentro desse circuito de ideias, destaca-se a obra de Schleicher, que influenciado por Darwin, instituiu uma concepção de língua como “um organismo vivo, com existência fora de seus falantes, sendo sua história vista como uma ‘história natural’, isto é como um fluxo que se realiza por força de princípios invariáveis e idênticos às leis da natureza” (FARACO, 1991, p. 87). Assim, ele desenvolveu uma tipologia das línguas e uma classificação genealógica das línguas indo-europeias, que deu origem ao que ele descreveu como sendo a língua remota ou original (ou proto-indo-europeu) que daria origem a todas as outras. Cabe destacar que, embora represente uma síntese do conhecimento acumulado até seu tempo e que tenha escrito a primeira gramática feita a partir de estudos da fala e não de textos escritos, ele ignora, em seus estudos, a variação dialetal, presente nos diferentes estágios das histórias das línguas, e as influências entre as diferentes línguas (FARACO, 1991; 2009).

Posteriormente, já na segunda metade do século XIX, destacam-se os estudos dos neogramáticos, que vieram a questionar pressupostos tradicionais da prática histórico-comparativa para o estudo da mudança linguística, instaurando, nesses estudos, um maior rigor metodológico (FARACO, 1991).

A característica do programa desse grupo foi o questionamento dos pressupostos tradicionais da prática histórico-comparativa (principalmente seu descritivismo) e o estabelecimento de uma orientação metodológica diferente e de um conjunto de postulados teóricos para a interpretação da mudança linguística (FARACO, 2009, p. 34).

Tais estudos, fundados em 1878 por Osthoff e Brugmann, passaram a criticar uma concepção naturalista de língua, que até então predominava. A língua passa a ser vista como ligada ao falante que a utiliza: assim, considera-se que a mudança linguística se origina no indivíduo e que o objetivo do linguista é entender a natureza e os mecanismos da mudança linguística e não mais chegar a uma hipotética língua original. Buscavam, assim, desenvolver uma teoria da mudança, condenando em seus antecessores o fato de interpretarem irregularidades como exceções casuais (FARACO, 1991; 2009). Entre esse grupo de teóricos, destaca-se também o trabalho de Hermann Paul, que produziu o grande manual do pensamento neogramático, e que negava a possibilidade de uma linguística que não fosse histórica, apontando que um método não histórico seria, na verdade, um método histórico incompleto (FARACO, 2009).

Os estudos neogramáticos também entram como fundamentais para a história dos estudos linguísticos por negarem a possibilidade de existência de uma linguística que não fosse histórica. Além disso, a língua passa a ser vista como um objeto cultural, e a mudança linguística como derivada de fatores psíquicos e físicos – ou seja, segundo os neogramáticos, a mudança se dá no indivíduo e se propaga por meio da ação recíproca dos indivíduos (FARACO, 1991). Faraco (1991) aponta que a principal contribuição dos estudos neogramáticos para a história dos estudos linguísticos foi, justamente, o rigor metodológico introduzido por eles. Porém, avalia também que

essa redução da língua à psique individual é, hoje, de difícil sustentação empírica, embora muitos linguistas operem com ela. (...) O primeiro problema desse tipo de interpretação é dessocializar a criança, isto é isolá-la, ignorando o contexto de suas experiências interacionais que são básicas no processo de aquisição da linguagem. Além disso, há um pressuposto de sucessão discreta de gerações (uma geração homogeneamente substituindo a outra), o que não tem – como mostram os estudos sociolinguísticos – qualquer fundamento empírico... (FARACO, 1991, p. 95).

Dessa forma, Faraco nos lembra da complexidade não só do processo de mudança linguística, mas do que a língua como um dado cultural envolve, visto que complexificar o processo de mudança linguística é justamente reconhecer que existe “um contexto concreto em que a língua é falada, contexto este que de forma alguma é uniforme e homogêneo” (FARACO, 1991, p. 96).

Nesse sentido, a herança dos neogramáticos é fundamental. O questionável não é o desafio, mas a forma de enfrentá-lo. (...) Primeiro, porque faz parte de um arcabouço teórico que não levava em consideração, na compreensão dos fenômenos da história, as relações entre língua e sociedade, relações que os estudos de Sociolinguística

têm mostrado serem particularmente relevantes para se entender a mudança linguística (FARACO, 2009, p. 37-38).

Segundo Faraco (1991; 2009), a obra de Schuchardt, apesar de ainda manter uma visão centrada no indivíduo, foi essencial para essa compreensão, visto que foi uma das primeiras a observar que em qualquer comunidade de fala se apresentava sempre uma grande variedade condicionada por fatores como o sexo, a idade e o nível de escolaridade dos falantes. Além disso, Schuchardt “mostrou como essas variedades se influenciam mutuamente, como as línguas em contato – quer pela proximidade geográfica, quer em decorrência das invasões, conquistas e intercruzamentos étnicos e culturais – também se influenciam mutuamente” (FARACO, 1991, p. 96), sendo, portanto, um dos primeiros a introduzirem nos estudos linguísticos a noção de variação linguística como condicionada pelo contexto social e cultural da língua, o que veio a ser fundamental para a concepção adotada pelos estudos ao longo do século XX.

Ainda no século XIX, destacam-se os estudos de Whitney e de Humboldt, que vieram a influenciar diretamente a obra de Saussure – o chamado pai da linguística. Whitney fora aluno de Bopp e também se dedicou aos estudos do sânscrito, além de ser um dos primeiros linguistas a procurarem estudar as línguas indígenas norte-americanas. Whitney acreditava que a língua nada mais era do que uma convenção, comparando a língua a outras instituições sociais. Assim, pela primeira vez, a língua era vista como uma instituição social, opondo-se à visão até então predominante de língua como organismo natural. Whitney já defendia também a necessidade de uma ciência autônoma da linguagem, que se diferenciasse das ciências naturais e da psicologia, mas também do estudo histórico-comparativo (FARACO, 2009).

Humboldt, por sua vez, trazia em seus estudos um senso de sistema, afirmando que nenhum elemento da língua poderia ser estudado fora da forma da língua, entendida não como forma gramatical, mas como todos os aspectos do que ele chamava de trabalho mental como forma de expressão. Para, ele a linguagem e o pensamento formavam uma unidade – a língua tornaria possível o pensamento, sendo ela uma atividade, em sua essência, e não um produto (FARACO, 2009). Assim, entendia a língua como “uma totalidade organizada, em que o elemento só faz sentido no conjunto, traço que será fundamental para a linguística estrutural do século XX” (FARACO, 2009, p. 43).

O século XX é justamente aquele em que a linguagem passa a constituir papel importante em estudos científicos, não apenas na grande área dos estudos linguísticos,

mas também das ciências humanas e sociais de modo geral e da filosofia. Segundo Gracia (2004, p. 21), essa atenção dada à linguagem durante o século XX se deveu a uma dupla ruptura no início do século: “De um lado, a ruptura com a antiga tradição filológica centrada na compreensão das línguas e no estudo de sua evolução histórica. E, por outro, a ruptura com a total hegemonia que a filosofia da consciência exerceu durante mais de dois séculos”.

Gracia (2004) salienta que a primeira dessas rupturas foi liderada por Saussure, que inaugurou uma visão de estudos linguísticos voltados para a compreensão da língua por si e em si mesma. Tal idéia seria, segundo Faraco (2009), derivada da noção de língua como sistema autônomo que já circulava nos estudos do século XIX, e foi, finalmente, arrematada por Saussure, ao conceber a língua como “um sistema de signos independente” (FARACO, 2009, p. 28).

Os manuais de história da linguística costumam apresentar Ferdinand de Saussure (1857-1913) como o pai da linguística moderna, entendendo por linguística moderna os estudos sincrônicos praticados intensamente durante o século XX em contraste com os estudos históricos, que predominaram no século anterior (FARACO, 2009, p. 28).

Saussure também se apropriou da visão concebida por Whitney da língua como uma instituição social e a inseriu como um dos principais pontos de sua teoria (FARACO, 2009). Entretanto, como nos lembra Calvet (2009), ainda que em certas passagens de sua obra seja possível encontrar referências à língua como correspondendo à parte social da linguagem ou mesmo da língua como uma instituição social, ele insiste na noção de língua como conhecedora apenas de sua própria ordem e da linguística como disciplina que deveria ter como único e verdadeiro objeto de investigação a língua considerada em si mesma e por si mesma.

Para ele o fato de ser a língua uma instituição social é simplesmente um princípio geral, uma espécie de exortação que muitos linguistas estruturalistas retomarão depois dele, sem nunca prever os meios heurísticos para assumir essa afirmação: dá-se como certo o caráter social da língua e se passa a outra coisa, a uma linguística formal, a língua “em si mesma e por si mesma” (CALVET, 2009, p. 16).

Por isso, Saussure separou os estudos do sistema (*langue*) dos estudos do uso da língua (*parole*), apontando que aqueles deveriam ser o foco da linguística, enquanto ciência. Faraco (1991) nos explica que Saussure considerava a língua um sistema complexo de valores puros, em que os termos se definem por oposições e relações de dependência recíproca: “a língua, na perspectiva saussureana, conhece somente sua

ordem interna” (FARACO, 1991, p. 60). Assim, a mudança linguística passa a ser analisada sob uma visão atomista, que “entendia que as mudanças das línguas no tempo não se constituíam num complexo sistema de dependências recíprocas, mas apenas alteravam o valor de elementos do sistema tomados isoladamente” (FARACO, 1991, p. 99).

Além disso, ele também separou metodologicamente os estudos dos diferentes estados temporais da língua (estudos sincrônicos) dos estudos da mudança linguística (estudos diacrônicos), instaurando a precedência daqueles sobre esses. Assim, Saussure passou a sistematizar diferentes modos de se abordar a língua, partindo de concepções previamente construídas (FARACO, 1991). Ao conceber que o estudo das línguas poderia se dar em uma dimensão histórica e em uma dimensão estática, ele se diferencia dos estudos dos séculos XVII e XVIII, que entendiam predominantemente a língua como “uma realidade estável, atemporal e organizada segundo princípios da lógica” (FARACO, 1991, p. 60) e dos estudos do século XIX, que entendiam a ciência da linguagem como sendo necessariamente histórica (FARACO, 1991).

Os estudos de Saussure foram fundamentais para a constituição da linguística enquanto

uma disciplina totalmente autônoma, com um objeto de estudo próprio, claramente delimitado, dotada de alguns conceitos claros e rigorosos, e equipada com uma metodologia eficaz, baseada em alguns procedimentos formais que asseguravam altos níveis de objetividade” (GRACIA, 2004, p. 34).

Entretanto, como aponta Faraco (2009) e como podemos compreender a partir dos parágrafos anteriores, apesar de aparentemente a teoria de Saussure representar uma ruptura com tudo que vinha sendo feito no século XIX, não se pode negar que sua teoria também representa uma continuidade: “o que ele fez (e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são totalidades organizadas” (FARACO, 2009, p. 28).

Além disso, é preciso salientar que a teoria sistematizada por Saussure também passou a servir de modelo para as outras ciências sociais e humanas: “a linguística de inspiração saussureana apresentava essa imagem de cientificidade com que tanto sonhavam as demais ciências sociais e humanas” (GRACIA, 2004, p. 35). A partir dessa visão de língua instaurada por Saussure, que passa a mostrá-la como uma forma constituída “pelo jogo sistêmico de relações de oposição” (FARACO, 2009, p. 28), surgem os chamados estudos estruturalistas – fundamentais para o reconhecimento da

linguística como ciência e para a evolução dos estudos linguísticos. Segundo Faraco (1991, p. 98):

Costumamos reunir sob o nome de estruturalismo um conjunto de diferentes elaborações teóricas que compartilham uma concepção imanentista da linguagem verbal (isto é, a linguagem assumida como um objeto autônomo, definido por relações puramente linguísticas internas), concepção essa cujas coordenadas básicas encontram suas origens próximas no trabalho de Saussure, no início do século XX.

Dentro desse grupo de estudos, incluem-se ainda os dos linguistas do chamado Círculo de Praga, que entendiam que a mudança linguística deveria ser vista dentro do sistema afetado por elas, por meio de uma abordagem sistêmica da diacronia; e o trabalho de Martinet, que concebia a existência de duas forças contraditórias sobre o sistema da língua, que contribuiriam para a existência de pontos de desequilíbrio no sistema linguístico e que favoreceriam a mudança linguística – as necessidades humanas de comunicação e expressão, que exigiriam a existência de oposições distintivas, e a tendência humana a reduzir ao mínimo sua atividade física e mental, que forçaria a eliminação dessas oposições (FARACO, 1991). Assim, dentro dessa visão, a mudança linguística – bem como a língua em si – volta a ser analisada como uma realidade autônoma e imanente, apesar do ganho teórico que foi o reconhecimento da necessidade de se analisar a mudança linguística sistematicamente e não isoladamente (FARACO, 1991). Faraco ainda afirma que

Mais do que isso: caminhou-se no sentido de se criar teorias que, concebendo a língua como um sistema formal (numa espécie de retorno às concepções universalizantes e logicizantes dos séculos XVII e XVIII), ignoram, na prática, a questão histórica e a própria realidade histórica das línguas (FARACO, 1991, p. 63).

Como bem resume Calvet (2009, p. 12), o estruturalismo “foi construído, portanto, sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na língua”. Foi Meillet – aluno de Saussure –, entretanto, o teórico que passou a considerar mais fortemente a língua e seus falantes, de fato, em uma perspectiva sociológica, concebendo a língua como um fato social e localizando a linguística entre as ciências sociais, ainda que tal noção também se apresentasse em trabalhos do norteamericano Whitney e do francês Bréal. O teórico defendia a necessidade de uma abordagem sobre a mudança linguística que reconhecesse as relações com outros fatos sociais. Tal abordagem derivava da influência dos estudos de Durkheim, que consolidavam a sociologia como uma ciência (CALVET, 2009; FARACO, 1991).

Para ele, a condição principal da mudança linguística é a realidade descontínua (isto é, heterogênea) das línguas (1951, p. 74): a história dos homens não é linear nem homogênea, logo as sociedades são heterogêneas e essa heterogeneidade do social é determinante da heterogeneidade linguística e condicionante da mudança (FARACO, 1991, p. 98).

Segundo Calvet (2009, p. 15), “a obra de Meillet implica ao mesmo tempo a convergência de uma abordagem interna e de uma abordagem externa dos fatos da língua e de uma abordagem sincrônica e diacrônica desses mesmos fatos”. Para ele, a afirmação de Saussure de que a língua é uma instituição social deveria apresentar implicações metodológicas, devendo ser o centro de sua teoria linguística: “a língua é para ele, ao mesmo tempo, um “fato social” e um “sistema que tudo contém”, e ele continuamente tenta dar conta dessa dupla determinação” (CALVET, 2009, p. 16).

Posteriormente a esse ganho teórico para os estudos linguísticos preocupados com a relação que se estabelece entre língua e sociedade, por volta dos anos 50 do século passado, surge, então, a chamada Linguística Gerativa, criada e desenvolvida por Chomsky. Assim como a teoria de Saussure, a teoria de Chomsky também repercutiu em diversos setores das ciências sociais e humanas:

A poderosa crítica antiestruturalista desenvolvida por Noam Chomsky e sua reformulação do programa da linguística em termos de “linguística generativa”, longe de atenuar a fascinação que a linguística exercia sobre as ciências sociais e humanas, a fortaleceu ainda mais, proporcionando novas metáforas e novas analogias que alcançariam especial relevância em disciplinas como a psicolinguística, ou em orientações como a psicologia cognitiva (GRACIA, 2004, p. 36).

Tal vertente da linguística retoma uma concepção racionalista e empiricista do fazer científico, por meio de modelos teórico-dedutivos e voltada essencialmente para a descrição. Além disso, o grande diferencial de sua teoria estava na sua visão inatista de linguagem, sendo, portanto, a tarefa básica da linguística a compreensão da chamada gramática universal – o conhecimento inato do qual dispõe qualquer criança (FARACO, 1991). Segundo essa concepção teórica, num primeiro momento, “na medida em que a gramática era vista como um sistema de regras, as mudanças foram entendidas como processos que alteravam as regras da gramática, eliminando algumas, introduzindo novas ou, ainda reordenando sua aplicação” (FARACO, 1991, p. 104). Segundo Faraco (1991), essa compreensão da mudança linguística apenas dá uma roupa nova ao modo como os estruturalistas já analisavam a mudança linguística. Apesar de mudanças ocorrerem dentro da teoria gerativista, alterando os procedimentos metodológicos e

algumas bases teóricas, observa-se, a partir de Faraco (1991), que se mantém a retomada de uma perspectiva estruturalista, da qual se diferenciaria apenas pela concepção inatista da linguagem: “de certo modo, (...) não passam de continuadores contemporâneos das perspectivas teóricas que excluem da história das línguas os falantes e sua complexa realidade histórico-social” (FARACO, 1991, p. 110).

De acordo com Calvet (2009, p. 11-12), ambos e outros como Bloomfield e Hjelmslev, elaboraram “teorias e sistemas de descrições diversificados”, mas “concordavam em delimitar o campo de sua ciência de modo restritivo, eliminando de suas preocupações tudo o que não fosse a estrutura abstrata que eles definiam como objeto de seu estudo”. Foi somente por volta dos anos 60 que uma visão de língua essencialmente social passou a existir, com o surgimento da Sociolinguística. Como nos lembra Faraco (1991), os precursores da Sociolinguística, Weinreich, Labov e Herzog, passaram a questionar a associação, até então predominante em estudos sincrônicos, entre sistema e homogeneidade e a, portanto, defender a existência de estudos linguísticos que considerassem sistematicamente a heterogeneidade sincrônica.

Calvet (2009) afirma, ainda, que as teorias anteriormente desenvolvidas, que separavam de seus estudos tudo que existia de social na língua, formassem uma contribuição importante para o estudo geral das línguas, a Sociolinguística se viu obrigada a tomar o sentido inverso desses estudos. Os primeiros autores que se incluíram neste campo de estudos criticavam justamente o fato de os estudos anteriores não incluírem a variação na sincronia e de ignorarem as fases de concorrência entre elementos no processo histórico de mudança (FARACO, 1991). Assim, “de um lado, insistia-se na organização dos fonemas de língua, em sua sintaxe; de outro, na estratificação social das línguas ou nos diferentes parâmetros que na língua variam, de acordo com as classes sociais” (CALVET, 2009, p. 12). A Sociolinguística surge, então, principalmente, em oposição aos estudos gerativistas fundados por Chomsky, que se encontravam, àquele tempo, em plena expansão:

Enquanto a teoria variacionista assume a heterogeneidade sincrônica das línguas como sistemática e primordial; pressupõe o enraizamento da questão histórica nessa heterogeneidade; defende a necessidade de se correlacionar língua e contexto social e busca sustentar suas hipóteses em amplos levantamentos de dados empíricos da comunidade de fala, a teoria gerativista assume a língua como uma realidade homogênea; enraíza a questão histórica na estrutura biológica do cérebro; preocupa-se primordialmente com relações internas ao sistema linguístico; e não se preocupa em realizar amplos levantamentos de dados na comunidade de fala, ocupando-se antes em, com poucos dados, levantar hipóteses teóricas quanto à natureza

da chamada gramática universal, entendida como o conjunto de restrições à forma das línguas e às possibilidades de mudança definidas pela configuração biológica do cérebro humano (FARACO, 1991, p. 70-71).

Apesar de todo esse percurso histórico pelo qual passaram os estudos linguísticos, em meio a um embate de visões, “será preciso na prática esperar por William Labov para encontrar a afirmação de que, se a língua é um fato social, a linguística então só pode ser uma ciência social, isto significa dizer que a Sociolinguística é a linguística” (CALVET, 2009, p. 12), o que levou o próprio Labov, considerado o principal nome da teoria Sociolinguística, a, durante muito tempo, recusar-se em falar em “Sociolinguística”, porque isso implicaria em assumir que existiria uma linguística que não fosse social.

1.2. A Sociolinguística como Campo Teórico

Ainda que estudos voltados para a relação existente entre língua e sociedade viessem sendo realizados há muitos anos, conforme vimos na seção anterior, a Sociolinguística, enquanto subárea da Linguística, só se consolidou e se constituiu efetivamente nos anos 60 do século XX. A nomenclatura, em si, surgiu, exatamente, durante um congresso realizado na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, de 11 a 13 de maio de 1964. Tendo como organizador William Bright, o referido congresso contou com a participação de diversos estudiosos que, mais adiante, tornar-se-iam referências do então incipiente campo da Sociolinguística, tais como Dell Hymes, John Fisher, William Labov – entre outros. Os trabalhos apresentados tratavam de temas diversos como a etnologia da variação linguística, a hipercorreção, línguas veiculares, sistemas de escrita (ALKMIM, 2005; CALVET, 2009).

Como Bright ficou responsável por publicar as atas do Congresso, a ele coube definir o que seria, então, essa nova área de estudos linguísticos, sintetizando os trabalhos apresentados, ainda que admitisse, em seu próprio texto, a dificuldade de definir a Sociolinguística com precisão (CALVET, 2009). Junto aos seus pares, especificou o termo cunhado naquele momento, estabelecendo o objeto de estudo da Sociolinguística, o qual consistiria, basicamente, na diversidade linguística, mostrando que a variação não é livre, mas sim relacionada às diferenças sociais (ALKMIM, 2005; CALVET, 2009). A Sociolinguística deveria, então, consoante Bright: “(...) demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as

variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade” (ALKMIM, 2005, p. 28).

Nesse sentido Brigh, em um artigo publicado a partir do trabalho que apresentou no congresso, traça propostas de atividades para os futuros estudos da área. Com o objetivo de nortear as pesquisas Sociolinguísticas a serem realizadas a partir dali, o autor aponta uma série de fatores sociais relacionados à diversidade linguística, tais como: a identidade social do emissor ou do falante; a identidade social do receptor ou ouvinte; o contexto social; e o julgamento social que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e do dos outros - as atitudes linguísticas. Além disso, os estudos sociolinguísticos incluiriam quatro dimensões: a oposição sincronia/diacronia; os usos linguísticos e as crenças dos falantes sobre esses usos; a extensão da diversidade linguística (multidialetoal, multilingual ou multissocial); e as aplicações para o diagnóstico de estruturas sociais, para estudos do fator sociohistórico e como auxílio para o planejamento linguístico (ALKMIM, 2005; CALVET, 2009).

Esse então novo campo é o lugar “onde vão se encontrar os herdeiros de tradições antigas como a da antropologia linguística – caso de Hymes – ou da dialetologia social – como Labov – e de especialistas da experimentação ou da intervenção social: psicólogos, sociólogos e mesmo planejadores” (ALKMIM, 2005, p. 29). Além disso, vale ressaltar que a Sociolinguística se constitui e floresce no momento em que o formalismo, representado pela gramática de Chomsky, alcança enorme repercussão e, assim, se opõe a esse modelo de fazer linguística (ALKMIM, 2005; CALVET, 2009). A grande novidade, então, em relação aos estudos anteriores que se objetavam a uma visão imanente de língua, considerando o contexto social de uso da linguagem, está no fato de que se cria um campo de estudos explicitamente voltado para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social no interior da Linguística. Dentro desse campo, linguagem, cultura e sociedade são considerados fenômenos inseparáveis, e, por isso, linguistas e estudiosos das Ciências Sociais passam a trabalhar lado a lado e, mesmo, por muitas vezes, de modo integrado (ALKMIM, 2005).

Apesar desse importante avanço, Calvet (2009) nos lembra que a Sociolinguística que, então, nascia nos Estados Unidos, não tinha verdadeiramente uma teoria. A ideia de que a Sociolinguística deveria estudar as relações entre língua e sociedade ainda era muito vaga, já que não havia bases sociológicas sobre as quais se apoiar. Como afirma o autor: “não pode haver Sociolinguística sem sociologia”

(CALVET, 2009, p. 25). Nesse momento, a Sociolinguística, tal como definida por Bright, no texto acima citado, ainda é tratada como uma abordagem complementar à linguística, à sociologia e à antropologia, apresentando-se de maneira subordinada (CALVET, 2009). Nesse sentido, não podemos esquecer que “a Sociolinguística nasce marcada por uma origem interdisciplinar” (ALKMIM, 2005, p. 30), visto que, sob esse rótulo, abrigaram-se trabalhos inicialmente desenvolvidos por pesquisadores cuja formação acadêmica se deu em diferentes campos do saber – todos preocupados com as implicações teóricas e práticas existentes na relação entre o fenômeno linguístico e a sociedade norte-americana. Dessa forma, surgem “pesquisas voltadas para as minorias linguísticas (imigrantes porto-riquenhos, poloneses, italianos etc.), e para a questão do insucesso escolar de crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos (negros e imigrantes, particularmente)” (ALKMIM, 2005, p. 30-31).

Pode-se considerar que o primeiro a desenvolver um trabalho que realmente levasse em consideração, ao mesmo tempo, as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes foi Basil Bernstein, um sociólogo da educação americano, preocupado com o fracasso escolar entre as crianças da classe operária. O pesquisador reconhecia a existência de diferentes tipos de linguagem e, ao analisar as produções linguísticas de crianças das classes operárias em comparação com as produções de crianças das classes abastadas, definiu dois tipos de código: o código restrito, que seria o único dominado pelas crianças das classes operárias, e o código elaborado, que seria, em conjunto com o outro código, também dominado pelas crianças das classes mais abastadas. Assim, Bernstein entende que diferentes formas de relações sociais acabam definindo códigos diferentes e que, portanto, o aprendizado da língua e a socialização das crianças vão estar fortemente marcados pela família e o local em que as crianças estão inseridas, ou seja, que a estrutura social acaba determinando o comportamento linguístico dos falantes e, logo, a linguagem e o rendimento escolar das crianças (CALVET, 2009; SOARES, 2006).

O trabalho de Bernstein é interessante por ser um dos pioneiros a se aprofundar de fato nas relações entre língua e sociedade. Entretanto, segundo Soares (2006), a teoria de Bernstein acabou sendo uma importante – ressalta-se involuntária – contribuição para a consolidação de uma teoria do déficit linguístico, que via com preconceito e diminuição a fala das pessoas de classes populares. Por isso, como nos diz Calvet (2009), pouco a pouco, essa oposição binária entre dois códigos foi sendo

questionada, uma vez que seria mais adequado falar em *contínuos*². Labov, por exemplo, criticou os trabalhos de Bernstein, apontando que, na verdade, ele não descrevia códigos, mas estilos, e que ele não apresentaria nenhuma teoria descritiva. Chegou a questionar, inclusive, os métodos de geração dos dados para a pesquisa desenvolvida por esse estudioso. Apesar de todas essas questões, é importante lembrar que “Bernstein foi uma espécie de catalisador, de acelerador na lenta progressão rumo a uma concepção social da língua, e o fato de suas teses terem sido depois rejeitadas em nada diminui o papel que ele desempenhou” (CALVET, 2009, p. 28).

Foi Labov quem, de fato, ao resgatar os trabalhos de Meillet, citados anteriormente neste estudo, rompeu com a subordinação da Sociolinguística às outras teorias. Ao entender que, para Saussure, o termo social significava apenas pluri-individual e não interação social, Labov (apud CALVET, 2009) afirma que devemos buscar a explicação da irregularidade das variações linguísticas na composição social da comunidade linguística. Dessa forma, ele acaba por defender “um princípio segundo o qual não é possível distinguir entre uma linguística geral que estudaria as línguas e uma Sociolinguística que levaria em conta o aspecto social dessas línguas: em outros termos, a *Sociolinguística é a linguística*” (CALVET, 2009, p. 33, grifos do autor).

Apesar de resgatar os trabalhos de Meillet, é preciso recordar, como o faz Calvet (2009), que Labov ultrapassa as barreiras deixadas por aquele, visto que, enquanto Meillet trabalhava com línguas mortas por meio de um método comparatista, Labov buscou trabalhar com questões contemporâneas concretas, enfrentando problemas de metodologia de pesquisa e construindo “um instrumento de descrição que tenta ultrapassar, integrando-os, os métodos heurísticos da linguística estrutural” (CALVET, 2009, p. 33). Assim, nota-se, definitivamente, “a impossibilidade de distinguir, no plano teórico, o jogo linguístico do jogo social, e de modo mais geral a dificuldade de separar o social do linguístico, tanto na teoria como na descrição” (CALVET, 2009, p. 80). Dessa forma, surge a Sociolinguística chamada de variacionista, a qual vai se difundir ao longo dos anos e da qual vai derivar a chamada Sociolinguística educacional, que vem a alcançar um campo extenso de trabalho no Brasil, sendo o campo de estudos ao qual se alinha esta pesquisa.

² A noção de *contínuo* se apresenta nos estudos linguísticos em oposição a uma visão dicotômica dos fatos da linguagem. Entendendo que não há rupturas entre as diversas formas de manifestação linguística, seja ao longo do espaço, do tempo, entre classes sociais, situações, modalidades de uso, podemos falar de *contínuos* para representar didaticamente uma realidade que apresenta uma variação continuada entre dois polos. Assim, pode-se falar em *contínuo* oralidade/escrita, rural/urbano, *contínuo* dialetal, *contínuo* de construções linguísticas, etc.

1.3. Objeto, Conceitos e Pressupostos Básicos da Sociolinguística: Variação e Mudança Linguística

Pelo que vimos até aqui e pelo próprio nome da teoria, podemos dizer que a Sociolinguística estuda as relações que se estabelecem entre língua e linguagem e a sociedade. Entretanto, como nos aponta Camacho (2009, p. 49), dizer simplesmente isso é, obviamente, “fazer uma afirmação correta, mas, ao mesmo tempo, excessivamente simplificadora”, posto que, com a ampliação dos estudos sociolinguísticos ao longo dos últimos quase quarenta anos, vários foram os enfoques que se desenvolveram e, assim, o termo Sociolinguística passou a abrigar estudos diversos que cobrem uma grande variação de assuntos (CAMACHO, 2009). Segundo ALKMIM (2005, p. 31), podemos definir o objeto da Sociolinguística como correspondendo ao “estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Entretanto, hoje não são poucos os estudos que se dedicam à análise da língua escrita e a aplicação dessa teoria a questões educacionais, de planejamento linguístico ou sua relação com as diversas políticas linguísticas, o que já amplia de forma bastante significativa o objeto definido pela autora.

Podemos iniciar esta subseção, assim, definindo o conceito de língua para os sociolinguistas. Segundo Bagno (2006, p. 36), “a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”. Dessa forma, assinala o autor, a língua é, portanto, um processo e uma atividade social, sendo a variação e a mudança linguísticas o estado natural de qualquer língua.

Como nos lembra Soares (2006), parece hoje ser mais aceitável, no senso comum, a noção de que não há línguas que sejam superiores ou melhores do que outras. Poderíamos até pensar sobre o julgamento que diversos falantes das línguas ocidentais fazem das chamadas línguas minoritárias, ou mesmo que falantes dos países ditos do terceiro mundo fazem sobre sua língua em oposição à de países mais desenvolvidos (a oposição português e inglês, por exemplo). Entretanto, no campo científico, é fato consumado que

o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (SOARES, 2006, p. 39).

Os estudos sociolinguísticos se baseiam no fato de que o mesmo se pode dizer para variedades de uma mesma língua, dentro das diversas comunidades linguísticas existentes e entre elas, uma vez que se trata basicamente de um mesmo fenômeno. Entretanto, como sabemos, essa idéia já não é tão facilmente aceita como a anterior (SOARES, 2006). Por isso, é sempre importante lembrar que:

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. (ALKMIM, 2005, p. 33)

Abrimos, aqui, um parêntese para explicar a que nos referimos quando nos utilizamos o termo *comunidade linguística*. Consoante ALKMIM, seria “um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos” (ALKMIM, 2005, p. 31). A autora ainda problematiza essa definição ao explicar que as comunidades de fala não podem ser definidas somente pelo fato de as pessoas que as constituem falarem de um mesmo modo, mas sim por se constituírem de “indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras” (ALKMIM, 2005, p. 31). Nesse sentido, cabe lembrar que “embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma *comunidade linguística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme” (SOARES, 2006, p. 40). Assim, ao observarmos ou estudarmos qualquer comunidade linguística não há como deixar de constatar a existência da diversidade linguística – o que chamamos de variação linguística (ALKMIM, 2005).

Faraco (1991) nos mostra que podemos diferenciar, de modo geral, duas concepções de linguagem: uma que considera a língua um objeto autônomo (o autor salienta que essa seria a mais forte em estudos linguísticos) e outra que considera a língua como essencialmente ligada à realidade social, histórica e cultural dos falantes. Assim, os processos de mudança linguística – e conseqüentemente de variação – também são vistos de duas maneiras diferentes:

para a primeira, trata-se, no fundo, de rearranjos internos do sistema, motivados integralmente – isto é, são características configuracionais do sistema que direcionam a mudança. Para a segunda, trata-se de uma dinâmica intimamente correlacionada com as atividades dos falantes – isto é, as mudanças emergem da realidade linguística heterogênea que está ligada à heterogeneidade social, histórica, cultural de seus falantes (FARACO, 1991, p. 65).

A Sociolinguística se encaixaria na segunda concepção, entendendo-se que língua e variação são inseparáveis. Dessa forma, a diversidade linguística deixa de ser um problema e passa a ser uma característica constitutiva do fenômeno linguístico (ALKMIM, 2005; BAGNO, 2012). Não há, portanto, língua que não varie. Nesse sentido, “qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico” (ALKMIM, 2005, p. 33), tendo em vista o fato de que as línguas não se resumem apenas à sua forma e estrutura (ALKMIM, 2005). O verdadeiro problema seria, segundo Bagno (2012, p. 37), acreditar na existência de "uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas".

Os diferentes modos de falar de uma determinada comunidade linguística passam a ser chamados, então, dentro dos estudos sociolinguísticos, de “variedades linguísticas” e o conjunto dessas variedades é chamado de “repertório verbal” (ALKMIM, 2005). Segundo Bagno (2012, p. 47), "uma variedade linguística é um dos muitos "modos de falar" uma língua", sendo, portanto, "toda língua (...) um feixe de variedades". Além disso, lembra-nos o autor que "toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional", uma vez que "oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada" (BAGNO, 2012, p. 48). Bagno (2012), a partir dessas noções, classifica as diversas variedades de uma língua em dialetos (usos de um determinado lugar ou região), socioletos (usos de um determinado grupo de falantes com as mesmas características socioculturais), cronoleto (usos de uma determinada geração de falantes) e idioleto (usos de um determinado indivíduo).

Dessa maneira, não se pode confundir um estudo sociolinguístico com um estudo assistemático do uso da língua. Ao associar as variações de uso de uma língua às diferenças sociais, a Sociolinguística entende que tanto o que compõe o linguístico como o que compõe o social formam domínios estruturados e regulares. Assim, entende-se que a variação linguística “não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação” (CAMACHO, 2009, p. 50). Como aponta Bagno (2012, p. 40), a Sociolinguística trabalha com o conceito de "heterogeneidade ordenada", uma vez que entende que "a variação não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada,

condicionada por diversos fatores". Todos obedeceríamos a regras linguísticas para falarmos, sendo aqui considerado regra "tudo aquilo que revela uma regularidade", com sentido bem diferente das gramáticas normativas (BAGNO, 2012, p. 42). Nesse sentido, cabe lembrar que nem tudo em uma língua varia; as variações não se dão ao acaso, e não são exclusivas dos falantes não escolarizados (BAGNO, 2012). Assim, podemos destacar que existem regras da língua que são categóricas, ou seja, que pertencem ao repertório linguístico de todos os falantes, e as chamadas regras variáveis.

Além disso, os estudos sociolinguísticos tratam também do processo de evolução da linguagem, entendendo-a como resultado do processo de variação linguística e encaixando-a no contexto social de uma determinada comunidade (CALVET, 2009; CAMACHO, 2009). Vale ressaltar que "todas as línguas do mundo são sempre continuidades históricas" (ALKMIM, 2009, p. 33). Dessa forma, além do fato de que cada geração transmite à seguinte o domínio de uma língua particular, considera-se também que as mudanças formam parte da história das línguas, constituindo-as em sua essência (ALKMIM, 2009).

Toda mudança é o resultado de algum processo de variação, em que ainda coexistem a substituta e a substituída, embora o inverso não seja verdadeiro, isto é, nem todo processo de variação resulta necessariamente numa mudança diacrônica, caso em que a variação é estável e funciona como indicador de diferenças sociais. (CAMACHO, 2009, p. 56).

Segundo Camacho (2009, p. 57), "todo linguista, indiscriminadamente, concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável. Em todos os níveis de análise, depara-se com o fenômeno da variação". Entretanto, foi justamente o fato de duas variantes não alterarem "o valor semântico da sentença que as contém, que a Linguística estruturalista não levou seriamente em consideração a análise do processo de variação" (CAMACHO, 2009, p. 57), uma vez que concebiam a linguagem como um simples instrumento de comunicação. Assim, os estruturalistas entendiam a variação apenas como pertencendo à variação livre, se não estivesse sujeita a restrições estruturais, e à variação combinatória, se estivesse sujeita a algum condicionamento estrutural. De igual maneira, os gerativistas também subestimaram o valor da variação, tratando-a apenas como regra facultativa ou opcional (CAMACHO, 2009).

Para a Sociolinguística, ao contrário, a variação linguística deixa, então, de ser considerada como sendo o resultado de um uso irregular ou equivocado dos falantes de

uma língua para ser vista como motivada por circunstâncias extralinguísticas e por restrições do próprio sistema linguístico em uso (CAMACHO, 2009): “Na realidade, a diversidade é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos e o papel da Sociolinguística é exatamente enfocá-la como objeto de estudo, em suas determinações linguísticas e não-linguísticas” (CAMACHO, 2009, p. 55). No plano sincrônico, essas variações derivam de fatores diversos (ALKMIM, 2009; CAMACHO, 2009). Assim, em uma determinada comunidade de fala, falam de forma diferente pessoas de origens geográficas diferentes, de diferentes idades, sexo e classes sociais. “De uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática)” (ALKMIM, 2005, p. 34). Enquanto a variação geográfica ou diatópica se relaciona às diferenças linguísticas (léxicas, fonéticas, gramaticais...) distribuídas no espaço físico, a variação social ou diastrática relaciona-se a fatores relativos à identidade dos falantes e à organização sociocultural da comunidade de fala – classe social; idade; sexo; situação ou contexto social (ALKMIM, 2005).

A variação, segundo Bagno (2012), ocorre em todos os níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático; dependendo de fatores extralinguísticos tais como a origem geográfica, o status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e as chamadas redes sociais (pessoas com quem convivemos). Salienta o autor que o fator de maior impacto sobre a variação linguística no Brasil é o grau de escolarização, estando ele ligado diretamente ao status socioeconômico. Bagno também chama a atenção para o fato de que “não existe falante de estilo único”, sendo, portanto, a variação estilística um importante fator a ser considerado em estudos sociolinguísticos.

Bortoni-Ricardo (2012), por sua vez, entende que a variação linguística decorre de diversos fatores, tais como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social. Segundo ela, “todos esses fatores representam os atributos de um falante” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 49), sendo esses atributos estruturais, formando parte da individualidade do falante. Além desses fatores, haveria, então, outros que resultam da dinâmica das interações sociais (fatores socioestruturais e sociofuncionais) e fatores do próprio sistema linguístico (fatores linguístico-estruturais).

Segundo Camacho (2009, p. 57), a variação se dá basicamente “(i) em função da identidade social do emissor; (ii) em função da identidade social do receptor; (iii) em

função das condições sociais de produção discursiva”. Assim, teríamos, respectivamente, as variedades geográficas e socioculturais e as variedades de registro ou estilísticas, que se referem “ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor” (CAMACHO, 2009, p. 57-58). Nesse sentido, não podemos esquecer que na realidade da interação, da língua em uso, os fatores de variação não se restringem a determinações socioculturais e geográficas e se encontram imbricados, apesar de os separarmos apenas para efeitos de sistematização (ALKMIM, 2009; CAMACHO, 2009). Assim, “um mesmo indivíduo pode alternar entre diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal” (CAMACHO, 2009, p. 60).

A partir desses fatores que permeiam a variação, Bagno (2012) a classifica em variação diatópica (lugar), diastrática (classe social), diamésica (modalidade e gênero textual), diafásica (situação de fala) e diacrônica (tempo). Podemos defender, de algum modo, a predominância da variação diafásica sobre as outras, tendo em vista o fato de que “No ato de interagir verbalmente, um falante utilizará a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo etc. e segundo a situação em que se encontrar” (ALKMIM, 2005, p. 39). Por isso, os sociolinguistas defendem a tese de que as pessoas mudam seus modos de falar de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es), segundo o lugar em que se encontram e segundo o tema da conversa, ou seja, de acordo com a situação em que se encontram (ALKMIM, 2005). Dessa forma, entende-se que os usos de um falante “devem corresponder às expectativas sociais convencionais: o falante que não atender às convenções pode receber algum tipo de “punição” (ALKMIM, 2005, p. 37).

Cabe lembrar ainda, como o faz Bagno (2012), que, ainda que muitos acreditem que a variação apenas se dê apenas na língua falada, ela também se dá na língua escrita, uma vez que ambas são permeadas pelos mesmos fatores que vão guiar seus usos.

Em relação ao português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2012) explicita que não existem fronteiras rígidas entre os falares e que, para entender a variação em nosso contexto, é preciso pensar em três contínuos: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. Dessa forma, haveria traços graduais, que se distribuem ao longo de todo o contínuo e os chamados traços descontínuos que vão recebendo maior carga de avaliação negativa, conforme vão se afastando dos polos de poder e prestígio.

Dentro do espectro das variedades de uma língua é que se encontraria, então, a chamada norma-padrão. Segundo Bagno (2012, p. 37), a norma padrão é um modelo idealizado de língua, que serve como um meio de "controle dos processos inerentes de variação e mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar e mudar". Nesse sentido, lembra-nos o autor que o processo de construção de uma norma linguística não é um processo "natural", uma vez que resulta de uma série de ações "conscientes, ditadas por necessidades políticas e culturais, e nas quais impera frequentemente uma ideologia obscurantista, dogmática e autoritária" (BAGNO, 2012, p. 37).

Bagno (2012) aponta que, em sociedades letradas como a nossa, a realidade linguística acaba se compondo de dois grandes pólos: de um lado, a variação linguística, que representa os usos da língua e, de outro, a norma-padrão, que foi artificialmente criada para neutralizar essa variação. Nesse sentido, cabe ressaltar que a "norma padrão" e a "norma culta" não são sinônimos. Enquanto a norma padrão representa um modelo idealizado de língua "correta", cristalizado nas gramáticas normativas, a norma culta sim representa um falar real, pois simboliza os usos de falantes privilegiados da sociedade urbana (BAGNO, 2012).

Nesse viés de discussão, Bagno (2012) problematiza a própria nomenclatura da chamada norma culta, tendo em vista que ela apenas denomina os usos das camadas privilegiadas e opõe o culto ao popular, como se o povo não tivesse sua cultura e como se os cultos não fizessem parte do povo. Assim, ele propõe alterar os termos "norma culta" por "variedades prestigiadas" e "norma popular ou vernácula" por "variedades estigmatizadas", de forma a que fiquem bem claras as discriminações sociais que se reproduzem em relação à língua e aos usos linguísticos. De igual maneira, deixa claro o autor que "a norma-padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística, que exerce evidentemente um grande poder simbólico sobre o imaginário dos falantes" (BAGNO, 2012, p. 106).

Como nos aponta Calvet (2009), entender a língua como um mero instrumento de comunicação é referendar que existe uma relação neutra entre falantes e sua língua. Sabemos que isso não é verdade, o que já vem sendo revelado por uma série de estudos sociolinguísticos: "Com efeito, existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como mero instrumento"

(CALVET, 2009, p. 65). Dessa forma, não se pode esquecer que “as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico” (CALVET, 2009, p. 65). Assim, cabe-nos entender também “o conjunto de consequências sociais, culturais, ideológicas que a variação linguística faz surgir em qualquer comunidade” (BAGNO, 2012, p. 59).

Nesse sentido, notamos que não apenas diferentes línguas como também, e talvez principalmente, diferentes variedades de uma língua são “frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores” (CALVET, 2009, p. 67). Assim, surge uma série de estereótipos sobre o que seria “o bem falar” em todos os países: haveria lugares onde a língua nacional é mais pura, onde existiriam sotaques desagradáveis e harmoniosos, modos de bem falar a língua e modos condenáveis, formas proscritas e formas admiradas (CALVET, 2009). Em relação à nossa realidade, essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais se encontra muito fortemente arraigada, com alguns falares tendo mais prestígio no país como um todo do que outros (BORTONI-RICARDO, 2012).

Bagno (2012), então, afirma que a língua pode ser vista a partir de um discurso científico, sob o qual não existiria o erro, e a partir de um discurso do senso comum, que estaria impregnado de concepções preconceituosas sobre a língua e seus usos. Nesse sentido, o autor que diz que “todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com o tempo” (BAGNO, 2012, p. 61).

Não podemos deixar de mencionar que “as formas em variação adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais” (CAMACHO, 2009, p. 59). Dessa maneira, existem variantes detentoras de prestígio social em uma determinada comunidade, e variantes estigmatizadas. As variedades dos grupos de baixo prestígio passam a ser avaliadas sempre em comparação com as de prestígio, basicamente a norma-padrão culta, sendo julgados pelas diferenças que apresentam em relação a essa norma (SOARES, 2006). Assim, haveria, como aponta Bagno (2012, p. 112), “erros mais errados do que outros”, uma vez que “quando o “erro” já se tornou uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, ele passa despercebido” e, por isso, “quanto menos prestigiado socialmente é um indivíduo, quanto mais baixo ele estiver na pirâmide das classes sociais, mais *erros* (e *erros* mais

crassos) os membros das classes privilegiadas encontram na língua dele" (BAGNO, 2012, p. 113).

Entretanto, há que se destacar que "essas atitudes em relação aos dialetos não padrão não são linguísticas, são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos" (SOARES, 2006, p. 41). Em outras palavras, "são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala" (SOARES, 2006, p. 41). Assim sendo, devemos entender que "a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc." (CAMACHO, 2009, p. 59). Como bem resume Bagno (2012, p. 76): "o mais importante nessa reflexão sobre o estigma e o prestígio atribuídos às formas linguísticas é saber que esses juízos de valor não têm a ver com características propriamente linguísticas do fenômeno, mas sim com avaliações sociais lançadas sobre os falantes" (BAGNO, 2012, p. 76). Portanto, complementa o autor, "onde tem variação sempre tem avaliação" e "a avaliação é essencialmente social" (BAGNO, 2012, p. 77).

Como expressa Camacho (2009), é preciso problematizar a naturalização desse processo, tendo em vista o fato de que "toda variedade regional ou falar é, antes de tudo um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 33) e que, como os que controlam o poder político das instituições são aqueles que se utilizam das variedades de prestígio, são eles também os que possuem a autoridade política de julgar o que seria correto ou não em uma determinada língua e o fazem, obviamente, a partir dos usos que fazem da língua.

Como explica Bortoni-Ricardo (2012), em toda comunidade de fala, há falantes que detêm mais ou menos poder, o que se reflete no fato de que gozem também de mais ou menos prestígio. Esses poder e prestígio acabam sendo transferidos para a variedade linguística que usam e, "assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34). Entretanto, há que considerar que não há nada intrínseco a essas variedades que as tornem superiores às outras. "O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34).

"Quando um falar, isto é, um dialeto ou variedade regional, é alçado à condição de língua nacional em virtude de um processo sócio-histórico, ele adquire maior

prestígio em detrimento dos demais” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34). Devemos sempre lembrar, porém, que “esses juízos de valor são ideologicamente motivados e geram preconceitos que devemos combater” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34). Como nos explica Soares:

(...) do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de "certo" e "errado" em relação ao uso da língua. O que se considera "errado" não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera "certo"; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada (SOARES, 2006, p. 42)

Essas avaliações em termos de *certo* e *errado* ou *melhor* e *pior* acabam, na verdade, refletindo preconceitos que estigmatizam os usos linguísticos dos grupos de baixo prestígio social (SOARES, 2006).

Calvet (2009) declara que essas crenças sobre os usos linguísticos também variam de acordo com os mesmos fatores que influenciam na variação linguística de uma determinada língua. À Sociolinguística interessaria, então, o comportamento social que as diversas normas podem provocar. Segundo o autor, elas desenvolveriam dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uma se refere aos modos como os falantes encaram sua própria fala e a outra, como julgam ou reagem à fala do outro. No primeiro caso, ou se valoriza sua própria prática linguística ou se tenta modificá-la ou conformá-la aos padrões de prestígio e, no segundo, julgam-se as pessoas segundo seu modo de falar.

A partir dessas crenças, geram-se sensações que permeiam os usos linguísticos de um falante: o que Calvet (2009) chama de binômio segurança/insegurança linguística. Assim, poderíamos falar em segurança linguística “quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram sua norma a norma” (CALVET, 2009, p. 72) e em insegurança linguística “quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam” (CALVET, 2009, p. 72).

Dessa forma, os falantes “convencidos de que há uma língua ‘correta’” (CALVET, 2009, p. 73), se esforçariam para atingi-la em suas conversações monitoradas. Isso gera uma série de atitudes positivas e negativas sobre as práticas linguísticas, o que envolve a língua e os falantes: atitudes de aceitação ou rejeição sobre o discurso dos outros, por exemplo. Tais atitudes desenvolvem uma série de comportamentos que são, ao mesmo tempo, linguísticos e sociais, e revelam relações de

forças que, aparentemente, são sobre a língua, mas que, em verdade, são sobre seus falantes (CALVET, 2009).

E como essas “posições linguísticas” se “comportam”, quando a realidade é uma instituição formal de ensino?

1.4. A Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Brasileiras

O surgimento e o desenvolvimento de uma teoria Sociolinguística estão intimamente relacionados ao desempenho das classes populares em sua escolarização. As primeiras pesquisas sobre o chamado fracasso escolar nos Estados Unidos logo apontaram para a relação entre linguagem e escola e a necessidade de se compreender essa relação para o entendimento das razões do fracasso escolar, que, segundo Soares (2006), pode ser entendido como o fracasso da escola ao lidar com esses alunos. Várias foram as explicações dadas ao longo do tempo para o fracasso escolar dos alunos das classes populares. Durante algum tempo – e até hoje vemos rastros disso – predominaram a *ideologia do dom*, que explicava o fracasso por meio da incapacidade do aluno de se ajustar à escola, que ofereceria oportunidades iguais para todos; e a *ideologia da deficiência cultural*, associando as diferenças entre as classes a diferenças pessoais de aptidão e inteligência entre os indivíduos, visto que estes poderiam ser superiores ou inferiores culturalmente (SOARES, 2006).

De alguma forma, a preocupação de pesquisadores em negar essas ideologias permitiu o desenvolvimento da Sociolinguística, ao passo que a própria Sociolinguística contribuiu – e contribui – para a ruptura dessas ideologias. O trabalho de Labov, como afirma Soares

desmistificou a lógica que atribuía à "privação linguística" as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas, socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias (SOARES, 2006, p. 43).

Em relação à realidade especificamente brasileira, é importante ressaltar que foi também a partir dos anos de 1960 que houve a mais profunda transformação do perfil socioeconômico e cultural das comunidades que adentram o espaço escolar. É nessa época que se inicia o chamado *processo de democratização do ensino* no Brasil e o que temos é o aumento quantitativo do número de escolas e do número de alunos nessas escolas, ao mesmo tempo em que a maior parte da população migrava do meio rural para as cidades.

De igual maneira, houve a necessidade do aumento de número dos professores, o que ampliou as oportunidades para que pessoas advindas das classes populares também passassem a ocupar esse espaço, ao passo que a profissão também vai perdendo seu prestígio social. Assim, temos a alteração dos usos linguísticos que adentravam e permeavam as relações dentro do espaço escolar. Mas a escola brasileira, em si, ainda ignorava esse processo e esses novos falares (BAGNO, 2012; SOARES, 2006). Como afirma Bagno (2012, p. 33): "a variação linguística não entrava nos planos de ensino – ela era invisível e inaudível, relegada ao submundo do erro".

Após Labov ressaltar a importância do papel social do linguista enquanto estudioso que pode desmistificar concepções preconceituosas e não cientificamente fundamentadas sobre a língua e seus falantes (SOARES, 2006), passa-se a acreditar, então, não mais nas ideologias do dom e da deficiência cultural, mas na *ideologia das diferenças culturais*: “a ideologia das diferenças culturais tem seu principal suporte em estudos de Sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares, que a pesquisa mostra ser *diferente* da linguagem socialmente prestigiada, mas não *inferior* nem *deficiente*” (SOARES, 2006, p. 16). Por meio dela, reconhece-se que há, em toda sociedade, diferentes culturas, que são igualmente estruturadas e complexas. No entanto, a cultura dos grupos dominantes continua sendo a única considerada legítima por terem estes próprios grupos poder para difundirem-na como tal, o que acaba transformando as diferenças, ideologicamente, em deficiências:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes (...). Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é *diferente*, como afirma a *ideologia das diferenças culturais* (SOARES, 2006, p. 15-16).

Dessa forma, a deficiência linguística existiria apenas como um estereótipo, resultado de um preconceito muito comum em sociedades estratificadas em classes, que apontaria como sendo melhor tudo que advém das classes socialmente privilegiadas, inclusive a língua (SOARES, 2006). A crença na existência de uma deficiência linguística acaba levando a uma busca de "eliminação ou de erradicação, pela escola, dos dialetos não padrão, que ela procura substituir pelo dialeto-padrão. É esse o objetivo

dos programas de educação compensatória no que se refere à linguagem" (SOARES, 2006, p. 48).

Para a teoria das diferenças culturais, e conseqüentemente linguísticas, o que existe é um conflito funcional entre diversas formas de usar a língua: "as variedades linguísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas, da perspectiva social, uma variedade é mais aceita que as demais (...). Em outras palavras, os dialetos são estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos" (SOARES, 2006, p. 48).

Os sociolinguistas acreditam que a fala deve variar de acordo com a situação de uso: "Aprende-se a falar na convivência. Mas, mais do que isso, aprendemos quando devemos falar de um certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra" (ALKMIM, 2009, p. 37). Como afirma Soares, com base nos estudos de Labov, "a situação social é o mais poderoso determinante do comportamento verbal" (SOARES, 2006, p. 47). Nesse sentido, é importante trazer à tona o conceito de *competência comunicativa*, desenvolvido por Hymes, ao estabelecer "não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 73). Assim, ele acabou incluindo a noção de adequação para analisar a competência de um falante diante de seus usos linguísticos: "Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 73).

Bagno (2012, p. 45) chama essa habilidade de "monitoramento estilístico". Segundo ele, "nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos". Assim, esse monitoramento, segundo o autor, pode ir de um grau mínimo a um grau máximo, dependendo da situação de fala, que pode ser de maior ou menor formalidade, maior ou menor tensão psicológica, maior ou menor pressão dos interlocutores e do ambiente, maior ou menor insegurança ou autoconfiança, maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa a ser executada. Tal monitoramento vai exigir do falante um determinado tipo de controle, de atenção e de planejamento do comportamento em geral, das atitudes e do comportamento verbal.

Esse seria um dos papéis fundamentais a ser desempenhado pelo ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras: "é papel da escola, portanto, facilitar a

ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 74). Como afirma Bagno - "uma das funções mais importantes do ensino é precisamente dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social" (BAGNO, 2012, p. 53). Por isso, segundo o autor, ainda é necessário que a escola ensine aos alunos formas linguísticas que já desapareceram da fala espontânea, mas que ainda são exigidas socialmente na fala e na escrita formal.

Entretanto, não devemos confundir isso com o que seria a chamada prática de educação compensatória. Uma prática de educação compensatória entende que as crianças que chegam à escola possuem deficiências culturais e linguísticas, o que seria a causa do fracasso escolar, e que, portanto, seria papel da escola compensar essa deficiência, fornecendo a essas crianças aquilo que aquelas pertencentes às camadas privilegiadas já trariam naturalmente para a escola (SOARES, 2006). Como afirma Soares (2006, p. 47), "os programas de educação compensatória, afirma ele [Labov], são planejados para corrigir a criança, não a Escola; falharão, enquanto se basearem nessa inversão lógica".

Defendemos aqui que

ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto [de qualquer classe ou contexto social] já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 75).

Nesse sentido, a educação não deve ser compensatória, mas visar a ampliar as possibilidades, competências e recursos de seus alunos, inclusive, os que se referem aos usos da linguagem. Assim, cabe lembrar, como o faz Bagno (2012), que ainda hoje em dia se perde muito tempo com práticas em sala de aula de conhecimentos que as crianças já têm, como boas falantes da língua que são. Consoante Bortoni-Ricardo (2012), todo falante nativo de uma língua, por volta de 7, 8 anos, já tem internalizadas as regras de seu sistema linguístico. Entretanto, ao ir ampliando os meios sociais em que convive e, conseqüentemente, os papéis sociais que desempenha, esses falantes vão tendo a necessidade de dominar certos usos especializados da língua e de desempenhar-se com adequação e segurança em diversas situações, especialmente, nas que se

relacionam com as práticas sociais de letramento. Dessa forma, resume, então, a autora, qual seria a tarefa da escola:

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 78).

Como afirma Bortoni-Ricardo (2012), a criança começa a desenvolver seu processo de sociabilização em três ambientes: a família, os amigos e a escola. A autora, seguindo uma terminologia de tradição sociológica, chama esses ambientes de “domínios sociais”, entendendo que

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 23).

Dessa forma, pode-se dizer que em todos os domínios sociais há regras, inclusive de usos da linguagem. Entretanto, neles sempre se apresenta também a variação linguística, já que ela é inerente a qualquer língua e, conseqüentemente, a qualquer comunidade linguística (ALKMIM, 2009; BORTONI-RICARDO, 2012; CAMACHO, 2009). Nesse sentido, Soares diz que “a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo” (SOARES, 2006, p. 5). Por isso, para a maior parte das crianças que adentram a escola em nosso país, “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 24).

Entretanto, a escola ignora a existência dessa variação e da própria transição pela qual passa o aluno e, por isso, a forma como esse processo se dá, não levando em conta os saberes prévios que os alunos trazem para a sala de aula acabam por criar nas crianças, ao longo desse processo, “um grande temor e insegurança linguística” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 24). Isso acontece porque “o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem,

já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada” (SOARES, 2006, p. 17). Soares aponta que

Entretanto, essa escola para o povo, é ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escolas para todos, como também a escola que temos é contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las (SOARES, 2006, p. 5-6)

Nesse sentido, a autora salienta que grande parte desse fracasso escolar é derivado do conflito entre a linguagem da escola e a linguagem dos alunos que nela se inserem: “o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza” (SOARES, 2006, p. 6).

Pensando assim, não podemos, portanto, atribuir o fracasso escolar simplesmente aos alunos, suas famílias e os contextos socioculturais de onde vêm. Como nos explica Soares

o inimigo é a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais (SOARES, 2006, p. 35)

Assim, a solução, segundo Soares (2006), estaria numa mudança de atitudes de professores, e da população de modo geral, a partir da compreensão de que todos os dialetos são corretos e válidos, dependendo da situação de fala, e que não há motivos para que se discriminem os falantes por seu modos de falar: "O ideal, segundo essa perspectiva, seria uma sociedade livre de preconceitos linguísticos, em que cada um pudesse usar seu próprio dialeto, sem medo de ser ridículo ou de censura, e uma escola que não interferisse no comportamento linguístico dos alunos" (SOARES, 2006, p. 48). Entretanto, como a própria autora explica, tal noção é muito criticada por ser utópica e alienada da realidade social, ou seja, inatingível: "só uma transformação da estrutura social poderia tornar possível essa mudança de atitude" (SOARES, 2006, p. 49).

Não acreditamos que as estruturas sociais não possam ser alteradas: entretanto, enquanto isso não se torna uma possibilidade concreta, é preciso tornar os alunos sujeitos importantes nesse processo e isso perpassa as questões relativas aos seus usos linguísticos e à aceitação de seus usos pela sociedade. Como salienta Bagno, a melhor solução, neste momento, estaria no reconhecimento de 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/a estudante e da formação de sua cidadania" (BAGNO, 2012, p. 78).

Aqui, cabe recordar que desde o final dos anos 90 do século passado, a escola brasileira já tem incluídas em suas diretrizes, por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997), concepções e práticas derivadas dos estudos sociolinguísticos. Entretanto, como cita Bortoni-Ricardo (2012, p. 37), “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”, que, na verdade, seriam apenas “diferenças entre variedades da língua” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 37). Assim, a expressão “erros de português” seria “inadequada e preconceituosa” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 37). Por isso, “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 38).

Entretanto, como a própria autora descreve, na prática, os professores ainda ficam inseguros e não sabem se devem corrigir ou não seus alunos, que “erros” deveriam ser corrigidos ou se poderiam falar em erros. A autora levanta um repertório de atitudes de professores, a partir de pesquisas desenvolvidas em sala de aula, e nota que, geralmente, em eventos de oralidade, não há atitudes corretivas. Já em eventos de letramento, as atitudes seriam bastante diversas, indo desde a não percepção do uso de regras não padrão pelos alunos até a apresentação de modelos da variante padrão após a percepção de um uso por parte dos alunos de uma variante não padrão (BORTONI-RICARDO, 2012).

Bortoni-Ricardo aponta que

da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 42)

Entretanto, como a mesma autora ressalta, muitas vezes, a identificação fica prejudicada pela própria dificuldade do professor em perceber usos diferentes dos não padrão. Quanto à conscientização, a autora comenta que ela deve se dar sem causar interrupções inoportunas e sem desrespeitar as características culturais e psicológicas do aluno. Ainda assim, “é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 42). Por isso, “o/a professor/a que é sensível aos antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos empenha-se em duas tarefas: explicar o fenômeno que se apresenta em variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 44).

É nesse sentido que Soares (2006) defende que a solução educacional deve ser ensinar, na escola, o dialeto padrão aos alunos que não tenham acesso a ele em seus contextos familiares, de forma a que não sejam discriminados por não saberem usá-lo nas situações em que isso lhes é requerido. Porém, “para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não padrão são sistemas linguísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos” (SOARES, 2006, p. 59).

No entanto, a própria autora problematiza essa aparente solução, apontando que para muitos, ela mascara as contradições e discriminações que sustentam as sociedades estratificadas em classes: “o que propõe, sempre, é explicitamente, a imposição do dialeto-padrão das classes dominantes (...) e, implicitamente, a sujeição dos dialetos não padrão ao dialeto padrão” (SOARES, 2006, p. 53). Assim, segundo ela, “não há solução educacional para o problema do fracasso escolar (...). A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo” (SOARES, 2006, p. 64). Não ignora, a autora, no entanto, o poder transformador da escola, desde que ela se coloque como transformadora, entendendo que seu papel é muito mais importante para as classes populares, tendo em vista que, para as classes dominantes, ela apenas legitima os privilégios que já estão garantidos na estrutura da sociedade:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2006, p. 73).

Nesse sentido, "a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é a o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares" (SOARES, 2006, p. 74). Dessa forma, o bidialetismo entra como mais uma forma de instrumentalização do aluno, para que ele possa participar na luta contra as desigualdades sociais. Assim, esse mesmo bidialetismo deixa de ser uma proposta de uma escola redentora e passa a atuar dentro da proposta de uma escola transformadora da sociedade – um bidialetismo para a transformação (SOARES, 2006).

Desse modo, é possível desenvolver-se o que Bagno chama de reeducação Sociolinguística, o que significaria "valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem" (BAGNO, 2012, p. 82). O autor salienta que as crianças passam a aprender uma modalidade de uso linguístico que, muitas vezes, pode não estar presente no âmbito familiar, descobrindo que a língua pode ser objeto de um estudo sistemático. Mas também e, principalmente, vai aprender que todas as manifestações linguísticas estão sujeitas ao julgamento social e que a língua, muito mais do que um simples meio de comunicação, é um instrumento poderoso de controle social. Nesse sentido, lembra-nos ainda de que uma reeducação Sociolinguística dos alunos e das alunas depende anteriormente de uma reeducação Sociolinguística dos professores e das professoras (BAGNO, 2012).

Nessa perspectiva, torna-se necessário que o falante conheça e saiba utilizar "as formas alternativas padrão e não-padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação" (CAMACHO, 2009, p. 61). Segundo Camacho (2009, p. 61), o que vemos, em geral, é que os indivíduos de baixa escolarização acabam não desenvolvendo "a capacidade de operar com regras variáveis" e como acabam sendo impedidos de adaptarem sua fala às circunstâncias de interação, "a língua que usam acaba representando uma poderosa barreira a todo tipo de ascensão social que depender da capacidade verbal" (CAMACHO, 2009, p. 61).

Além de ampliar a capacidade comunicativa dos alunos, ampliando seus usos linguísticos para aqueles que eles não têm em seus ambientes de convívio fora da escola, não podemos esquecer que é também papel da escola, como nos lembra Bagno (2012), transformar as concepções linguísticas que vigoram na escola, que ainda têm como base o preconceito linguístico (BAGNO, 2006). Nesse sentido, nos aponta o

autor: “Se a Sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística” (BAGNO, 2012, p. 22).

No que diz respeito aos livros didáticos, Bagno (2012) mostra que, em relação à variação linguística, o tratamento oferecido ainda deixa muito a desejar. Por isso, ressalta o autor a necessidade de se oferecer subsídios teóricos para que os professores possam “participar criticamente de uma discussão que o livro didático nem sempre considera e que, muitas vezes, trata de forma simplista” (BAGNO, 2012, p. 23).

Enfim, conforme nos alerta Faraco (2007), a intervenção de linguistas acabou resultando na incorporação do tema da variação linguística no discurso pedagógico. Entretanto, ainda não podemos, segundo o próprio autor, dizer que conseguimos construir uma pedagogia adequada para o trabalho com essa área. Como nos lembra Bagno (2012, p. 33), "o problema verdadeiro é não oferecer para as professoras uma formação que permita que elas lidem adequadamente com uma série de questões que, inevitavelmente, surgem no dia a dia da sala de aula".

Dentro desse contexto, algumas questões se fazem presentes: Se, então, oferecermos às professoras uma formação que possibilite esse “lidar” com situações como as que vimos discutindo, ao longo deste capítulo, em que condições se dará a apropriação desses conhecimentos, por parte desses docentes? E o que dizer, quando essa formação se dá a distância?

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O CONSÓRCIO CEDERJ, LIPEAD E A DISCIPLINA LPI

2.1. Educação a Distância no Brasil e a Formação de Professores: O Consórcio CEDERJ

Podemos dizer que as primeiras experiências de EAD em nosso país despontaram no início do século XX. Alves menciona que, em 1904, o Jornal do Brasil anunciou, em seus classificados, uma oferta de curso de datilografia por correspondência (ALVES, 2011). Em 1923, de maneira institucional, foram oferecidos, pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob a organização de Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, cursos de língua estrangeira, literatura, telefonia, fato que se destacou por sua abrangência e utilização de tecnologia avançada – o rádio -, à época.

Primeiramente, a rádio funcionou em uma escola superior mantida pelo poder público, mas que depois foram colocadas exigências de difícil cumprimento já que não se tinha fins comerciais. Esta iniciativa teve pleno êxito, mas despertou preocupação para os governantes, já que podiam ser transmitidos programas considerados subversivos. Sem saída, os instituidores tiveram que doar a emissora para o Ministério da Educação e da Saúde em 1936 (FARIA e SALVADORI, 2010, p. 20)

Um pouco antes da referida “doação”, em 1934, Roquette-Pinto teve a oportunidade de instalar a Rádio-Escola Municipal, a pedido da Secretaria de Educação do então Distrito Federal (ALVES, 2011). Os alunos dos cursos oferecidos recebiam material impresso, ouviam lições pelo rádio, e ainda tinham a possibilidade de comunicar-se com os “professores” por correspondência. Nos anos que se seguiram, surgiram alguns institutos e projetos com o intuito de promover o ensino a distância por meio de correspondências e rádio

entre eles a Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista em 1943 que oferecia cursos bíblicos; o Senac, que começou suas atividades em 1946 e desenvolveu no Rio de Janeiro e São Paulo a Universidade do Ar que já atingia 318 localidades em 1950; e, a Igreja católica por meio da diocese de Natal/RN, que criou em 1959 algumas escolas radiofônicas que originaram o movimento de Educação de Base (FARIA e SALVADORI, 2010, p. 20)

Com a chegada da televisão ao Brasil - e sua transformação em um meio de comunicação em massa -, em meados do século supracitado, começou-se a utilizá-la,

também, como tecnologia educacional. Foram criadas as TVs educativas - popularizaram-se os telecurios: “entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos (...)” (ALVES, 2011, p. 90).

Foi só a partir da década de 1990 que os estudos a distância passam a se dar por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), sendo mediados, essencialmente, pelo computador. Foi também na década de 1990 que a EAD foi inserida, oficialmente, na legislação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que permitiu seu desenvolvimento em todos os níveis de ensino, inclusive, demandando investimentos públicos (ALVES, 2011; GIOLO, 2008; FARIA e SALVADORI, 2010). Nesse momento, foram estabelecidos critérios para sua instauração, e normas que regulamentassem sua expansão e avaliação.

Desde a criação da Subsecretaria de EaD, implantada no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, em 1995 (depois incorporada pela Secretaria da Educação a Distância do MEC, criada em 1996), (...) a linha de atuação do governo federal orientava-se para a introdução de tecnologias avançadas no interior das escolas públicas de educação básica (Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO –, lançados entre 1995-1996) e para o estabelecimento de uma estrutura que pudesse dar suporte e formação a distância aos professores que atuavam de forma presencial nas escolas do país (TV Escola, implantada, em caráter experimental, em setembro de 1995) (GIOLO, 2008, p. 1216)

Fortalecendo-se cada vez mais, a EAD passou a destacar-se “no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar” (GIOLO, 2008, p. 1212). Sendo assim, a EAD não só se limitou a uma formação continuada dos professores já em atuação, como expandiu, de maneira bastante significativa, a formação acadêmica inicial dos profissionais da área do magistério. Instituições públicas e privadas passaram a investir nessa modalidade de ensino, principalmente na formação de Pedagogos.

Em meio a este panorama, no ano 2000, nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), “com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro” (ALVES, 2011, p. 89).

O Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – conhecido como CEDERJ – consiste em um consórcio, criado, assim, no ano 2000, entre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT) e as seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, intermediado pela Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

A partir de um documento elaborado por membros das universidades supracitadas e por funcionários da SECT/RJ, assinado pelos reitores destas instituições de ensino superior e pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro à época, Anthony Garotinho, foi fundado o CEDERJ, cujo principal objetivo constitui-se em promover cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial, para todo o Estado. Visando atender à demanda daqueles que vivem no interior do Estado do RJ por um ensino superior público e gratuito, o CEDERJ propõe-se a oferecer cursos de igual qualidade a dos cursos presenciais ministrados nas mesmas universidades, com a pretensão de formar profissionais críticos, reflexivos e com responsabilidade social. Como consta do site do próprio CEDERJ:

Ao implementar a metodologia de educação a distância, o Consórcio CEDERJ permite o acesso ao ensino daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. (CEDERJ, 2013)

O Consórcio CEDERJ funciona, teoricamente, da seguinte maneira: cada universidade possui autonomia no que diz respeito à construção de seus projetos político-pedagógicos e ao conteúdo do material didático oferecido a seus alunos, bem como se responsabiliza pela gestão da tutoria (presencial e a distância) e elaboração de avaliações. A organização didático-pedagógica das disciplinas fica a cargo de coordenadores, que são professores presenciais das IES a que cada curso a distância está vinculado. Já à Fundação CECIERJ, cabe a parte operacional da associação, assumindo a impressão e distribuição do material didático, determinados procedimentos relativos à modalidade semipresencial (como o transporte das avaliações presenciais, por

exemplo), a estruturação dos pólos presenciais e o desenvolvimento e manutenção do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Os cursos de graduação do CEDERJ, conforme descrição própria,

(...) permitem que o aluno estude no local e horário de sua preferência, seguindo um cronograma. Para isso, ele conta com material didático especialmente elaborado, além do apoio de tutoria presencial, nos próprios polos, e a distância, por telefone (0800) ou pela internet. Não há aulas presenciais diárias, mas algumas disciplinas exigem um número mínimo de presença no polo para a execução das aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, além dos estágios curriculares obrigatórios. (CEDERJ, 2013)

Cada disciplina possui um cronograma, que é disponibilizado na primeira semana de aula na plataforma. Os alunos guiam seus estudos a partir destes cronogramas, que especificam as etapas de estudos que devem ser seguidas por eles. O material das disciplinas é disponibilizado através da plataforma, em formato PDF, ou de forma impressa; o estudante pode escolher o tipo que melhor atende às suas necessidades. Compõe-se, geralmente, de apostilas, que seguem um modelo de formatação estabelecido pelo CEDERJ – e sempre atendendo ao princípio de possuir uma linguagem clara, objetiva e interativa, conforme indicam os especialistas em EAD. No entanto, cada coordenador de disciplina, claro, tem a liberdade de sugerir leituras complementares. Em caso de dúvidas ou de sentir a necessidade de conversar sobre os assuntos abordados nas disciplinas, os discentes podem lançar mão de um número 0800, em que são atendidos pelos tutores a distância, ou podem ir até a sede presencial de seus polos e procurar pelo tutor presencial de cada disciplina específica. Existe, ainda, a possibilidade de interação através da Plataforma Moodle/CEDERJ, o AVA dos cursos.

É disponibilizada, para os alunos de todos os cursos, uma série de recursos na plataforma. Na página inicial, por exemplo, há uma coluna de links, em que são oferecidas as mais diversas informações acadêmicas, tais como o calendário acadêmico e de provas, as matrizes curriculares e ementas das disciplinas, as regras acadêmicas, o guia do curso, em que constam os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos da formação – entre outras. Clicando nas disciplinas que estão sendo cursadas, abrem-se outras opções, dentre as quais o material didático da matéria em questão, digitalizado; as ferramentas de interação, como chats e fóruns; a sala de tutoria. Algumas disciplinas, como é o caso da nossa, são organizadas de modo a cada semana disponibilizar as orientações relativas ao período em que se está, de forma a motivar o acesso frequente

de seus alunos à plataforma. É possível propor avaliações virtuais. No entanto, como regra generalizada do Consórcio, é necessário haver, ao menos, 2 (duas) avaliações a distância (ADs) e 2 (duas) avaliações presenciais (APs) – todas marcadas previamente e em datas exatas pelo CEDERJ.

Atualmente, existem 13 cursos disponibilizados por meio da parceria entre o CEDERJ e as universidades públicas do Rio de Janeiro; a maioria, licenciaturas. São eles: Administração (UFRRJ), Administração Pública (UFF), Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRJ, UENF e UERJ), Licenciatura em Física (UFRJ), Licenciatura em História (UNIRIO), Licenciatura em Letras (UFF), Licenciatura em Matemática (UFF e UNIRIO), Licenciatura em Pedagogia (UERJ E UNIRIO), Licenciatura em Química (UFRJ e UENF), Licenciatura em Turismo (UFRRJ), Tecnologia em Sistemas de Computação (UFF), Tecnologia em Turismo (CEFET) e Licenciatura em Geografia (UERJ). Para ingressar em um desses cursos, é necessário passar por um concurso de seleção – vestibular – sob responsabilidade da Fundação CECIERJ, que acontece duas vezes por ano. Vale ressaltar que os alunos formados na modalidade a distância recebem o diploma da Universidade conveniada pela qual optou, diploma este sem nenhuma distinção em relação ao dos estudantes da modalidade presencial.

2.2. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância na UNIRIO/Consórcio CEDERJ – Como Funciona o LIPEAD

O curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no Consórcio CEDERJ/UAB, comumente chamado de LIPEAD (Licenciatura em Pedagogia a Distância), iniciou-se em 2003.2. Atualmente, é composto por 8 períodos, organizados em semestres de 20 semanas. Os estudantes devem integralizar o curso perfazendo um total de 3.015 horas/aula – dentre elas, 420 horas referentes a disciplinas optativas e 300 relativas a estágio supervisionado. A sede da LIPEAD encontra-se no prédio do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UNIRIO, onde se localiza a secretaria do curso, e onde há, também, um espaço reservado ao trabalho dos tutores a distância – que dedicam 10 horas semanais ao atendimento telefônico e virtual aos alunos.

Os discentes atendidos pertencem a 18 diferentes polos³ de educação a distância – ou polos de apoio presencial -, isto é, locais destinados ao desenvolvimento de atividades presenciais. Como descrito no site do Ministério da Educação (MEC), “É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (...) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e ou participantes do respectivo processo de formação”. Os polos atendidos pela LIPEAD/UNIRIO, atualmente, são: 1) Barra do Piraí, 2) Bom Jesus do Itabapoana, 3) Cantagalo, 4) Itaocara; 5) Itaperuna; 6) Macaé, 7) Miguel Pereira, 8) Natividade, 9) Niterói; 10) Piraí, 11) Rio Bonito, 12) Rio das Flores, 13) Santa Maria Madalena, 14) São Fidélis, 15) São Francisco do Itabapoana, 16) Saquarema, 17) Três Rios e 18) Volta Redonda.

O curso fundamenta-se em uma base teórica “de conhecimentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, biológicos, psicológicos e históricos” (p. 4 – guia do curso), que vislumbra uma “visão social transformadora de mundo”, possibilitando uma educação inclusiva na maior gama de sentidos possíveis. Almeja, desta maneira, um profissional que se reconheça enquanto agente transformador, não só da realidade em que estará inserido, como da sociedade como um todo. Busca, então, formar um pedagogo que reflita crítica e criativamente sobre a teoria a que é apresentado e consiga confrontá-la com sua prática cotidiana, de modo que seja capaz de modificá-la, em prol da extinção de qualquer tipo de preconceito e discriminação, sejam raciais, sócio-culturais, políticos-econômicos, físico-psicológicas ou de gênero. Um dos principais objetivos do curso, seria, então, preparar o pedagogo para “(...) a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, para uma cidadania ativa” (p. 6 – guia do curso).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem pretendido para o curso compreenderia cinco etapas essenciais, explicitadas no Guia do Curso como: a) a reflexão sobre os saberes; b) a articulação teórico-prática; c) a produção dos conhecimentos; d) a pesquisa como princípio educativo; e e) a participação ativa na rede virtual de formação inicial. Tais etapas teriam sua fundamentação teórica em pressupostos construtivistas, nos quais não vamos nos aprofundar neste momento, mas sobre os quais podemos destacar o papel de destaque dado à construção contínua de conhecimentos e a relevância da interdisciplinaridade para que isto aconteça.

³ As prefeituras municipais onde se localizam estes polos responsabilizam-se pela organização física do espaço destinado ao desenvolvimento das atividades presenciais.

2.3. A disciplina *Língua Portuguesa na Educação I*

A disciplina *Língua Portuguesa na Educação I* faz parte do 3º período do curso, e possui carga horária de 60h. Sua ementa, em consonância com o profissional que o curso pretende formar, prevê a seguinte discussão: “Pensamento e língua na escola: relações e conflitos – ideologia, identidade cultural e construção da cidadania; conhecimento da língua: o modelo tradicional e sua desconstrução” (CEDERJ, 2013). Nesse sentido, são abordados temas como as relações existentes entre língua e poder, língua e ideologia, língua e cidadania, língua e identidade cultural. Trata-se da função social da língua e se desconstrói a visão tradicional – meramente gramatical - de ensino de língua. Repensa-se, a partir de teorias outras, as concepções e práticas de ensino de língua.

O material didático digitalizado/impresso divide-se em três módulos, organizados em aulas. O primeiro constitui-se de 10 aulas; 7 aulas compõem o segundo módulo e; por fim, o módulo 3, é formado por 11 aulas. Em um total de 30 aulas, perpassamos por discussões político-ideológicas, linguísticas e didático-metodológicas. No início de cada aula, sua meta é claramente explicitada, assim como os objetivos que se pretendem alcançar ao final dela. E, antes do término de cada aula, existe um conjunto de atividades sobre o conteúdo estudado, visando promover reflexões acerca dos conceitos e discussões apresentados.

Além disso, atualmente, exigimos 2 leituras complementares obrigatórias, por considerá-las de grande valia às discussões propostas na disciplina: a do livro *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*, de Marcos Bagno; e a do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel. Para o aprofundamento da discussão sobre cada uma dessas leituras, é promovida uma oficina nos pólos, organizada pelos tutores presenciais. Estes propõem debates e promovem atividades para aqueles alunos que comparecem no dia marcado, impulsionando uma reflexão ampliada das temáticas abordadas nos livros em questão.

Ao longo do semestre, semanalmente, postamos as orientações referentes ao que é estabelecido no cronograma, tentando incentivar os estudantes a, sempre que possível, entrarem em contato com a equipe da disciplina. Muitas vezes, neste espaço, os provocamos com questões atuais e pertinentes à matéria que está sendo trabalhada; outras vezes, abrimos fóruns de discussão, para que os alunos possam interagir,

também, entre si, colocando-se e construindo o conhecimento juntamente com os colegas.

2.3.1. O material didático impresso: conteúdos e abordagem(ns)

Já nas aulas iniciais do primeiro módulo da disciplina, o conceito de língua é abordado a partir de uma perspectiva comprometida com a reflexão a respeito do papel e da função social desempenhados por nossa língua materna. Os estudantes são apresentados a diversas discussões que, de certa forma, começam a introduzi-lo no universo da Sociolinguística. Debate-se, por exemplo, a questão do poder da língua que, enquanto manifestação da linguagem e instrumento de comunicação, é capaz de persuadir e convencer, principalmente em atos de interação em que:

Falante e ouvinte possuam níveis discursivos heterogêneos, ou seja, o emissor tem com o exercício da língua uma relação intensa e lida com ela sem nenhuma dificuldade, enquanto o destinatário de sua fala se limita a um vocabulário bem menos vasto e exercita sua fala com estruturas limitadas e simples. Não seria absurdo supor que, por sua dificuldade de entendimento de estruturas complexas da língua, esse destinatário se sentisse pouco apto a lidar com a mensagem veiculada pelo emissor. Este, por sua vez, teria sobre aquele uma ascendência naturalmente embutida no domínio expresso por sua fala. (CAPELLO et alli, v. 1, 2010, p. 22)

Nas aulas 3 e 4, trata-se, então, da relação entre língua e ideologia; as corriqueiras afirmações "fulano tem o dom da palavra" (CAPELLO et alli, v. 1, 2010, p. 26) ou "como fulano fala mal!" (CAPELLO et alli, v. 1, 2010, p. 28) estariam imbuídas de ideologia. O prestígio e a superioridade atribuídos àqueles que "dominam a língua", e a inferioridade e preconceito direcionados àqueles que a utilizam de forma "desleixada e errônea" representariam, exatamente, a ideologia dominante, que, naturalizada, reforça papéis positivos e negativos de acordo com sua visão social de mundo. No que diz respeito à língua, as concepções positivas ou negativas estariam estreitamente relacionadas às condições socioeconômicas dos sujeitos. A partir daí, os alunos são provocados a pensar na atuação do professor – em especial, do professor de língua materna – enquanto transmissores – ou não – dessa ideologia dominante.

As aulas 5 e 6 propõem reflexões acerca da importância da língua e de sua utilização para a construção de uma cidadania participativa, chamando a atenção para o fato de que "dependendo de como eu me apresento verbalmente – por meio da linguagem que utilizo – eu me constituo como cidadão" (CAPELLO et alli, v. 1, 2010, p.

76). Nas aulas 7 e 8, são apresentadas as relações existentes entre sociedade, cultura e construção linguística, tal como é explicitada a importância da língua no desenvolvimento da identidade cultural de uma nação. Entende-se que "Toda expressão de um povo se dá através da língua. Sem ela, fica truncada a possibilidade de transmissão dessa cultura" (CAPELLO et alli, v. 1, 2010, p. 88). Nesse sentido, toda a diversidade linguística pertencente aos mais diferentes grupos de indivíduos deve ser valorizada enquanto expressão da identidade destes indivíduos. Destaca-se, então, que não é possível julgar uma língua ou uma cultura como "melhor" ou "pior" que outra, uma vez que as línguas e culturas são heterogêneas e dinâmicas, portanto, não são hierarquizáveis, mas sim – e apenas – distintas uma das outras. Assim sendo, espera-se que os educandos compreendam que não há justificativa plausível para o preconceito cultural e linguístico ainda tão presentes em nossa sociedade.

Por fim, nas últimas aulas do módulo 1, faz-se uma síntese dos "binômios" (língua-poder, língua-ideologia, língua-cidadania, língua-identidade cultural) tratados nas páginas anteriores, os quais já abriam espaço para a discussão que se inicia a partir de então: a linguística como um novo olhar sobre a(s) língua(s) e seu ensino. Contrapondo-se à visão de língua predominante até o início do século XX – a qual compreendia língua como uma mera articulação entre sons, forma e estrutura – a Linguística, tendo Ferdinand de Saussure como seu fundador, inaugura uma nova forma de pensar sobre a língua, levando em conta o processo de comunicação, as diferenças entre língua e fala. Os estudos linguísticos se expandem e começam a entremear-se com outros campos de saberes, culminando no surgimento de novas áreas relativas ao estudo de línguas, tais como a Psicolinguística e a Sociolinguística. A ideia do texto como unidade de significação e de sentido ganha força, e torna-se o estopim para o desenvolvimento de outras inclinações dos estudos linguísticos – como a Linguística Textual e a Análise do Discurso. Enfim, os discentes podem começar a entrar no mundo – muitas vezes, desconhecido – desses estudos linguísticos mais amplos, que são abordados, de forma mais aprofundada, nos módulos seguintes.

O módulo 2 é dedicado, fundamentalmente, ao exercício de pensar e repensar a funcionalidade – ou não – de determinados conteúdos do ensino de língua nos anos iniciais. Pretende-se mostrar que, neste segmento – aliás, em qualquer nível da escolarização – a memorização descontextualizada de nomenclaturas e conceitos, preconizada pela gramática normativa, praticamente não favorece ao uso competente e proficiente de língua materna; mais eficiente seria "o trabalho com textos variados, a

leitura de diferentes gêneros literários, o contato e a interlocução com falantes que dominem tal variedade (...)" (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 15) em prol de se ter uma desenvoltura eficiente em qualquer tipo de atividade linguística, em quaisquer manifestações. Não que o estudo tradicional de gramática deva ser totalmente abolido; mas ele deve acontecer de forma crítica, relativizada, levando-se em conta que não é a única – nem a melhor maneira de se aprender uma língua real. Tal discussão começa a ser travada já na aula 11, a primeira do módulo em questão, e perpassa todas as demais aulas da segunda apostila da disciplina.

A aula dupla 12/13 recupera a abordagem realizada pela gramática normativa sobre as "classes de palavras", a fim de demonstrar a inconsistência teórica de suas definições. É possível, através dos múltiplos exemplos dados ao longo do texto, chegar à conclusão de que não é possível tratar de língua como algo pronto e acabado, alheio ao contexto em que, fatalmente, sempre estará inserido. Tomando como referência a dinamicidade da língua, é que as aulas 14 e 15 tratam sobre o mesmo fenômeno das classes de palavras, entretanto, a partir de uma perspectiva contextual, que destaca o uso como primordial em qualquer espécie de análise. Nota-se, então, que "o aprisionamento das palavras em classes rígidas não funciona, assim como a conceituação de uma determinada classe pode ser extrapolada (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 44); o que funciona é habilitar o aluno a lidar com a gama de possibilidades com que se depara na língua, de maneira que saiba produzir enunciados e criar significados de acordo com as exigências das situações em que se encontre.

A percepção da organização das palavras e das relações de dependência entre elas deve ser resultado do contato com a língua, via textos. As frases soltas, descontextualizadas, em que as palavras aparecem sempre aprisionadas nas mesmas classes e sem nenhum desvio (...) não contribui para que o aluno se torne proficiente no exercício de usar as palavras a seu favor. (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 53)

A aula que se segue – 16 – dá continuidade a esta linha de raciocínio, ao abordar o papel assumido na escola por uma comum e rotineira atividade de escrita: a redação. Partindo de um trecho do livro "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo", em que o protagonista da história, um aluno dos anos iniciais, é "obrigado" a escrever uma redação sobre suas férias na volta às aulas, discute-se a forma como vem sendo aplicado o exercício da escrita em sala de aula. A personagem, ainda no início de seu caminhar escolar, já possui uma visão crítica sobre a atividade - "(...) férias é legal, redação é

chato" (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 60). São, então, levantadas hipóteses de por quê, não só este aluno fictício, bem como os da vida real, partilham da mesma opinião, e chega-se a algumas conclusões: a falta de motivação concreta para escrever, o caráter avaliativo e limitador da redação e forma exigida para sua elaboração, seriam os principais fatores desestimulantes com relação à tarefa. Além disso, outro fator que também se destaca é "a defasagem existente entre o tempo de maturação de uma idéia, sua materialização em um texto e o tempo de aula" (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 62).

A solução apontada para resolver estes empecilhos seria, então, encarar a escrita escolar não mais como um mero instrumento de avaliação e correção, sem funcionalidade real, alheio aos interesses e anseios criativos e estilísticos dos estudantes; a resolução para o impasse posto seria transformar o conceito de redação em produção de texto:

(...) no caso da produção de texto, a escrita se faz com a interlocução entre um autor e um leitor; entre parceiros da linguagem escrita, que dialogam sobre o escrito, que constroem sentidos por meio da linguagem. São textos mais críticos, mais criativos, embora, por vezes, fujam da norma padrão (...) Pensar na perspectiva da produção de texto implica, necessariamente, devolver à escrita o seu lugar de objeto social, posto que para grande parte das crianças a escrita ainda tem se revelado como objeto escolarizado, didatizado. (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 64)

Enfim, a última aula do módulo 2, além de sintetizar os debates contidos no bloco de estudos, dedica-se a indicar possibilidades outras de se trabalhar com o ensino de língua materna nos anos iniciais. Aponta-se, então, para a necessidade de: dedicar esforços à expansão da capacidade comunicativa dos alunos, incentivando cada vez mais as práticas discursivas; promover mais – e distintas – interações dos estudantes, através das quais eles possam internalizar novos recursos expressivos; fomentar práticas significativas e contextualizadas, tais como escrever e ler muito, para que se possa, exatamente, aprender a ler e a escrever. Cabe, claro, ao professor, reorganizar sua prática a partir de um olhar repaginado de ensino de língua materna; será, então, seu papel, "a partir de uma outra concepção de mundo e de trabalho com a língua, propor estratégias de ação mais prazerosas e significativas em sala de aula" (CAPELLO et alli, v. 2, 2010, p. 74).

O terceiro módulo que compõe o material de Língua Portuguesa na Educação I se inicia tratando de uma temática específica da Sociolinguística: a diversidade linguística existente no Brasil. Demonstra-se na aula dupla 18 e 19, que há uma íntima

relação entre sociedade, cultura e construções linguísticas, introduzindo-se a discussão a respeito da variação da língua - "Como atividade social, a língua se relaciona ao contexto de seus usuários e varia de acordo com a situação de comunicação" (CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 82). Nesse sentido, são apontados múltiplos fatores que compõem o quadro de diversidade linguística com o qual nos deparamos em nosso país, tais como: o regionalismo, questões culturais, palavras que mudam ou desaparecem com o passar do tempo, termos empregados pelas categorias profissionais, jargões e gírias utilizadas por grupos específicos. Toda essa diversidade, tanto na sociedade, de maneira geral, como nas salas de aula, em especial, pode ser alvo de preconceito linguístico que, claro, deve ser combatido como qualquer outro tipo de discriminação e exclusão social:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o "melhor" ou o "pior" português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículo plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que falam (...) (BAGNO apud CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 95).

Como fechamento das aulas em questão, foi proposta a seguinte questão de reflexão: as gramáticas normativas seriam o melhor instrumento para se conhecer a dinâmica e o uso da língua? As aulas seguintes, através de textos, letras de músicas, referências teóricas, reflexões e propostas de atividades, mostrarão que não.

Nas aulas 20 e 21, por exemplo, começa-se a refletir sobre os conceitos de erro, desvio e agramaticalidade, inclusive pensando-os dentro do cotidiano escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se que tais conceitos estão relacionados a abordagens específicas sobre a língua. A partir de um olhar sociolinguístico, por exemplo, não existiria o *erro*, tal como o concebe a gramática normativa – para a qual é *erro* tudo aquilo que não segue as regras que estabelece; a noção de erro é relativizada nos estudos sociais da língua, principalmente levando-se em conta que, mais que uma questão linguística, quaisquer usos representam, também, uma questão sociocultural. Nesse sentido, introduz-se o conceito de *(in)adequação* às situações comunicativas, "já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente" (CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 17). Ressalta-se que, se os falantes conseguem se comunicar, se se fazem entender, os instrumentos linguísticos de que lançam mão não podem ser considerados errôneos. Dessa maneira, sob uma perspectiva Sociolinguística:

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita

como exemplo de boa linguagem (...) Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua (POSSENTI apud CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 28)

Trazendo o debate desses conceitos para a sala de aula, o material sugere, então, que se desloque o foco do ensino de língua das gramáticas normativas, meramente formais, para o trabalho com as adequações e inadequações da língua às diversas variantes, às distintas situações e às diferentes modalidades do uso verbal, reconhecendo que a língua "constrói-se no uso, na interlocução, nos diversos contextos de utilização da fala e da escrita" (CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 31). E assim, nas aulas 20 e 21, encerra-se a discussão acerca de elementos pertinentes à Sociolinguística; as seguintes – 22 e 23 – já abrem espaço para um outro campo dos estudos linguísticos: a Linguística Textual.

As aulas que se seguem – 22 e 23 – apresentam fundamentos básicos da Linguística Textual: a coerência e a coesão. O primeiro destes conceitos consistiria no estabelecimento de sentido em um texto, através, por exemplo, de elementos linguísticos, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado pertencentes aos sujeitos envolvidos em dada situação comunicativa, da contextualização; já o segundo, se referiria à "inteligibilidade de um texto por meio de elementos que se encontram no léxico ou na gramática de uma língua e que, de alguma forma, interferem na relação, na sequencialização dos sentidos desse texto" (CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 41). Dentre os mecanismos coesivos, são citados a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Trabalhar as noções de coesão e coerência seria um dos pontos de partida para o trabalho com o texto em sala de aula, conforme as colocações elaboradas na aula 24.

As aulas 25 e 26 trazem conceitos que fazem parte do campo da Análise do Discurso, demonstrando a relevância de se promover, junto aos estudantes, uma concepção ampliada de leitura e escrita, em prol de transformá-los em alunos-leitores e alunos-autores. Nesse sentido, o professor exercerá um papel fundamental - conforme se percebe pelo que é colocado nas aulas 27 e 28 – ao promover o hábito da leitura e incentivar o desenvolvimento da autoria, não só em sala de aula, mas como atividades críticas e criativas pertencentes ao cotidiano, aos meios sociais em que se encontram. É preciso que o professor aproxime a crianças das palavras orais e escritas, de tal maneira que as faça perceber o quão prazeroso pode ser ler e escrever, e que elas dispõem – e

dominam - o mais completo meio de expressão para isso: sua língua materna. De acordo com as reflexões feitas na aula 29, caberia, então, a um profissional comprometido com os objetivos propostos acima:

Fazer da sala de aula um espaço de encontro de múltiplas linguagens...

Possibilitar momentos de leitura em diversas linguagens, entretecendo-as com textos orais e-ou escritos...

Trabalhar com as diversas formas de leitura, entremeando situações de análise e de síntese dessa leitura...

Criar situações de debate, de pesquisa e-ou reflexão que possibilitem a produção de textos diversos por parte dos alunos, individualmente ou em grupos...

Enfatizar a importância do diálogo e do debate em momentos de avaliação das produções orais ou escritas...

Enfatizar a importância do diálogo e do debate em momentos de avaliação das produções orais ou escritas, individualmente ou em grupos... (CAPELLO et alli, v. 3, 2010, p. 102)

Impulsionando esse tipo de trabalho, acredita-se que o professor estará agindo como um facilitador para a construção de sujeitos reflexivos e, principalmente, ativos, no que diz respeito à construção de suas identidades linguísticas, sociais e culturais.

A última aula do material, enfim, elabora uma síntese de tudo o que foi visto, fechando a disciplina com a esperança de ter transformado, ao menos parcialmente, a provável visão tradicional de língua com a qual os alunos – quase professores – estavam familiarizados, levando-os a refletir sobre outras – e mais significativas – possibilidades no que diz respeito, em especial, ao ensino de língua materna.

2.3.2. O livro *Preconceito Linguístico*

Como afirmamos anteriormente, além dos módulos previstos para o trabalho na disciplina, já há alguns semestres indicamos, como leitura complementar e obrigatória, o livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno. Marcos Bagno inicia sua obra com uma rápida introdução, na qual deixa clara a postura que assumirá ao longo das páginas que virão: seres humanos, língua e política estão intrinsecamente relacionados. Afinal, “só existe língua se houver seres humanos que a falem” (BAGNO, 2006. p. 9). E o ser humano, como sabemos, é um “animal político”. Sendo assim, concluímos que tratar de língua é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos.

Bagno (2006) chama a atenção para o fato de que não devemos nos deixar envolver na antiga e errônea visão dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua

como uma coisa morta, sem levar em conta as pessoas vivas que a falam. Ele explica que o preconceito linguístico está ligado, em grande parte, à confusão gerada, no curso da história, entre língua e gramática normativa e mostra, de maneira objetiva e clara, o porquê de termos de desconstruir esse “tumulto” o mais rápido possível: “uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... também a gramática não é a língua” (BAGNO, 2006, p. 9), afirma. Fica fácil compreender, a partir dessas metáforas, que não devemos levar adiante uma postura que considera válida apenas a gramática normativa e desconsidera ou estigmatiza todas as outras variedades da língua.

O autor diz que, atualmente, há uma tendência em lutar contra os mais diversos tipos de preconceito. Porém, fala que tal tendência não tem alcançado um tipo de preconceito muito comum em nossa sociedade: o preconceito linguístico. Ao contrário, afirma que este preconceito vem sendo sustentado habitualmente em “programas de tv e rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”” (BAGNO, 2006, p. 13) A partir daí, Marcos Bagno cita e discute “mitos” relacionados ao preconceito linguístico, baseados em afirmações que fazem parte da imagem que os brasileiros têm de si mesmos e de sua língua. Seriam eles:

1. “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente” - Bagno considera este o “maior e mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil” (BAGNO, 2006, p. 15). Atenta para o fato de ser um pensamento bastante danoso ao processo educativo, pois, ao não reconhecer a variação linguística existente em nosso país, legitima a prática escolar de imposição de uma norma linguística específica – a norma padrão – como se esta representasse o uso comum a todos os brasileiros. Entretanto, o autor mostra que tal imposição feita pelas instituições de ensino não procede porque, “embora a língua falada pela maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto *grau de diversidade* e de *variabilidade*” (BAGNO, 2006, p. 16), devido, principalmente - entre outros fatores -, à enorme desigualdade social. Essas diferenças de status social justificariam a existência de um verdadeiro “abismo linguístico” (BAGNO, 2006) entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – aqueles pertencentes, principalmente, às classes populares, isto é, com menores oportunidades de acesso à uma escolarização de qualidade -, e os falantes da dita variedade culta, dominada pelos sujeitos advindos de

uma classe privilegiada, que seria a língua ensinada na escola. Sendo assim, aqueles que não lidam com a *língua culta* em seus contextos sociais desde sempre, ao chegarem à escola, demonstram bastante dificuldade em aprendê-la, encarando-a, inclusive, como uma “língua estrangeira” (BAGNO, 2006). Como se esta situação já não fosse complicada o suficiente, estes sujeitos ainda são discriminados por seus falares diversos, considerados sem prestígio em função do modelo padrão estabelecido. Assim sendo, se faz necessário abandonar esta ideia de unidade linguística, não só por não condizer com a realidade, como, também, por corroborar o preconceito linguístico que se estabelece a partir dela.

2. “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português” – Bagno parte do pressuposto de que essas opiniões demonstram “o complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais “civilizado”” (BAGNO, 2006, p. 20). Isso estaria intimamente ligado à concepção segundo a qual “o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura – negativa – de raças, sendo que duas delas, a negra e a indígena, são “inferiores” à do branco europeu” (BAGNO, 2006, p. 21). Entretanto, consoante o autor, é absurda a ideia de que existem raças puras, assim como afirmar que uma possa ser superior à outra. E, da mesma forma que não há raças superiores a outras, não há línguas melhores ou mais corretas que outras. Dessa maneira, seria um equívoco afirmar que o português de Portugal é melhor que o português falado no Brasil, ou que brasileiro não sabe português por não reproduzir a língua da maneira que é utilizada em Portugal.

O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática – isto é, tem regras de funcionamento – que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Por isso os linguistas (os cientistas da linguagem) preferem usar o termo *português brasileiro*, por ser mais claro e marcar bem essa diferença. (BAGNO, 2006, p. 23-24)

Bagno mostra-se indignado por, após quase dois séculos de independência política, o Brasil seguir norteando seus usos linguísticos a partir daqueles estabelecidos em

Portugal. As diferenças existentes não só entre o português falado no Brasil e em Portugal, como nos demais países de língua portuguesa – representam a consolidação das distintas culturas que se desenvolveram em cada Estado pós-colonização, e de forma alguma refletem qualquer tipo de desconhecimento ou deficiência. “É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa” (BAGNO, 2006, p. 30). Não cabem mais afirmações como as do mito em questão - inverdades que apenas reduzem nossa autoestima linguística e nos fazem crer numa incompetência irracional.

3. “Português é muito difícil” – Este mito, conforme explicita Bagno, está intimamente relacionado ao mito anterior, de que “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”. Afinal, como o ensino sistematizado da língua portuguesa sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, acaba(va) por não refletir os usos cotidianos dos estudantes brasileiros, apresentando-se como estruturas alheias à realidade de nosso país. Por isso, considera-se português uma língua difícil: “porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós” (BAGNO, 2006, p. 35). Na opinião de Bagno – e na nossa também – “No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil, é bem provável que ninguém continue a repetir essa bobagem” (BAGNO, 2006, p. 35). Não é possível que um falante nativo, que desde a mais tenra idade domina seu idioma com destreza, considere-o difícil. Na verdade, como destaca o autor, a ideia de que “português é muito difícil” serve como um instrumento de manutenção do poder das classes sociais privilegiadas. Afinal, com tal afirmação, estabelece-se uma grande distância entre os poucos que “sabem a língua” e a massa dos “sem língua”. O autor termina a discussão desse mito fazendo uma reflexão que vale a pena ser transcrita: “não é a língua que tem armadilhas, mas sim a gramática normativa tradicional, que as inventa precisamente para justificar sua existência e para nos convencer de que ela é indispensável” (BAGNO, 2006, p. 39).

4. “As pessoas sem instrução falam tudo errado” – Através das afirmações que faz em relação a este mito, Bagno explica que expressar-se de modo diferente ao padrão estabelecido pela gramática tradicional se deve a uma questão muito menos linguística, mas sim, e claramente, social e política. Afinal, as pessoas que supostamente “falam errado”, em geral, pertencem a uma classe social desprestigiada, sem acesso à educação

formal e aos bens culturais da elite, e por isso, sua língua sofreria o mesmo preconceito que padece sobre elas mesmas. Dessa maneira, como dito anteriormente, as classes dominantes utilizam-se do abismo linguístico estabelecido em relação às classes populares para reafirmarem-se no poder e, com tal intuito, aproveitam para diminuir, discriminar e marginalizar as variedades desprestigiadas e seus falantes, já que, ideologicamente, sua própria variante, culta padrão, tornou-se referência de “bem falar e escrever”. Bagno comprova, então, que “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê” (BAGNO, 2006, p. 43). Sendo assim, para acabar com o preconceito linguístico, seria necessário, primeiro, combater o preconceito social.

5. “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão” – O autor do *Preconceito Linguístico* conta-nos que este mito surgiu a partir da ideia de sujeição do português brasileiro ao português de Portugal, conforme discutido no mito de número 2. Bagno explica que, como no Maranhão os falantes ainda utilizam, com frequência, o pronome *tu* com suas respectivas formas verbais, começou-se a associar essa variante ao uso característico do português de Portugal e, por isso, a identificá-la como uma forma superior de expressão frente aos falares dos demais estados do país, onde a referida construção encontra-se em desuso, já tendo, inclusive, em muitos lugares, convertido-se em mero arcaísmo. Bagno lembra-nos, então, que

O que acontece com o português do Maranhão em relação ao português do resto do país é o mesmo que acontece com o português de Portugal em relação ao português do Brasil: não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam (BAGNO, 2006, p. 47)

Assim sendo, deixa-nos claro que afirmar que no Maranhão – ou em qualquer outro lugar – se fala melhor o português, não tem lógica, tampouco fundamento.

6. “O certo é falar assim porque se escreve assim” - Marcos Bagno diz que existe uma forte propensão no ensino da língua de fazer com que o estudante se expresse oralmente de maneira “correta”, isto é, “do jeito que se escreve”, num evidente movimento de supervalorização da língua escrita e desdém pela língua falada – e suas variações. Bagno acredita que seja, sim, essencial ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial; contudo, explica que “não se pode fazer isso tentando criar uma

língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma” (BAGNO, 2006, p. 52-53). Afinal, a escrita alfabética não é a fala mas, sim, uma tentativa de reproduzi-la graficamente – o que não ocorre, em nenhuma língua do mundo, com total fidelidade. O aprendizado da língua falada acontece desde a mais tenra idade, em meio aos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos, precedendo o aprendizado da língua escrita – quando este acontece. E, desde crianças, todos nós já nos apresentamos como falantes competentes de nossa língua, ainda que não haja um ensino sistematizado, tal como ocorre quando se trata de língua escrita. Como é bem lembrado, “A língua escrita (...) é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada” (BAGNO, 2006, p. 55). Bagno lamenta que seja esta língua escrita, retrato de uma norma literária conservadora, a única que apareça nos livros que se autodenominam “Gramática da língua portuguesa”, as quais abordam, na maioria dos casos, uma variedade específica, dentre as muitas existentes. Entretanto, é esta a que se apresenta como “certa” e “elegante”; “os demais fenômenos vivos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita são deixados de fora desses livros” (BAGNO, 2006, p. 61).

7. “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” – Conforme dito por Bagno, essa é uma afirmação recorrente entre boa parte dos professores de português e pais de alunos. Bagno, em concordância com a opinião de Mário Perini, diz que “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática” (BAGNO, 2006, p. 62). O autor esclarece que o que ocorreu no decorrer do tempo, foi uma “*inversão da realidade histórica*” (BAGNO, 2006, p. 62):

As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática (...) (BAGNO, 2006, p. 64)

Sendo assim, não haveria motivo para continuar mantendo a gramática em um patamar superior, como se fosse um modelo de língua “pura e correta” ou pré-requisito

para quaisquer manifestações linguísticas; como se estas devessem ser uniformes, e como se estivessem subordinadas, fossem dependentes daquela. Seria necessário romper com mais esta idéia que ignora o movimento e vivacidade da língua, corrobora os pressupostos da ideologia dominante e reforça o preconceito linguístico – já que, em geral, os sujeitos das classes populares, devido a uma série de fatores político-sociais, são exatamente os que não dominam a gramática e, então, não dominariam sua própria língua – seriam os “sem-língua” (BAGNO, 2006).

8. “O domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social” – Este mito nos coloca idéia de que o aprendizado e domínio da variedade culta padrão seria um meio de garantir a ascensão social, o que, consoante Bagno, não passaria de uma grande falácia. Afinal, o referido conhecimento de nada serviria a uma pessoa cujas condições de vida – moradia, saneamento básico, saúde, alimentação, etc. – não fossem dignas.

(...) o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-língua padrão” para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois enquanto vivermos em uma estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. (BAGNO, 2006, p. 71)

Assim, mais do que promover o ensino da língua padrão aos referidos marginalizados, seria preciso oferecer-lhes condições apropriadas de sobrevivência. Afinal, como mencionado anteriormente, o preconceito linguístico nada mais é que fruto de um preconceito social, e suas causas deveriam ser eliminadas, antes que qualquer coisa.

Todos esses mitos explicitados acima seriam transmitidos pelo “círculo vicioso do preconceito linguístico” (BAGNO, 2006, p. 73), constituído pela gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos. O autor explica: “A gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2006, p. 73-74). Um quarto elemento dentro do supracitado “círculo vicioso” seriam os chamados *comandos paragramaticais*, comandos estes que englobam todo o conjunto de livros, manuais de redação e de televisão, colunas de jornal e de revista, cd-roms, “consultórios

gramaticais” por telefone, etc. Estes comandos acabam perpetuando as velhas noções de que “brasileiro não sabe português” e de que “português é muito difícil”. A partir dessa constatação, Bagno cita renomados autores de diferentes *comandos paragramaticais* que, conseqüentemente, acabam sendo propagadores do preconceito linguístico.

Enfim, após tantas digressões acerca do preconceito linguístico existente em nossa sociedade, Marcos Bagno dá algumas sugestões para que haja um ensino de língua menos intolerante, tais como: compreender que não existe, propriamente, “erro de português” e, sim, usos distintos daqueles apresentados pela gramática tradicional; dar-se conta de que todas as variedades podem ser usadas, contanto que se adequem ao contexto em questão; conscientizar-se de que a língua, assim como os seres humanos que a utilizam, estão em constante modificação; respeitar a variedade linguística de todas as pessoas pois, assim, estar-se-á respeitando sua integridade como cidadão; entre outras variadas opções que possibilitam a concretização de um ensino de língua materna mais justo e democrático.

2.3.3. O livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*

Este é um livro paradidático infantil que também indicamos, já há alguns semestres, como leitura obrigatória, na segunda parte da disciplina de Língua Portuguesa na Educação I. Tendo como autora Christiane Gribel, sua história retrata o primeiro dia de aula de um menino chamado Guilherme, aluno do 5º ano do Ensino Fundamental. Possui um enredo divertido, que aponta para uma prática pedagógica recorrente em sala de aula, sobre a qual consideramos importante nossos alunos refletirem em LP1.

Guilherme reinicia sua jornada escolar deparando-se já com uma atividade valendo nota, proposta pela professora: escrever 30 linhas sobre as férias. O menino, então, encontra dificuldade em começar a escrever: “Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com letra legível depois de tanto tempo sem treino” (GRIBEL, 2010, p. 9). O jovem achava que a professora, provavelmente, nem estava interessada, de verdade, em saber como foram suas férias, mas apenas em verificar sua letra e ortografia; e encarava aquela como uma árdua tarefa.

Com o tempo de elaboração da redação restrito, tantas regras a seguir e ciente da futura avaliação da professora, Guilherme, bastante preocupado e ansioso, elaborou seu

texto como pôde e o entregou. Na aula seguinte, a professora devolveu sua redação corrigida, e ele se deu conta de que as férias, que lhe foram perfeitas, não pareceram, sequer, “boas” para a docente, que marcou uma série de erros gramaticais cometidos por ele de caneta vermelha.

Como punição pela redação cheia de “erros”, a professora passa um dever de casa para Guilherme: a análise sintática de uma das frases que compunham seu escrito. O menino efetua a tarefa de maneira bastante inusitada e graciosa, fugindo aos padrões esperados pela professora que, ao analisar o feito de Guilherme como uma atitude debochada, encaminha-o para a Direção da escola. Lá, o diretor, ao contrário da represália que espera o menino, reconhece sua capacidade criativa, e, inclusive, incentiva-o a escrever mais.

Assim sendo, nosso propósito ao indicar o *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, é fazer com que os estudantes de LP1 pensem sobre a prática mecânica da escrita que, em geral, é cobrada nas salas de aula dos Anos Iniciais, de maneira descontextualizada e vazia. Ao invés de desenvolver o poder de reflexão, fomentar a criatividade e promover o gosto pela escrita, essa prática, tal como realizada na história, acaba gerando insegurança, temor e desprazer nos alunos, uma vez que estabelece critérios de correção que desvalorizam suas idéias, e prezam por destacar os equívocos encontrados no formato do texto, assim como os desvios gramaticais. Essa discussão estaria, então, em consonância com o conteúdo tratado no Módulo 2 de nossa disciplina.

2.3.4. E então?

Após a descrição de como se organiza e desenvolve a disciplina de LP1, levantamos o questionamento que permeia esta pesquisa: em que medida os conteúdos trabalhados ao longo do semestre – principalmente aqueles relativos à teoria sociolinguística – são apreendidos pelos estudantes? É o que tentaremos entender no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA E SEU ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ENTRE O “ANTES” E O “DEPOIS” DO CURSO DE LP1

3.1. Passos Metodológicos

Como já havíamos explicitado na introdução desta investigação, nosso principal objetivo consiste em investigar as concepções de língua e de ensino de língua dos estudantes da disciplina de *Língua Portuguesa na Educação 1*, com o intuito de entender em que medida se dá a apropriação, por parte desses alunos, quanto à natureza variável de qualquer língua e o necessário respeito e valorização da diversidade linguística no cotidiano escolar. Nesse sentido, desmembramos tal objetivo geral em dois, que seriam: (a) conhecer as concepções prévias dos alunos sobre a língua portuguesa e seu ensino, principalmente no que diz respeito às variações que ela comporta; e (b) analisar a possível contribuição de um acesso sistematizado e intencional a pressupostos básicos da Sociolinguística, apresentados na disciplina LP1, na alteração dessas concepções prévias.

Na tentativa de responder aos objetivos traçados, organizamos uma pesquisa de campo dividida em duas fases: a primeira, constituída na aplicação de um questionário online - elaborado no *Google Docs* - disponibilizado aos alunos, na página principal da plataforma de LP1, durante as três primeiras semanas de aula do segundo semestre de 2013 – entre os dias 22 de julho e 12 de agosto de 2013.

O referido questionário (Anexo I), dentre suas 25 questões, pretendeu, além de fazer um levantamento do perfil dos discentes, conhecer seus pontos de vista acerca de conceitos como *língua* e *gramática*. Também exibiu perguntas com o intuito de perceber como os estudantes avaliam o uso da língua em nossa sociedade, tal como o seu próprio, e outras que buscaram identificar se eles reconhecem a existência de variedades linguísticas e se demonstram acreditar em “mitos linguísticos” (BAGNO, 2006). Ainda se procurou, através desse instrumento, descobrir a relação estabelecida entre os alunos e o ensino de português, visando-se entender sua percepção a respeito dos objetivos da escola – e meios para atingi-los – no que tange ao trabalho sistematizado com a língua materna.

No segundo momento, já nas semanas 14, 15 e 16 do curso de LP1, isto é, entre 14 de outubro e 04 de novembro de 2013, os estudantes preencheram outro questionário, também disponibilizado na página inicial da plataforma CEDERJ, bastante semelhante ao primeiro. Salvo algumas adaptações, este segundo instrumento vislumbrou, exatamente, notar se, após cursarem quase que integralmente nossa disciplina, os alunos mantêm as opiniões que explicitaram em suas primeiras respostas, ou se, de alguma maneira, foram tocados pelas discussões propostas ao longo do período, e deixam transparecer a possível transformação de suas visões iniciais.

3.2. Análise dos Dados

Tendo em vista um estudo comparativo selecionamos, para a realização da pesquisa, os estudantes que preencheram tanto o primeiro, quanto o segundo questionários, consistindo em um total de 106 discentes – número que, diante de um universo de 367 inscritos na disciplina de LP1, representou, aproximadamente, 29% de participação do total de alunos que tínhamos matriculados no semestre de 2013.2.

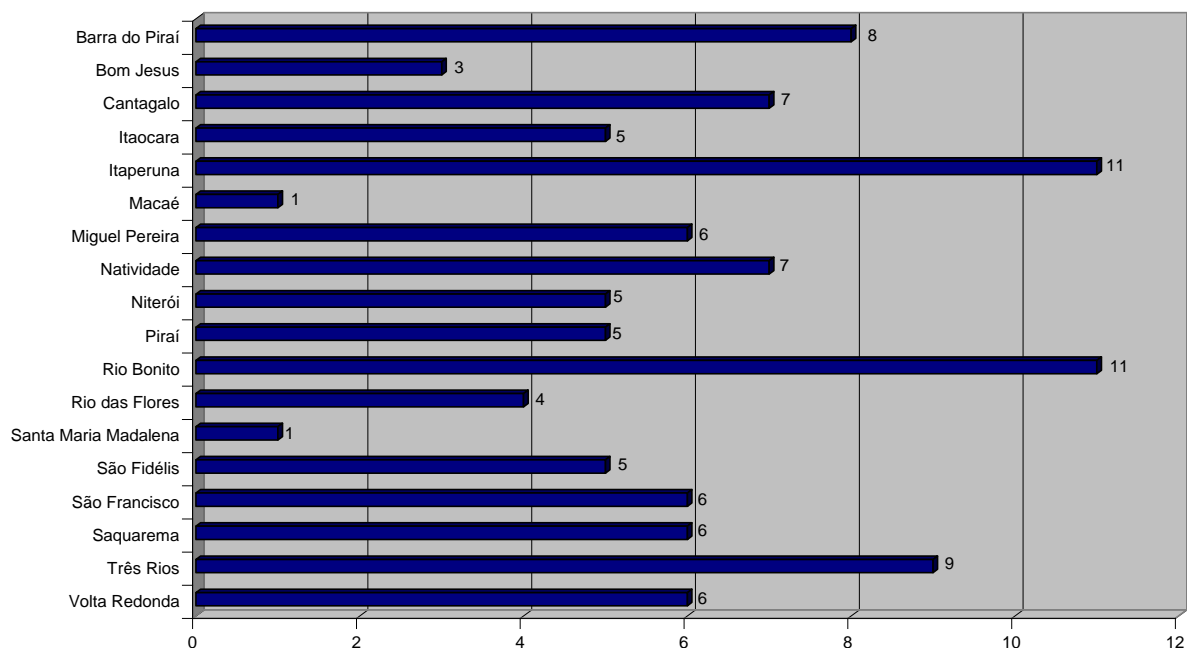
No primeiro questionário, foram elaboradas algumas perguntas em prol da constituição de um breve perfil sócio-acadêmico dos estudantes – questões que não precisaram ser feitas novamente, no segundo questionário. Os respondentes começaram a preencher ambos os questionários identificando-se nominalmente – informação essencial para que pudéssemos estabelecer o corpus da investigação. Entretanto, para fins de análise, suas identidades foram preservadas; quando nos referimos, especificamente, a algum aluno, o fizemos utilizando a letra A, seguida do número correspondente à sua posição na ordem de respostas e da sigla Q1 (1º questionário) ou Q2 (2º questionário), relativas ao questionário em questão.

3.2.1. Perfil Socioacadêmico

A pergunta de número 2 (Q1) – *Sexo?* – corroborou o que se verifica, de maneira geral, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: a maioria de nosso público investigado era feminino; 94% de mulheres, frente a, apenas, 6% de participantes do sexo masculino. Por meio da questão de número 3 (Q1) – *Qual é o seu pólo?* - pudemos

constatar que discentes de todos os 18 polos atendidos pelo Consórcio CEDERJ participaram da pesquisa, distribuídos da seguinte maneira:

Gráfico 1 - Distribuição do quantitativo de discentes por polo⁴



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Verificamos que, do total de respondentes, houve uma maior participação dos estudantes dos pólos de Itaperuna (10%) e Rio Bonito (10%), seguidos pelos de Barra do Pirai (8%) e Três Rios (8%), Cantagalo (7%) e Natividade (7%), que, juntos, representaram 30% do total de questionários respondidos. Miguel Pereira, São Francisco, Saquarema e Volta Redonda significaram, cada um, 6% do número total de participantes, enquanto Itaocara, Niterói, Pirai e São Fidélis, 5%. Bom Jesus (3%), Rio das Flores (4%) e Santa Maria Madalena (1%) tiveram, somados, 8% de alunos respondentes. Cabe ressaltar que cada pólo possui um número diferente de estudantes matriculados, o que quer dizer que, proporcionalmente, um pólo com participação aparentemente mais significativa pode se equiparar a outro com menos respondentes - conforme podemos verificar no Quadro 1 que se segue:

⁴ É importante salientar que, não só neste gráfico – como em todos os demais – os números que aparecem ao lado das barras e colunas se referem às quantidades absolutas de respostas, isto é, representam a quantidade de ocorrências que apareceram durante a análise dos dados obtidos através dos questionários. Em contrapartida, ao analisar as categorias identificadas, utilizamo-nos, de forma geral, do valor percentual das informações obtidas, com base no número total de respostas/respondentes de dada categoria, o qual, não necessariamente, é semelhante ou igual ao valor absoluto equivalente.

Quadro 1 – Alunos respondentes x alunos totais de cada polo

	Polos	Total de Alunos por Polo	Alunos Participantes	Porcentagem Participantes/ Total de Alunos por Polo
1	Bom Jesus	17	8	47%
2	Barra do Piraí	21	3	14%
3	Cantagalo	24	7	29%
4	Itaperuna	23	5	22%
5	Itaocara	18	11	61%
6	Macaé	14	1	7%
7	Miguel Pereira	13	6	46%
8	Natividade	9	7	78%
9	Niterói	22	5	23%
10	Piraí	12	5	42%
11	Rio Bonito	23	11	48%
12	Rio das Flores	20	4	20%
13	Saquarema	19	1	5%
14	São Fidélis	11	5	45%
15	São Francisco	23	6	26%
16	Santa Maria Madalena	19	6	32%
17	Três Rios	28	9	32%
18	Volta Redonda	17	6	35%

Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

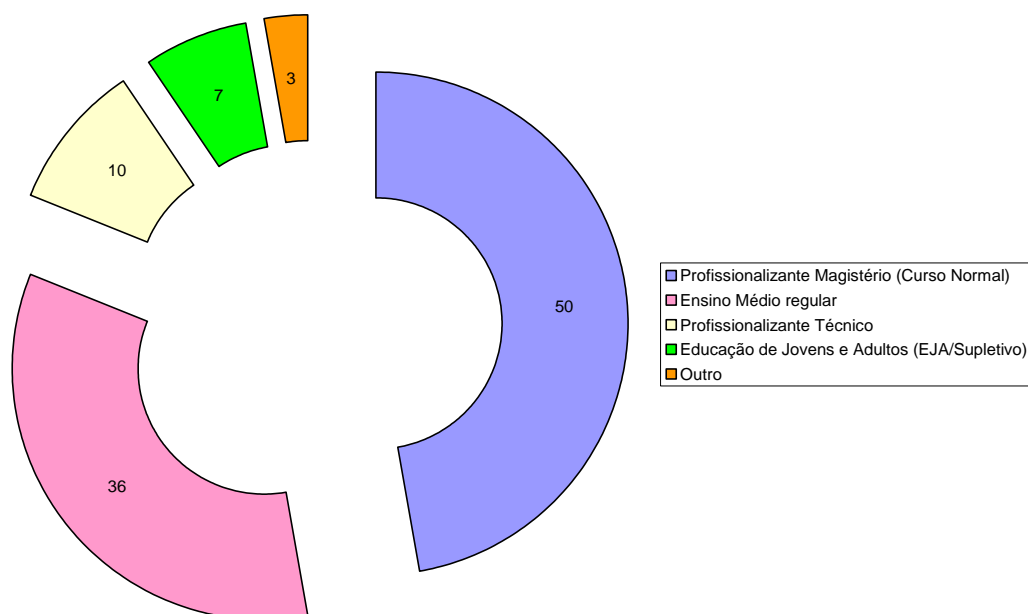
A fim de conhecer um pouco melhor nosso alunado, perguntamos em que tipo de escola cursaram o Ensino Médio. A maioria – 82% (87 estudantes) – contou-nos que realizou todo o ensino médio em escola pública; 9% (10 estudantes) realizaram todo o ensino médio numa escola privada; 6% (6 estudantes) estudaram a maior parte desta etapa em escola pública, e 3% (3 estudantes) fizeram a maior parte em escola privada. Nenhum estudante cursou metade do ensino médio em uma escola pública e metade em uma escola particular. Dessa forma, é possível notar que a maior parte de nossos alunos advém das escolas públicas de suas regiões, o que corrobora uma visão já bastante difundida de que os estudantes dos cursos de Pedagogia pertencem, em sua maioria, às classes populares.

Em relação à nossa pesquisa, é possível ter, como hipótese, que esses alunos podem ter construído suas histórias de vida e sua relação com o mundo a partir de usos linguísticos não padrões e que, portanto, passaram pelas mesmas dificuldades, citadas anteriormente em nossa parte teórica, ao entrarem em contato com a variedade padrão

nas salas de aulas ao longo de sua vida escolar. Se levarmos em consideração o fato de que, em sua maioria, estudam em polos do interior do Estado do Rio de Janeiro, podemos acrescentar que seus falares também não são valorizados midiaticamente e que, possivelmente, sejam considerados falares menores em relação ao “falar padrão” da capital, ainda que sejam estudantes universitários e, portanto, sujeitos considerados cultos.

No que se refere à modalidade de Ensino Médio concluído, obtivemos o seguinte panorama: 36 alunos, isto é, 34% do total de participantes, concluíram o Ensino Médio regular; 10 (9%) cursaram o Ensino Médio Profissionalizante Técnico. Uma pequena parcela, de 7 alunos, ou seja, 7% dos respondentes, terminaram o Ensino Médio em um curso supletivo, de Jovens e Adultos. E a maioria – 50 (47%) discentes – se formou através de um ensino profissionalizante de magistério. Temos ainda 3 estudantes (3%) que marcaram “outro” como opção.

Gráfico 2 - Distribuição da modalidade de ensino em que os estudantes concluíram seus estudos



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Não nos surpreendeu a significativa porcentagem, de quase 50%, de estudantes formados em Cursos Normais. De acordo com nossa experiência enquanto tutores, através do contato com os alunos por meio de fóruns e sala de tutoria na plataforma online, ligações, e mesmo avaliações, percebíamos que muitos deles já possuíam alguma experiência em sala de aula, fato que pudemos comprovar ao perguntar-lhes se

já haviam atuado como professores: 45% dos alunos afirmaram que atuam ou já atuaram em sala de aula e 55% declararam que nunca haviam atuado em sala de aula como professores.

Dentre os 45% (48 estudantes) que explicitaram ter experiência em sala de aula, fomos capazes de identificar - a partir das respostas dadas na questão seguinte (*Em que nível da educação atua(va)?*) - que 52% (25 estudantes) trabalha – ou trabalhou - no âmbito da Educação Infantil, e 54% (26 estudantes) se dedica(ra)m ao magistério no anos iniciais do Ensino Fundamental. 10% – 5 alunos - possui(am) experiência com Educação de Jovens e Adultos; uma pequena porcentagem se dividiu entre anos finais do Ensino Fundamental (4% - 2 estudantes), Ensino Médio (2% - 1 estudante) e Ensino Superior (2% - 1 estudante). Outros 10% (5 alunos) mantêm – ou mantiveram – vínculo docente em instituições diversas, tais como paróquias, organizações não governamentais (ONGs), cursos profissionalizantes – entre outros.

Tais dados trazem uma nova e especial relevância para nossa pesquisa, tendo-se em vista o fato de que já não podemos mais afirmar que estamos atuando apenas no âmbito da formação de professores e buscando entender como esses futuros professores compreendem a teoria Sociolinguística e suas possíveis aplicações em sala de aula. Na verdade, estamos indo além disso: estamos também analisando, por meio dos dados dos questionários, como esses alunos-professores já trabalham com a língua portuguesa em suas salas de aula e como lidam com a variação linguística que se apresenta dentro e fora delas.

Nesse sentido, podemos afirmar que suas concepções prévias já adentram as salas de aulas e são projetadas em suas práticas de ensino, sendo, portanto, também aprendidas e multiplicadas por seus alunos. Portanto, o estudo dos temas pertinentes à Sociolinguística tratados em nossa disciplina se torna algo urgente e necessário, já que adquire também essa importância: a de saber se nossa disciplina está conseguindo alterar tais concepções e adentrar, efetivamente, os espaços das salas de aula.

Ainda interessados na formação de nossos alunos, perguntamo-lhes se já haviam concluído algum curso superior: 11% afirmaram que já haviam cursado o nível superior completo anteriormente e 89% disseram que não. Dos 11% (12 estudantes) que afirmaram já ter concluído um curso de nível superior observamos, por meio da questão que se seguiu (*Se já concluiu algum curso superior, especifique-o*), que 3 cursaram Letras; 2, Teologia; 2, Ciências Biológicas; 1, Administração de Empresas; 1, Medicina Veterinária, 1, Politécnico em Psicopedagogia; 1, Fisioterapia, e 1, Ciências Contábeis.

As questões sequenciais – *Se você atua ou já atuou como professor(a), especifique: por qual disciplina é (era) responsável? e Por quanto tempo atua (atuou) como professor?*, respectivamente – foram feitas a título de investigação por interesse da equipe de tutoria da disciplina de LP1; no entanto, não constituem material relevante para o foco de desenvolvimento desta pesquisa e, por isso, não foram analisadas.

3.2.2. Concepções de (ensino de) língua dos estudantes de LP1

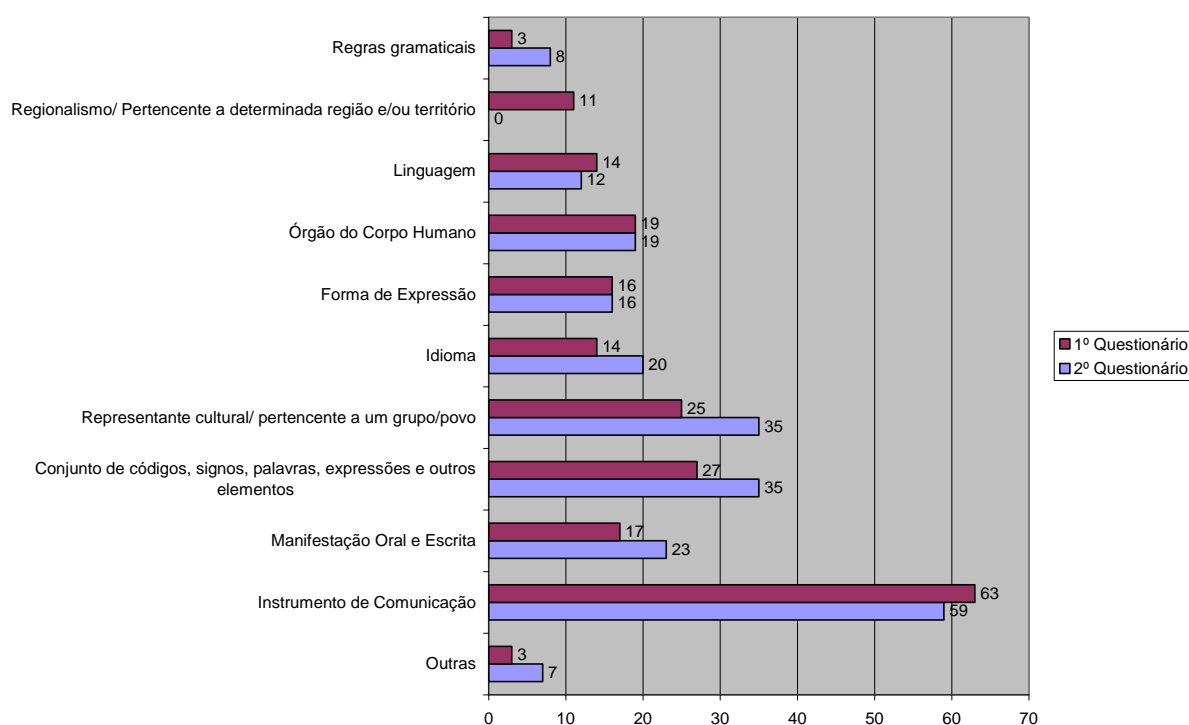
a) Como você definiria a palavra *língua*?

Após traçar um breve perfil de nossos alunos, partimos para as questões relativas, especificamente, à área de nosso interesse investigativo. Nesse sentido, nossa primeira pergunta foi: *Como você definiria a palavra língua?*

Sabemos que várias são as concepções de língua possíveis e aqui não nos cabe tentar definir cada uma delas ou desejar que os alunos explicitassem todas as concepções possíveis em suas respostas. Mas vale ressaltar, como assinalam Bagno et al. (2007), que, entre outras coisas, uma determinada concepção de língua revela também uma determinada concepção de sociedade. Portanto, o que nos interessa analisar aqui é como, a partir das definições de línguas dadas pelos alunos, podemos estabelecer relações com uma série de concepções desencadeadas por tais definições e como isso pode interferir em sua prática escolar, já que, “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola” (POSSENTI, 2008, p. 32-33).

Assim, não definimos, propositalmente, a que “modalidade de língua” os respondentes deveriam referir-se, com o intuito de não direcionar suas considerações, que deveriam ser feitas abertamente. A partir das múltiplas respostas que obtivemos, estabelecemos dez categorias, que figuram no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Distribuição das definições de “língua” pelos alunos



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Vale ressaltar – não só no que diz respeito a esta questão, como também às demais que serão categorizadas – que, em muitos momentos, a resposta de um participante se desmembrou em duas ou mais categorias. Dito isso, notamos que a maioria dos estudantes, em ambos os questionários, compreende a língua como um *instrumento de comunicação*; no primeiro questionário, 59% indicaram esse entendimento e, no segundo, 56%:

“Língua são formas de comunicação usada por um povo, meios que as pessoas utilizam para se comunicarem.” A27 (Q1)

“Sem ela não tem comunicação nem interação entre as pessoas.” A33 (Q1)

“Acredito que língua é o canal usado para transmitir a mensagem entre o receptor e o falante.” A82 (Q1)

“É o modo das pessoas se comunicarem, palavras, gestos, sons que usamos para nos fazermos entender e interagir na sociedade.” A35 (Q2)

“A língua pode ser considerada como tudo o que o indivíduo utiliza para se comunicar, para fazer sua mensagem chegar ao destinatário e vice e versa.” A48 (Q2)

“Língua seria a forma, o meio que se utiliza para haver comunicação. As várias formas de se comunicarem. Se conseguimos nos entender bem, estamos utilizando nossa língua de maneira adequada.” A76 (Q2)

Ainda que alguns poucos alunos apontem também para o caráter interacional da língua, podemos notar que a maior parte deles acabou demonstrando que a visão que mais lhes chama a atenção é a do caráter instrumental da língua, ignorando o fato de que as línguas medeiam as interações sociais e são, ao mesmo tempo, como já vimos, manifestação e constituinte da cultura de uma determinada comunidade – discussão abordada ao longo da disciplina de LP1.

Segundo Geraldi, “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2008, p. 41). Diz o autor ainda que tal concepção se relaciona à corrente de estudos estruturalista e transformacional. Travaglia reforça essa análise, apontando para o fato de que “essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22), o que exclui o papel dos interlocutores e da situação de uso no processo de produção. Assim, ignora-se o que é social e histórico na língua.

Isso se revela na resposta dos alunos, principalmente, ao observarmos as referências que fazem à metáfora do conduto estabelecida por Jakobson (1969, apud BARROS, 2011)⁵, colocando a língua apenas como meio para que a comunicação se desenvolva, através de suas estruturas, e os falantes apenas como remetentes que enviam mensagens prontas que devem ser decodificadas pelo destinatário, sem qualquer intervenção mútua nesse processo. Segundo essa visão, “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

A definição de língua enquanto *conjunto de códigos, signos, palavras, expressões e outros elementos*, também apareceu de forma significativa nos dois momentos da pesquisa: no primeiro, com 25% de representação e, no segundo, com um pequeno aumento - 33% das respostas obtidas.

⁵ Segundo Barros (2011, p. 28): “Para Jakobson (...) há na comunicação um remetente que envia uma mensagem a um destinatário, e essa mensagem, para ser eficaz, requer um contexto (ou um “referente”) a que se refere, apreensível pelo remetente e pelo destinatário, um código, total ou parcialmente comum a ambos, e um contato, isto é, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacitem a entrar e a permanecer em comunicação”.

“Sistema de comunicação baseado num conjunto de símbolos e representações significativas para um grupo de pessoas culturalmente relacionadas.” A72 (Q1)

“Língua é o conjunto de palavras e expressões utilizadas por um grupo de pessoas.” A91 (Q1)

“Definiria língua como um conjunto de palavras e expressões adotadas como uso entre os integrantes de um povo.” A102 (Q1)

“Língua - O conjunto das palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras da sua gramática; idioma.” A2 (Q2)

“Conjunto de palavras e expressões constituídas e criadas pelos seus usuários.” A38 (Q2)

“É um conjunto de palavras usadas por uma nação ou povo.” A60 (Q2)

Novamente, temos uma série de respostas que, tais como as incluídas na categoria anterior, expressam uma concepção instrumentalista, com a diferença de que aqui apontam apenas para os elementos estruturais e sistêmicos que compõem a língua enquanto forma. Tal concepção, ao tratar a língua apenas como sistema, se alinha à visão estruturalista e acaba por excluir o falante e a situação de interação linguística. Como aponta Bagno (2007), é justamente essa concepção que embasa uma visão tradicional de ensino, ao trabalhar com abstrações, sendo, portanto, necessária a alteração dessa visão de língua e de seu ensino:

Ora, “a língua” como uma “essência” não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas, “os indivíduos que constituem o todo da população”. A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto – “os falantes da língua” (BAGNO, 2007, p. 23).

Relevantemente, os 10% de respostas que trouxeram à tona o significado de língua como sinônimo estrito de *regionalismo/pertencente à determinada região e/ou território* na primeira fase da pesquisa – que justamente remeteriam a alguma influência dos estudos sociolinguísticos na concepção de língua dos alunos – se extinguiram na segunda, quando nenhum respondente mencionou essa definição.

“Definiria mais ou menos assim, como códigos ou signos (escrito ou falado) responsáveis pela comunicação em determinada região e esses

códigos ou signos caracterizam a comunicação nestas regiões.” A4 (Q1)

“Definiria palavra língua como um modo das pessoas de diversas localidades se expressarem cada um de acordo com sua localidade.” A12 (Q1)

“Forma de linguagem de cada país, lugar.” A77 (Q1)

Talvez tal fato se explique pelo aumento de 9% na categoria que considera a língua como *representante cultural, pertencente a um grupo/povo*, o que demonstraria certa expansão da significação do conceito, que não mais se restringiria à localização geográfica, mas estaria relacionado a diversos fatores no meio em se encontram inseridos os falantes – e pelos quais acabariam sendo afetados.

“Tem várias significações. Pode ser o órgão muscular da boca, linguagem á qual um povo se diz pertencente culturalmente.(Itália, língua italiana. França, língua francesa, etc.). E tem também a língua que aprendemos no centro da família, que aprendemos quando ainda não estávamos em idade escolar, etc.” A22 (Q1)

“Língua se atribui a identidade de um povo,a cultura de uma sociedade.” A81 (Q1)

“É o código que utilizamos para vivermos em sociedade seja ela culta ou não a língua que falamos nos identifica como nação , ou grupo que pertencemos (funk , igreja, advogados).” A104 (Q1)

“É o principal instrumento de manifestação da cultura de um povo.” A17 (Q2)

“A língua é um processo que constrói-se na interação e transmite a cultura de um povo.” A18 (Q2)

“Língua, definiria eu, após as leituras dos textos, não só como elemento de comunicação entre os indivíduos, mas como produto estabelecido e elaborado pelos que a praticam dentro de um contexto social. Há variantes linguísticos que muito influenciam sobre o uso do objeto em questão, portanto ela é produto da diversidade cultural presente em nossa sociedade.” A46 (Q2)

Ainda que em alguns momentos a visão de língua como “código” ou “instrumento” apareça em algumas respostas, pode-se notar que as concepções dos alunos se ampliam ao incluírem os falantes, tomados como um todo – povo, nação, sociedade, etc. Assim, vincula-se a língua a uma cultura e, portanto, a uma história e a um contexto social. Entretanto, cabe-nos salientar que, em grande parte das respostas, a noção de “conjunto da diversidade” não aparece explicitamente, uma vez que a língua é

ainda tomada como um todo específico de um lugar e/ou grupo, desconsiderando-se que ela se compõe pelos diversos usos e modalidades, individuais e coletivos, que compõem as variedades da língua. Como afirma Bagno (2012, p. 47), “toda língua é um feixe de variedades”.

Além desses, 16% dos discentes designaram a língua como *manifestação oral e/ou escrita* no primeiro questionário, porcentagem que subiu para 22% no segundo:

“Definiria como fala ato de falar algo ou alguma coisa ou ate mesmo modo de se falar...” A25 (Q1)

“É o conjunto de elementos que formam a linguagem de um povo podendo ser falada ou escrita.” A51 (Q1)

“Meio pelo qual uma sociedade le ,escreve e se comunica.” A107 (Q1)

“(...) como a fala de um povo, uma nação,etc.” A20 (Q2)

“Poderia ser o órgão da fala, ou mesmo a língua que falamos, nosso dialeto.” A40 (Q2)

“Língua é toda a forma que utilizamos para nos comunicar. Podendo ser linguagem escrita, falada, LIBRAS (por sinais).” A51 (Q2)

Novamente, a língua como “meio” ou “sistema” se manifesta nas respostas dos alunos. Entretanto, os números – que não variaram de maneira significativa entre os dois questionários – nos pareceram apontar para alguma noção de variação linguística, ao menos modal – a chamada variação diamésica, já apresentada no capítulo anterior e que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita (BAGNO, 2012), ainda que não tenha deixado claro, neste momento, o posicionamento dos alunos diante da diversidade linguística. Interessante observar que esses alunos colocam em condição de igualdade a oralidade e a escrita, o que, ao mesmo tempo, rompe com uma visão gramatical normativa que só olha para a escrita como língua e com uma visão linguística que se dedica exclusivamente à fala (PETTER, 2011), ignorando-se as relações que se estabelecem entre fala e escrita.

As categorias de língua como *órgão do corpo humano*⁶ e *forma de expressão* permaneceram com a mesma quantidade de adeptos nos dois questionários: 18% e 15%, respectivamente. De forma geral, os que mencionaram o sentido anatômico da palavra não se restringiram a esta interpretação e acoplaram outras categorias em suas respostas:

⁶ Vale ressaltar que a definição de língua enquanto “órgão do corpo humano” é apresentada, no Módulo 1 da disciplina de LP1, enquanto uma “possibilidade” de entendimento – do senso comum – em relação ao termo em questão.

“Se for língua (da boca) é um substantivo comum, o órgão da boca que facilita a digestão. Já a língua no sentido de comunicação, é o nome dado ao meio usado para nos comunicarmos (...)” A31(Q1)

“Língua é uma palavra que representa o órgão do corpo humano responsável pela fala e simbolicamente também representa o conjunto de códigos de comunicação (...)” A45 (Q1)

“Bom, para mim a palavra língua pode se tratar de um órgão do corpo humano ou de um idioma específico falado por uma determinada pessoa.” A75 (Q1)

“1- Parte do corpo; 2-código que estabelece uma comunicação entre o emissor e o receptor.” A14 (Q2)

“A língua órgão muscular relacionado ao sentido do paladar.” A42 (Q2)

“Quando se fala a palavra língua podemos pensar na nossa língua que sentimos o paladar e nas mais variadas línguas existentes no mundo que é a língua materna de cada um.” A93 (Q2)

Já aqueles que a definiram como forma de expressão não se aprofundaram no que entendem pelo termo:

“Forma de expressão de um grupo.” A6 (Q1)

“Língua, é a forma que um ser tem de se expressar, de forma que o outro possa compreendê-lo ou não.” A11 (Q1)

“É a forma pela qual um povo ou grupo de pessoas utilizam para se expressar.” A55 (Q1)

“Como nosso modo de expressão, de poder falar o que pensamos, sentimos, nossas opiniões, etc.” A21 (Q2)

“Definiria como sendo o modo de expressão de um povo.” A58 (Q2)

“Língua é uma forma de expressão pela fala de varia de pessoa a pessoa.” A101 (Q2)

Aqui nos cabe salientar que, como aponta Geraldi (2008), tal concepção de língua como expressão do pensamento também favorece a uma visão tradicional de gramática e de ensino, por relacionar a qualidade da linguagem à qualidade do pensamento: “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2008, p. 41). Travaglia (2009, p. 21) corrobora tal visão e acrescenta que, segundo essa visão, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas

uma tradução”. Dessa forma, exclui-se mais uma vez a situação social e o outro na constituição da interação:

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional (TRAVAGLIA, 2009, p. 21-22).

Ademais, 13% dos alunos a definiram como *idioma* no primeiro questionário e, 19%, no segundo, entretanto, sem discutirem, de maneira mais aprofundada, o que entendem como idioma – que despontou de forma acoplada a outras concepções manifestadas em outras categorias:

“Músculo móvel situado na cavidade bucal, órgão principal da gustação, linguagem voz, idioma.” A66 (Q1)

“Bom, para mim a palavra língua pode se tratar de um órgão do corpo humano ou de um idioma específico falado por uma determinada pessoa.” A75 (Q1)

“Um pouco complicada a pergunta, quer dizer, é simples mas aí é que complica. O que vem logo em minha mente refere-se aos idiomas.” A76 (Q1)

“Língua é um instrumento de comunicação próprio de cada nação, também chamado de idioma.” A62 (Q2)

“Um idioma.” A88 (Q2)

“A palavra língua tem diversas definições, depende do contexto onde ela está inserida. Em nossos estudos pensamos na língua como o idioma pelo qual nos comunicamos e expressamos.” A98 (Q2)

Segundo o dicionário eletrônico Michaelis⁷ a palavra idioma pode ser definida como “i.di.o.ma - sm (gr *idíoma*) Língua falada por uma nação ou povo.”. Trata-se, portanto, de um termo genérico, mais associado ao senso comum, para definir língua, posto que ignora qualquer tipo de diversidade dentro de uma mesma nação ou povo e entre nações e povos que usam um mesmo idioma. Sabendo que “idioma” não se trata de um termo derivado dos e utilizado em estudos linguísticos, chama-nos a atenção a impossibilidade de um determinado grupo de alunos de ampliarem sua visão para além do que se estabelece no senso comum.

Houve um aumento de 5% nas opiniões relativas à língua como *regras gramaticais* – os valores subiram de 3% para 8% nos dois diferentes momentos da

⁷ Dicionário online acessado através do endereço <http://michaelis.uol.com.br/>, em 20 de janeiro de 2014.

pesquisa – e tal fato nos chamou a atenção porque se contrapõe ao que se trabalha ao longo da nossa disciplina.

“Língua é o conjunto de palavras, de acordo com as regras gramaticais (...)” A8 (Q1)

“Aprender a falar corretamente, de acordo com a gramática.” A79 (Q1)

“(...) é o conjunto de regras da sua gramática; idioma (...)” A100 (Q1)

“Língua pode ser um órgão muscular relacionado com o paladar e que serve para processar os alimentos; E também se define como conjuntos ou expressões usadas por uma nação, povos e também um conjunto de regras gramaticais.” A7 (Q2)

“São as palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, o uso de regras da gramática, pode ser também o idioma (...)” A55 (Q2)

“O conjunto das palavras e expressões usadas por todas as pessoas, e são regras da gramática; idioma. É através da língua que as pessoas se comunicam.” A78 (Q2)

Aqui podemos resgatar os comentários feitos anteriormente sobre a categoria de língua como *conjunto de códigos, signos, palavras, expressões e outros elementos*, já que igualmente se manifesta nesse grupo de respostas uma visão de língua abstrata que a isola de seus falantes. Além disso, é preciso reforçar que tais definições podem estar corroborando uma visão tradicional de ensino tão criticada ao longo de nossa disciplina. Como explica Geraldí (2003, p. 6), “a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la”.

Linguagem como definição de língua foi uma resposta que se manteve quase que inalterada, obtendo 13% e 11% de adeptos em cada questionário, respectivamente:

“Como uma manifestação da linguagem (...)” A2 (Q1)

“A linguagem do ser humano (...)” A35 (Q1)

“Língua eu definiria como uma determinada linguagem.” A97 (Q1)

“Conjunto de palavras, linguagem própria de um povo.” A8 (Q2)

“Tipo de linguagem de cada lugar. idiomas diferentes.” A77 (Q2)

“É qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano.” A91 (Q2)

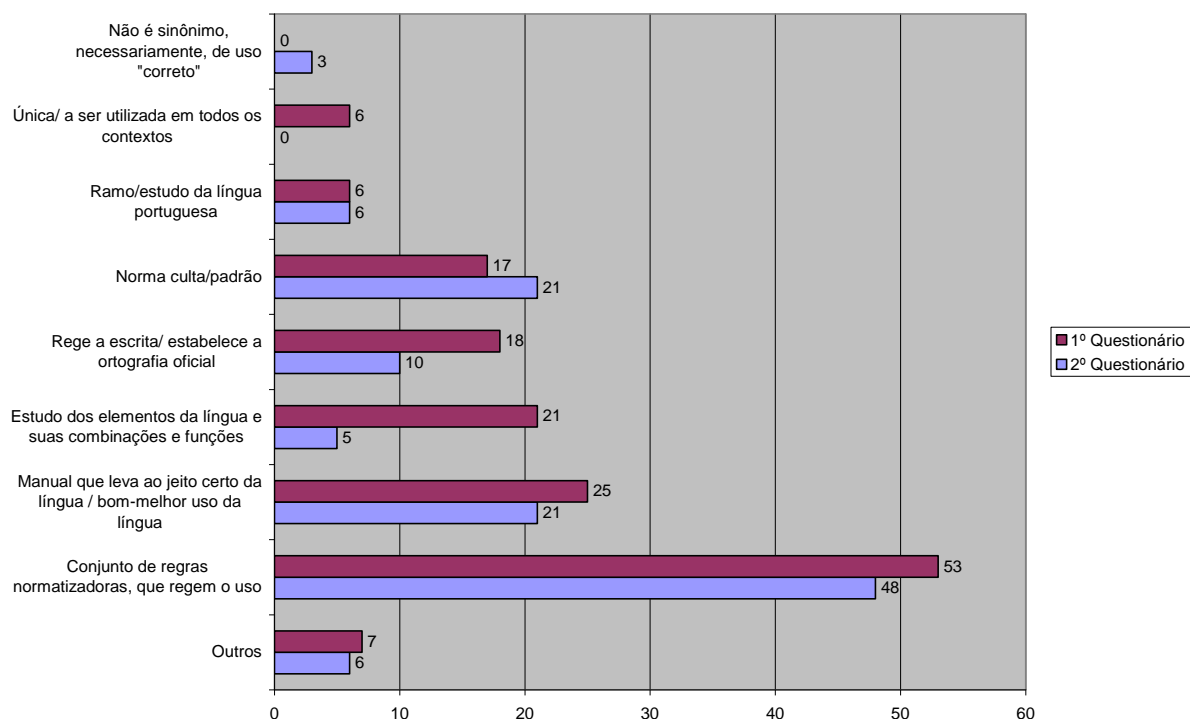
Em sua maioria, as respostas aqui incluídas se inseriram também em outras categorias já apresentadas, como se pode notar ao observarem-se os exemplos citados. Conforme Cunha, Costa e Martelotta (2010, p. 15), o termo “linguagem” apresenta sentidos múltiplos: “Ele é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras”. Assim, não há como identificar em qual enquadramento o termo está sendo usado nas respostas em que ele foi encontrado.

Por fim, com uma variação de 4% entre um estágio e outro da investigação (3% e 7%), identificamos respostas *outras* que não conseguimos incluir em nenhuma categoria.

b) Como você definiria a palavra *gramática*?

Em seguida, elaboramos a seguinte questão: *Como você definiria a palavra “gramática”?* Tal como o conceito de língua, o conceito de gramática é múltiplo e varia de acordo com uma série de concepções que a ele se associam. Basicamente, podemos afirmar que “há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática” (POSSENTI, 2008, p. 48) – e vice-versa. Novamente, não desejávamos que os alunos expressassem todas essas concepções possíveis, uma vez que buscávamos entender quais concepções eles apresentavam e como tais concepções poderiam influenciar suas práticas de ensino de língua materna. Para essa pergunta – que também exigia explicações discursivas, identificamos 8 grupos distintos de respostas, as quais separamos nas seguintes categorias:

Gráfico 4 - Distribuição das definições de "gramática" pelos alunos



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Assim, pode-se notar que a categoria que mais se destacou em ambos os questionários – com 50% e 45% de representatividade, sucessivamente - foi a que define gramática como um *conjunto de regras normatizadoras, que regem, regulamentam o uso da língua*:

“para mim, gramática é um conjunto de normas e regras que regem a escrita e a fala de uma determinada língua.” A75 (Q1)

“Regras que regem o uso de uma língua.” A98 (Q1)

“A Gramática orienta e regula o uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala baseado em diversos critérios, tais como: lógica; tradição; bom senso etc.” A106 (Q1)

“Conjunto de regras e normas que regulam o uso de uma língua.” A3 (Q2)

“Como uma determinada forma de controlar a língua.” A21 (Q2)

“A gramática é um conjunto de regras e normas que servem para regularizar e orientar o uso da língua tanto escrita como a falada.” A65 (Q2)

Dessa forma, podemos notar que, apesar da palavra “gramática” ser uma palavra polissêmica, os alunos respondentes não conseguem desprender-se da visão de

gramática denominada de tradicional ou normativa (MARTELOTTA, 2010; PETTER, 2011; POSSENTI, 2008; TRAVAGLIA, 2009). Como a bem define Petter:

A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada, passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. A gramática tradicional assumiu, desde sua origem, um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua. (PETTER, 2011, p. 19)

Como se pode notar claramente nas respostas anteriormente citadas, ao fazerem menções a termos como normas, regras, regularizar, controlar, regular, etc., a maior parte dos alunos toma uma visão prescritiva da gramática, que, como aponta Martelotta (2010), fomenta uma visão preconceituosa do uso da linguagem. Segundo essa visão de gramática, a língua é vista como “apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas (...). As outras formas de falar (ou de escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua” (POSSENTI, 2008, p. 49).

Outra categoria que aparece com números que se sobressaem – 24% de partidários, no primeiro questionário, e 20% no segundo - é a que identifica a gramática como um *manual que leva ao “jeito” certo da língua, ao bom/melhor uso da mesma*:

“Gramática é o estudo da forma mais correta que pode-se ser escrito ou entendida as palavras.” A11 (Q1)

“A gramática é “um manual com regras de bom uso da língua”, isto é, trata-se de um compêndio com normas para falar e escrever corretamente.” A29 (Q1)

“Forma correta de usar as palavras tanto oralmente quanto na escrita.” A35 (Q1)

“Como o modo de falar e escrever uma língua de forma correta.” A5 (Q2)

“Regras pelas quais nos orientamos para falar e escrever "bem" o Português.” A13 (Q2)

“Como o conjunto de palavras, que proporciona ao indivíduo o falar e escrever corretamente as palavras.” A66 (Q2)

De fato, essa categoria não se diferencia da anterior em suas concepções. O que diferencia as respostas incluídas aqui das respostas incluídas na categoria anterior é justamente a presença explícita de um julgamento de valor em relação ao uso da língua

(falar e escrever corretamente, bom uso da língua, etc.). Dessa maneira, os respondentes acabam demonstrando, de certa forma, que têm internalizado o mito de que “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 2006).

Unindo as duas categorias, chegamos à conclusão de que a maior parte das respostas aponta para uma concepção de gramática tradicional ou normativa, ainda que esse número tenha se reduzido do primeiro para o segundo questionário – de 74% para 65%. Entendemos que o predomínio de tal visão apareça nas respostas dadas pelos alunos, uma vez que essa é a concepção de gramática que predomina não só no senso comum, como nos ambientes escolares, acadêmicos (em que não se incluem os estudos linguísticos) e na própria mídia brasileira.

Entretanto, preocupa-nos o fato de que tal concepção ainda esteja presente predominantemente nas práticas atuais ou futuras dos alunos, como suas respostas sugerem, não só pelo que dizem explicitamente, como também pelo que deixam de dizer, uma vez que não se apresentaram críticas a essa visão nas respostas dadas por esse grupo de alunos.

O entendimento de que a gramática compreende o *estudo dos elementos da língua e suas combinações e funções* - sem associarem-na, necessariamente, a um caráter regulador - caiu consideravelmente do início do curso para o final – de 20% para 5%:

“É o estudo referente aos elementos de uma língua e suas combinações. Logo preza o falar e escrever correto.” A7 (Q1)

“Gramática é o "método" utilizado para desmembrar a língua e fazer o estudo e o entendimento dessas partes.” A31 (Q1)

“Gramática é a ciência que estuda os elementos de uma língua e as suas combinações.” A42 (Q1)

“(…) É ramo da Linguística que tem por objetivo estudar a forma, a composição e a inter-relação das palavras dentro da oração ou da frase, bem assim o seu apropriado ou correto uso.” A11 (Q2)

“A gramática explica como as palavras podem ser combinadas ou modificadas para que as pessoas possam comunicar-se com facilidade e precisão.” A28 (Q2)

“A gramática é a ciência que estuda os elementos de uma língua e as suas combinações. A gramática é portanto o conjunto de regras e princípios que regem o uso de uma linguagem determinada (cada linguagem tem a sua própria gramática). Enquanto ciência, faz parte da linguística.” A86 (Q2)

Como aponta Martelotta (2010), dentro de uma visão linguística, a palavra gramática assume dois sentidos: (a) o de designar o funcionamento da própria língua e (b) o de designar os modelos teóricos/estudos que buscam explicar esse funcionamento. Assim, seriam designadas, respectivamente, por Travaglia (2009) de gramática internalizada e gramática descritiva. As respostas dos alunos incluídas nessa categoria, por fazerem referência à ciência que se dedica a estudar o funcionamento da linguagem se referem, portanto, ao que se denomina de gramática descritiva.

Ainda que críticas sejam levantadas pelo próprio Travaglia (2009) e por Possenti (2008) em relação a essa concepção, por ela alimentar uma visão de língua como “um construto teórico, necessariamente abstrato” (POSSENTI, 2008, p. 49), destaca-se o valor que ela tem por não importar-se “se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua” (POSSENTI, 2008, p. 48). Travaglia acrescenta ainda que, dentro dessa concepção descritiva, desde os anos 60, vêm se ampliando o número de estudos dentro de correntes que “tratam não só do sistema formal, mas se dedicam a fazer uma linguística da fala que considera a variação linguística, bem como a inserção e relação da língua com a situação de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28) e ressalta a importância desse saber para o trabalho do professor de língua materna.

A princípio, 17% e, posteriormente, 9% dos participantes compreenderam que a *gramática regula, especialmente, a língua escrita - estabelece a ortografia oficial*, havendo, assim, uma queda considerável, de quase 50%, dos dados relativos a esta categoria:

“A gramática trata das questões referentes a ortografia, trata da compreensão das formas e regras da escrita de determinada língua.” A15 (Q1)

“Conjunto de regras ortográficas que ajudam a dar forma a escrita, e tirar dúvidas das exceções.” A72 (Q1)

“a forma correta de escrever as palavras, frases e orações de um idioma.” A90 (Q1)

“escrever correto.” A25 (Q2)

“Gramática seria o uso escrito da língua, ou seja, os recursos gráficos utilizados para se comunicar de forma clara e coesa determinada informação.” A48 (Q2)

“Gramática são as regras que a escrita, é ela quem dita o que pode e o que não pode.” A59 (Q2)

Mais uma vez, encontramos aqui respostas que compõem uma visão tradicional de gramática, que, como já dito anteriormente, se vincula à língua escrita, dentro do que se estabelece como norma padrão, para dizer como deve ser o uso da língua. Apesar de tais respostas apresentarem um desconhecimento das outras concepções de gramática, pode-se notar que, ao mesmo tempo, respeitam as variações da fala de alguma maneira ao não dizerem que ela precisa ser regida pelas normas estabelecidas na gramática normativa, que, segundo os alunos que deram tais respostas, regeria apenas a escrita.

Por outro lado, essas respostas ignoram o fato de que a variação linguística também ocorre na modalidade escrita, ora por influência da variação na modalidade oral, ora pela própria natureza do gênero textual utilizado, uma vez que, conforme Bagno (2012), tanto a fala como a escrita podem ser mais ou menos monitoradas, variando estilisticamente, o que depende dos gêneros textuais que circulam na sociedade, sendo, portanto, equivocada a equiparação entre fala e informalidade e escrita e formalidade. Como bem afirma Bortoni-Ricardo: “(...) não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluídas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 62).

Percebemos um pequeno aumento na proporção de estudantes que afirmaram que gramática é sinônimo de *norma culta/padrão*: a porcentagem subiu de 16% para 20%.

“Como Norma Culta Padrão , sinalizando erros e desvios da língua.” A16 (Q1)

“É o conhecimento culto da língua.” A32 (Q1)

“É a normatização da língua. Uma forma de padronizá-la e determinar a norma culta, para utilização em vestibulares, concursos públicos, correspondências oficiais, e todas as situações nas quais exigem-se a forma culta da língua.” A67 (Q1)

“Gramática e o conjunto de normas que usamos para tornar essa língua padrão e culta.” A6 (Q2)

“É um modelo padrão de representação de uma língua.” A10 (Q2)

“Conjunto de princípios que procuram padronizar o funcionamento de uma língua.” A106 (Q2)

Aqui observamos um pequeno aumento de alunos que cometem um erro conceitual ao apontar que a gramática é sinônimo de norma culta ou padrão, como se ambos os termos significassem a mesma coisa. Tal erro traz consequências que compõem um grande problema para o ensino, já que se confunde ensinar gramática com ensinar a norma padrão. Como afirma Possenti (2005), é papel da escola criar condições para que a norma padrão da língua seja aprendida, por todos os ganhos político-sociais que podem ter os alunos com isso. Entretanto, esclarece o autor que ensinar a norma padrão não é o mesmo que ensinar gramática:

Todas as sugestões feitas nos textos anteriores só farão sentido se os professores estiverem convencidos —ou puderem ser convencidos— de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 2005, p. 53-54).

Além disso, 6% dos respondentes – tanto na primeira fase, quanto na segunda fase da pesquisa - declararam, de forma vaga, que gramática seria um ramo/estudo da língua/língua portuguesa.

“Definiria como o estudo das língua. Ou o estudo das palavras.” A12 (Q1)

“Estudo de todas as partes específicas de língua portuguesa.” A52 (Q1)

“Estudo da língua portuguesa.” A77 (Q1)

“É o estudo da linguagem.” A27 (Q2)

“A forma mais regrada de estudo.” A54 (Q2)

“Gramática é o estudo da língua.” A97 (Q2)

Apesar de haver um apontamento para a compreensão científica do conceito, tais respostas não conseguem especificar o que da/na língua deve ser ou é estudado pela gramática. Assim, não é possível entender a que concepção de gramática estão se referindo.

A ideia de que a gramática é soberana sobre os diversos usos e deve *ser utilizada em todos os contextos*, indistintamente, perdeu todos os seus 6% de simpatizantes de um questionário para o outro:

“É o conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua, não somente da norma culta, mas também de variantes não padrão.” A2 (Q1)

“Como um elemento norteador para a escrita/fala correta da Língua Portuguesa, por conter normas e regras que devem ser utilizadas em quase todas as situações.” A46 (Q1)

“Usamos muito no dia a dia, jeito de se expressar.” A79 (Q1)

Encaramos essa mudança de forma positiva, tendo em conta que a referida redução poderia ser um indício de que a abordagem trabalhada em LP1 afetou, de alguma maneira, esses estudantes.

Outro possível indicativo de transformação de ponto de vista a partir do conteúdo da disciplina poderia ser o surgimento de 3% de respondentes, no segundo questionário, que entendem que gramática *não é sinônimo, necessariamente, de uso “correto”*:

“Gramática é o conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua, não necessariamente o que se entende por seu uso “correto”.” A2 (Q2)

“São normas/regras que regem o uso da fala/escrita da língua. Contudo o trabalho com a gramática não deve ser priorizado apesar de sua importância, deve-se sim aprimorar o uso da língua com o trabalho de variados e diferentes tipos de gêneros textuais.” A4 (Q2)

“É a “arte de ler e de escrever”, segundo um dicionário da língua portuguesa: é o conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua, não necessariamente o que se entende por seu uso “correto” (...)” A11 (Q2)

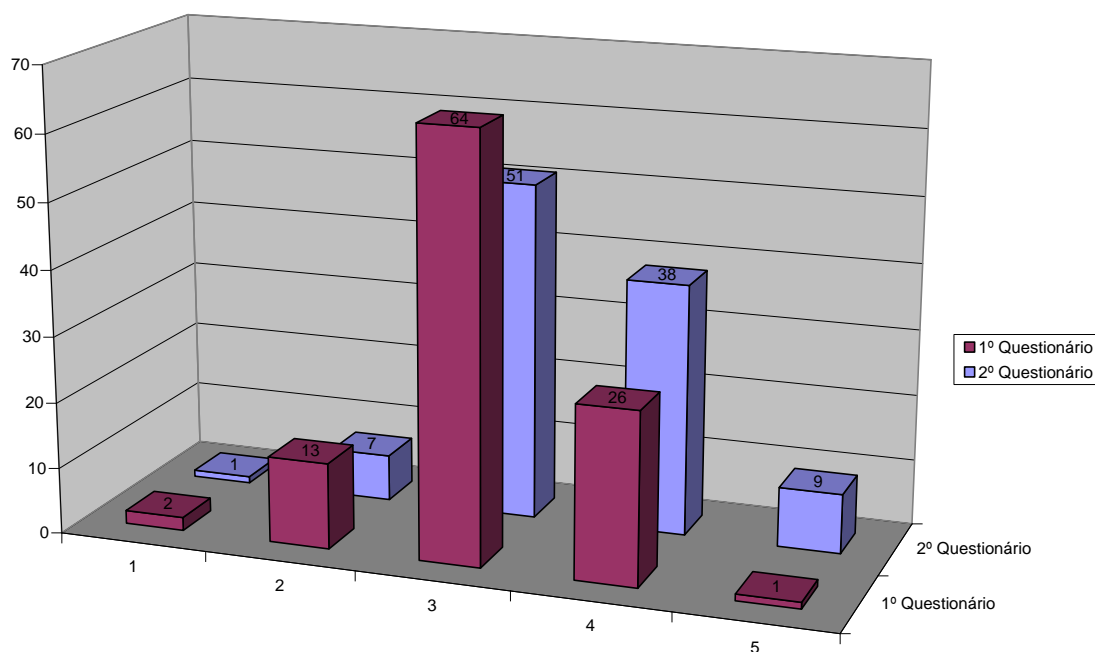
Aproximadamente a mesma quantidade de pessoas – representando 7% e 6% em cada ocasião da coleta de dados - deram respostas variadas, com pouca representatividade diante das demais.

c) De maneira geral, como você avaliaria o uso da língua portuguesa em nossa sociedade? e; d) Justifique o valor atribuído na questão anterior.

As duas questões seguintes estavam intrinsecamente relacionadas. À primeira pergunta - *De maneira geral, como você avaliaria o uso da língua portuguesa em nossa*

sociedade? - como opções de respostas, disponibilizamos uma escala com notas de 1 a 5, em que 1 significava *péssimo*; 2, *ruim*; 3, *regular*; 4, *bom* e 5, *excelente*. Já a pergunta posterior – aberta - em complementação à antecessora, pedia que os estudantes justificassem o valor atribuído ao uso da língua na questão anterior. Traçando um comparativo entre os dois questionários, obtivemos o seguinte panorama:

Gráfico 5 – Notas atribuídas pelos alunos ao uso da língua portuguesa em nossa sociedade



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Um número bastante reduzido de estudantes avaliou o uso da língua portuguesa em nossa sociedade como péssimo: 2 (2%) no primeiro questionário, e 1 (1%) no segundo. Aqueles se justificaram da seguinte maneira:

“Principalmente por causa das gírias que hoje em dia são muito vulgares. Vejo pessoas tratarem outras como animais. Os jovens de hoje não sabem se comunicar de forma sadia. As gírias sempre foram usadas desde antigamente, mas não tinham a elevada violência como hoje. Brotinho agora é potranca. Colega é cachorra. E por aí vai, ainda mais com o fenômeno musical chamado FUNK, as pessoas passaram a utilizar linguagem absurda para um ser humano... Aonde irá parar a linguagem no Brasil” A22 (Q1)

“Porque criam-se palavras de forma indiscriminada” A56 (Q1)

Já a pessoa que atribuiu nota 1 ao uso, no segundo questionário, deu a explicação abaixo:

“A maioria não tem acesso a leitura e/ou não gostam ou não conseguem ler. A tv, a computação e toda a cultura de agitação, velocidade, competitividade, absorvidos pelas crianças, vão sabotando suas habilidades de concentração, leitura, compreensão do texto, imaginação, transcendência e criação. Sem entendimento, sem expressão de si próprio” A72 (Q2)

Verificamos que as respostas referentes ao Q1, culpabilizam as gírias e neologismos que surgem em nossa sociedade pela péssima utilização da língua, desconsiderando a utilização dessas expressões enquanto características socioculturais e representativas do processo de variação e mudança linguística. Já a justificativa dada pelo respondente do Q2 está relacionada à influência das novas Tecnologias de Informação, que prejudicariam o envolvimento das crianças, cada vez mais, com as habilidades de leitura e escrita. Tal visão ignora a compreensão de que, com o despontar dos meios digitais, surgem novas situações comunicacionais, com características próprias, que não têm a pretensão de substituir quaisquer normas linguísticas em vigor, mas de representar os gêneros textuais nascentes. Como afirma Xavier (2006):

...é natural que a cada nova necessidade de comunicação ou desejo de expressão do homem, haja modificações na forma de utilização da língua. Assim surgem as variações linguísticas, que uma vez aceitas pelo uso constante dos falantes provocam reais mudanças na língua. São os novos contextos sociais e de relacionamentos interpessoais que reclamam a criação de novos gêneros textuais. As situações comunicativas inéditas geram demandas de gêneros específicos para cada uma delas. Em outras palavras, os gêneros textuais nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. A internet como um microcosmo virtual do mundo real reflete essa pluralidade de contextos comunicacionais, e, dessa maneira, oferece as condições sócio-técnicas para a emergência de novos gêneros textuais e formas alternativas de utilização das convenções da escrita (XAVIER, 2006, p. 121).

É interessante dizer que A22(Q1) e A56(Q1) aumentaram suas notas para 3 no segundo questionário, e que A72(Q2) havia atribuído nota 2 da primeira vez que questionado.

Houve uma queda de 5% na quantidade de respondentes que atribuíram nota 2 ao uso da língua, de maneira geral: os números caíram de 12% para 7%. Dentre as justificativas que apareceram com mais frequência, estão:

1) Falta de valorização, atenção, preocupação, interesse – por parte do falante - com o “uso correto da língua”:

“Infelizmente não há uma preocupação com uso formal da Língua Portuguesa na sociedade.” A46 (Q1)

“Em nossa sociedade nem todos dão valor a linguagem materna de cada um, por isso, acham que estão falando errado, também existem pessoas que falam e escrevem errado por falta de interesse.” A92 (Q2)

2) Falta de escolarização adequada/ ensino precário de língua portuguesa na escola:

“De certa forma a língua portuguesa é difícil de escrever e de falar, o ensino no nosso país não tem sido de excelência, prejudicando ainda mais esse processo. Sendo assim, acho que é ruim o uso da mesma em nossa sociedade.” A53 (Q1)

“Apesar de acreditar que as diferentes linguagens utilizadas no Brasil devão ser valorizadas, é fato conhecido que aqueles que não dominam a nossa língua mãe são mais suscetíveis ao erro na escolha de seus representantes. Essas condições precárias no ensino são propositais para que a ordem social vigente seja mantida, garantindo o exercício do poder pela minoria privilegiada da população.” A15 (Q2)

3) Desconhecimento/não utilização da norma padrão:

“Após "bater cabeça" no ensino médio para melhorar meu conhecimento em língua portuguesa, concluí que o ensino no Brasil é precário, pois vemos todos os dias pessoas formadas em nível superior que não conhecem as regras gramaticais do nosso idioma (...)” A15 (Q1)

“Se formos analisar pela norma padrão, as regras gerais do uso da Língua, pode-se dizer que o povo brasileiro não faz uso destas regras, nem na escrita e nem na fala.” A55 (Q2)

4) Falta de leitura e escrita:

“Um satisfatório uso da língua depende de se familiarizar com a gramática, vocabulário, leitura. Só assim, podemos entender a língua escrita e falada e argumentar também oralmente ou por escrito. A sociedade brasileira, em sua maioria, tem dificuldade de ler e argumentar. Dessa forma, o exercício da cidadania e o poder de convencer outras pessoas através da língua é privilégio de poucos.” A45 (Q2)

“Saber se comunicar é importante, mas não é tudo. a leitura é enriquecedora e a nossa sociedade não tem esse hábito.” A88 (Q2)

5) Prejuízo em função da variação:

“O uso da língua, atualmente, vem sofrendo diversas interferências de origens diversas.” A43 (Q1)

“Já foi visto que embora não seja considerado "erro de gramática", as pessoas criaram um jeito próprio de utilizar a língua, que muitas vezes, foge aos padrões que a gramática estipula.” A8 (Q2)

Apenas 3 estudantes mantiveram suas notas 2 em ambos os questionários; os demais mudaram de opinião – para mais ou para menos.

A nota 3 foi a que teve maior número de adeptos nos dois momentos da pesquisa, ou seja, a parte mais numerosa das pessoas consideraram o uso da língua em nossa sociedade como *regular*. Houve uma queda de 12% entre a primeira e a segunda ocasiões de investigação – de 60% para 48%; em contrapartida, as notas 4 e 5 tiveram um aumento significativo no segundo questionário – como veremos em breve – levando-nos a inferir que, a partir das discussões a respeito da valorização da variação, estimuladas durante a disciplina de LP1, os alunos passaram a enxergar o uso linguístico da população de maneira mais positiva.

No que diz respeito às avaliações *regulares*, percebemos que a maior parte das respostas justifica a nota considerada baixa, isto é, explicam o porquê de a nota atribuída não ter sido maior, o que fez com que as categorias de análise por nós explicitadas se assemelhassem às categorias levantadas para os que avaliaram o uso com a nota 2:

Quadro 2 – Percentual comparativo das categorias de análise apontadas pelos alunos que atribuíram notas 2 e 3 ao uso da língua em nossa sociedade

Como você avaliaria o uso da língua portuguesa em nossa sociedade?	Nota 2		Nota 3	
	Q1	Q2	Q1	Q2
A maioria das pessoas fala errado; não usam bem/corretamente a língua			28%	35%
Prejuízo em função da variação	15%	14%	20%	14%
Falta de valorização/ atenção/ interesse com o uso correto da língua	23%	14%	19%	14%
Desconhecimento/ não utilização da norma padrão	23%	29%	16%	27%
Incorporação de gírias/ vício/ neologismos			14%	14%
Falta de escolarização adequada/ ensino precário de LP na escola	23%	14%	14%	18%
Falta de Leitura e Escrita	8%	29%		

Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

As justificativas para a nota 3 que aparecem de forma mais frequente no primeiro questionário são:

1. A maioria das pessoas fala errado; não usam bem/corretamente a língua (28%):

“Regular, pois ainda, infelizmente, o uso da língua não é compreendido, nem empregado da maneira correta.” A11 (Q1)

“Temos o mau hábito de falar errado. só nos preocupamos com isso quando vamos realizar uma prova, preencher algum documento formal... no dia a dia quase todo mundo fala errado.” A69 (Q1)

2. Prejuízo em função da variação (20%):

“A escolha pelo nível regular é devido a variedade da língua e as invenções de gírias de acordo com cada região, não permitindo se chegar a um nível bom, mas também não destrói a língua. Por isso acredito que seja regular.” A61 (Q1)

“A razão é porque o nosso país foi colonizado por vários povos e cada um falava as suas línguas de origem e devido a esta miscigenação as línguas se misturaram com a indígena, já existente, e originou-se esta linguagem, que não é o português original.” A66 (Q1)

3. Falta de valorização/ atenção/ interesse com o uso correto da língua (19%):

“Não sei o que acontece, mas tem muita gente que parece que faz questão em falar errado, parece que acha bonito, eu procuro falar e escrever o mais correto possível, acho muito bonito um português bem falado e bem escrito.” A42 (Q1)

“As pessoas não dão o devido valor ao uso correto da Língua Portuguesa.” A51 (Q1)

4. Desconhecimento/ não utilização da norma padrão (16%):

“Porque a maioria das pessoas não seguem a norma culta estabelecida pela gramática.” A55 (Q1)

“A língua Portuguesa, de acordo com a sua gramática e linguística, possui suas variações e regras que vão de acordo com a gramática. Entretanto, a sociedade, e suas diversas regiões e culturas, não "obedecem ao pé da letra" todas essas normas e padrões constituídos. Pois a informalidade permanece. Dessa forma, o conceito "regular" seria o melhor valor atribuído nessa situação.” A99 (Q1)

5. Incorporação de gírias/ vício/ neologismos (14%):

“Ainda falamos e escrevemos de forma muito errada, sem contar as novas palavras que são "formadas" de tempos em tempos e que passamos a utilizar em substituição a palavras originais.” A9 (Q1)

“Por causa do Jeitinho brasileiro, muitas pessoas usam gírias para se expressar no cotidiano e isso acaba influenciando no uso correto da Língua.” A50 (Q1)

6. Falta de escolarização adequada/ ensino precário de LP na escola (14%):

“Considero regular porque a maioria da população não tem acesso a uma educação de qualidade com educadores bem formados para exercer sua profissão. E esses alunos acabam convivendo com pais e parentes que não tiveram condições de estudarem formando um ciclo vicioso (...)” A7 (Q1)

“Por termos uma educação de péssima qualidade, conseqüentemente o uso da língua fica comprometido.” A32 (Q1)

As que identificamos como mais relevantes no segundo questionário são:

1. A maioria das pessoas fala errado; não usam bem/corretamente a língua (35%):

“Por morar em uma cidade do interior (Minas Gerais), vejo que algumas pessoas de nossa sociedade usam a língua portuguesa de forma "errada" não obedecendo a gramática.” A47 (Q2)

“Porque muitas pessoas escrevem e falam errado. Não usam a norma culta.” A52 (Q2)

2. Desconhecimento/ não utilização da norma culta (27%):

“A língua portuguesa, ou seja, sua regra, nem sempre está bem colocada no cotidiano dos brasileiros.” A29 (Q2)

“Pois a nossa língua no ponto de vista gramatical é muito difícil. Suas regras e normas não são de fácil entendimento para todos os cidadãos, com isso grande parte da população fica a margem, não consegue usar toda a sua gramática, a chamada gramática culta.” A85 (Q2)

3. Falta de escolarização adequada/ ensino precário de LP na escola (18%):

“Porque é um misto de pessoas instruídas que usam a língua portuguesa de maneira satisfatória para quem ouve ou lê, e pessoas que não adquiriram essas habilidades por falta de oportunidade de acesso a boas escolas.” A30 (Q2)

“A educação brasileira ainda se encontra em uma situação muito complicada, ainda vemos crianças que avançam para outras séries sem saber quase nada, logo a cada dia é mais provável que este individuo seja no futuro um leitor e emissor de uma qualidade baixa, o que faz com que a língua seja considerada em situação regular.” A80 (Q2)

4. Falta de valorização/ atenção/ interesse com o uso correto da língua (14%):

“Regular, pois nem todos os falantes se preocupam com as normas previstas para o uso de sua língua. Muitos ainda não possuem a consciência de que falar bem e escrever bem é extremamente importante na sociedade em que vivemos.” A3 (Q2)

“Acredito que nossa sociedade não utiliza de forma plena a língua portuguesa, pois, não há preocupação por parte dos usuários em fazê-lo coerentemente.” A48 (Q2)

5. Prejuízo em função da variação (14%):

“Atribuí esse valor devido as diferentes formas com as quais ela é utilizada por todos. Acho que ainda falta acesso à educação para muitas pessoas.” A31(Q2)

“Porque não se pratica um português correto, existe muita falha na pronúncia das palavras, talvez seja uma força do hábito, devido a uma miscigenação de línguas.” A66 (Q2)

6. Reconhece a validade da variação (14%):

“É regular em consideração ao uso da norma culta, pois muitos não a seguem corretamente. Porém, a maneira como falam não quer dizer que estejam errados a língua se modifica criando novas formas e isso é muito válido.” A7 (Q2)

“Se nos basearmos na norma culta da língua, o uso da língua pela sociedade não está dentro do padrão. Se levarmos em conta as diversas maneiras que nossa língua é falada, nas diversas regiões estaríamos falando bem a língua, pois nossa sociedade consegue se comunicar bem, há entendimento.” A76 (Q2)

Em ambos os questionários identificamos que a explicação que se distingue de maneira notável é a de que *a maioria das pessoas fala errado, não usa bem/corretamente a língua* - o que nos mostra que os estudantes identificam a existência de um padrão linguístico, considerado “certo”, em contraposição ao uso geral, julgado como errôneo. Nesse sentido, acabam deixando transparecer um julgamento muito mais que linguístico, mas social e cultural, conforme sinaliza Bagno:

Nenhuma dessas ideias do que era (é) “certo” ou “errado” se explica por alguma causa natural, por algum fenômeno empiricamente comprovável, alguma “lei da natureza” – todas elas derivam exclusivamente de “leis culturais”, das relações de poder, dos conflitos sociais, das imposições de valores de determinados grupos sobre os demais, da distribuição desigual dos bens materiais e culturais etc. (...) Todas as noções de “certo e “errado” que circulam na sociedade são invenções humanas (...) (BAGNO, 2012, p. 61-62).

Ademais, 19% dos respondentes no primeiro questionário, e 14% no segundo, responsabilizam o próprio falante pelo “mau uso”, devido à *falta de valorização, atenção, e mesmo interesse pelo uso correto da língua*. Mais uma vez, notamos a contraposição *certo x errado* e a culpabilização dos falantes por seu “desleixo” com a própria língua: “Assim, aquilo que para o sociolinguista representa apenas “diferença” no uso da língua, para as pessoas em geral vai representar, de fato, um “erro”, um sinal de “ignorância” (...) onde tem variação sempre tem também avaliação”. (BAGNO, 2012, p. 77).

O *prejuízo em função da variação* também foi uma resposta encontrada nos dois momentos, com uma representatividade de 20% e 14%, respectivamente. Notamos, aí, uma pequena queda – de 6% - mas não exatamente na proporção que esperávamos, levando em consideração o trabalho realizado ao longo da disciplina, em que defendemos uma prática educativa fundamentada em:

Um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2007, p. 8)

O *desconhecimento/ não utilização da norma culta/padrão* aparece com porcentagens relevantes nos dois momentos da pesquisa, visto como fator que desmerece o uso linguístico de um falante – o que corrobora os comentários feitos nas categorias anteriores. Assim sendo, é válido colocar que “Nunca é supérfluo reafirmar que, do ponto de vista linguístico, essas variedades não são estruturalmente inferiores à norma-padrão. O conceito de “erro gramatical” é tão somente uma questão de diferença entre dois dialetos” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 37).

A *falta de escolarização adequada/ ensino precário de LP na escola* desponta, ainda, com valores significativos nas duas fases de investigação, demonstrando, de certa maneira, a crença no mito nº 4 designado por Marcos Bagno (2006) no livro *Preconceito Linguístico* - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”. Uma vez que justificam a nota baixa em virtude dessa razão, dão a entender que aqueles que não passam pelo ensino sistematizado numa instituição educacional têm seu uso de língua prejudicado; o que, uma vez mais, expõe um ponto de vista preconceituoso. Afinal, “Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, estropiada,

rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 2006, p. 40).

Uma categoria que se apresentou apenas no Q1 foi a *incorporação de gírias/vício/neologismos*, e outra que surgiu no Q2 foi a que reconhece a validade da variação. Esta aparição, no entanto, não pôde ser entendida como uma transformação considerável dos pontos de vista dos alunos, uma vez que se mostrou com a mesma porcentagem dos que consideram a variação prejudicial (14%).

Dentre as justificativas dos estudantes que atribuíram nota 4 (bom) ao uso da língua em nossa sociedade – 25% no primeiro questionário, e 36% no segundo -, em ambos os questionários, 2 categorias de respostas se destacaram, de forma muito semelhante. No Q1, com 35% de aparições e, no Q2, com 34% de representatividade, os respondentes declararam que a língua *cumpra o objetivo da comunicação*, o que, de acordo com as respostas obtidas na questão *a*, seria a principal função de uma língua:

“Como apontado na questão 12, defino a palavra “língua” como as diferentes formas de comunicação. Em nossa sociedade, mesmo havendo diferentes formas de se expressar, havendo gírias e sotaques, há comunicação. Desta forma avalio como “boa” o uso da língua. Logicamente, não atribuiria o mesmo valor ao uso da gramática, esta vem sendo deixada de lado, sendo até mesmo desconhecida por grande parte da população.” A44 (Q1)

“Dei a pontuação 4, bom, porque a língua usada em nossa sociedade tem sido suficiente para uma comunicação compreensiva por parte dos seus falantes, ou seja, em cada meio social o emissor consegue passar uma mensagem que pode ser compreendida pelo receptor.” A65 (Q2)

Conforme destacamos ao comentar as respostas que definiam língua, apesar de os estudantes considerarem positivo o fato de conseguirem se comunicar com êxito, o entendimento de que a função da língua é apenas a comunicação acaba sendo um tanto quanto restritivo, já que a língua não consiste apenas na transmissão descontextualizada de informações de um emissor a um receptor, mas envolve uma série de outros fatores:

(...) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (GERALDI, 2003, p. 6)

Outra categoria de destaque – com 27% e 26% de respostas no Q1 e Q2, respectivamente – é a que *reconhece a validade da variação*, vista não como prejuízo e, sim, como contribuição enriquecedora:

“Para mim o uso da nossa língua em nossa sociedade merece a nota 4-Bom, pois, embora muitos não sigam a risca a gramática e as normas cultas, acredito que a comunicação continua clara e o mais interessante: podemos ver uma diversidade linguística muito rica.” A75 (Q1)

“A língua portuguesa é heterogênea e, dentro de sua heterogeneidade, é bem usada pelos seus falantes.” A58 (Q2)

A aparição dessa categoria representou um dado relevante, já que esse é um dos pontos principais de nossa disciplina, que visa “(...) conscientizar o aluno da riqueza da variação linguística inerente a qualquer língua viva (...)” (BAGNO, 2010, p. 56).

Uma terceira categoria que se sobressai – em Q1 com 15% e em Q2 com 11% - é a que afirma que as pessoas procuram usar a língua corretamente:

“Hoje as pessoas de um modo geral procuram usar corretamente a língua no seu dia a dia, independente de seu grau de estudo.” A71 (Q1)

“A sociedade comete erros de português, esses erros se tornam graves dependendo da situação, mas mesmo assim vejo que existem uma certa preocupação em escrever e falar corretamente.” A33 (Q2)

Apesar do caráter supostamente positivo deste parecer, do ponto de vista dos respondentes, está embutida, nesta visão, uma concepção preconceituosa de língua, que traz à tona, mais uma vez, a concepção dicotômica de “certo e errado”. Assim, parece que a nossa tentativa em mostrar aos alunos respondentes que “(...) as formas “certas” são o produto de uma seleção-exclusão que corresponde às seleções-exclusões que vigoram na organização da sociedade (...)” (BAGNO, 2010, p. 56) não foi apreendida.

Enfim, apenas uma pessoa (1%) no primeiro questionário avaliou como *excelente* o uso da língua em nossa sociedade, enquanto averiguamos um aumento de 7% da nota 5 no segundo. Naquele, o aluno declara que:

“Não há como medir o uso da língua. O uso se constrói no fazer diário. A língua é viva. O que se mede é a utilização das formas gramaticais o que não significa que a pessoa não saiba utilizar sua língua materna.” A63 (Q1)

O estudante demonstra, já em suas concepções prévias, ter a noção da função social da língua, o entendimento de que qualquer falante nativo é conhecedor e utiliza

de forma satisfatória sua língua materna. No Q2, A63 mantém a nota, novamente, com argumentos fundamentados e esclarecidos, alegando que:

“A língua é uma construção social e por isso ela é variável no tempo e na contexto onde ela é utilizada.” A63 (Q2)

Além dele, outras 8 pessoas escolheram a opção excelente no Q2, dentre elas:

“Atribui valor máximo pois, acredito que nossa língua é muito rica e a nossa sociedade sabe utiliza la de forma muito criativa.” A59 (Q2)

“Porque estabelecem comunicação, não importando se ocorre segundo a gramática normativa ou segundo a gramática descritiva. Mas estabelecem comunicação ao conseguir se expressar verbalmente.” A89 (Q2)

“Levando em consideração que cada um utiliza sua língua materna, que tem sua função social e de interação entre os diferentes grupos existentes na sociedade.” A94 (Q2)

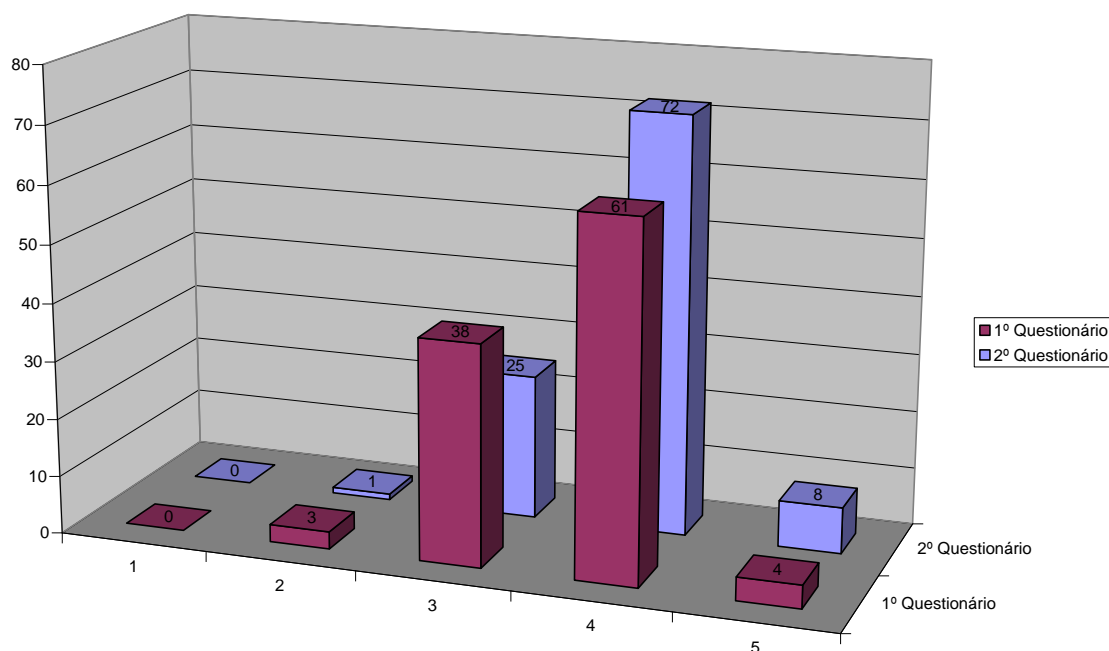
As categorias que fundamentaram suas respostas, uma vez mais, foram aquelas mencionadas como destaque na nota 4: o reconhecimento da validade da variação e a compreensão de que a língua cumpre com o seu objetivo principal, que seria a comunicação.

e) Como você avaliaria o SEU uso da língua portuguesa? e; f) Justifique o valor atribuído ao uso da língua na questão anterior.

As questões propostas neste quesito foram muito semelhantes às anteriores, contudo referiram-se, exclusivamente, ao uso próprio que cada um considera fazer da língua, isto é, suscitaram uma autoavaliação linguística por parte dos estudantes. Vislumbramos, com essa pergunta, verificar se mantinham padrões entre a avaliação da sociedade e a sua ou se acreditavam ser melhores usuários.

A pergunta *Como você avaliaria o seu uso de Língua Portuguesa?* ofereceu, igualmente à anterior, 5 opções de respostas: uma escala de 1 a 5, em que 1 é compreendido como *péssimo*; 2, *ruim*; 3, *regular*; 4, *bom* e 5, *excelente*. A avaliação com a qual nos deparamos foi a seguinte:

Gráfico 6 – Distribuição dos valores atribuídos pelos alunos ao seu próprio uso da língua portuguesa



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Identificamos que os estudantes assumem um olhar significativamente mais positivo com relação à sua própria prática linguística em comparação com o uso da língua na sociedade, de maneira geral. Ao julgarem o português utilizado pelas pessoas ao seu redor, predominaram as notas referentes a um uso *péssimo*, *ruim* e *regular*, que simbolizaram, no Q1, 74% das respostas, e no Q2, 56%. Em contrapartida, tais escalas somaram, respectivamente, 39% e 25% quando a questão se referiu ao próprio uso. Ao mesmo tempo, os alunos, em sua maioria, se vêem como *bons* ou *excelentes* usuários do português – 62% (Q1) e 76% (Q2); por outro lado, 26% (Q1) e 44% (Q2) avaliam o uso dos demais de igual maneira. Assim sendo, identificamos uma postura aparentemente preconceituosa dos respondentes com relação aos falares com que convivem na sociedade, uma vez que se avaliam como melhores falantes, estabelecendo, assim, um julgamento sobre o que seria “falar bem” a língua portuguesa.

Do universo de 106 pessoas, nenhuma considerou o seu uso de língua portuguesa *péssimo*, em nenhum dos dois questionários. Um número mínimo de estudantes avaliou como *ruim* o referido uso: 3 no primeiro questionário (3%), e 1 (1%) no segundo. Os 3 estudantes do Q1 explicaram-se da seguinte forma:

“Muita das vezes pensamos que está bom o que sabemos e acabamos nos acomodando, e somente quando não passamos em uma disciplina ou uma questão de concurso por exemplo que depois lida

corretamente percebemos o erro que poderia ter sido evitado se tivéssemos estudando um pouco mais onde a resposta era óbvia e no momento não conseguimos responder...” A25 (Q1)

“A linguagem regional, a da internet e o próprio desleixo vem prejudicando e mudando as palavras sem que sejam mudadas no dicionário.” A43 (Q1)

“A língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis de ser falada e escrita, sua gramática é de difícil compreensão e com muitas regras.” A85 (Q1)

Em suma, os alunos atribuem a utilização linguística ruim à própria falta de empenho no estudo da disciplina, a fatores relativos à variação e à dificuldade de aprendizado das regras gramaticais; todas as opiniões acabam transparecendo a crença em mitos linguísticos. No Q2, apenas o A25 manteve a nota ruim, explicando que:

“Falta de tempo para estudar, por trabalhar em comércio, mas antes de terminar o curso pretendo fazer um cursinho nessa área.” A25 (Q2)

Vemos, então, que o aluno não se considera um falante competente de sua própria língua, e se autorresponsabiliza por isso, deixando transparecer uma determinada insegurança linguística, tal como apresentada por Calvet - “há insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam” (CALVET, 2009, p. 72).

Ademais, 36% dos respondentes do primeiro questionário e 24% do segundo disseram que seu uso do português é regular e lhe atribuíram nota 3. Percebemos que as explicações para a nota 3 atribuída a si mesmos foram mais “amenas” do que aquelas designadas ao uso geral na sociedade. Dentre as justificativas apresentadas, as que despontaram de forma mais recorrente, em ambos, foram:

1. Tem algumas dificuldades/ comete alguns "erros" (Q1 – 34%; Q2 – 52%);
2. Está em constante aprendizado/ há muito o que aprender (Q1 – 32%; Q2 – 40%);
3. Esforça-se/ está atento ao "bom uso" da língua, de acordo com a norma padrão (Q1 – 13%; Q2 – 20%);
4. Comunica-se bem/ considera-se competente comunicativamente (Q1 – 13%; Q2 – 16%).

A justificativa de número 1 indica a insegurança linguística apontada anteriormente por Calvet (2009), por parte dos falantes, e, também – ou devido a - um reconhecimento dos desvios cometidos em relação à norma padrão – os quais invalidariam a atribuição dos conceitos bom/excelente ao próprio uso da língua:

“Não sei usá-la corretamente, talvez por falta de conhecimento.” A18 (Q1)

“Porque não domino muito bem o básico da língua Portuguesa como: acentuação, ortografia e concordância.” A55 (Q1)

“Eu tenho muita dificuldade para me expressar, apesar de ler muito, não sei usar as palavras como deveria. Sou desatenta, muitas vezes falo palavras erradas e demoro a perceber que errei. Às vezes não percebo e continuo errando até alguém me corrigir.” A79 (Q1)

“Considero regular, pois às vezes cometo alguns deslizes ao pronunciar algumas palavras da forma que ouço os outros falarem. Sempre sei a maneira certa de falar mais o hábito me faz errar.” A13 (Q2)

“Pois o meu vocabulário não é extenso, principalmente quando me deparo com pessoas com alto nível de vocabulário.” A22 (Q2)

“O fato de me fazer entender não me qualifica como um excelente usuário da língua portuguesa, diante do padrão exigido pela sociedade.” A106 (Q2)

Os exemplos dessa categoria – que subiu 18% do Q1 para o Q2 - mostram que estes estudantes não compreendem, ainda, que “Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive” (ALKMIM, 2005, p. 41), ou, supondo que tenham este entendimento, não aceitam suas variedades como merecedoras de admiração, uma vez que nutrem um respeito muito maior pelas variedades prestigiadas, as quais não estariam identificadas com as suas próprias.

A categoria de número 2, que cresceu, ligeiramente, do primeiro para o segundo questionário – 8% - mostra, de alguma maneira, a compreensão de que a língua é viva, de que não é possível dominá-la por completo, uma vez que ela está em constante mudança; por outro lado, pode reforçar também a concepção mítica de bom uso da língua, a partir de autoanálises que demonstram não possuir o conhecimento total das normas da língua para que se possa entender como um usuário pleno do português:

“Não sei tudo de português, acredito que sempre posso aprender mais.” A64 (Q1)

“Preciso melhorar muito, porque a cada dia, temos novidades e o português se modifica a cada dia, e não podemos perder a sua origem, sua historicidade, não podemos ser professores tradicionalistas e nem tão pouco modernos demais. Ter equilíbrio para ensinar é importante. A língua portuguesa exige muita leitura, decodificação, entender a força da palavra, os sentidos e as formas, gírias, formalidades etc.” A77 (Q1)

“Marquei a opção regular, pois, mesmo com os estudos, leitura, sempre tenho muito a aprender e a cada dia melhorar.” A102 (Q1)

“Ainda não domino totalmente. Nossa língua é riquíssima.” A43 (Q2)

“Acho que ainda tenho muito que aprender, porque a língua portuguesa tem bastante regras, mas procuro melhorar sempre (...)” A92 (Q2)

“Por que ainda tenho muito que aprender, sobre como falar e escrever, a língua portuguesa é muito complexa e cheia de regras, que nem sempre consigo seguir, as vezes falo diferente da maneira que escrevo.” A101 (Q2)

Esta postura diante do uso da língua reflete o “trauma” imposto pela ideologia escolar de receber o aluno – falante competente do português desde a mais tenra idade em seus domínios sociais – como um desconhecedor de seu próprio idioma: “(...) o que a escola tenta fazer, quando corrige o dialeto do aluno, é ensinar-lhe o que ele já sabe, é modificar o seu vernáculo, é impingir-lhe um padrão estranho quando fala, é enfim, negar o que ele já sabe falar” (BARBOSA DA SILVA, 2004, p. 261). Dessa maneira, as pessoas acabam levando para suas vidas adultas – como indicado pelos exemplos supracitados – a ideia de que dificilmente podem considerar-se falantes plenos de sua própria língua.

A terceira categoria – que apontou um aumento de 7% da primeira para a segunda fase da pesquisa - corrobora a compreensão de que existe um uso “superior”, de acordo com a norma padrão, que deve ser seguido:

“É regular, pois na língua oral, em muitas ocasiões, o meu uso da língua se adequa à ocasião e pessoas com quem me comunico, havendo o não uso da língua padrão. No entanto, na língua escrita busco cuidadosamente seguir as normas da língua padrão.” A3 (Q1)

“Me preocupo em utilizar de forma mais correta possível, a língua portuguesa, embora reconheça que preciso adquirir mais conhecimento sobre a mesma, para utilizá-la corretamente, sem equívocos.” A8 (Q1)

“Sempre busquei a leitura como uma forma de reconhecer e aprender novas palavras e regras para a escrita correta, porém a falta de conhecimento básico da gramática me põe em xeque cada vez que

vou redigir um texto, pois me deparo com dúvidas que comprometem o trabalho. Ainda assim busco solucioná-las da melhor maneira possível com o auxílio da internet, dicionários e livros.” A15 (Q1)

“(...) Procuo ler bastante, evitar gírias, palavras vulgares (...)” A7 (Q2)

“Tento falar o melhor que posso.” A32 (Q2)

“Bom, eu não sou muito afinado na língua portuguesa, mas tento me manter na língua padrão.” A97 (Q2)

A percepção de que o bom uso da língua deve decorrer dos usos estabelecidos na gramática normativa não está de acordo com os pressupostos sociolinguísticos apresentados na disciplina de LP1 e explícita, na verdade, uma “inversão da realidade histórica”, como explica Bagno:

As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta”, “pura”. (BAGNO, 2006, P. 64)

Por fim, a categoria de número 4 – com uma pequena diferença de 3% entre um questionário e outro - traz à tona o conceito de competência comunicativa, dando sinais de que os estudantes crêem na essencialidade da capacidade de interação e adequação:

“Eu confesso não ser uma pessoa conhecedora de todas as regras da língua portuguesa, mas no meu avaliativo me considero uma pessoa educada e sabedora de como conversar por exemplo em certos lugares (...)” A22 (Q1)

“Eu convivo com pessoas de várias regiões, pessoas que vivem mais na sociedade a pessoas que vivem mais isoladas em meio rural, gente mais simples à gente mais elegante, indivíduos que usam a linguagem padrão para se comunicar, e indivíduos que utilizam linguagem coloquial, e o convívio com outras pessoas faz com que a gente aprenda a se adaptar de acordo com a situação em que se encontra.” A59 (Q1)

“Entendo que consigo me comunicar sem grandes dificuldades, mas vejo que preciso melhorar tanto na escrita quanto na fala.” A1 (Q2)

“Tento adequar a o uso da língua da melhor maneira possível sendo que não domino algumas regras básicas o que dificulta o uso da mesma no meu dia a dia.” A55 (Q2)

Vemos como extremamente positiva a consciência destes discentes que, através de suas declarações, reconhecem a importância da adequação, compreendendo que “(...) a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 73), indo muito além da opinião de senso comum que acredita que “dominar” a língua significa saber as regras da norma padrão. No entanto, pareceu-nos contraditória a nota regular que os estudantes se autoatribuíram apesar da visão apresentada, o que nos leva a crer que, de alguma maneira, a referida opinião de domínio da língua por meio da gramática normativa ainda perdura, mesmo que inconscientemente.

A maior parte dos participantes – 58% no Q1 e 68% no Q2 - consideraram-se bons usuários da língua portuguesa. As categorias de destaque que identificamos nas respostas de cada questionário foram as mesmas – só que com representatividades distintas em cada uma. No primeiro questionário, visualizamos o seguinte:

1. Esforça-se/ está atento ao "bom uso" da língua, de acordo com a norma padrão (44%):

“Tento estar atenta as normas gramaticais e fazer o melhor uso delas no meu cotidiano.” A6 (Q1)

“O meu uso da língua portuguesa é bom, pois procuro aplicar as regras gramaticais aprendidas durante a minha vida escolar e profissional. Dúvidas existem a todo momento, procuro saná-las através de pesquisa.” A24 (Q1)

“Tenho certa facilidade em usar a língua portuguesa, devido à profissão que exerço, por ser minha ferramenta de trabalho busco sempre uma maior compreensão na forma (gramatical) de usá-la.” A106 (Q1)

2. A sua leitura contribui para que sejam melhores usuários da língua (21%):

“Na época em que estudei tive bons professores, e sempre esforcei-me para aprender, principalmente lendo bastante.” A32 (Q1)

“Depois que comecei a fazer o CEDERJ , tive uma melhora considerável , pois tenho que ler muito e a leitura me proporcionou esse resultado significativo.” A53 (Q1)

“Pelo fato de ler muito, se torna quase automático usar adequadamente a língua portuguesa, estando atenta às concordâncias. Contudo, utilizo uma linguagem simples, menos rebuscada.” A62 (Q1)

3. Comunica-se bem/ considera-se competente comunicativamente (20%):

“Cada grupo possui uma linguagem própria e procuro adequá-la ao grupo ao qual me relaciono.” A19 (Q1)

“Tenho um bom conhecimento global, compreendo vários assuntos e por ter estudado e ter uma boa bagagem cultural e experiência, creio que consigo uma boa comunicação em uso da língua em diferentes contextos sociais.” A36 (Q1)

“Sou professora de Língua Portuguesa e como tal procuro usá-la da melhor maneira possível e consciente do seu papel social, contexto, intenção e sua função. Não domino todas as regras ditadas pela gramática.” A68 (Q1)

4. Tem algumas dificuldades/ comete alguns "erros" (18%):

“Bom, porque sei que posso melhorar a forma como falo e escrevo. às vezes ainda sai algumas discordâncias quando falo, mas estou sempre me corrigindo.” A5 (Q1)

“Erro ao pronunciar certas palavras, acabando escrevendo errado.” A33 (Q1)

“Acredito que meu desempenho em relação ao uso da língua é bom, pois consigo ser compreendida no uso dela, entretanto, cometo alguns erros gramaticais. Daí, preciso buscar entender a gramática e sua estrutura a fim de melhorar o uso de minha língua materna.” A82 (Q1)

5. Está em constante aprendizado/ há muito o que aprender (15%):

“Me avaliei dessa forma porque considero o meu conhecimento da língua primordial para minha formação como cidadão e principalmente como futura educadora. Confesso que há muitas coisas a conhecer pois todos nós estamos em um constante aprendizado. Aprendo a cada dia através da leitura, da conversação com outras pessoas, através de culturas diferentes. Sempre há o que aprender mais.” A7 (Q1)

“Gosto muito da língua portuguesa, mas sei que tenho muito a aprender, por isso dei uma nota 4.” A47 (Q1)

“sempre procuro melhorar, mas ainda sei que preciso me esforçar mais até mesmo como profissional.” A95 (Q1)

Já no segundo questionário, a ordem de respostas com maiores aparições ficou da maneira que se vê a seguir:

1. Esforça-se/ está atento ao "bom uso" da língua, de acordo com a norma padrão (36%):

“Procuro me expressar corretamente, tanto na escrita quanto na fala, evitando erros gramaticais. Também tento usar uma linguagem equivalente ao meu interlocutor.” A23 (Q2)

“Procuro sempre estudar a gramática para me manter ciente das regras e me polio bastante ao falar e ao escrever.” A30 (Q2)

“Porque consigo me expressar de forma corretamente padrão.” A39 (Q2)

2. Está em constante aprendizado/ há muito o que aprender (26%):

“Acredito que vamos cada vez mais aperfeiçoando o uso da língua com a leitura e com a convivência do grupo a qual pertencemos, pois a aprendemos com troca.” A4 (Q2)

“Acredito que ainda posso melhorar. Tenho buscado aperfeiçoar o uso da língua através da leitura e escrita, mas, como ela é diversa se torna um trabalho contínuo.” A48 (Q2)

“Estou sempre procurando melhorar, principalmente através da leitura.” A73 (Q2)

3. A sua leitura contribui para que sejam melhores usuários da língua (22%):

“Considero o meu uso da língua portuguesa bom porque gosto muito de ler e isso, consequentemente, faz com que eu melhore a minha escrita.” A5 (Q2)

“Sempre gostei de conhecer palavras novas, cobrando de mim mesma um bom desempenho no uso da língua. A leitura sempre foi uma aliada nessa busca pelo conhecimento do português que utilizamos no Brasil.” A15 (Q2)

“Sei me comunicar tanto verbalmente como pela escrita de maneira inteligível, e gosto muito de ler, o que me ajuda muito a melhorar meu uso do Português.” A40 (Q2)

4. Comunica-se bem/ considera-se competente comunicativamente (22%):

“Procuro me preocupar em adequar sempre a minha linguagem aos contextos em que estou inserida (...)” A3 (Q2)

“considero bom, pois me comunico com os membros da sociedade de modo que entendo o que eles falam e me faço entender por eles.” A24 (Q2)

“O meu uso da língua portuguesa considero bom porque além de conhecer diversas expressões regionais, gírias, linguagem popular, também tenho domínio da língua padrão, pelo fato de ter convivido com pessoas de diversas regiões do Brasil, por trabalhar com jovens e sobretudo por ler muito. Isso fez com que enriquecesse meu vocabulário e ampliasse o meu conhecimento de mundo através do domínio da língua. Mas não posso dizer excelente porque ninguém tem total domínio da língua portuguesa em sua variedade linguística.” 62 (Q2)

5. Tem algumas dificuldades/ comete alguns "erros" (14%).

“Bom,tento me policiar, quanto ao uso corretos das palavras, mas as vezes saem algumas palavras erradas.” A2 (Q2)

“Ainda tenho muita dificuldade com certas normas gramaticais da Língua Portuguesa.” A27 (Q2)

“Pois como todo brasileiro cometo erros gramaticais, tanto na fala como na escrita.” A85 (Q2)

No quadro abaixo, é possível visualizar de maneira mais clara esse panorama:

Quadro 3 – Percentual comparativo das categorias de análise apontadas pelos alunos que atribuíram notas 3 e 4 ao seu próprio uso da língua

Como você avaliaria o SEU uso da língua portuguesa? Categorias	Nota 3		Nota 4	
	Q1	Q2	Q1	Q2
Esforça-se/ está atento ao "bom uso" da língua, de acordo com a norma padrão	13%	20%	44%	36%
A sua leitura contribui para que sejam melhores usuários da língua			21%	22%
Comunica-se bem/ considera-se competente comunicativamente	13%	16%	20%	22%
Tem algumas dificuldades/ comete alguns "erros"	34%	52%	18%	14%
Está em constante aprendizado/ há muito o que aprender	32%	40%	15%	26%

Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Como vemos, as categorias de destaque surgidas entre as respostas dos alunos que se autoavaliaram com nota 3 se repetiram nas declarações dos que se atribuíram nota 4. Apenas uma categoria diferente apareceu em meio às outras: a que identifica na leitura um suporte para o desenvolvimento de competências para que se seja um melhor usuário da língua. Sobre esta, podemos comentar que é louvável que, enquanto atuais e futuros professores, tais alunos reconheçam o valor que a leitura tem na ampliação dos conhecimentos socioculturais de um indivíduo, bem como para a contribuição na construção de um domínio da norma padrão da língua. Entretanto, também fica velada, em boa parte das respostas, a noção de que os alunos tinham ou têm um mau julgamento de usos linguísticos alheios, devido a não prática da leitura ou a necessidade de sempre ampliá-la. Dessa forma, mantém-se uma concepção preconceituosa da língua, uma vez que sujeitos que não tenham acesso à escola e/ou que não sejam alfabetizados seriam,

sob essa visão, péssimos usuários da língua, sendo, portanto, seus conhecimentos linguísticos diminuídos por não saberem ler.

Notamos que, nos dois momentos da pesquisa, a categoria que apareceu de forma mais significativa dentre os estudantes que se consideram *bons* usuários da língua foi aquela em que os discentes asseguram estar sempre atentos ao “bom uso da língua”, “bom uso” este identificado como sinônimo da utilização em função da gramática normativa. O reconhecimento da importância da leitura para o aprimoramento cada vez melhor do uso da língua caiu uma posição do Q1 pra o Q2, assim como a categoria através da qual os estudantes se assumem como competentes comunicativamente. Uma parcela importante de alunos, nas duas fases, confessa que, às vezes, comete alguns “erros”, mas nada que desmereça o seu *bom* rendimento enquanto usuários do português; e, também, em ambos, parte relevante não se deu a nota máxima por considerar que ainda não sabem tudo o que deveriam ao se tratar de português.

Enfim, o número de respondentes que atribuiu nota máxima – 5 – ao seu próprio uso, dobrou do primeiro questionário para o segundo – de 4 (4%) para 8 (8%) – mas, no cômputo geral, ainda representou uma porcentagem bastante reduzida diante das demais. Os 4 estudantes que identificaram-se como excelentes usuário da língua no primeiro questionário, justificaram-se da seguinte maneira:

“Tenho muita facilidade em interpretar textos e em me comunicar na fala ou na escrita. Consigo ser concisa e objetiva, sem perder o foco” A45 (Q1)

“Em hipótese alguma querendo ser arrogante, valorizo muito, até demais. Creio que como ferramenta da comunicação humana, respeitando suas variações linguísticas, é claro, deve ser usada e valorizada em suas normas” A46 (Q1)

“Uso a língua de acordo com as normas da gramática, no caso da língua escrita. E na oralidade, adapto a língua de acordo com a situação em que estou e com meus interlocutores” A58 (Q1)

“Adequo meu discurso conforme o contexto” A63 (Q1)

Assim, alguns reconhecem seu excelente desempenho a partir da idéia de adequação, demonstrando um olhar sociointeracionista sobre o uso da língua e, outros, associam excelência linguística ao domínio das regras gramaticais. No segundo questionário, os alunos A45, A46 e A63 mantiveram suas notas e justificativas; o A58, apesar de também ter utilizado os mesmos argumentos, autoavaliou-se como um bom

usuário da língua. Os outros 5 participantes que aumentaram ao máximo suas notas no segundo momento da pesquisa mencionaram as seguintes explicações:

“Todos entendem quando eu me expresso.” A63 (Q1)

“Pois consigo expressar e comunicar, não sendo refém da gramática.” A16 (Q2)

“Uso a Norma Culta que for conveniente usá-la, mas também sei usar gírias e regionalismos de acordo com a situação e com quem eu falo, eu convivo.” A17 (Q2)

“Consigo me comunicar, as pessoas compreendem o que digo.” A64 (Q2)

“Porque eu estabeleço comunicação, consigo fazer com que as pessoas mas diversas compreendam o que eu quero dizer.” A89 (Q2)

Vemos, então, que as categorias de destaque nas respostas seriam: 1) Comunica-se bem/ considera-se competente linguisticamente e; 2) Uso adequado da Língua Portuguesa, de acordo com o contexto em que se está inserido - o que revela que para esses alunos a disciplina funcionou, ao menos nesse momento.

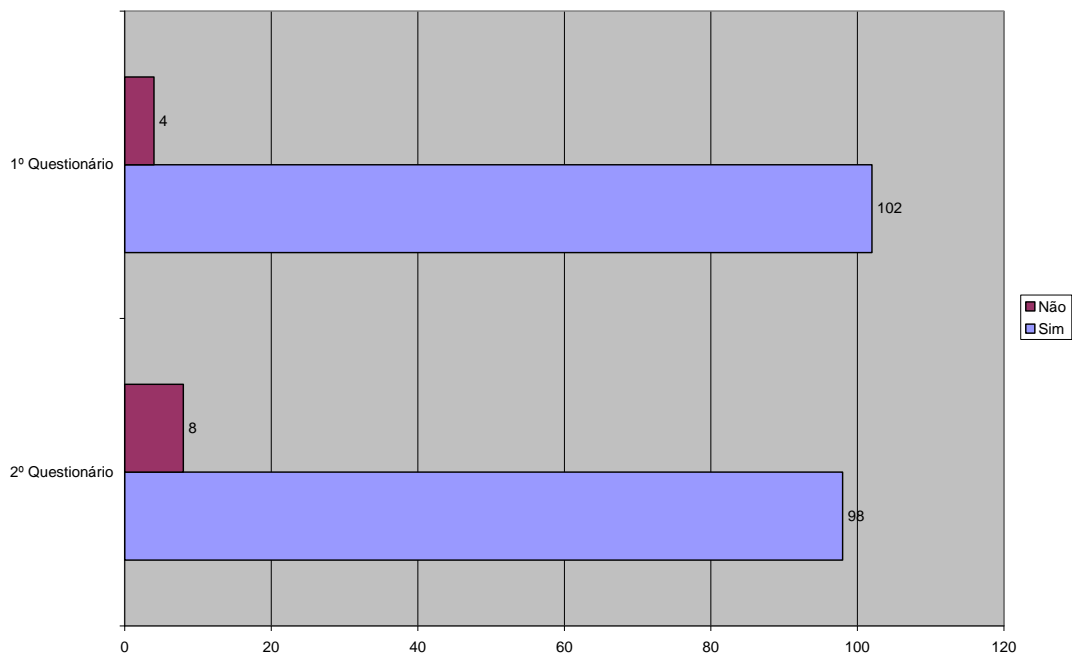
g) Você percebe a existência de variações nas falas das pessoas? e; h) Se você percebe a existência de variações nas falas das pessoas, a que fatores associaria tais variações?

Os resultados das duas questões que se seguiram estão acoplados. Por meio dessa questão, pretendíamos ver se, após um conhecimento sistematizado sobre a sociolinguística e a variação linguística, os alunos atentavam para a presença dessa variação na(s) comunidade(s) em que se inserem. A primeira levanta o seguinte questionamento: *Você percebe a existência de variações nas falas das pessoas?*, para o qual havia duas respostas em formato de múltipla escolha – *sim* e *não*.

No Q1, 4 (4%) das pessoas declararam que não notavam nenhuma variação, e pularam para a questão *i*; as outras 102 (96%) afirmaram que sim, percebem a referida variação. Já no Q2, 8 (8%) pessoas afirmaram não reconhecer a existência de variação linguística; em contrapartida, 98 (92%) participantes responderam o contrário. Surpreende-nos muito esse, ainda que pequeno, aumento de alunos que disseram não identificar a variação em seu cotidiano, principalmente por terem dito anteriormente que o faziam. Inferimos que havia possibilidade de que que essa alteração tenha se dado por

não desejarem responder a questão seguinte. O comparativo entre os dois questionários pode ser visualizado, de maneira mais clara, a partir do gráfico abaixo:

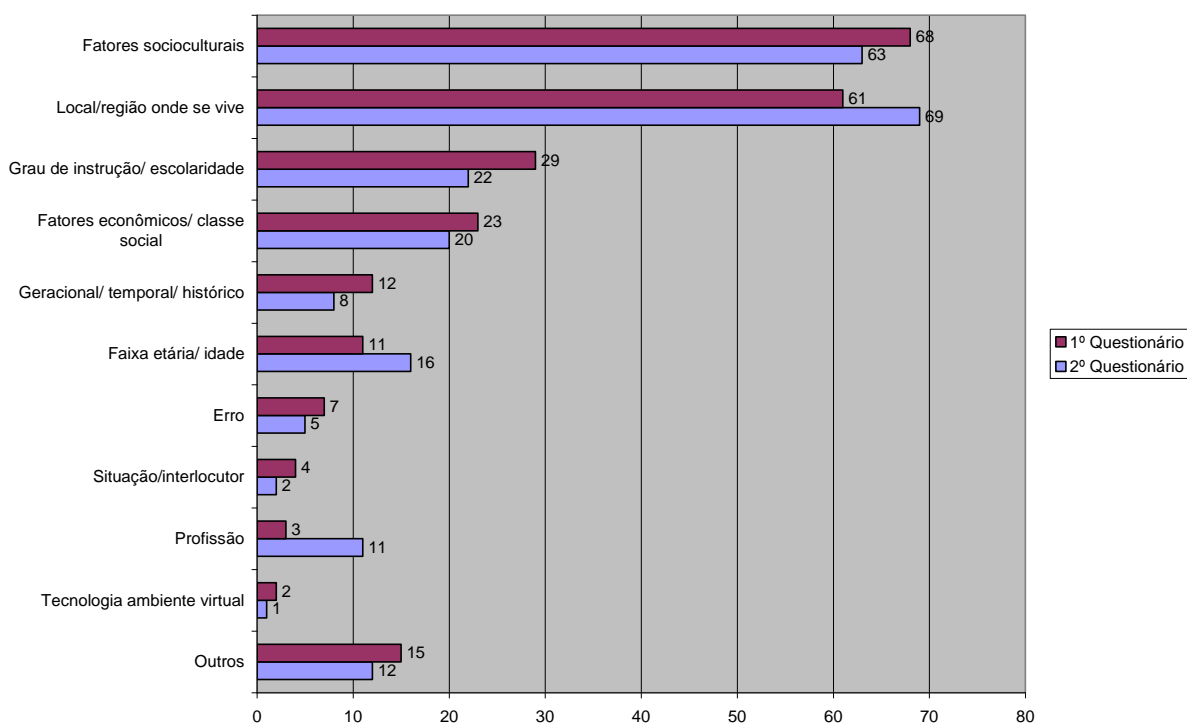
Gráfico 7 – Distribuição do quantitativo de respondentes que percebem a existência – ou não - nas falas das pessoas



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Na questão seguinte, então, é pedido que os estudantes digam a que fatores associariam tais variações. Os apontados com maior frequência dividiram-se nas categorias exibidas abaixo:

Gráfico 8 – Distribuição dos fatores aos quais, aqueles que percebem a existência de variações, associam-nas



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Percebemos que as duas categorias que se destacam, nos dois momentos da investigação, são as associações estabelecidas aos: *Fatores socioculturais* (Q1 – 64%; Q2 – 59%)⁸ e ao *local/região onde se vive* (Q1 – 58%; Q2 – 65%). Também despontam de forma significativa e com pouca diferença de aparições entre o primeiro questionário e o segundo questionários o: *Grau de instrução/escolaridade* (Q1 – 27%; Q2 - 21%) e os *fatores econômicos/classe social* (Q1 – 22%; Q2 – 19%). Identificamos, ainda, a categoria referente ao aspecto *geracional/temporal/histórico*, com 11% de representatividade no Q1 e 8% no Q2. A percepção da relação entre variação linguística e *faixa etária/idade* surgiu em 10% e 15% das respostas dos estudantes, em cada etapa da pesquisa, respectivamente.

Em outras palavras, podemos dizer que a percepção dos alunos em relação à variação linguística não se altera consideravelmente de um momento ao outro da pesquisa. Pequenas variações se apresentam entre as categorias principais, mas nada que nos chame a atenção. De uma forma geral, podemos dizer, então, que os alunos percebem as variações que se apresentam entre diferentes grupos de falantes – variação

⁸ Nessa categorização, decidimos classificar as respostas de acordo com os termos que os alunos utilizaram ao responderem o questionário. Por isso, categorias aparentemente vagas como “socioculturais” podem aparecer, já que eles não explicaram a que se referiam os termos que utilizaram.

interindividual (BORTONI-RICARDO, 2012) –, que podem se diferenciar por suas localidades, classes sociais, seus graus de instrução formal ou sua idade/geração. Assim se destacam as variações denominadas por Bagno (2012) de variação diatópica (lugar), diastrática (classe social), diacrônica (tempo), ou seja, os alunos conseguem perceber em que medida seus falares se diferenciam dos falares de outras pessoas. A esse grupo se acrescenta ainda a categoria *profissão*, que teve um aumento considerável – de 7% - entre uma fase e outra da pesquisa: subiu de 3% para 10%.

Por outro lado, a necessidade de um mesmo indivíduo variar seus usos linguísticos de acordo com a situação de uso em que se encontre – a chamada variação diafásica (BAGNO, 2012) – só foi identificada por um pequeno grupo de alunos, já que a consideração da *situação/interlocutor*, ou seja, da capacidade de adequação do uso, apresentou-se em 4% dos dados obtidos no primeiro questionário, e em 2% no segundo questionário. Dessa forma, poucos alunos conseguiram dar-se conta de que eles também variam (ou devem variar) seus usos linguísticos, adequando-se a diferentes situações de uso – variação intraindividual (BORTONI-RICARDO, 2012), posto que, como apresenta Bagno (2012), além da variação diafásica citada anteriormente, a língua também varia de acordo com a modalidade de uso – língua falada e língua escrita – (variação diamésica).

A influência da *tecnologia/ambiente virtual* foi lembrada ainda por 2% dos discentes no Q1 e 1% deles no Q2 e outros fatores como miscigenação, tipo de registro, religião, etnia e sexo, apareceram com menos frequência, e foram inseridos na categoria *outros*.

Por fim, salientamos ainda que um julgamento de valor sobre as variações aparece em uma parte considerável das respostas, levando-se em conta o fato de que tal julgamento não é solicitado pela pergunta proposta. Assim, a concepção de variação como sinônimo de *erro* não ficou de fora desse panorama e emergiu – ainda que de forma velada e em pequena parcela das justificativas dadas – através de 7% de argumentações no Q1, e 5% no Q2.

“Mau hábito de falar errado para quem sabe o certo e fala o errado (...)” A69 (Q1)

“Quando as pessoas conversam, podemos perceber os erros cometidos.” A2 (Q2)

“Como uso incorreto ou um mau-aprendizado.” A105 (Q2)

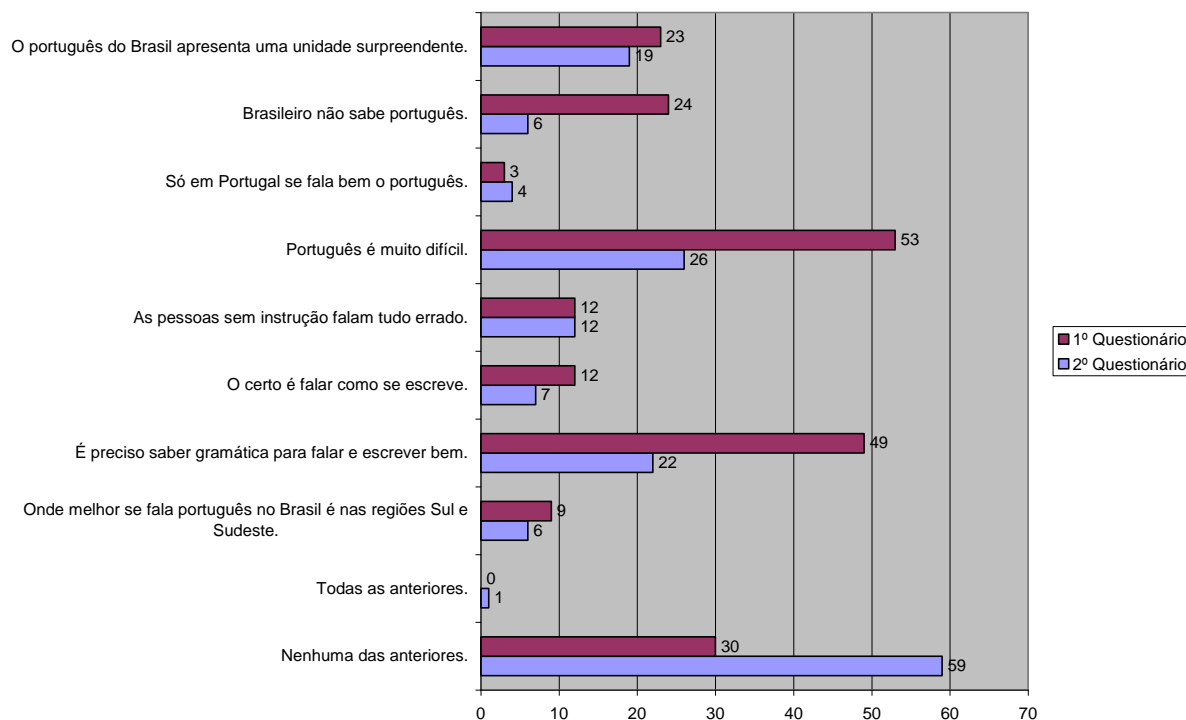
i) Dentre as afirmações abaixo, marque aquelas que você considera VERDADEIRAS.

A questão que abre esta subseção foi baseada nos mitos linguísticos estabelecidos por Marcos Bagno (2006) em seu livro *Preconceito Linguístico* – já mencionados anteriormente –, com o intuito de descobrir em que medida nossos estudantes neles acreditavam, ao início do curso e se essas crenças se alterariam após um conhecimento sistematizado sobre a sociolinguística e sua visão sobre a língua. Lembramos aqui que o livro formou parte do material da disciplina e sua leitura completa foi solicitada aos alunos.

Além disso, cabe salientar que modificamos um dos mitos - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” - transformando-o em “Onde melhor se fala português no Brasil é nas regiões Sul e Sudeste”. Tal mudança se deu em virtude de uma hipótese por nós alimentada, através dos próprios estudos sociolinguísticos, de que as regiões economicamente favorecidas tendem a despontar como referência de prestígio linguístico, ao contrário das menos favorecidas, para as quais impera um olhar muito mais preconceituoso e discriminatório. Nesse sentido, em nossa opinião, o Maranhão, enquanto estado pertencente à região mais pobre de nosso país, não figuraria como localidade de “bom uso da língua” através dos olhares do senso comum. Além disso, também poderíamos verificar se os alunos têm algum tipo de preconceito em relação aos falares de outras regiões, principalmente, aos falares estereotipadamente apresentados na mídia – como o caipira e o nordestino, por exemplo.

Os demais mitos foram copiados *ipsis litteris*, e a questão proposta foi: “Dentre as afirmações abaixo, marque aquelas que você considera verdadeiras”. Além dos 8 (oito) mitos, inserimos, também, as opções “todas as anteriores” e “nenhuma das anteriores”. O quadro de respostas que obtivemos foi o seguinte:

Gráfico 9 – Distribuição do quantitativo das afirmações consideradas verdadeiras



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

É importante ressaltar que **todos** os mitos foram marcados nos dois momentos da pesquisa; alguns mais, outros menos. O 1º mito - *O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente* – foi assinalado por 22% dos respondentes no primeiro questionário, e por 18% no segundo. O 2º mito - *Brasileiro não sabe português* – teve uma queda bastante significativa de adeptos do Q1 para o Q2: de 23% para 6%. O 3º mito - *Só em Portugal se fala bem o português* – foi o que menos partidários apresentou nas duas fases da investigação: apenas 3% e 4% em cada uma delas. Esses resultados, associados, nos demonstra, aparentemente, que o “complexo de colônia” a que se refere Bagno (2006) foi notavelmente superado.

O mito com o maior número de adeptos na primeira etapa – 50% - foi o *Português é muito difícil*. Apesar de ter ocorrido uma queda bastante considerável – de 50% - do Q1 para o Q2, tal mito continuou ocupando papel de destaque quando pensávamos que ele mal apareceria: no segundo questionário, ainda alcançou a marca de 25% de adeptos.

A mesma quantidade de estudantes nos dois questionários, 11%, deixou transparecer sua crença – e preconceito (sócio)linguístico – ao marcar o mito de número 4 - *As pessoas sem instrução falam tudo errado*. Nesse sentido, podemos observar que a

principal dificuldade do curso, em relação aos mitos, está justamente em desconstruir uma visão tradicional de língua tão disseminada pela escola e pela mídia. A manutenção de um mesmo percentual (ainda que varie parte dos alunos que seleciona essa opção) nos demonstra que a apresentação explícita dentro dos conteúdos da disciplina de que tal afirmação se trata de um mito não é capaz de fazer com que os alunos abram mão de suas convicções em relação a esse preconceito linguístico.

Houve uma discreta diminuição de opiniões condizentes à reafirmação do 5º mito: *O certo é falar como se escreve*; a porcentagem baixou de 11% para 7%, exibindo uma suposta compreensão, tida ao longo da disciplina, de que fala e escrita consistem em sistemas diferentes de linguagem, cada qual com suas especificidades.

Por outro lado, ao observarmos o mito 6 - *É preciso saber gramática para falar e escrever bem* – que, tal como o 4, logrou papel de destaque no Q1, exibindo 46% de respostas em consonância com a falsa afirmação, podemos notar que também, tal como o 4, apresentou uma diminuição extremamente relevante nos valores outrora identificados. Sua porcentagem caiu para 21%, mas consideramos que esse seja um número todavia alto, levando em consideração a abordagem da disciplina de LP1, que tentou desconstruir a idéia da necessidade de conhecimento das normas gramaticais para que se seja um usuário competente da língua.

Por fim, o último mito, de número 8, que declarava que *Onde melhor se fala português no Brasil é nas regiões Sul e Sudeste*, foi selecionado por 8% dos discentes no primeiro questionário, e por 6% no segundo. Estas taxas, menores que as de quase todos os mitos, nos surpreendeu, visto que, no senso comum, é corriqueiro ouvir, de forma pejorativa, sobre os falares nordestinos, e também sobre a padronização dos falares dos jornalistas e repórteres de televisão, que devem sempre estar em conformidade com o sotaque da região Sudeste, por exemplo.

De forma geral, a conclusão que tiramos, a partir do retorno que nos deu essa questão, é a de que os mitos apresentados em Bagno (2006) encontram-se fortemente presentes como realidade para o nosso alunado, ainda que a disciplina tenha funcionado consideravelmente em relação a um grupo de alunos, principalmente, em relação a uma visão tradicional, derivada de uma concepção normativa de gramática, do que é saber uma língua e da relação que se estabelece entre o português do Brasil e o de Portugal. Tal fato se comprova ainda quando observamos que apenas uma pessoa, no segundo questionário, marcou a opção *todas as anteriores*. E que, positivamente, houve um

grande aumento dentre os participantes que responderam não estar de acordo com nenhum dos mitos: de 28%, no Q1, para 56%, no Q2.

Nesse sentido, cabe-nos observar que, ainda que a maioria dos alunos (56%) tenham dito, ao final do curso, que não estão de acordo com os mitos levantados por Bagno (2006), rejeitando, portanto, certos preconceitos linguísticos, não se observa o mesmo em outras questões, quando, sem que lhes seja solicitado esse tipo de conhecimento explicitamente, os estudantes deixam transparecer discursos preconceituosos sobre a língua e visões excessivamente tradicionais sobre seu ensino, como pudemos notar nas análises das questões anteriores e das que seguem adiante.

j) Enquanto estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, você gostava da disciplina de Língua Portuguesa? e; l) Justifique sua resposta anterior.

As questões ulteriores, também intrinsecamente relacionadas, foram elaboradas, respectivamente, da seguinte maneira: *Enquanto estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, você gostava da disciplina de Língua Portuguesa?* e *Justifique sua resposta anterior*. Elas foram apresentadas apenas no primeiro questionário – tendo em vista que suas respostas dependiam de uma vivência anterior ao curso, e não seriam modificadas ao longo dele; não havia necessidade de repeti-las.

A primeira, construída no formato de múltipla escolha, ofereceu as opções *sim* e *não* e, a partir dela, obtivemos as seguintes respostas: 85 pessoas, isto é, 80% dos respondentes afirmaram que gostavam sim de Língua Portuguesa; em contrapartida, 21 alunos, ou seja, 20% daqueles que se propuseram a responder ao questionário disseram que não gostavam da disciplina de língua portuguesa enquanto estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dentre as justificativas dadas por estes:

1. 52% referiram-se à dificuldade que tiveram durante o processo de ensino-aprendizagem da matéria, principalmente no que dizia respeito às regras gramaticais:

“O excesso de regras dificultava o entendimento. E isso criava uma certa barreira. A disciplina de Língua Portuguesa era para mim (e ainda é) extremamente necessária... Mas daí a gostar existia uma certa distância.” A17 (Q1)

“Pois tinha muita dificuldade na parte de gramática, de decorar regras, de semântica, etc.” A39 (Q1)

“Como estudante realmente não gostava da disciplina Língua Portuguesa, achava e ainda acho linda mas como não sabia muito bem a gramática, achava difícil e por esse motivo acabava não gostando.” A76 (Q1)

2. 24% alegaram não haver tido *bons professores*, o que teria contribuído para o desagrado referente à disciplina em questão:

“Pois não tinha professores bons.” A52 (Q1)

“Porque ao longo deste tempo no fundamental foi tranquilo no início, porém depois foi se complicando o professor da ocasião não tinha certo domínio da disciplina, por este motivo ficava difícil aprender o que ele tentava repassar para os alunos a aula ficava cansativa.” A66 (Q1)

“Estudava por obrigação, me dedicava porque tinha que aprender. Hoje como professora vejo que não tive bons educadores, pois eram tradicionais demais, logo, eu não tive interesse pela disciplina e aprendia apenas por obrigação. Um professor pode e deve usar técnicas para tornar sua aula interessante, fazendo com que o aluno goste da disciplina.” A100 (Q1)

3. 19% dos discentes consideravam-na chata e sem sentido, uma vez que o ensino apresentava-se de maneira descontextualizada, baseado, fundamentalmente, na “decoreba de normas”:

“Pois até onde eu aprendi me passaram um Português maçante sem uma dinâmica, fui apresentada a um português em que era só leitura e mais nada, tendo que decorar sujeito, predicado etc. De uma forma chata de mais que eu só aprendia ali pra fazer prova e mais nada.” A12 (Q1)

“Por ter muita regra ao escrever, acabava deixando muito chata a disciplina, principalmente quando o professor lia essas regras tornando mais chata ainda.” A33 (Q1)

“Confesso meu gosto pela leitura, interpretação de textos e criação de textos. Eu, também, gosto de compreender a função das palavras e o seu uso, entretanto, analisar orações sintaticamente que foi o que mais fiz nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio eram entediantes e despropositais em minha cabeça.” A82 (Q1)

4. 5% explicaram que preferiam os números às letras:

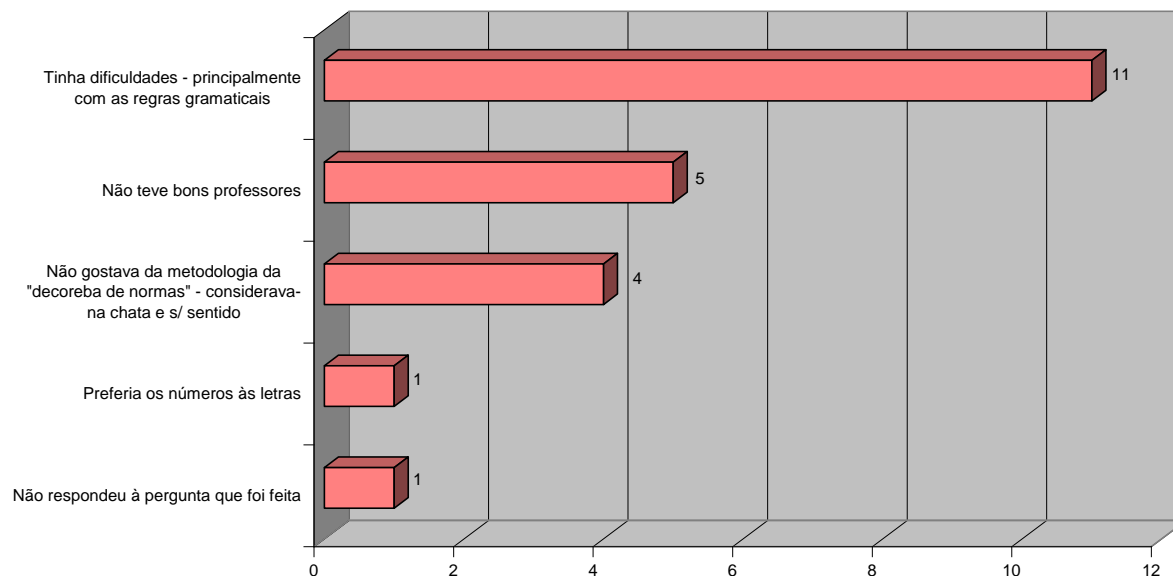
“Sempre gostei de matemática, português eu só estudava para passar.” A57 (Q1)

- Outros 5% desviaram suas respostas ao que foi perguntado:

“Fiquei em dúvida, faz tanto tempo... na verdade na época eu nem queria saber de estudar.” A36 (Q1)

É possível uma melhor visualização das categorias identificadas através do gráfico que se segue:

Gráfico 10 – Distribuição das justificativas dadas por aqueles que declararam não gostar de LP enquanto estudantes do E.F. e E.M.



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

A partir das respostas apresentadas, verificamos, com exceção da declaração relativa à preferência pelos números, que todas as demais estão intrinsecamente relacionadas. Afinal, a crítica aos professores se dá, provavelmente, por conta de sua atuação instrumental, focada nos estudos gramaticais – os quais, de maneira geral, são desenvolvidos a partir de uma metodologia descontextualizada da realidade, baseada no ensino de palavras e frases soltas, como reforça Rodrigues (2004), entre outros estudiosos do assunto:

Os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam. Para esses professores a língua compediada nas gramáticas é, portanto, um padrão coercitivo. (RODRIGUES, 2004, p. 16)

O resultado desse trabalho com uma concepção abstrata de língua, que despreza sua função enquanto atividade social, e que ignora a variação, acaba, fatalmente, levando a uma insegurança linguística por parte dos estudantes e, inclusive, a uma rejeição com relação à disciplina escolar.

A maior parte dos respondentes – dentre os quais muitos declararam, na questão *i*, acharem que *Português é muito difícil* – não consideraram tal fator como um empecilho para que tomassem gosto pela Língua Portuguesa. 18% dos 85 estudantes que disseram gostar de LP, confirmaram ter tido dificuldades com a disciplina enquanto estudantes da educação básica, mas 13% encaravam as dificuldades como *desafiadoras*, entendendo-as como “mistérios a serem desvendados”:

“As dificuldades que encontrei na disciplina de Língua Portuguesa foram desafiadoras. Despertaram o meu interesse, tornou-me mais crítica quanto ao seu uso.” A19 (Q1)

“Acho que não fui bem trabalhada a oralização, interpretação, leitura, etc., pois a disciplina sempre foi para mim desafiadora. Mas hoje, como educadora passei a me interessar... sabendo mais consciente do seu papel na sociedade.” A35 (Q1)

“Sempre tive uma paixão surpreendente em relação à Língua Portuguesa. Desde pequeno era fascinado por livros e por explorar os "mistérios" que existem em nossa língua.” A46 (Q1)

13% consideravam necessário *aprender LP* para que pudesse fazer um “uso correto” da língua:

“Sempre tive interesse em saber como escrever e falar corretamente, em como passar um pensamento para o papel de forma que qualquer pessoa pudesse compreender a leitura.” A15 (Q1)

“Gostava porque a cada aula eu estava aprendendo melhor como utilizar nossa língua, a escrever bem e me comunicar de maneira correta.” A21 (Q1)

“Sempre gostei e gosto até hoje, queria muito saber escrever e falar corretamente.” A64 (Q1)

A maioria - 27% - gostava de LP por reconhecê-la como instrumento fundamental de ampliação da capacidade de leitura e escrita, práticas consideradas relevantes e prazerosas:

“Porque sempre gostei de ler e escrever muito. E também sempre achei interessante o jogo de palavras que a língua portuguesa nos proporciona.” A26 (Q1)

“Sempre gostei de ler muito desde criança e a disciplina de Língua Portuguesa facilitava a minha leitura e compreensão dos textos.” A45 (Q1)

“Sempre gostei de textos e seus significados. Sempre gostei de histórias, ler, ouvir, contar e imaginar.” A72 (Q1)

Aproximadamente 21% manifestaram que tinham não só facilidade, como prazer em estudar LP – e sempre tiravam boas notas nas avaliações desta disciplina.

“Sempre compreendi os conteúdos e tirei boas notas, por isso gostava muito dessa disciplina.” A13 (Q1)

“Sempre tive afinidade com a matéria e tirava boas notas como consequência disso.” A31 (Q1)

“Não encontrava dificuldade em língua portuguesa pois é uma matéria que está presente no cotidiano e que,por consequência,apurou meu modo de falar.” A91 (Q1)

Cerca de 9% expuseram seus pontos de vista positivos a partir da contribuição que o aprendizado de LP oferecia para outros tipos de estudos e mais diversas situações:

“Porque através da Língua Portuguesa, que aprendemos no ensino fundamental e médio nos dão suporte para enfrentar um vestibular, um concurso público, enfim nos prepararmos para o futuro.” A2 (Q1)

“A disciplina de Língua Portuguesa é fundamental para compreensão das demais disciplinas.” A56 (Q1)

“Até hoje gosto muito da Língua portuguesa pelo fato de quanto mais se sabe de português facilita até a compreensão de outras matérias.” A81 (Q1)

Ainda, 8% associaram o gosto por LP ao bom trabalho desenvolvido pelos professores que tiveram, os quais, de alguma maneira, conseguiram despertar o interesse e motivação para os estudos da matéria:

“Por ter tido sempre bons professores que me incentivavam e dominavam a disciplina, de forma que despertavam em mim o interesse pelo conteúdo que era transmitido.” A8 (Q1)

“Porque tive bons professores e além disso, eram interessados em nosso aprendizado.” A32 (Q1)

“Tive uma base muito bem trabalhada, se caso não gostássemos da Língua Portuguesa nossa professora nos convencia a gostar, suas aulas prendiam a nossa atenção.” A78 (Q1)

Ademais, 5% mantinham apreço pela disciplina por compreenderem sua capacidade de expansão das possibilidades de comunicação e expressão:

“Porque me fez descobrir diversas possibilidades de me comunicar com pessoas diferentes. Também me fez dominar diversos gêneros e tipos textuais, ampliando minha capacidade de escrita e de produção oral.” A3 (Q1)

“A disciplina de Língua Portuguesa me fascinava porque oferecia a oportunidade de transportar para o papel os meus sentimentos,

minhas emoções e ampliar a comunicação com as outras pessoas.”
A24 (Q1)

“Sempre gostei de aprender os padrões de escrita correta, e de como me comunicar de modo claro para quem me ouvia, de modo que o estudo do Português me auxiliou no desenvolvimento destas habilidades.” A40 (Q1)

Outros 4% nutriam preferência pelas letras - em contraposição aos números:

“Gostava muito porque sempre detestei matemática e em português era só leitura não tinha números.” A79 (Q1)

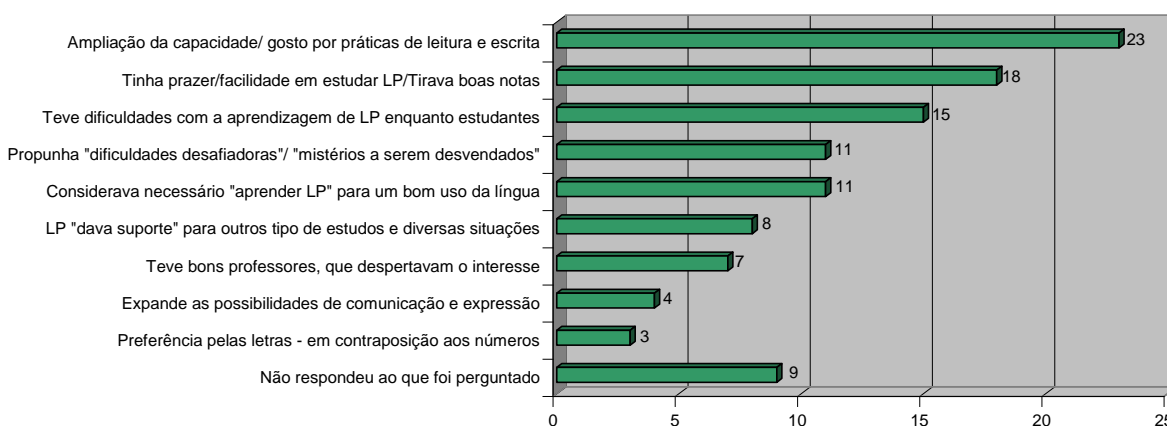
“O português é apaixonante, nunca tive muita dificuldade para aprender o português conseguia aprender com mais facilidade que a matemática era algo natural, era somente prestar um pouquinho de atenção que conseguia entender.” A80 (Q1)

“Nunca me dei muito bem com os cálculos, como tinha mais facilidade com ele, me dedicava com mais prazer.” A103 (Q1)

Um total de 11% deram respostas incompatíveis ao que foi perguntado.

Vemos a categorização anterior de forma mais clara no gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Distribuição das justificativas dadas por aqueles que declararam gostar de LP enquanto estudantes do E.F. e E.M.



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Percebemos, de maneira geral, um grupo de respostas que se volta para o entendimento de língua enquanto atividade comunicacional, expressiva, interacional, textual-discursiva (ANTUNES, 2004). Por outro lado, os estudantes que disseram gostar da disciplina de LP na época de estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio em virtude de as aulas os levarem a um uso correto da língua, ou porque tiravam boas notas na matéria, acabam demonstrando uma postura de valorização de um ensino tradicionalista - técnico-instrumental -, o que nos leva a cogitar que talvez, enquanto

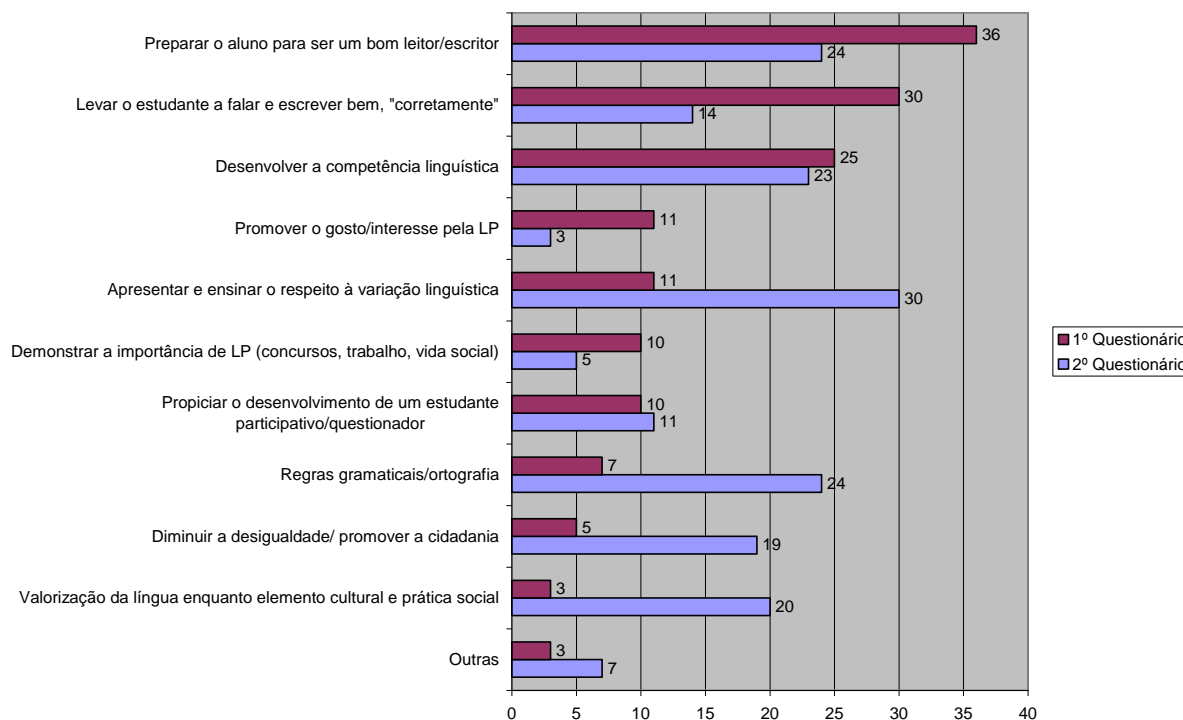
professores, eles possam reproduzir esta vertente de ensino de reconhecimento de um padrão correto e valorização extrema dos resultados em suas salas de aula.

Ao fim e ao cabo, não é possível avaliar de forma mais aprofundada as declarações dos discentes, uma vez que os mesmos não explicitaram o tipo de ensino e metodologia com que se deparavam em suas instituições educacionais; no entanto, é surpreendente o fato de a maioria dos respondentes – 80% - expressarem uma visão favorável à disciplina escolar, como se tivessem passado sem maiores temores e inseguranças por ela – apesar de, em respostas anteriores, terem deixado transparecer o contrário.

m) Qual – ou quais – você acha que deve(m) ser o(s) objetivo(s) da escola ao ensinar língua portuguesa?

A próxima questão de nosso questionário foi *Qual – ou quais – você acha que deve(m) ser o(s) objetivo(s) da escola ao ensinar língua portuguesa?*, para a qual obtivemos 10 categorias de respostas, nos dois momentos da pesquisa, dispostas da seguinte maneira:

Gráfico 12 – Distribuição dos objetivos da escola ao ensinar LP, apontados pelos respondentes



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Com essa questão, objetivávamos justamente verificar em que medida o curso conseguiria alterar, se necessário, as concepções de ensino de língua portuguesa na escola. A categoria de análise que mais se destacou nas respostas dos estudantes, em ambos os questionários – apesar de uma queda de 11% do primeiro para o segundo - foi a de *preparar o aluno para ser um bom leitor/escritor*, com 34% de adeptos no Q1 e 23% no Q2:

“É importante que haja a preocupação nas escolas em criar nos alunos o gosto pela leitura. Lendo, todo e qualquer outro objetivo da Língua Portuguesa será alcançado. O bom leitor interage com a gramática, aprofunda seu vocabulário e aprende a grafia das palavras. Consequentemente aprende a se comunicar.” A44 (Q1)

“(…) Levar o aluno a interpretar textos verbais e não verbais, oficiais e não oficiais em seu cotidiano para que ele possa entender as mensagens escritas, faladas e representadas por códigos (desenhos) em sua vida diária: manual de instruções, bulas de medicamentos, roteiros de estudos, cronogramas, correspondências judiciais, dentre outras. Levar o aluno a produção textual de forma espontânea e prazerosa e mostrar-lhe a importância de produzir textos em sua vida diária. Cultivar no aluno o gosto pela leitura e ensinar-lhe a importância desse hábito para o aperfeiçoamento diário da sua comunicação oral e escrita.” A67 (Q1)

“O objetivo da escola ao ensinar língua portuguesa é, para melhorar qualidade do ensino tanto da leitura quanto da escrita.” A87 (Q1)

“Não focar na gramática em si. Mas ensinar os alunos a ler e escrever bem e entender o que lê e o que escreve.” A20 (Q2)

“Objetivo é incentivar a leitura e a escrita para que o aluno goste de escrever e ler.” A83 (Q2)

“Ensinar as crianças a ter domínio e gosto pela leitura, com isso produzirão bons textos e terão boa dicção.” A100 (Q2)

Duas são as grandes questões que podemos levantar diante dessa categoria. Em primeiro lugar, é louvável que grande parte dos alunos, apesar da diminuição percentual, reconheça o valor do trabalho em sala de aula voltado para a leitura e para a escrita, ou seja, para os usos linguísticos de fato, como apontam vários dos teóricos já citados ao longo deste trabalho, principalmente, ao observamos que alguns alunos citaram explicitamente a necessidade de não se focar na gramática.

Entretanto, por outro lado, é intrigante constatar que tal categoria tenha aparecido com menos força na aplicação do segundo questionário. Acreditamos que talvez isso se deva a uma má compreensão da proposta apresentada na disciplina, que sugere, com base nos estudos sociolinguísticos, entre outras bases teóricas, que

deixemos de utilizar os termos “falar ou escrever corretamente”, mas que não se deixem de lado as práticas relativas à leitura e à escrita de textos e que, inclusive, possa-se falar em bom ou mau leitor e escritor se consideramos as práticas desse leitor/escritor e sua adequação aos contextos de uso diversos. Como afirma Possenti:

Em que consistiria o domínio do português padrão? Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. (...) parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto (...) e leiam produtivamente textos também variados (...) (POSSENTI, 2005, p. 19-20)

A segunda categoria com maior número de simpatizantes no momento inicial também mostrou uma baixa significativa na segunda etapa: o entendimento de que a escola deve *levar o estudante a falar e escrever bem, "corretamente"* perdeu mais da metade de seus respondentes, passando de 28% a 13%:

“Levar o estudante a falar e escrever bem, ou seja, falar do jeito que se escreve.” A5 (Q1)

“Levar o aluno a usar adequadamente a língua de origem, ensinando a se expressar e escrever corretamente.” A34 (Q1)

“O objetivo das escolas ao ensinar língua portuguesa deve ser o de tornar os alunos capazes de utilizá-la de forma correta ao escrever, ao pronunciar-se, etc.” A98 (Q1)

“Fazer com que o aluno fale corretamente o português.” A32 (Q2)

“A escola precisa ter a preocupação de ensinar o português corretamente e de forma unificada para os alunos. Apesar da cultura influenciar na fala das pessoas, a escrita deve ser cobrada corretamente, levando em consideração todas as regras gramaticais da Língua.” A50 (Q2)

“É ensinar os educandos a ler e escrever corretamente as palavras de acordo com a gramática e consultar sempre que necessário o dicionário.” A66 (Q2)

Assim, ainda que se mantenham 13% dos alunos com uma concepção excessivamente tradicional do ensino de língua, é louvável o decréscimo percentual de alunos que substituíram tal objetivo por outros mais focados nos usos linguísticos, na formação cidadã e no respeito à diversidade linguística.

Em contrapartida, o objetivo *apresentar e ensinar o respeito à variação linguística* quase triplicou seus valores: passou de 10% a 28%, indicando que as discussões fomentadas ao longo da disciplina, provavelmente, renderam frutos:

“As pessoas mesmo não falando digamos assim, certo o português devem pelo menos conhecer as diversidades da língua que varia de região para região.” A22 (Q1)

“A escola deve ensinar, sobretudo, que não existe certo e errado em língua. A Língua Portuguesa é heterogênea e cada pessoa fala certo a sua maneira (...)” A58 (Q1)

“Acho que fazer com que os alunos compreendam as diversas formas de comunicação, das regiões brasileiras, cada qual com seu modo de falar, respeitando as peculiaridades culturais e que eles entendam o que estão falando e da maneira correta.” A76 (Q1)

“Primeiro mostrar aos alunos a variedade linguística existente no País, tornando claro o respeito a essa variedade.” A9 (Q2)

“O espaço educacional precisa ter respeito por todas as línguas, compreender que a língua tem variações linguísticas. Que cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Evitar o preconceito linguístico em nossa sociedade. (...)” A35 (Q2)

“Conhecer e valorizar as diversidades linguísticas.” A49 (Q2)

Assim, é possível reconhecer que, de alguma forma, a discussão fomentada ao longo da disciplina acerca da necessidade de se trabalhar em sala de aula com a variação linguística deu resultados. Acreditamos que o grande aumento de alunos que citaram a variação linguística em suas respostas se deva a isso, ainda que dentro dessa categoria se encontre um pequeno grupo de respostas que reforçam uma visão preconceituosa, ao citar termos como “erro” para referir-se a algumas das variedades da nossa língua.

De igual maneira – positivamente -, a *valorização da língua enquanto elemento cultural e prática social* despontou muitas vezes mais no Q2, quando se apresentou com 19%, em contraposição aos 3% de aparições na primeira fase:

“Deve-se ensinar língua portuguesa, mostrando as suas regras, onde cada palavra deverá ser encaixada, mas sem permitir que a criança perca sua identidade, e personalidade, seja pelo seu sotaque, cultura. (...)” A27 (Q1)

“Creio que o principal deles seja que o indivíduo compreenda a função social da língua, seja ela falada ou escrita e suas peculiaridades. (...)” A46 (Q1)

“O objetivo deve ser de além de cultura também de cidadania. (...) Antes de querer ganhar o mundo e outras línguas, temos que nos encontrar em nós mesmos na nossa verdadeira raiz.” A81 (Q1)

“O principal objetivo do ensino da língua portuguesa é o uso da língua como prática social, juntamente com aprimoramento do seu uso já que não se ensina a língua materna simplesmente procura-se aperfeiçoar seu uso e ampliar o seu domínio diante da diversidade presente na língua.” A4 (Q2)

“(...) Evitar o preconceito linguístico em nossa sociedade, cabendo ao professor de língua apresentar aos alunos os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, evitando-se, assim que sejam penalizados inconscientemente. A prática docente deve ser embasada no respeito à diversidade linguística e cultural. A escola deve ensinar o padrão, mas como elemento do mundo social brasileiro, sem estigmatizar a diversidade do aluno.” A35 (Q2)

“1. Erradicar o preconceito linguístico. 2. Trabalhar mais a gramática descritiva do que a normativa.” A89 (Q2)

Ainda que em questões anteriores possamos notar que determinadas concepções tradicionais e preconceituosas se mantenham no discurso de nossos alunos, é enaltecido o crescimento de respostas que colocam em destaque a diversidade linguística e cultural, a erradicação do preconceito linguístico e o papel social da língua na formação cidadã dos alunos e na construção de suas identidades.

A compreensão de que a instituição escolar precisa *desenvolver a competência comunicativa* em seus alunos - levando em conta, fortemente, a questão da adequação linguística - manteve, mais ou menos, a mesma quantidade de partidários ao se comparar o primeiro e o segundo questionários: 24%(Q1) e 22%(Q2):

“A língua portuguesa ensinada na escola deve objetivar ampliar a competência comunicativa do aluno, levando o discente a compreender a importância de dominar bem a sua língua em diversas situações de comunicação.” A3 (Q1)

“Levar o aluno a aprimorar sua fala, escrita e uso da língua materna dentro dos diferentes grupos sociais. Enriquecer a prática de comunicação para uma melhor relação do aluno dentro de sala de aula e prepará-lo para saber atuar em outros contextos diversos.” A35 (Q1)

“Acredito que deve ser mostrar para o aluno as diversas formas de se utilizar sua língua materna, fazendo com que ele consiga manter uma boa comunicação, seja em ambientes de uso da norma culta ou em ambientes de uso da língua informal.” A75 (Q1)

“Ensinar para o aluno que há uma língua padrão e que ela é muito relevante para o convívio em sociedade e para o futuro pedagógico e profissional, não obstante, sempre alertá-los que não há uma língua certa ou errada, mas que há o adequado e o inadequado de acordo com a situação. (...)” A10 (Q2)

“Deve ser com o objetivo de facilitar a comunicação nas mais variadas situações, com a necessidade da linguagem formal ou não.” A30 (Q2)

“Os objetivos da escola ao ensinar a língua portuguesa devem estar voltados para a conscientização dos alunos de que devemos adequar o nosso discurso às situações de comunicação, sem privá-los de adquirir conhecimentos mais amplos da língua.” A68 (Q2)

As respostas incluídas nessa categoria se acrescentam às anteriores dentro do que estamos considerando um êxito para a disciplina. Interessante observar que um grupo considerável de alunos já trazia consigo essa concepção. A diminuição de alunos que trataram desse tópico não se deu em nível considerável, mas é de se destacar que novos alunos trouxeram tal concepção enquanto que outros que a haviam citado anteriormente deixaram-na de lado para citar outros objetivos, como a valorização da diversidade, por exemplo. Nesse sentido, podemos considerar que ainda há alguma confusão em relação à substituição de uma concepção de ensino baseada no “certo x errado” por uma concepção voltada para a adequação linguística.

A percepção de que é uma obrigação *propiciar o desenvolvimento de um estudante participativo/questionador*, tal como a anterior, continuou com número semelhante de adeptos ao se estabelecer uma comparação entre as respostas obtidas no primeiro e no segundo questionários: 9% e 10%, respectivamente:

“Além de proporcionar conhecimento sócio-cultural, o ensino da língua portuguesa deve ter o objetivo de formar pessoas áptas á atuarem nas mais diversas funções da sociedade para garantia do bem comum. Não é possível formar um cidadão sem proporcionar-lhe um conhecimento mínimo de qualidade para que ele possa se tornar um cidadão atuante na sociedade.” A15 (Q1)

“Acredito que os objetivos devem concorrer para o uso adequado e coerente da Língua, não explicitamente o uso formal continuamente, mas o uso da concordância no falar e no escrever. Tornar o indivíduo consciente de sua língua.” A48 (Q1)

“(…) Compreender, estudar para não ser manipulada, desenvolver sua capacidade de raciocínio, ponderar e chegar às suas próprias conclusões. É função da escola transmitir esse conhecimento.” A36 (Q1)

“Formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna, em suas modalidades escrita e oral, refletir criticamente sobre o que leem e escrevem, saber argumentar, fazer relações entre os textos lidos e ter uma atitude crítica perante as informações.” A5 (Q2)

“A escola precisa formar um aluno mais reflexivo e crítico, que respeite a diversidade linguística e que busque adequar o uso da

língua às diversas situações, para que seja aceito no meio social.” A19 (Q2)

“Preparar pessoas críticas e eficazes, capazes de dominar a língua e de interpretar o que lhes falam.” A80 (Q2)

Em relação a essa categoria, podemos considerar positivo o levantamento de tal objetivo. Entretanto, acreditamos que ele se refira à educação escolar como um todo. Ressaltamos ainda a quantidade considerável de alunos que conseguiram associar esse objetivo aos pressupostos trazidos pela sociolinguística, principalmente, no que diz respeito à diversidade linguística.

As categorias *promover o gosto/interesse pela LP* (10% no Q1 e 3% no Q2) e *demonstrar a importância de LP - concursos, trabalho, vida social* (9% no Q1 e 5% no Q2) sofreram redução de 7% e 4% cada uma. Para a primeira, despontaram respostas do seguinte tipo:

“A escola ao ensinar a língua portuguesa tem por objetivo maior instigar nos alunos o amor a língua nativa. E para tal deve haver incentivo a leitura. (...)” A7 (Q1)

“Tornar o ensino interessante e dinâmico para despertar o interesse estudantil.” A23 (Q1)

“Eu acredito que se deve dar mais atenção à Educação Infantil, ensinando o Português de uma forma que seja interessante para as crianças, por meio de jogos educativos, juntamente com outros métodos que estimulem a criança a desejar aprender mais.” A40 (Q1)

“Ensinar aos alunos a gostarem da disciplina e fazer dela uma disciplina motivacional e prazerosa.” A39 (Q2)

“O objetivo da escola é procurar ensinar o português de forma agradável para que as crianças possam aprender com prazer, pois o português é uma área muito grande e cheia de regras por isso ele se torna um pouco difícil.” A93 (Q2)

“O objetivo da escola ao ensinar a língua deve ser formar cidadãos capazes de além de fazer o uso da norma padrão, já que essa é cobrada socialmente, incentivar o gosto pelas palavras, o gosto pela leitura, a criação, a ressignificação, o olhar crítico, enfim ajudar na formação de cidadãos plenos e conscientes.” A96 (Q2)

Em relação a essa categoria, podemos perceber que os alunos, em primeiro lugar, confundem objetivos com métodos, já que um ensino-aprendizagem da língua de forma prazerosa pode ser um meio para que os profissionais da educação alcancem seus objetivos. Entretanto, não pode ser um fim em si mesmo. O fato de os estudantes gostarem da disciplina não quer dizer que, necessariamente, se tornarão melhores

leitores ou produtores de texto, já que o prazer pode se dar de diversas maneiras que não pelo incentivo à leitura e à escrita e pelo desenvolvimento da competência comunicativa. Alguns discentes chegam a salientar que tal prazer deve estar voltado para o trabalho com a leitura e com a escrita, mas, em relação à maioria das respostas, o que se nota é a reprodução de um discurso sobre a ludicidade do ensino sem maiores reflexões sobre isso.

Já para a segunda, foram identificadas declarações condizentes com as abaixo indicadas:

“Fazer com que o aluno fale corretamente seu idioma, dessa forma, preparando-o para vida prática, onde ele deverá provar que domina a língua, para colocar-se, por exemplo, no mercado de trabalho.” A32 (Q1)

“Proporcionar ao aluno o domínio da língua como forma de comunicação oral e escrita para que ele seja capaz de expressar-se com clareza e objetividade em seu meio social e que esteja apto a prestar provas seletivas tais como vestibulares e concursos públicos.” A67 (Q1)

“Deve-se ensinar por vários motivos, deve ensinar a língua formal, em questões de emprego.” A97 (Q1)

“Preparar para concursos, e mercado de trabalho...” A25 (Q2)

“Ao ensinar a língua portuguesa , os objetivos deveriam ser mais diretos.É interessante que os alunos saibam a gramática , mas nem sempre ela será usada.A gramática estudada na escola é usada de fato quando a pessoa tem a intenção de prestar vestibular , concurso público etc. , até porque ninguém ou quase ninguém fala do jeito que a gramática manda.” A53 (Q2)

“Para melhor socialização, capacitação em todas as profissões; a sociedade exige.” A77 (Q2)

Assim, observamos uma visão de ensino instrumental, fundada ainda em pressupostos tradicionais. Dessa maneira, justifica-se um ensino que não respeite a variação linguística e que se baseie na nomenclatura e classificação gramatical, cujos objetivos seriam a aprovação em concursos. Quando se fala em capacitação para o mercado de trabalho, poucas são as respostas que associam tal capacitação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e a sua formação cidadã, como, por exemplo, por meio do desenvolvimento de um maior respeito à diversidade, inclusive, linguística.

Curiosamente, aqueles que creem que é função da escola ensinar *regras gramaticais/ortografia* se multiplicou, indo de 7% para 23%:

“Os objetivos devem ser ensinar a falar corretamente, e aprender o uso da gramática, como também as normas de coerência e coesão.” A74 (Q1)

“Os objetivos, devem ser de interesse , necessidades dos alunos para conviverem na sociedade, na competitividade, saber a origem da língua, seus códigos e decodificações. (...)” A77 (Q1)

“Normatizar a língua.” A104 (Q1)

“Fazer com que o aluno fale corretamente o português.” A32 (Q2)

“o objetivo deve ser o aprendizado da gramática, da norma culta (embora não utilizamos o tempo todo, o estudo se faz necessário), temos que dominar a arte do saber falar e escrever da forma correta.” A42 (Q2)

“A escola precisa ter a preocupação de ensinar o português corretamente e de forma unificada para os alunos. Apesar da cultura influenciar na fala das pessoas, a escrita deve ser cobrada corretamente, levando em consideração todas as regras gramaticais da Língua.” A50 (Q2)

Esses exemplos caminham na contramão do que apresentamos durante a disciplina de LP1, representando, mais uma vez, uma concepção tradicionalista de ensino de língua. Entretanto, o aumento na porcentagem de adeptos dessa categoria não deve ser visto, apenas, de forma negativa, já que, em exemplos outros, identificamos a aparição da necessidade de se ensinar a norma padrão na escola, porém, como uma possibilidade, e não como a única e melhor opção:

“Quem ensina português deve saber português, a língua padrão deve ser ensinada mas não deve ser ignorado o que o aluno aprendeu em casa em seu cotidiano, ou seja a língua materna.” A22 (Q2)

“Ensinar o aluno a variedade padrão do português sem abandonar as demais, e ensiná-lo a adequar sua linguagem para cada situação de fala, sempre considerando seu interlocutor.” A58 (Q2)

“Objetivo de se construir uma mentalidade crítica em relação ao ensino dessa "norma-padrão". Sabemos que o conhecimento dessa norma pode ser fator favorável ao exercício de um poder. Também sabemos que a cidadania e a inserção do indivíduo na sociedade estão intimamente relacionadas a um tipo de aceitação que inclui uma série de "sabres" inclusive o da língua.” A70 (Q2)

Ao mesmo tempo, as declarações referentes ao papel da escola como responsável por *diminuir a desigualdade/promover a cidadania* subiram de 5% para 18%. Assim, outra vez, temos a apresentação de objetivos mais amplos, que devem ser

desenvolvidos por todo o ensino formal e não apenas pelo ensino de língua portuguesa, ainda que o ensino de língua materna se associe fortemente a tal objetivo:

“Possibilitar a transformação social (...)” A28 (Q1)

“O principal objetivo a respeito da escola ensinar a língua portuguesa, é o de permitir aos jovens um direito igual perante a sociedade, a oportunidade de comunicação de forma mais clara entre as diferenças sociais.” A47 (Q1)

“O objetivo deve ser de além de cultura também de cidadania (...)” A81 (Q1)

“Educar para diminuir as desigualdades sociais e igualar a capacidade de acesso a todos os indivíduos na inserção de uma sociedade próspera.” A6 (Q2)

“Ajudar a criança, ou o jovem, ou adulto, a saber utilizar a língua de modo que possa exercer sua cidadania.” A40 (Q2)

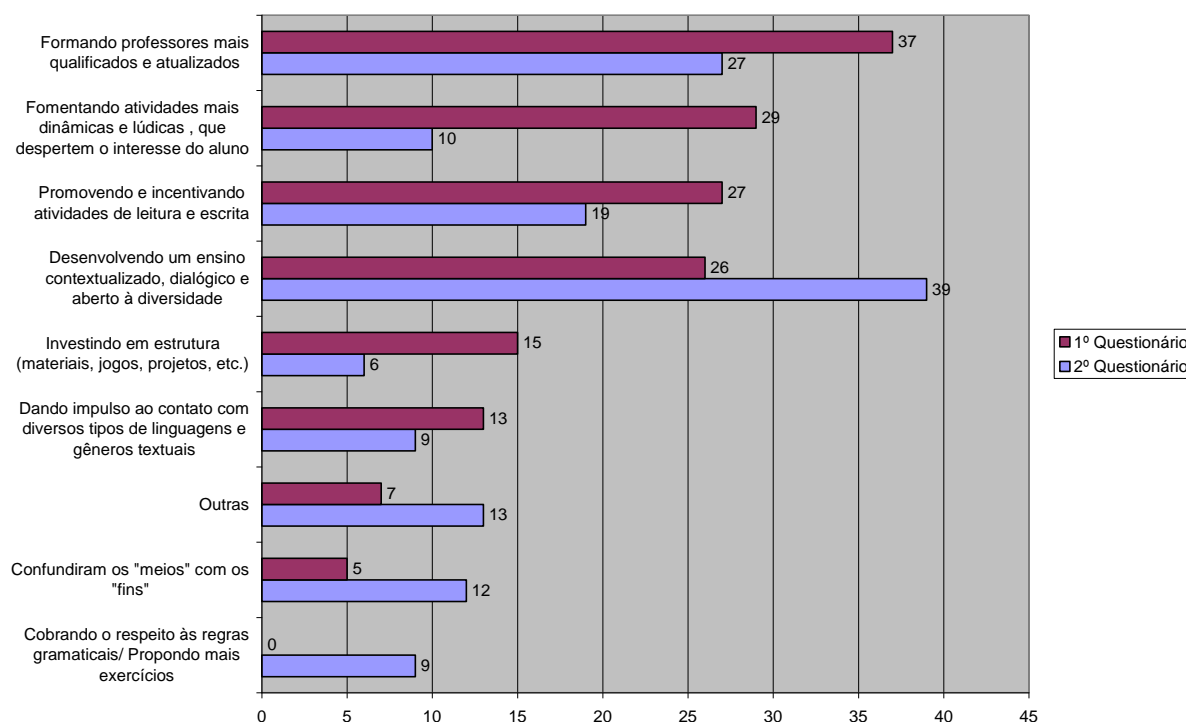
“Aprender as diversas formas de expressão desse povo tão diversificado e a partir daí, ensiná-lo a usar a ferramenta da língua padrão, para obter expressão própria junto a sociedade, diminuindo as diferenças sociais e consolidando a inclusão a qual todos tem direito constitucional.” A72 (Q2)

Ainda uma pequena parcela dos discentes - 3% (Q1) e 7% (Q2), deram respostas vagas, e não atenderam ao objetivo da questão.

n) O que você acha que poderia ser feito para que o(s) objetivo(s) indicado(s) por você na questão anterior fosse(m) alcançados?

Em seguida, pedimos para que os respondentes tentassem pensar nas possíveis formas através das quais pudessem atingir os objetivos mencionados em suas respostas anteriores: *O que você acha que poderia ser feito para que o(s) objetivo(s) indicado(s) por você na questão anterior fosse(m) alcançado(s)?* Nesse sentido, estabelecemos 9 categorias a partir das informações que apareceram de forma mais recorrente nas respostas. Seriam elas:

Gráfico 13 – Distribuição dos meios através dos quais poder-se-ia alcançar os objetivos mencionados na questão anterior



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

A categoria que mais se destacou no primeiro questionário, com 35% de adeptos, foi a eleita daqueles que consideram de extrema relevância o papel desempenhado pelo professor de língua portuguesa, atribuindo a este a maior possibilidade de se atingir os objetivos anteriormente explicitados; para tal, seria necessário investir na qualificação e atualização dos professores (no segundo questionário essa porcentagem caiu para 25%):

“Professores que captem o interesse dos alunos, e transforme tal interesse em motivação, de forma que instigue o aluno a ter uma aprendizagem significativa.” A8 (Q1)

“O grande desafio da escola está no profissional de educação que, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas, precisa rever constantemente a sua prática - e isso é urgente - em sala de aula. O primeiro passo é a conscientização de que é possível fazer o melhor, levando para as suas aulas atividades que despertem o interesse pela língua.” A19 (Q1)

“Uma capacitação de qualidade para os professores, e o interesse dos educadores em atuar em sala de aula.” A55 (Q1)

“Acredito que deveria haver mais investimento na educação, nos professores e facilidades para que eles pudessem se aprimorar, fazer especializações e dar um conteúdo melhor aos alunos.” A31 (Q2)

“Melhor qualificação dos profissionais de Língua Portuguesa, principalmente nas séries iniciais, que é onde tudo começa.” A54 (Q2)

“Professores terem em sua formação profissional mais subsídios para que possam trabalhar em suas salas de aula com o português descritivo.” A89 (Q2)

Obviamente é de extrema relevância que os alunos, enquanto atuais ou futuros professores, percebam a importância de tais questões relativas ao trabalho do professor e à sua formação. Dessa forma, o papel de nossa disciplina em sua formação, bem como a necessidade de uma formação contínua, acaba por reforçar-se nas palavras dos próprios alunos. Causa-nos estranheza somente a diminuição de alunos que apontaram para isso. Porém, acreditamos que, após participarem da disciplina, tenham imaginado que deveriam focar em aspectos mais relacionados ao ensino, especificamente, de Língua Portuguesa.

De igual maneira, houve também uma queda nos números relativos à categoria que diz respeito ao investimento em estrutura (materiais, jogos, projetos, etc.), que passaram de 14% a 6%:

“É necessário investir primeiro na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e em seguida investir na estrutura básica escolar como material didático, projetos culturais dentro e fora da área escolar, projetos que consigam despertar a participação familiar na escola e projetos que possam compreender e solucionar os problemas na educação de jovens e adultos.” A15 (Q1)

“O estímulo à leitura dentro e fora da escola é imprescindível, além da capacitação dos profissionais da educação para o acesso a metodologias eficazes no ensino da língua portuguesa e participação efetiva dos governos para que o acesso a livros e outros recursos didáticos aconteça de maneira sistemática.” A30 (Q1)

“Através do uso de materiais didáticos como livros, mas também através de vídeos, filmes, conversas, demonstrações práticas etc.” A75 (Q1)

“Acredito que por vivermos numa época cheia de Tecnologia que poderíamos utilizar mais recursos interativos com as crianças e jovens e adultos para despertar a curiosidade e o interesse dos mesmos.” A40 (Q2)

“(…) Apoio pedagógico adequado para que o professor tenha material disponível para trabalhar com os seus alunos : a escola deve facilitar o acesso as tecnologias de informação tanto para alunos quanto para professores, ter uma biblioteca diversificada, fazer uso de bons livros didáticos (…)” A67 (Q2)

“Através de recursos e projetos que possibilitem a concretização desse objetivos. Dando a devida importância e dedicação para a implementação desses conjuntos de fatores que possam contribuir para a mudança promissora na educação.” A99 (Q2)

Já a categoria com maior representatividade no segundo questionário foi a escolhida dos que crêem que a escola deveria desenvolver um ensino de língua contextualizado e dialógico, que leve em conta os conhecimentos linguísticos prévios que os alunos trazem consigo para a sala de aula, e que trate da variação linguística com naturalidade e devida atenção. No Q2, esta foi apontada por 37% dos respondentes, enquanto no Q1 havia sido indicada por 25%:

“Um escola em que caminhem professores e alunos juntos, para que aconteça uma integração com conteúdo e com os alunos de forma contextualizada e dialogada.” A2 (Q1)

“Elaborar propostas que abarque a bagagem anterior de cada educando, ou seja, aceitar o que o mesmo traz consigo para que a partir haja êxito educacional.” A16 (Q1)

“Entendo que para alcançar estes objetivos a LP deveria ser colocada mais próxima a realidade de cada um, ou seja, criar métodos que a tornem menos um tabu, algo fora do alcance a algo mais tangível e compreensível.” A48 (Q1)

“Promover atividades significativas, visto a diversidade cultural na qual os alunos estão inseridos. Dar vez e voz ao aluno para poder se expressar e, na troca com o outro, construir a língua.” A19 (Q2)

“Um ensino voltado para a formação do indivíduos de acordo com o contexto sócio-cultural em que os mesmos estejam inseridos. Um pedagogia contextualizada e que respeite a diversidade e a pluralidade cultural em sala de aula.” A46 (Q2)

“Antes de tudo acabar com o preconceito linguístico, para que o aluno se sinta à vontade para se expressar; estimular à leitura de diversos gêneros literários; valorizar o modo próprio de cada um se comunicar; e fazer com que possa aprender a língua padrão através da contextualização e não simplesmente por meio de regras e análises de frases soltas sem sentido para o aluno.” A62 (Q2)

Dessa forma, notamos que como principais meios de se alcançar os objetivos citados, os alunos propuseram o respeito aos conhecimentos que o aluno traz para a escola e sua integração com os novos saberes que a escola deseja ensinar-lhes. Ainda que essa noção devesse estar presente em um maior percentual de alunos, é de grande valor o aumento de respostas que apontaram para isso. Tal destaque se torna mais interessante ainda se observarmos que, no segundo questionário, boa parte dos alunos

citam os conhecimentos linguísticos que os alunos trazem como conhecimentos a serem integrados aos conhecimentos escolares e a necessidade de valorização da diversidade não só cultural, mas também especificamente linguística.

Parte significativa dos estudantes fizeram com que outra categoria se sobressaísse na fase inicial da pesquisa – 25% apostam na promoção e incentivo cada vez maiores das *atividades de leitura e escrita*; no segundo momento da investigação, as opiniões relativas a esta classe decresceram para 18%:

“Despertando no aluno o gosto pela leitura, escrita; instigando o melhor uso e aplicação da língua no cotidiano.” A35 (Q1)

“Maior incentivo, desde o início da escolarização, da leitura nas escolas. Principalmente a leitura por prazer, não algo obrigatório pois valerá nota.” A51 (Q1)

“Incentivar a todos a pratica da leitura frequente, só através dela pode haver um aprimoramento da escrita e da fala.” A66 (Q1)

“Nas séries iniciais (1º ao 3º ano) valorizar os conhecimentos e as construções dos alunos no que se refere à escrita, para que este não tenha "medo" de falar e, por conseguinte, de escrever.” A60 (Q2)

“Deveríamos ler mais na escola e escrever mais, acredito ser a maneira mais intuitiva de aprender a língua.” A82 (Q2)

“O aluno deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos.” A106 (Q2)

De início, esse se revela um dado interessante, que é a valorização, ainda no primeiro questionário, por boa parte dos alunos, de um ensino focado no desenvolvimento nos alunos de suas habilidades de leitura e de produção de textos. Porém, no segundo questionário, a quantidade de respostas que apontaram explicitamente para a leitura e para a escrita diminuiu, bem como ocorreu na questão anterior. Talvez possamos levantar a hipótese de que houve uma mudança de olhar relativamente reducionista por parte dos alunos, já que um grupo deles pode ter entendido, a partir do momento em que o respeito à diversidade linguística passou a ser focado, que o trabalho com a leitura e com a escrita já não se fazia mais tão necessário a ponto de ser explicitado em suas respostas.

Outra categoria que se destacou na primeira fase da pesquisa diz respeito à crença de que se devem *promover atividades mais dinâmicas e lúdicas* para que o ensino de LP torne-se mais atrativo e interessante aos discentes. No Q1, houve 27% de

adesão a esta idéia, porcentagem que diminuiu consideravelmente no segundo momento da pesquisa, 9%:

“Teria que transformar o estudo da Língua Portuguesa em um estudo dinâmico onde o alunado sinta prazer em estudar.” A12 (Q1)

“Eu acho que a escola não deveria se prender muito em ensinar gramática, mas despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos diversos, de maneira lúdica e agradável para que o excesso de normas gramaticais não cause desinteresse em uma clientela escolar tão envolvida com novas tecnologias fora da escola.” A65 (Q1)

“Mais empenho das escolas e professores na prática da disciplina, maior dinamismo e criatividade durante as aulas.” A86 (Q1)

“Bom, o estudo da língua, na minha opinião, é um pouco difícil, por conter muitas regras, então uma sugestão seria uma estudo dinâmico, de uma forma agradável.” A42 (Q2)

“Introduzir aulas dinâmicas e interativas fazendo com que o aluno aprenda praticando, pois a língua portuguesa o acompanhará a vida toda.” A91 (Q2)

“Os professores poderiam repensar suas aulas para que elas fossem mais dinâmicas, talvez jogos sei que todos os dias fica inviável mas com frequência, os alunos com certeza ficariam mais receptivos a tantas informações.” A104 (Q2)

Torna-se interessante tal diminuição de respostas em relação ao lúdico, pois notamos que os alunos acabam saindo de uma proposta genérica sobre como se deve fazer com que o aluno goste das aulas de língua portuguesa para se interessar por elas e passam a focar em questões metodológicas mais direcionadas ao desenvolvimento de experiências dos alunos com a leitura, a escrita e – em menor quantidade – a oralidade como meio para que a disciplina tenha uma função para além da escola. Nesse sentido, é curioso notar também que os alunos que apontam para a necessidade dessa abordagem mais lúdica no segundo questionário, ainda trazem consigo uma concepção tradicional de ensino ao citarem que a disciplina escolar Língua Portuguesa é muito difícil, muito cheia de regras e conteúdos, sem dar-se conta que o trabalho efetivo com a competência comunicativa dos seus alunos por si só já trariam um maior sentido e, portanto, maior prazer e interesse às aulas de Língua Portuguesa na escola.

Ademais, 12% dos alunos no Q1, e 8% no Q2, chamaram a atenção para a importância de se impulsionar o trabalho com diversos tipos de linguagem e variados gêneros textuais, especificando suas propostas para além de uma visão mais ampla de trabalho com a leitura e com a escrita, incluída em uma categoria anteriormente citada:

“Poderia ser feito um trabalho com diversos gêneros e tipos de textos (...)” A3 (Q1)

“Deixar de focar no ensino de regras gramaticais e usar diferentes tipos de texto para ensinar o uso da língua.” A63 (Q1)

“(...) Parceria com as famílias como forma de valorização da cultura do meio social, com contação de histórias por grupo de pais de alunos, produção de teatros, músicas, poesias. Criação de uma biblioteca comunitária e um clube do livro bem dinâmico. Criação de uma rádio escolar com a participação dos alunos e seus pais. Oficinas de leitura e interpretação de textos oficiais: manual de instruções, cartas, ofícios, memorandos, telegramas.” A67 (Q1)

“Procurar trabalhar os diversos gêneros textuais juntamente com a produção textual.” A4 (Q2)

“Promover momentos de leitura espontânea, oferecer diversidades textuais, desenvolver projetos contextualizados com a vivência do aluno que lhe possibilite a interação com o conhecimento, gerando um maior aproveitamento do saber. Inclusive, promover o convívio com outros indivíduos, "diferentes" entre si, para que exista o respeito e a aceitação.” A44 (Q2)

“Trabalhar com diferentes tipos e gêneros de textos, incluindo, também, espaços não formais de ensino como o Museu de Língua Portuguesa de São Paulo.” A64 (Q2)

Consideramos importante a separação dessas respostas nessa categoria justamente pelo modo como especificam essa aparente vagueza que é apontar para um trabalho com a leitura e com a escrita, ao proporem um trabalho específico com a diversidade de tipos e de gêneros textuais.

Uma categoria que não havia despontado no primeiro questionário e que apareceu com 8% de representantes no segundo, foi a que propõe o *respeito às regras gramaticais/cobrando mais exercícios*.

A50 (Q2): Os professores deveriam parar com a mania de que tudo pode ser levado em consideração. A língua portuguesa deve ser bem apresentada nas escolas e por mais que a cultura influencie, não pode deixar que os erros gramaticais se perpetuem.

A79 (Q2): Mostrar desde cedo para o aluno a importância de aprender português corretamente.

A92 (Q2): Primeiramente pode se valorizar a linguagem materna e aos poucos inserir a norma culta, deve se ensinar o português correto e treinar (...)

Dessa forma, mais uma vez vemos um pequeno, porém considerável acréscimo de alunos que propõem a valorização de um ensino tradicional, baseando-se na

nomenclatura gramatical e em noções preconceituosas sobre o que seria o português correto e o erro linguístico. Como se pode ver nos exemplos citados, tais respostas demonstram uma má compreensão da proposta por nós apresentada, que confunde um respeito à diversidade com um vale-tudo linguístico, como já nos lembrara Bagno:

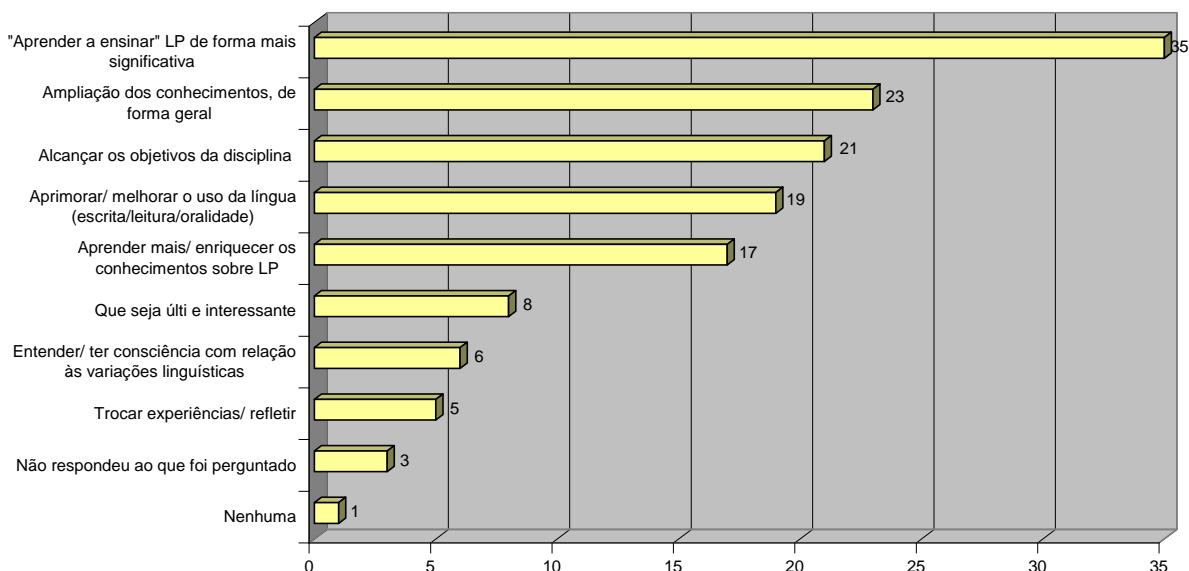
Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de erro dará a entender que, em termos de língua, vale tudo. Não é bem assim. (...) Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. (BAGNO, 2006, p. 129-130)

Parte dos discentes confundiu os “meios” com os “fins”, e acabou citando, novamente objetivos, ao invés dos meios para alcançá-los (Q1 – 5%; Q2 – 11%), e outra parcela deu respostas outras (Q1 – 7%; Q2 – 12%).

o) (Q1) Quais são as suas expectativas com relação à nossa disciplina – Língua Portuguesa na Educação I? e; p) (Q2) Agora que estamos chegando ao final de nossa disciplina, como você a avaliaria? Você acredita que tenhamos contribuído, de alguma maneira, na sua formação enquanto futuro professor de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que, de mais importante, ficará de nossos estudos? Suas expectativas foram alcançadas?

Por fim, a última questão de cada um dos questionários pretendia captar as impressões dos estudantes no que diz respeito à disciplina; no primeiro momento, apontou ao seguinte levantamento: *Quais são as suas expectativas com relação à nossa disciplina – Língua Portuguesa na Educação I?* O gráfico abaixo ilustra as categorias de respostas encontradas:

Gráfico 14 – Distribuição das expectativas dos estudantes em relação à disciplina de LP1



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Alguns respondentes (3%) – tal como aconteceu em outras questões – não responderam de acordo com o objetivo das pergunta, dando respostas vagas, não condizentes à proposta da questão:

“Estou muito otimista.” A14 (Q1)

“Acima de qualquer expectativa, um aluno precisa chegar ao terceiro ano escolar alfabetizado, pois uma criança alfabetizada ela consegue alcançar qualquer objetivo.” A50 (Q1)

“Os tutores, tanto presencial quanto à distância fazem muito bem a sua parte. parabéns para eles.” A103 (Q1)

Apenas 1% deles declarou não nutrir nenhum tipo de expectativa:

“Nenhuma.” A72 (Q1)

Uma pequena parcela dos alunos – 5% - afirmaram que pretendiam trocar experiências e refletir sobre questões pertinentes à LP e seu ensino:

“Espero que traga momentos de reflexão e que possa contribuir para a minha prática pedagógica.” A19 (Q1)

“Minhas expectativas com relação a disciplina é de receber orientação sobre o uso da linguagem oral, escrita e a análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.” A24 (Q1)

“São muitas, tenho certeza de que esta disciplina abrirá minha cabeça, fazendo com que eu venha a pensar de uma outra maneira, bem diferente do Ensino Médio.” A27 (Q1)

Ao redor de 6% disseram que gostariam de entender melhor os debates que vêm sido travados no que diz respeito às variações linguísticas.

“Conhecer a riqueza da nossa língua e as suas diversas formas e normas, aproveitando-as e trabalhando-as em sala de aula de forma rica, instigante e conseqüentemente mais significativa.” A35 (Q1)

“Quero aprender essas questões da língua e suas variedades.” A61 (Q1)

“Ampliar o meu conhecimento da língua com foco na diversidade linguística.” A67 (Q1)

Aproximadamente 8% declararam que a disciplina deveria ser *útil e interessante*:

“Espero que seja uma disciplina agradável, que ofereça conteúdos interessantes e de fácil entendimento.” A33 (Q1)

“Espero que ela possa me acrescentar novos conhecimentos, que não seja massante e que desperte meu interesse pela matéria.” A59 (Q1)

“Espero me surpreender com esta matéria, que ela seja produtiva.” A91 (Q1)

Cerca de 16% demonstraram vontade de aprender mais, enriquecer seus conhecimentos sobre língua portuguesa:

“São as melhores possíveis. Espero que cursando essa disciplina eu consiga enriquecer meus conhecimentos nessa área e que goste desta mais um pouco.” A5 (Q1)

“Espero que o estudo desta disciplina venha aprofundar meus conhecimentos pela nossa língua e prover meios para o enriquecimento de minha prática docente.” A44 (Q1)

“Aprender mais e aprofundar meu conhecimento sobre essa matéria.” A81 (Q1)

Em volta de 18% começaram a matéria com a pretensão de que pudessem aprimorar, melhorar o uso da língua (escrita/leitura/oralidade):

“Espero que a disciplina me traga conhecimento suficiente para a melhor utilização da língua, tanto na pronúncia, quanto na escrita.” A8 (Q1)

“Relembrar e aprender o novo acordo ortográfico.” A38 (Q1)

“Minha expectativa, ser capaz de usar adequadamente a língua materna tanto na escrita como na oral.” A49 (Q1)

O intuito de 20% dos respondentes era *alcançar os objetivos da disciplina*, isto é, apreenderem os conteúdos propostos e serem aprovados:

“Espero gostar, aprender e ser bem sucedida nesta disciplina.” A20 (Q1)

“Estou muito ansiosa com essa disciplina espero que tudo der certo e aprende cada vez mais.” A83 (Q1)

“Que eu possa aprender cada vez mais e que com isso tudo vai dar certo.” A93 (Q1)

Uma parcela considerável dos estudantes - 22% - queriam ampliar seus conhecimentos, de forma geral – expandir seus horizontes:

“Espero que eu possa aprender mais e mais ao longo desse semestre com essa e com as demais disciplinas. Que ela venha somar para que eu possa adquirir novos conhecimentos.” A13 (Q1)

“As melhores possíveis, para melhorar meu conhecimento.” A54 (Q1)

“Com certeza acrescentarei novos conhecimentos e aprender nunca é demais; é essencial.” A68 (Q1)

E, a maioria - 33% - explicitaram que esperavam “aprender a ensinar” língua portuguesa de forma mais significativa.

“Espero melhorar meu conhecimento em língua portuguesa para conseguir passa-los adiante na prática docente na tentativa de amenizar os problemas educacionais referentes ao nosso idioma, oferecendo aos meus alunos um ensino de qualidade.” A15 (Q1)

“Construir a base teórica que alicerçará minha prática pedagógica futuramente, aprendendo de forma significativa para ter subsídios para mediar o ensino.” A28 (Q1)

“Espero me preparar melhor, para atuar de forma correta ao ministrar aulas de Português quando tiver a oportunidade de trabalhar com o Ensino Fundamental.” A98 (Q1)

Esta última também consistia em uma de nossas principais expectativas, principalmente no que se refere à apropriação dos pressupostos sociolinguísticos.

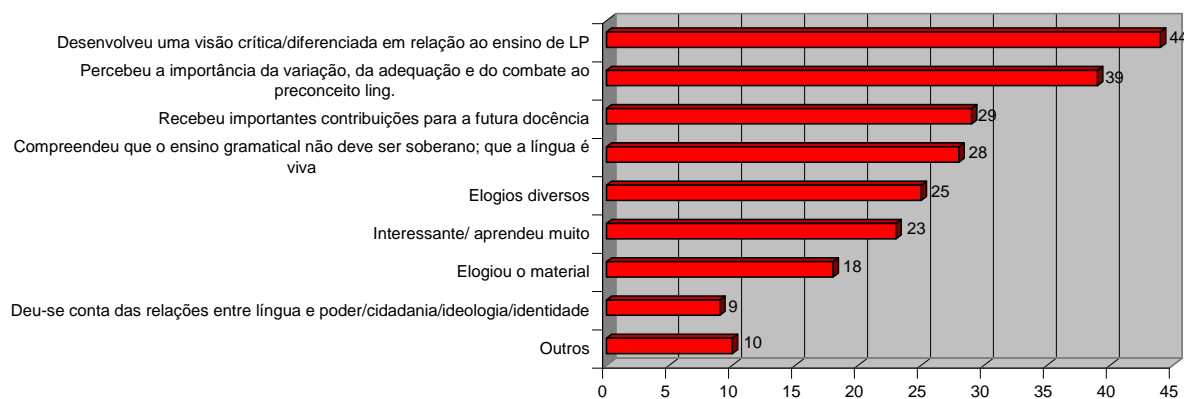
Em resumo, o que se pode dizer em relação a essa questão é que as expectativas levantadas pelos alunos revela, nesse primeiro momento de contato com a disciplina, de modo geral, um embate entre uma visão tradicional de ensino de língua portuguesa, levantada em uma série de respostas presentes nas diversas categorias anteriormente

apresentadas, e as ideias com as quais os alunos começaram a se familiarizar em seu primeiro contato com os conteúdos de LP1, com destaque especial para a citação de temas relativos à diversidade linguística. Aquela visão sobre a educação se manifesta não só nos temas citados, como na própria postura dos alunos, já que grande parte deles se colocou como aprendizes de português, demonstrando um ponto de vista tradicional de ensino e do próprio conceito de língua.

Cabe-nos salientar que essa questão não trouxe respostas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, mas pode servir como um rico instrumento de autoavaliação e avaliação do curso, se consideradas em conjunto com as respostas da questão final do segundo questionário, configurada da seguinte maneira: *Agora que estamos chegando ao final de nossa disciplina, como você a avaliaria? Você acredita que tenhamos contribuído, de alguma maneira, na sua formação enquanto futuro professor de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que, de mais importante, ficará de nossos estudos? Suas expectativas foram alcançadas?*

Nesse momento de avaliação, o panorama de respostas obtidas podem ser visualizadas a partir do gráfico que se segue:

Gráfico 15 – Distribuição das avaliações dos estudantes em relação à disciplina de LP1



Fonte: Dados coletados durante resposta a questionário elaborado para este estudo

Todas as respostas exibiram, apenas, comentários positivos. Obviamente, entendemos aqui que, em virtude de o preenchimento dos questionários ter se realizado enquanto os respondentes ainda eram alunos do curso, talvez não tenham se sentido à vontade para levantar críticas em relação aos conteúdos ou ao desenvolvimento da disciplina, embora em outras questões, como já notamos, contraposições à forma como a disciplina apresenta o ensino de língua portuguesa tenham sido notadas.

Do total de estudantes, 42% declararam que *desenvolveram uma visão crítica/diferenciada em relação ao ensino de LP*.

“Evidente que sim. Lendo o livro do Marcos Bagno, Preconceito linguístico, pude perceber o quanto necessito compreender e (re) construir certos conceitos tão arraigados a respeito do ensino da Língua portuguesa.” A3 (Q2)

“Achei a disciplina interessante pela maneira como foi abordada, mostrando o outro lado dos conteúdos de língua portuguesa, abordando as questões da língua. Com certeza me abriu os olhos para o ensino de português, mas sabemos que não será fácil colocar em prática em sala de aula, pois já existe todo um paradigma a ser seguido. Pode ser difícil, mas não impossível. Minhas expectativas foram superadas.” A17 (Q2)

“Para ser honesta, quando comecei o estudo da disciplina, achei que veria regras e mais regras gramaticais. A sociolinguística deu um nó em minha cabeça, pois vi quantos paradigmas preciso quebrar, para ser uma professora que saiba valorizar a linguagem e a escrita dos meus alunos, oportunizando-os a serem leitores múltiplos e produtores de textos.” A106 (Q2)

Explicitamente, 37% *perceberam a importância da variação, da adequação e do combate ao preconceito linguístico*:

“O ensino da disciplina foi muito importante para minha formação como profissional da educacional. Confesso que realmente mudou minha visão de como devemos respeitar as diferentes formas de linguagem. A saber que muitas pessoas se expressam de diferentes maneiras, mas se fazem entender. A língua é viva e se modifica constantemente. Essa foi uma das melhores disciplinas que tive no curso realmente nota mil e minhas expectativas foram positivas. Parabéns a coordenação da disciplina e muito obrigada pela qualidade do aprendizado.” A7 (Q2)

“Contribuíram bastante para a minha formação. Posso enxergar a língua portuguesa de outra maneira, mais flexível, por exemplo. E é essa flexibilidade na aceitação de falas diversificadas, levando em consideração as peculiaridades de cada um, que, para mim, foi o que de mais importante ficou dos nossos estudos. Minhas expectativas foram ultrapassadas. Obrigada.” A30 (Q2)

“A disciplina é envolvente e instigante, pois nos faz olhar o português sobre um novo prisma e não somente por aquele "gramatiquês" ensinado na escola. A disciplina valoriza a diversidade linguística apontando para a múltiplas facetas do português, bem como nos revela autores que se aprofundamos o estudo certamente contribuirão muito para o nosso processo de formação e conseqüentemente para um melhor ensino nas series iniciais. Para mim ficará como base desta disciplina a parte voltada para a linguística (diversidade) que atualmente é pouco explorada nas escolas, pretendo me aprofundar nesta área da nossa belíssima língua portuguesa, tão difamada e muito mal compreendida pela maioria das pessoas.” A55 (Q2)

Outros 27% acreditam que *recebeu importantes contribuições para a futura docência:*

“Eu gostei bastante da disciplina Língua Portuguesa na Educação, até porque a língua portuguesa sempre foi minha disciplina preferida dos meus tempos de escola. A disciplina contribuiu muito para minha formação como professora de língua nos anos iniciais do ensino fundamental, pois pude perceber a fundo como ensinar português sem preconceitos e discriminações. Minhas expectativas foram alcançadas.” A58 (Q2)

“Considero a disciplina LP1 muito interessante, pois desconstruí toda minha mentalidade em relação a língua portuguesa, me fez ver a riqueza que é nossa língua e como é bonita falada de várias maneiras. Contribuí muito para que eu tenha mais abertura ao ensinar a língua portuguesa, ou seja, não poderei ficar restrita a ensinar regras gramaticais, focada somente na língua padrão. Agora tenho consciência da responsabilidade de tornar a aprendizagem da língua portuguesa de forma mais dinâmica e prazerosa. Por isso posso dizer que minhas expectativas foram alcançadas.” A62 (Q2)

“A disciplina foi muito importante e esclarecedora de diversos pontos e dúvidas que anteriormente existiam. O livro "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo", me chamou a atenção ao falar sobre as expectativas dos alunos quanto suas produções textuais que muitas vezes acabam sendo frustradas por uma nota baixa por causa de seus erros gramaticais, isso mostra que nós professores temos que pensar mais além ao corrigir textos de nossos alunos. Muita coisa foi aprendida nesta disciplina, minhas expectativas foram alcançadas, me sinto mais preparada e segura para trabalhar língua portuguesa com meus futuros alunos.” A98 (Q2)

Com quase a mesma proporção de respondentes da categoria anterior, 26% compreendeu que *o ensino gramatical não deve ser soberano; que a língua é viva:*

“Enquanto professor das séries iniciais acredito que tenha sido de grande valia o estudo dessa disciplina pois durante a minha vida escolar deram prioridade ao ensino gramática(decorei todas as classes sem nem mesmo entender o seu uso), redação imposta pelo professor(levando em consideração a ortografia das palavras), decorando os tempos verbais inclusive até hoje não os esqueci, contudo como tudo passa por mudanças o ensino também e acredito que para melhor, pois hoje entende-se que o ensino deva favorecer o uso da língua no seu dia a dia , dando-lhes oportunidade de exercer seu direito de cidadão.” A4 (Q2)

“As minhas expectativas foram ultrapassadas.Nunca pensei a lingua como um instrumento de interação .Para mim o ensino da língua baseava-se apenas nas regras gramaticais.Passei a observar mais a linguagem não verbal,a respeitar a ideia do aluno,a leitura que eles fazem.Os horizontes foram ampliados.” A9 (Q2)

“Esta matéria me mostrou um lado diferente da Língua Portuguesa. Um enfoque em questões da Sócio-Linguística, muito

interessante...Pude perceber que ensinar a gramática é importante, mas, não é mais o principal interesse do Professor. Principalmente, que dominar bem a nossa Língua é algo importante para que nos façamos cidadãos atuantes (...)" A40 (Q2)

Ademais, 24% dos alunos fizeram *elogios diversos*:

"(...) Como gosto de conhecer nossa língua sinto-me saudosa, desde já, pelo encerramento das atividades. Porém sei que não preciso dar por encerrado meus caminhos por essa disciplina. Agradeço as contribuições grandiosas que recebi e espero continuar caminhando para me tornar uma profissional competente em minhas funções, em todas as sua vertentes." A15 (Q2)

"Hoje digo com muito orgulho que é uma ótima disciplina e que aprendi muito mais do que imaginava que seria possível. Depois que conheci essa disciplina tenho certeza de ter mais possibilidade de ser uma boa profesora. O que de mais importante ficará para mim é que me encantei com essa disciplina. Minha expectativas foram além do que eu imaginava, foi ótima." A18 (Q2)

"o estudo da disciplina Língua Portuguesa 1, me surpreendeu foi super interessante, uma estudo agradável, com certeza foi de extrema importância, aprendi muito, e vou poder passar isso aos meus alunos." A42 (Q2)

Além dessas respostas, algumas trouxeram elogios à disciplina, sendo incluídas nas categorias adiante apresentadas. Por exemplo, 22%, afirmaram que acharam a disciplina *interessante e que aprenderam muito* com ela:

"Acho que estamos sempre em construção, e a disciplina foi apenas mais um degrau para que possamos nos enriquecer cada vez mais de novos conhecimentos, assim traçando caminhos melhores em prol de uma educação de qualidade." A11 (Q2)

"Tudo que foi estudado foi muito importante para melhorar meu desempenho na língua." A32 (Q2)

"Muito boa, gostei muito pude aprender coisas novas. Sim. As aulas em si se tornaram um grande aprendizado em minha vida. Com certeza." A54 (Q2)

Outros 17%, ainda, *elogiaram o material*:

"(...) Obs: O material didático é excelente e construtivo." A16 (Q2)

"Gostei muito e aprendi coisas que ainda não sabia, conhecimento que com certeza tem contribuído para a minha formação. foi muito esclarecedor a leitura do livro preconceito linguístico e as aulas de nossos módulos também. (...)" A20 (Q2)

"Adorei as leituras dos livros indicados, da qualidade das apostilas, muito atuais, muito claras, cheias de exemplos e comentários interessantes (...)" A72 (Q2)

Uma parcela menor de discentes – 8% - informou que, através dos conteúdos apresentados em LP1, *se deu conta das relações entre língua e poder/cidadania/ideologia/identidade.*

“Minhas expectativas foram alcançadas sim ,pois gostei muito da disciplina e os conteúdos os textos que foram passados ,o mais importante dos conteúdos que vão servi para o meu futuro foi saber que usamos a língua de diferentes modos, para ter domínio em uma conversar,para tirar ou dar cidadania , para servir de ideologia (...)” A33 (Q2)

“Ao estudar a Língua Portuguesa nesta disciplina percebi que ela vai além da simples composição, grafia e estrutura das palavras, a língua é influência na vida em sociedade, estabelecendo relações de poder, ideologia e cidadania em seu uso (...)” A48 (Q2)

“Avalio a disciplina como de extrema importância. O que mais me marcou foi a possibilidade de ver como a língua forma um abismo entre as pessoas, trazendo desigualdades e discriminação. Eu sempre ouvi falar: - Nossa, fulano fala tudo errado! – e algumas vezes eu mesma pensei assim, e este conteúdo serviu para me abrir os horizontes a respeito disso (...)” A94 (Q2)

E, por fim, aproximadamente 10% dos participantes deram respostas *outras*, que não se incluíram em nenhuma das categorias anteriormente apresentadas.

Em suma, podemos dizer, em relação a essa questão, que ao menos em seus discursos, os alunos relatam uma transformação na visão de ensino de língua portuguesa que tinham antes de cursarem a disciplina e/ou um desejo de prosseguirem nessa transformação, por meio da busca de mais informações. Apesar disso, não poderíamos dizer que boa parte dos alunos alterou suas concepções prévias a respeito da língua e seu ensino; afinal, identificamos contradições entre as ideias explicitamente apresentadas nessas respostas e as concepções implicitamente reveladas nas respostas das questões anteriores, como já pudemos notar ao longo da análise aqui apresentada.

Observando os exemplos citados acima, podemos perceber a grande valorização que os alunos dão, ao menos ao responderem essa questão final, aos saberes apresentados pela disciplina, principalmente, os conhecimentos advindos da teoria sociolinguística, que parecem ocupar um lugar especial nas desconstruções apresentadas por eles mesmos. Nesse sentido, lembramos que conhecimentos advindos da Linguística Textual e da Análise do Discurso também são apresentados aos alunos ao longo do curso. Entretanto, parece-nos que são os temas derivados da Sociolinguística que passam a instigar mais os nossos discentes, principalmente, na oposição que passa a se

desenvolver entre o ensino tradicional, gramatical, e uma nova proposta que respeite a diversidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade onde o preconceito linguístico se manifesta de múltiplas maneiras, em diversos meios e lugares, sendo poucas vezes questionado, buscamos ressaltar, por meio desta pesquisa, a necessidade de uma formação sociolinguística para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de que possam contribuir de forma mais consciente e crítica para a alteração dessa realidade. Desta forma, objetivamos aqui investigar as concepções de língua e de ensino de língua dos estudantes do curso de Pedagogia modalidade a distância da UNIRIO, buscando entender em que medida se deu sua apropriação quanto à natureza variável de qualquer língua e o necessário respeito e valorização da diversidade linguística. Especificamente, eram objetivos de nossa pesquisa conhecer as concepções prévias dos alunos sobre a língua portuguesa e seu ensino, principalmente no que se refere à variação linguística, bem como analisar possíveis contribuições da disciplina LP1, ao apresentar um acesso sistematizado e intencional a pressupostos básicos da Sociolinguística.

Para isso, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico, no sentido de compreender a trajetória histórica que permitiu a origem dos estudos sociolinguísticos, bem como sua evolução até que se incluíssem no campo educacional. Além disso, buscamos também levantar seus principais pressupostos teóricos, bem como os principais conceitos que fundamentam esse campo de estudos linguísticos, de forma a que tal levantamento nos possibilitasse uma melhor compreensão dos dados levantados na pesquisa de campo.

Metodologicamente, desenvolvemos nossa pesquisa de campo baseando-nos em questionários disponibilizados eletronicamente e respondidos pelos alunos da disciplina LP1, no 2º semestre de 2013, em dois momentos: nas primeiras semanas de aula, antes de entrarem em contato com os pressupostos sociolinguísticos, e ao final do curso, já que, como dissemos anteriormente, pretendíamos avaliar as contribuições do curso para possíveis alterações de visões dos alunos sobre a língua e seu ensino. A partir dos dados obtidos, identificamos categorias de análise através das quais pudemos responder aos objetivos anteriormente explicitados.

Assim, quanto à definição de língua, notamos que a maior parte dos alunos respondentes ainda não conseguiu, ao final do curso, transformar uma visão

inicialmente apresentada de língua - focada em seu caráter instrumental - em uma visão que a apresenta como mediadora das interações sociais, que se manifesta e constitui culturas socialmente definidas. Assim, em sua maioria, esses estudantes não conseguiram apre(e)nder uma concepção de língua com base nos pressupostos sociolinguísticos, já que poucos foram aqueles que destacaram a variação de alguma maneira ou assinalaram o papel dos falantes na constituição de uma língua.

Chamou-nos especialmente a atenção o aumento percentual de categorias que, explicitamente, enfocavam a língua como uma estrutura, de forma abstrata, o que exclui categoricamente qualquer concepção social de língua, uma vez que entendem que seus falantes são isolados. Afinal, como aponta Callou (2007, p. 28), “a língua não é só uma estrutura abstrata mas um fenômeno sócio-histórico, não apenas um código, mas também fonte de ensino” já que “uma língua se define como língua na medida em que seus usuários se comunicam por meio dela para conviverem socialmente, e os contatos sociais são, por sua vez, de natureza plural” (CALLOU, 2007, p. 20).

Em relação ao conceito de gramática, observamos que os alunos, mesmo ao final da disciplina, não se desprenderam da visão de gramática tradicional normativa. Continuamente, mencionaram em suas definições termos como manual, normas, regras, regularizar, controlar, regular, etc., o que representa uma visão prescritiva da gramática, cuja consequência acaba sendo a propagação de uma postura preconceituosa sobre a língua, já que a gramática definiria o que é aceitável ou não como uso, tratando apenas uma das variedades linguísticas utilizadas como correta, e avaliando todas as demais como erradas e inaceitáveis. Assim, de forma geral, os alunos não conseguem romper com a visão que ainda predomina em nossa sociedade – inclusive em ambientes escolares e acadêmicos, e na própria mídia.

Ao serem solicitados a avaliarem os usos da língua portuguesa em nossa sociedade - os seus e os alheios - a maior parte dos alunos acaba por assumir uma postura mais positiva diante de sua própria prática linguística do que da prática linguística dos outros membros de nossa sociedade. Se, por um lado, grande parte dos alunos se avalia com conceitos como *bom* ou *excelente*, por outro, acabam por assumir uma visão preconceituosa em relação aos falares dos outros, ao classificarem-nos, em sua maioria, como *péssimos*, *ruins* ou *regulares* e ao justificarem tais notas com base em noções de certo e errado ou identificarem um prejuízo em função da variação linguística.

Assim, podemos notar que não apenas os estudantes acreditam que existe um padrão linguístico, considerado correto, como acabam por deixar transparecer preconceitos linguísticos, que não deixam de ser julgamentos sociais, já que avaliam como errados, incorretos, diversos falares que constituem a língua portuguesa em sua diversidade. Nesse sentido, é interessante observar a falta de percepção dos alunos sobre a variação em sua própria fala, bem como os prováveis desvios que cometem em relação à norma padrão, tanto na fala como na escrita, em seu cotidiano. Tal falta de percepção só vem a ressaltar o caráter social desse julgamento aparente sobre a língua, que, como já dito anteriormente, são julgamentos sobre os falantes da língua.

Pudemos identificar que quase 100% dos alunos declararam, nos dois questionários, notar as variações linguísticas existentes em nossa sociedade. A maioria atribuiu tal diversidade a fatores regionais e socioculturais, não percebendo que a língua também varia intraindividualmente, ou seja, que o falante também altera seu modo de usar a língua, dependendo do contexto em que se insira. Ainda assim, apesar de os alunos reconhecerem a variação linguística em nossa sociedade, mesmo antes do contato com o material da disciplina de LP1, no primeiro momento da investigação eles demonstram uma forte crença nos mitos linguísticos apresentados em Bagno (2006) – os quais fomentam uma visão preconceituosa sobre a língua. Além disso, ainda que, no segundo momento da pesquisa, a maioria dos alunos tenha dito que não está de acordo com os mitos, não se observa o mesmo em outros momentos do questionário em que os estudantes deixam transparecer discursos preconceituosos sobre a língua e visões tradicionais sobre seu ensino.

Ao serem questionados se gostavam ou não da disciplina de Língua Portuguesa quando eram estudantes da Educação Básica, 80% dos alunos expressaram uma visão favorável às práticas vivenciadas por eles nas escolas. Ainda que não seja possível avaliar mais aprofundadamente as afirmações dos alunos com o pouco de informação que obtivemos através de suas respostas para esse questionamento, é interessante notar que em momentos anteriores os estudantes demonstraram terem sido alvo de práticas excessivamente tradicionais e preconceituosas. Tal contradição, por um lado, demonstra-nos que, apesar de terem vivenciado tais práticas, os alunos ainda mantiveram seu gosto pela disciplina. Entretanto, pode demonstrar também que, se tal gosto não se perdeu, os alunos podem continuar mantendo tais práticas, já que, aparentemente, não lhes foi traumático vivenciá-las enquanto alunos, sem a percepção de que uma necessária mudança deve acontecer.

Já ao serem perguntados sobre quais deveriam ser os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, boa parte dos alunos, no segundo questionário, apresentaram respostas que destacam o lugar que deve ter o trabalho com a diversidade linguística e cultural, voltado para a erradicação do preconceito linguístico, e com o papel social da língua na formação cidadã dos alunos e na construção de suas identidades. Além disso, aparece com destaque a inclusão da necessidade de se ensinar a norma padrão na escola como apenas mais uma possibilidade para o aluno, consciente de que não se trata da única e melhor opção. Como principais meios para que se possa alcançar tais objetivos, os alunos citaram que deve-se reconhecer os conhecimentos que o aluno traz para a escola e sua integração com os novos saberes que a escola deseja ensinar-lhes. Em especial, no segundo questionário, boa parte dos alunos cita os conhecimentos linguísticos que os alunos trazem como conhecimentos que devam ser reconhecidos e serem integrados aos conhecimentos que a escola deseja transmitir, bem como a necessidade de valorização da diversidade cultural e, especificamente, linguística.

Assim, é possível perceber que, no nível explícito, boa parte dos alunos respondentes conseguiu compreender a proposta sociolinguística apresentada pelo curso, principalmente no sentido explicitado acima, de que as variedades linguísticas devem entrar plenamente na sala de aula com o devido respeito e reconhecimento que devem ter e de que a escola pública deve atuar fortemente na luta contra o preconceito linguístico. Apesar disso, como pudemos notar, em questões anteriores, no discurso dos alunos ainda ficam implícitas visões preconceituosas e tradicionais sobre a língua e sobre seu ensino, demonstrando uma certa dificuldade em articular saberes e práticas e em tornar tais objetivos em possibilidades concretizáveis na sala de aula.

Em suma, podemos dizer que os estudantes, apesar do contato com os conteúdos da disciplina de LP1 que promovem a discussão acerca dos pressupostos sociolinguísticos – principalmente no que diz respeito à variação e preconceito linguísticos -, continuam, ao final do curso, com visões ainda bastante arraigadas a um entendimento tradicional e instrumental sobre a língua e seu ensino, respectivamente. Tal constatação, entretanto, não é de todo surpreendente; diríamos, inclusive, que era esperada, já que entendemos que os alunos, provavelmente, ao longo de toda sua vida escolar – e também através de outros meios de propagação de conhecimento – tenham tido acesso, quase que exclusivamente, a este ponto de vista que não compreende a língua enquanto atividade social, que valoriza unicamente o conteúdo gramatical como

referência de bom uso da língua, e que ignora a riqueza e a importância das variações de nossa língua materna. Seria, então, previsível, que os discentes reproduzissem, em seus discursos, aquilo que lhes foi inculcado durante toda sua existência.

Entretanto, devemos lembrar que, na questão final, em que tinham que fazer uma avaliação da disciplina e de sua relação com os conteúdos nela trabalhados, a maioria dos alunos relatou ter vivenciado uma transformação na visão de ensino de língua portuguesa que tinham e/ou um desejo de prosseguirem nessa transformação, por meio da busca de mais informações. Assim, podemos perceber que, nesse momento, a maior parte dos alunos destaca o lugar dos saberes advindos da teoria sociolinguística dentro da disciplina, que parecem fundamentais para as desconstruções apresentadas por eles mesmos. Dessa forma, parece-nos que são os temas derivados da Sociolinguística os que passam a instigar mais os discentes, o que revela certo incômodo positivo deixado por esse contato inicial com a teoria, o que aponta para o fato de que, em parte, a disciplina tenha cumprido seu papel nessa trajetória de construção profissional desenvolvida pelos alunos de que dela participam.

Ainda sem desconstruir totalmente, e até mesmo em um nível desejado por nós, uma visão tradicional sobre o ensino de língua portuguesa junto aos discentes, os questionamentos levantados seguirão com eles, bem como as dúvidas geradas e as reflexões inicialmente propostas. Acreditando, então, que o aprendizado é sempre um processo, uma construção e que ele nunca termina, não finalizamos este trabalho com uma conclusão fechada em si mesma, já que é impossível medir e avaliar o que, a longo prazo, pode surgir como consequência de tais questionamentos, reflexões, dúvidas, etc., uma vez que esses alunos vão vivenciar ao longo de suas vidas pessoais e profissionais uma série de experiências que poderão potencializar ou minimizar os saberes apre(e)ndidos na disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21- 47.
- ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 127-134
- ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta – Língua e Poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARBOSA DA SILVA, Myrian. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 253-265
- BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.
- BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.
- BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 47-66, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna - A Sociolinguística em Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2009.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte 2. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-75.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Língua Portuguesa na Educação**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Língua Portuguesa na Educação**. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CAPELLO, Cláudia; LOBÃO, Flávia Lopes; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Língua Portuguesa na Educação**. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CEDERJ. Em: <http://cederj.edu.br/fundacao/>. Acesso em: 03 de maio de 2013.

COSTA, Marcos Antonio; CUNHA, Angélica Furtado da; Martelotta, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Adriano Antonio Faria; SALVADORI, Ângela. A Educação a Distância e seu Movimento Histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 15-22, jan./jun. 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008. p. 39-46

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GRACIA, Tomás Ibañez. O giro linguístico. In: IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCCHESI, Dante. **Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão?** Em: <http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/educacao17/racismolinguisticoouensinopluralista.php>. Acesso em: 20 de julho de 2011.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008. p. 32-38

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008. p. 47-56

RAMOS, H. et alli. **Por uma vida melhor**. Col. Viver, Aprender. São Paulo: Editora Global, 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall`Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 11-25

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Investigações**, Recife, v. 18, p. 115-129, 2006.

ANEXOS