



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO
MÉDIO: RELAÇÕES DE HIERARQUIZAÇÃO PELA LINGUAGEM EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE CEILÂNDIA - DF**

Susana Menezes Araujo

Brasília – DF
2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

Susana Menezes Araujo

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO
MÉDIO: RELAÇÕES DE HIERARQUIZAÇÃO PELA LINGUAGEM EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE CEILÂNDIA - DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador(a): Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.

Co-orientador: Prof. Dr. Renato Cabral Rezende.

Brasília – DF
2020

SUSANA MENEZES ARAUJO

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO
MÉDIO: RELAÇÕES DE HIERARQUIZAÇÃO PELA LINGUAGEM EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE CEILÂNDIA - DF**

Banca Examinadora:

Profª. Doutora Ormezinda Maria Ribeiro (Orientadora/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Renato Cabral Rezende (Co-orientador)
Instituto de Letras (LIP/UnB)

Profª. Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Membro externo)
Faculdade de Educação (FE/UnB)

Profª. Doutora Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profª. Doutora Maria Marlene Rodrigues da Silva (Membro suplente)
Universidade de Brasília (FUP)

Brasília, 28 de fevereiro de 2020.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAR663v Menezes Araujo, Susana
A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia - DF / Susana Menezes Araujo; orientador Ormezinda Maria Ribeiro; co-orientador Renato Cabral Rezende. -- Brasília, 2020.
191 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Variação linguística. 2. Ensino médio. 3. Preconceito linguístico. 4. Hierarquização. 5. Competências. I. Ribeiro, Ormezinda Maria, orient. II. Cabral Rezende, Renato, co orient. III. Título.

Aos meus pais, Antonio e Maria, por sempre acreditarem em mim. À minha irmã, Vivia Maria, pela torcida. À minha irmã, Ana Claudia, pelo incentivo e apoio. Ao meu esposo, Evanilton, pela confiança e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por ter me concedido o dom da vida e por nunca me abandonar;

À minha mãe, Maria, pelos ensinamentos, apoio, dedicação, cuidado e por nunca duvidar de que eu seria capaz;

Ao meu pai, Antonio, que, mesmo com seu jeitinho calado, sempre acreditou e se alegrou com minhas conquistas;

À minha irmã, Ana Claudia, pelo incentivo, parceria e apoio antes e durante o curso;

À minha irmã, Vivia Maria, pela torcida e incentivo;

Ao meu esposo, Evanilton, por ter me acompanhado durante todo o processo de seleção para o mestrado, por compreender minhas ausências (mesmo estando presente), pelo apoio e confiança a mim dedicados;

À minha orientadora, professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, por ter, gentilmente, aceitado a tarefa de orientar-me nesta pesquisa, pelo apoio, pelas conversas, pelas dicas, pela paciência, pela parceria e pela confiança;

Ao meu co-orientador, professor Dr. Renato Cabral Rezende, por ter aceitado co-orientar-me nesta pesquisa, pelo apoio, pela confiança, pelo incentivo, pelas discussões, pelas broncas necessárias e pela parceria;

Aos professores Ulisdete Rodrigues, Rosineide Magalhães e Rodrigo Albuquerque por todos os ensinamentos, dicas, sugestões e empréstimo de materiais;

Aos colegas de curso, pelos momentos de estudos e discussões, pelas brincadeiras, pelos aprendizados, pela sugestão (Alex), pelas ajudas (Paula, Marcelo Velloso, Gláucia, Vângela, Lucimar e Vander), pela companhia (Fabiana, Selma e Ivonete);

Aos membros da banca, por terem aceitado o convite de avaliar esta pesquisa e pelas contribuições prestadas;

Ao professor Klauber, por ter-me recebido em sua sala de aula, por ter gentilmente aceitado colaborar com esta pesquisa e por toda a ajuda prestada no decorrer da pesquisa em campo;

Aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa, pela colaboração, pela disponibilidade, pela confiança e pelas brincadeiras;

Ao diretor do Centro Educacional 11, por ter me permitido realizar a pesquisa na escola;

Às professoras de Biologia, Geografia, Espanhol e aos professores de Física e Arte do CED 11, por terem cedido os alunos, em seus horários de aula, para a realização das entrevistas;

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa que me auxiliou na minha pesquisa.

Hoje um aluno me perguntou se eu era antropóloga.
Respondi que não e perguntei por quê.
Ele respondeu:
_ Você tá estudando nossos costumes, né? E
sorriu (Fragmento de nosso diário de campo de
pesquisa 08/08/2019).

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo sobre as competências linguística, comunicativa e interacional de alunos do Ensino Médio e sobre as ações de estabelecimento de hierarquização sociolinguística na sala de aula em uma escola pública localizada em Ceilândia – DF, com foco no conhecimento da variação linguística e na consciência sobre ela nas aulas de Língua Portuguesa como meios de ampliação dessas competências. Tem o objetivo de verificar como a conscientização sobre a variação linguística colabora com a ampliação das referidas competências em alunos do 3º ano do ensino médio público e como a consciência sobre tal fenômeno interfere em suas relações sociais mediadas pela linguagem. Esta pesquisa apresenta como eixo teórico norteador a Sociolinguística, sobretudo em sua vertente educacional, tomando como base para direcionar nossas reflexões os trabalhos de Bagno (2002; 2003; 2007; 2015; 2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008; 2014), Erickson (1987), Hymes (1972; 1986), Labov (2008), Mollica (2010), OCEM (2006), Scherre (2005), Travaglia (2008), Young (2008), entre outros. A metodologia adotada é de base qualitativa interpretativista apoiada em métodos da etnografia para a geração dos dados e utiliza como técnicas a observação participante, anotações de campo e realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e o professor de Língua Portuguesa. A partir da análise dos dados, constatamos que a sala de aula pesquisada apresenta variação linguística diatópica, em virtude de os estudantes provirem de regiões distintas como Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, ou descenderem de nordestinos, nortistas, centro-oestinos e sudestinos. A ideologia linguística é muito presente na sala de aula e faz com que alguns estudantes nascidos no DF apresentem comportamentos intolerantes com os dialetos dos colegas, sobretudo com o dos baianos. A relação interacional que se dá entre os discentes é de hierarquização em que os alunos nascidos no DF se veem em posição de superioridade em relação aos colegas baianos e mineiros. O professor colaborador da pesquisa demonstra ter conhecimentos sobre os construtos teóricos sociolinguísticos e trabalha a variação linguística por meio de textos, atividades, vídeos, poesia, explicações, porém, de forma pouco exploratória. Constatamos que o professor não atenta substancialmente para a variação linguística em sala de aula, e apresenta uma visão sobre a variação linguística em classe com alguns vestígios ideológicos, entendendo que os alunos devem se aproximar ao máximo da variedade culta da língua, e que aqueles que vêm de outras regiões abrem mão dos seus dialetos em detrimento do dialeto local, para se adequarem e serem aceitos pelos grupos de alunos nascidos no DF por considerarem seus dialetos inferiores.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino médio. Preconceito linguístico. Hierarquização. Competências.

ABSTRACT

The present research is a study on the linguistic, communicative and interactional skills of high school students and on the actions of establishing sociolinguistic hierarchy in the classroom in a public school located in Ceilândia - DF, focusing on the knowledge of linguistic variation and awareness of it in Portuguese language classes as a means of expanding these skills. It aims to verify how awareness about linguistic variation collaborates with the expansion of these skills in students of the 3rd year of public high school and how awareness about such phenomenon interferes in their social relations mediated by language. This research presents Sociolinguistics as the theoretical guiding axis, especially in its educational aspect, taking as a basis to direct our reflections the work of Bagno (2002; 2003; 2007; 2015; 2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008; 2014), Erickson (1987), Hymes (1972; 1986), Labov (2008), Mollica (2010), OCEM (2006), Scherre (2005), Travaglia (2008), Young (2008), among others. The adopted methodology is based on a qualitative interpretative basis supported by ethnographic method for generating information and uses participant observation, field notes and semi-structured interviews with students and the Portuguese language teacher as techniques. From the information's analysis, we found that the researched classroom has diatopic linguistic variation, due to the fact that students come from different regions such as Northeast, Midwest and Southeast, or descended from Northeastern, Northern, Central-Western and Southeastern countries. The linguistic ideology is very present in the classroom and makes some students born in the DF show intolerant behavior with the dialects of their partners, especially with that of the Bahians. The interactional relationship that occurs between students is hierarchical, in which students born in DF see themselves in a superior position in relation to their colleagues from Bahia and Minas Gerais. The collaborating teacher of the research demonstrates knowledge about the theoretical sociolinguistic constructs and works with linguistic variation through texts, activities, videos, poetry, explanations, however, in a little exploratory way. We found that the teacher does not pay much attention to linguistic variation in the classroom, and presents a view on linguistic variation in class with some ideological traces, understanding that students should approach as much as possible the cultured variety of the language, and that those who they come from other regions, they give up their dialects to the detriment of the local dialect, in order to adapt and be accepted by groups of students born in the Federal District because they consider their dialects to be inferior.

Keywords: Linguistic variation. High school. Linguistic prejudice. Hierarchization. Skills.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	é uma forma () dele mostrar pra gente
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	parece que ela tá (chega até) tá brigando
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	falando com uma pessoa estra/ estranha ou diferente
Entonação enfática	Maiúscula	já falam mais solto mas ainda com MUIta diferença
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	: podendo aumentar para :::: ou mais	acho que::: muitas vezes pelo: ambiente
Silabação	-	eu não conseguir realmente com-pre-en-der
Interrogação	?	Como assim?
Qualquer pausa	...	Por exemplo... o professor chega e fala
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	Deixa você: um pouco: [mais constrangida” Pesquisadora-[constrangida?
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	Eu não posso falar pra ele ((riso))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	E em relação(...)
<p>1. Fáticos: ah, ahn, ahnram, uhn, uhnrum, tá, tô, cê</p> <p>2. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</p> <p>3. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</p> <p>4. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</p>		

¹ Convenções para transcrição de entrevistas gravadas de acordo com o projeto NURC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. ENTRE O PENSAR E O FAZER: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	17
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISADORA (MOTIVAÇÃO)	17
1.2 DADOS DA PESQUISA	18
1.2.1 Tipo de pesquisa.....	19
1.2.2 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	19
1.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	19
1.4 CONHECENDO A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA	21
1.5 PERFIL DOS GRUPOS PESQUISADOS.....	21
1.5.1 Os alunos.....	22
1.5.2 O professor	22
CAPÍTULO 2. A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
2.1 O SURGIMENTO DA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVE HISTÓRICO	23
2.2 AS CORRENTES DA SOCIOLINGUÍSTICA	26
2.2.1 A Sociolinguística Variacionista	26
2.2.2 A Sociolinguística Interacional	28
2.2.3 A Sociolinguística Educacional.....	31
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
CAPÍTULO 3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO.....	38
3.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.2 FATORES CONDICIONANTES DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	42
3.3 TIPOS DE VARIAÇÃO	43
3.3.1 Variação diacrônica.....	44
3.3.2 Variação diatópica.....	45
3.3.3 Variação diastrática.....	47
3.3.4 Variação diamésica	49

3.3.5 Variação diafásica	50
3.4 GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	51
3.5 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	55
3.6 PRECONCEITO LINGUÍSTICO	57
CAPÍTULO 4. COMPETÊNCIAS E ENSINO.....	61
4.1 A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	62
4.1.1 A competência linguística e o ensino de Língua Portuguesa	64
4.2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	65
4.2.1 A competência comunicativa e o ensino de Língua Portuguesa	69
4.3 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL.....	70
4.3.1 A competência interacional e o ensino de Língua portuguesa	72
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
5.1 UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA.....	74
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS (AS) ALUNOS (AS)	78
5.2.1 Segunda etapa de entrevistas.....	78
5.2.2 Terceira etapa de entrevistas	101
5.2.3 Primeira etapa de entrevistas.....	141
5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	148
5.4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	184

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa propomos um estudo sobre as competências linguística, comunicativa e interacional de alunos do Ensino Médio do Centro Educacional - CED 11, localizado em Ceilândia – DF, Bairro P. Norte e sobre as ações de estabelecimento de hierarquização sociolinguística na sala de aula pesquisada, com foco para o conhecimento da variação/diversidade linguística e a consciência sobre ela nas aulas de Língua Portuguesa como meios de ampliação dessas competências.

Para se conhecer a variação linguística de qualquer grupo social, devem-se considerar vários aspectos linguísticos e sociais implicados nessa manifestação. A variação existente em alguns grupos linguísticos gera preconceitos que se estendem ao ambiente escolar. Dessa forma, considera-se importante abordar nas aulas de Língua Portuguesa tal fenômeno, de modo a conscientizar o aluno da existência dele, para que assim, esse possa reconhecer e lidar melhor com o preconceito linguístico.

A variação linguística é uma realidade característica das línguas que refletem a heterogeneidade sociocultural de seus falantes e manifesta-se nas interações sociais realizadas nas mais distintas situações e ambientes. Nesse sentido, os falantes deverão adequar sua linguagem às situações comunicativas vivenciadas por eles e as competências linguística, comunicativa e interacional lhes permitirão fazer essa adequação. A escola tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e ampliação das competências dos discentes para usarem a língua com mais eficiência nos processos comunicativos e interativos em que estiverem inseridos, de modo a atenderem às suas necessidades e às exigências que lhes são impostas nas práticas sociocomunicativas.

A escolha da temática deu-se em razão de ainda existir nas escolas brasileiras um ensino que preconiza a variedade culta da Língua Portuguesa em detrimento das demais variedades, o que pode levar ao desenvolvimento do preconceito linguístico, em virtude do desconhecimento da realidade heterogênea da língua.

O interesse pela presente pesquisa originou-se a partir de observações sobre a Língua Portuguesa e suas variações no âmbito escolar, na tentativa de verificar até que ponto a abordagem da temática da variação linguística está de fato presente no dia a dia da escola. Assim, diante do fenômeno da variação linguística, propomo-nos a responder o seguinte questionamento: De que maneira tem sido trabalhada a abordagem sobre a variação linguística e sobre a consciência a respeito de tal variação nas aulas de Língua Portuguesa do

Ensino Médio com vistas a ampliar as competências linguística, comunicativa e interacional dos educandos?

Objetiva-se com este trabalho verificar de que forma está sendo abordado o fenômeno da variação linguística e a conscientização desse fenômeno nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio de modo a oportunizar a ampliação das competências linguística, comunicativa e interacional dos discentes e, para isso, tomaremos como objeto de estudo as interações estabelecidas por alunos do 3º ano do Ensino Médio do Centro Educacional - CED 11 situado na cidade de Ceilândia-DF, bairro P. Norte, observando a variação linguística nestas interações. Nesse sentido, temos como objetivo geral da nossa pesquisa: Verificar como a conscientização sobre a variação linguística colabora para a ampliação das competências linguística, comunicativa e interacional de alunos do ensino médio público em Ceilândia - DF e como a consciência sobre tal fenômeno interfere em suas relações sociais mediadas pela linguagem. Assim sendo, elencamos os objetivos específicos da seguinte forma:

- ✓ Traçar o perfil sociocultural dos alunos para a obtenção de informações pessoais e sobre suas práticas de letramento que possam nos auxiliar na compreensão do comportamento linguístico apresentado por eles;
- ✓ Investigar se as relações interacionais mantidas entre os discentes levam ao (re)conhecimento e à valoração das variedades linguísticas utilizadas no âmbito escolar;
- ✓ Descrever e analisar como os estudantes reportam a existência dos usos de variação linguística no ambiente escolar para a discussão do significado social dessa variação;
- ✓ Analisar como se estabelecem as relações de hierarquização pela linguagem na escola campo de pesquisa;
- ✓ Examinar a concepção do docente entrevistado na pesquisa sobre os construtos sociolinguísticos de variação linguística, preconceito linguístico, competências linguística, comunicativa e interacional para averiguar em que medida tais concepções estão contribuindo para a ampliação dessas competências nos estudantes;
- ✓ Averiguar, a partir dos relatos colhidos em entrevista realizada com o professor, a sua percepção sobre a variação linguística no espaço da sala de aula;
- ✓ Verificar de que forma está sendo abordado o fenômeno da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa;
- ✓ Analisar o livro didático de Língua Portuguesa para a verificação do tratamento dado ao fenômeno da variação linguística.

A linha de abordagem etnográfica amparada na Sociolinguística Educacional será utilizada nesta pesquisa, com enfoque para os aspectos da variação/diversidade linguística apresentada pelos alunos e para as práticas metodológicas do docente de Língua Portuguesa sob a ótica sociointeracionista.

Pesquisas desenvolvidas na área da Sociolinguística Educacional demonstram a importância de abordar o fenômeno da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino da referida língua. Assim, para a realização dessa pesquisa,

utilizamos como referencial teórico da Sociolinguística, entre outros, os trabalhos de Bagno (2002; 2003; 2007; 2015; 2017), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008; 2014), Erickson (1987), Hymes (1972; 1986), Labov (2008), Mollica (2010), OCEM (2006), Scherre (2005), Travaglia (2008), Young (2008), para direcionarem a argumentação teórica e a análise dos eventos comunicativos coletados no ambiente escolar e selecionados para estudo sob a perspectiva etnográfica sociointeracionista.

Através dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, apresentados e discutidos nas etapas constitutivas deste trabalho, tencionamos chamar a atenção para a concepção de que o estudo da variação linguística contribui para o conhecimento efetivo das línguas e para a consciência de que a diversidade linguística é algo natural que reflete a heterogeneidade sociocultural dos seus falantes, o que, certamente, acarretará em um uso mais consciente e adequado da Língua Portuguesa pelos discentes, além de fornecer subsídios para as áreas de pesquisa em linguagem e de ensino de língua materna.

A geração dos dados foi feita a partir da observação participante nas aulas de Língua Portuguesa, bem como nos eventos realizados na escola ao longo dos sete meses em que estivemos presentes (maio a dezembro de 2019 – excluímos o mês de julho), de anotações de campo e da realização de entrevistas gravadas por meio de um celular da marca Samsung, modelo J6, com estudantes do 3º ano (35 estudantes) e com o professor de Língua Portuguesa desta sala.

Nosso *corpus* de pesquisa é constituído por 105 entrevistas realizadas com os estudantes, divididas em três etapas, e uma entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa; por anotações de campo; e pelo livro didático de português utilizado na terceira série do ensino médio.

Nossa pesquisa está dividida em cinco capítulos, conforme a especificação abaixo:

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia que nos serviu como norteadora para a geração dos dados. Nesse capítulo, apresentamos a motivação que nos levou à realização do estudo, caracterizamos a nossa pesquisa, citamos os métodos utilizados em sua realização, bem como apresentamos nossos colaboradores e a escola que nos serviu como campo de pesquisa.

No segundo capítulo, tratamos da Sociolinguística e o ensino da Língua Portuguesa a partir de um breve histórico sobre o surgimento da ciência Sociolinguística, do detalhamento de três das suas vertentes, a saber: a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Educacional, e das contribuições que a Sociolinguística tem dado ao ensino da Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, abordamos a variação linguística e o ensino, por meio dos fatores condicionantes da variação linguística, dos tipos de variações, dos gêneros textuais, das ideologias linguísticas e do preconceito linguístico.

No quarto capítulo concentramos a discussão nas noções de competências e ensino a começar pela proposta desenvolvida por Noam Chomsky sobre Competência Linguística e o ensino da Língua Portuguesa pautado nessa competência, seguida da proposta empreendida por Dell Hymes sobre Competência Comunicativa e o ensino da Língua Portuguesa fundado nessa competência e, por último, do estudo realizado por Richard Young sobre Competência Interacional e o ensino da Língua Portuguesa alicerçado nessa competência.

No quinto capítulo apresentamos a análise dos nossos dados de pesquisa: as entrevistas realizadas com os estudantes, a entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa e a análise do livro didático de português. Informamos que, neste capítulo, a análise das entrevistas realizadas com os estudantes não segue a ordem canônica por uma questão metodológica a ser explicada no próprio capítulo.

Ao final, tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO 1

ENTRE O PENSAR E O FAZER: CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao contrário do que pensam os positivistas, cartesianos mais ortodoxos, a pesquisa qualitativa não acaba com a veracidade dos fatos, contudo, ao evidenciar as emoções, descortina novos rumos, apontando para o mais próximo possível da realidade. O lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e serve-se da pesquisa (RIBEIRO, 2000, p. 112).

Neste capítulo apresentaremos o caminho percorrido para a realização da pesquisa. O capítulo está dividido em cinco itens. No item 1.1 faremos um breve relato do que nos motivou a realizarmos a presente pesquisa. No item 1.2 apresentaremos os dados gerais da pesquisa. No subitem 1.2.1 trataremos do tipo de pesquisa realizada. No subitem 1.2.2 apresentaremos o *corpus* que nos serviu como objeto de análise. No item 1.3 citaremos os métodos adotados e traçaremos o caminho percorrido na realização da pesquisa. No item 1.4 trataremos informações sobre a escola que nos serviu como campo de pesquisa. No item 1.5 caracterizaremos os colaboradores com a pesquisa. No subitem 1.5.1 caracterizaremos os alunos participantes da pesquisa. No subitem 1.5.2 caracterizaremos o professor partícipe da pesquisa.

1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISADORA (MOTIVAÇÃO)²

Meus pais sempre me incentivaram a estudar. Minha mãe me dizia que o bem mais precioso que eles poderiam me deixar seria a educação e, que só por meio dela, eu poderia evoluir e conquistar as coisas, já que tinha nascido em uma família pobre. Quando jovem, minha mãe foi professora. Foi com ela que aprendi as primeiras letras, os primeiros números, as primeiras sílabas, as primeiras palavras e a importância que se deveria dar aos estudos.

Na minha infância sonhava em ser atriz, cantora ou professora, mas no fundo sempre soube que essas primeiras profissões sempre estiveram muito distantes da minha realidade e, nas minhas brincadeiras, quase sempre brincava de escolinha. Não gostava de ser aluna, queria ser sempre ‘a professora’, mas é óbvio que nem sempre o meu querer prevalecia.

No início da graduação, comecei a atuar como docente. Era o sonho de menina se tornando realidade. Entre as aulas ministradas em escolas particulares (6º ao 9º anos), em escolas públicas de ensino médio (1º ao 3º anos) e universidades públicas (graduação em

² No item 1.1 deste capítulo, por se tratar de algo muito particular, informo que farei uso da primeira pessoa do singular.

Letras e Física), bem como no trabalho de tutoria em universidades particulares (graduação em Letras e Ciências Contábeis), foram onze anos de muito aprendizado, muitas superações, muitas alegrias, muitas viagens (pois na maioria desses anos não trabalhei na minha cidade natal), muitas amizades proporcionadas também por essas viagens, muitas raivas (é, professor, às vezes, passa por isso também!), mas, sobretudo, de muito amor pelo que fiz.

No decorrer desses anos, convivi com pessoas de diversas localidades que apresentavam em suas falas e culturas a diversidade intrínseca do nosso país. Os anos de graduação, bem como os de pós-graduação *lato sensu* me despertaram para a pesquisa, a qual me proporcionou inúmeros aprendizados. Conviver com a diversidade linguística no ambiente acadêmico e no escolar, fosse como aluna ou como professora, ver os comportamentos linguísticos das pessoas, perceber a falta de conhecimento delas sobre a variação linguística, presenciar cenas de preconceito linguístico nesses ambientes, me instigaram a realizar pesquisas nessa área, como a que apresento nesse estudo.

1.2 DADOS DA PESQUISA

Foram realizadas três etapas de entrevistas semiestruturadas com 35 alunos (as) dos 36 que compõem a turma do 3º ano. Salienta-se aqui que 1 (um) aluno não participou da pesquisa porque seus responsáveis se recusaram a assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) redigido e apresentado pela pesquisadora no dia em que se apresentou para os (as) alunos (as) e informou-lhes sobre sua pesquisa. Os termos foram entregues na segunda semana de observação. A primeira etapa de entrevistas constava de 18 perguntas, a segunda etapa, 10 perguntas e a terceira etapa, 8 perguntas. Foram realizadas 105 entrevistas, as quais perfizeram um total de 1.445,65 minutos de gravação que equivalem a 24,09416666 horas, 09min, 41s.

Também foi realizada entrevista semiestruturada composta por 9 perguntas com o professor de Língua Portuguesa do 3º ano. A entrevista durou 44 min e 42 s. Informamos que os (as) alunos (as) e o professor entrevistados não tiveram acesso prévio às perguntas constantes nas entrevistas. As entrevistas aconteceram em espaços distintos. A maioria delas aconteceu na sala de Informática, uma parte considerável das entrevistas aconteceu na sala do Integral, três entrevistas aconteceram em mesas e bancos de concreto dispostos em frente ao auditório, uma entrevista aconteceu na sala de aula do 3º ano C (sala 20), uma entrevista ocorreu em uma mesa e bancos de concreto dispostos em frente à uma das recepções. A

entrevista realizada com o professor ocorreu na sala de Coordenação. Todas elas foram gravadas por meio de um celular da marca Samsung, modelo J6.

Nesse contexto, foi também realizada a análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela turma pesquisada.

1.2.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista, pautada no uso de métodos da Etnografia da comunicação.

1.2.2 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa consiste em gravações de entrevistas realizadas com alunos (as) do 3º ano do Ensino Médio e com o professor de Língua Portuguesa da referida sala na escola Centro Educacional – CED 11, situada em Ceilândia – DF, bairro P. Norte, bem como em anotações de campo e o livro didático do 3º ano adotado pela escola.

1.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para a realização do nosso trabalho fizemos uso do método etnográfico aplicado à educação utilizando como técnicas: a observação participante, anotações de campo e gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas. Para a execução da pesquisa adotamos os seguintes procedimentos:

- ✓ Procedemos ao conhecimento da escola campo, conversamos com a vice-diretora e o diretor da escola e pedimos autorização para a realização da pesquisa. Conversamos com um dos professores de Língua Portuguesa da escola sobre nossa pesquisa e o convidamos a colaborar com nosso trabalho. Seleccionamos 1 (uma) turma do terceiro ano. Em seguida, demos início à nossa pesquisa na turma selecionada por meio de observação direta e participante para a averiguação de aspectos socioculturais dos estudantes para a obtenção de informações que pudessem nos auxiliar nas interpretações de seus comportamentos linguísticos enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade e cultura;
- ✓ Fizemos anotações de campo para registrarmos fatos que pudessem nos auxiliar na pesquisa;

- ✓ Para compor nosso *corpus*, fizemos gravações em áudio de entrevistas realizadas com os (as) alunos (as) da sala selecionada e com o professor de Língua Portuguesa. Salientamos que alunos (as) e professor não tiveram acesso prévio às entrevistas a fim de não comprometermos nossos dados;
- ✓ Selecionamos alguns trechos de fala obtidos nas entrevistas para serem analisados. Para a análise desses trechos utilizamos a transcrição grafemática de acordo com as normas do projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro);
- ✓ Os participantes da pesquisa tiveram suas identidades mantidas em sigilo em razão da cientificidade da pesquisa e por ser um direito que lhes cabe. Todos eles foram informados sobre a pesquisa e seu objetivo. Visto que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos menores de idade, foram os responsáveis legais que assinaram o TCLE;
- ✓ Descrevemos e analisamos alguns eventos selecionados nas entrevistas realizadas com os estudantes, bem como as anotações feitas durante a pesquisa, objetivando investigar o nível de conhecimentos dos estudantes sobre a variação linguística existente no Brasil, seguindo alguns critérios da Sociolinguística Educacional, tais como: valorização da variedade usada pelos alunos; possibilidade de todos os alunos aprenderem mais sobre a língua e suas variedades; a língua é estudada pelo viés do uso; as aulas são dialógicas, valorização do contexto comunicativo, das vivências e conhecimentos dos discentes; há reflexão sobre a heterogeneidade linguística, há processos de andaime;
- ✓ Descrevemos e analisamos alguns eventos selecionados na entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa para a verificação dos conhecimentos concernentes aos construtos teóricos da Sociolinguística, bem como do tratamento dado à variação linguística;
- ✓ Analisamos o livro didático do 3º ano adotado pela escola a fim de verificarmos qual o tratamento dado pelos autores da obra ao fenômeno da variação linguística.

1.4 CONHECENDO A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

A escola campo de nossa pesquisa Centro Educacional 11 – CED 11 está situada na EQNP 1/5 área especial, Bairro P. Norte em Ceilândia-DF.

A estrutura da escola é composta por 18 (dezoito) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 2 (duas) quadras cobertas, 1 (uma) sala de recursos, 1 (um) auditório, 1 (uma) mecanografia, 1 (um) refeitório, 2 (duas) recepções, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de coordenação, 1(uma) sala da direção, 1 (uma) cantina, 1(uma) lanchonete, 1 (um) banheiro feminino, 1 (um) banheiro masculino, 1 (um) banheiro feminino para professoras, 1 (um) banheiro masculino para professores.

O corpo docente é composto por 100 (cem) professores todos com formação superior. A escola funciona nos turnos matutino (ensino fundamental 9º ano e ensino médio 1ª a 3ª séries), vespertino (ensino fundamental do 6º ao 8º ano) e noturno (EJA 3º segmento). Todas as salas de aula têm ventiladores e ar condicionado. Atende uma clientela de 650 alunos no turno matutino, 750 alunos no turno vespertino e 550 alunos no turno noturno. Os alunos residem em Ceilândia. A maior parte deles reside no bairro Sol Nascente.

1.5 PERFIL DOS GRUPOS PESQUISADOS

Os colaboradores da pesquisa são constituídos por alunos do 3º ano do Ensino Médio e pelo professor de Língua Portuguesa da referida sala do Centro Educacional – CED 11, localizado em Ceilândia - DF.

A escolha dos colaboradores deu-se em razão dos alunos estarem cursando a terceira série do ensino médio, finalizando, portanto, o ensino básico para adentrarem o mercado de trabalho ou as universidades. A escolha do professor deu-se em razão de focarmos o ensino da nossa língua materna. Por essas razões, quisemos verificar o nível de conhecimentos desses alunos sobre a variação linguística ao longo dos treze anos em que estudaram sobre sua língua materna e o quanto estão preparados para lidarem com a diversidade linguística, sobretudo com o preconceito linguístico. Foi também nossa pretensão avaliarmos os níveis de conhecimentos do professor de Língua Portuguesa acerca dos pressupostos teóricos sociolinguísticos.

1.5.1 Os alunos

A sala de aula do terceiro ano é composta por 36 alunos, com faixas etárias entre 17 e 19 anos. A maioria nasceu no DF, alguns poucos nos Estados do Nordeste como: Bahia, Piauí, Maranhão, Alagoas, uma aluna no Estado do Goiás e outra em Minas Gerais. Embora a maioria tenha nascido no DF, muitos deles são descendentes de Nordestinos (BA, CE, MA, PI, AL, PB, RN), Nortistas (TO), Centro-Oestinos (GO, DF), e Sudestinos (MG). Alguns (as) chegaram a morar cerca de 5 a 10 anos no Maranhão, Bahia e Tocantins.

Todos residem, atualmente, em Ceilândia-DF, distribuídos entre os bairros P. Norte, Sol Nascente, Ceilândia Norte, Expansão, Incra 9, Ceilândia Sul e Pinheiro. A maioria mora com os pais, padrastos, madrastas, irmãos (ãs), outros com avós, primos (as), tios (as). Alguns deles trabalham em cidades distintas de onde residem.

O grau de escolaridade dos familiares dos estudantes varia entre analfabetos (poucos), Ensino Fundamental completo ou incompleto, Ensino Médio completo ou incompleto e Ensino Superior completo ou incompleto.

Alguns alunos costumam ler textos variados em casa, uns focam nas leituras do PAS (Programa de Avaliação Seriada)³. Os familiares, na maioria, não têm o hábito de ler. Todos os discentes manifestaram o desejo de cursarem o Ensino Superior, pouquíssimos ainda não decidiram qual curso querem fazer. Entre os cursos citados por eles estão: Fisioterapia, Educação Física, Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Bioquímica, Nutrição, Arte, Farmácia, Pedagogia, História, Enfermagem, Relações Humanas, Engenharia Elétrica, Psicologia, Administração, Tecnologia da Informação, Assistência Social, Agronomia, Psiquiatria.

1.5.2 O professor

O professor de Língua Portuguesa reside em Ceilândia e já atua na área de educação há 15 anos. Ele é formado em Jornalismo, em Letras Português e Letras Espanhol todas as graduações são pela Universidade de Brasília, tem mestrado profissional em Letras Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Em 2010 assumiu como membro efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal e hoje em dia atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola nas escolas desse Distrito.

³ Trata-se de um processo seletivo organizado e executado pela Diretoria de Processos Seletivos (DIPS). É uma forma de ingresso nos cursos de graduação presenciais das universidades, no qual os candidatos são avaliados em três etapas consecutivas, ao término de cada série do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes (CALVET, 2002, p. 12).

Neste capítulo faremos um breve percurso sobre o surgimento da disciplina Sociolinguística, nele abordaremos algumas de suas ramificações, bem como trataremos das contribuições que essa disciplina tem dado ao ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, em sua vertente educacional. Assim, o capítulo está dividido em três itens. No item 2.1 trataremos do surgimento da Sociolinguística. No item 2.2 discorreremos, brevemente, sobre algumas correntes sociolinguísticas. No subitem 2.2.1 trataremos das concepções teóricas sobre a Sociolinguística Variacionista desenvolvida por William Labov (2008). No subitem 2.2.2 discutiremos sobre a vertente Sociolinguística Interacional empreendida por John Gumperz (1982) e Erving Goffman (1964). No subitem 2.2.3 apresentaremos a vertente da Sociolinguística Educacional iniciada por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). E, por fim, no item 2.3 discorreremos sobre as contribuições que a Sociolinguística tem dado ao ensino de Língua Portuguesa.

2.1 O SURGIMENTO DA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVE HISTÓRICO

A Sociolinguística é a ciência que estuda a relação entre linguagem e sociedade. Com um fértil terreno, esta subárea da Linguística tem desenvolvido diversas e inovadoras pesquisas, nas várias orientações da área, acerca da língua em uso e das funções que esta exerce em distintos empregos. Surgiu na década de 1960, quando William Bright organizou um congresso intitulado “*Sociolinguistics*”, cujo objetivo era divulgar os trabalhos que estavam sendo realizados sobre a utilização da língua, com foco nas variações linguísticas. Salienta-se, assim, que é nessa ciência que o presente estudo se ampara.

As primeiras pesquisas sociolinguísticas tiveram como motivação a constatação de que, crianças provenientes de classes sociais desfavorecidas, pertencentes a grupos linguísticos minoritários, tinham, na escola, um desempenho inferior àquele apresentado por crianças de classes média e alta. Por meio de análises contrastivas entre a língua materna das crianças com baixo desempenho e a língua padrão, falada e ensinada na escola, os sociolinguistas buscavam explicações que justificassem tal desempenho. Nessa época, pouco se discutia sobre o impacto que a cultura letrada exerce sobre o desempenho escolar de uma

criança. Hoje sabemos que o grau de letramento com o qual os pequenos convivem no ambiente familiar é fator primordial para a sua performance na escola.

Os estudos sobre a língua realizados nas correntes que antecederam a Sociolinguística e propiciaram o seu desenvolvimento, não se preocupavam com o aspecto social da linguagem. Os estruturalistas, por exemplo, tinham como objeto de estudo linguístico as formas linguísticas, no entanto, os usos dessas formas e as funções que elas exerciam na língua eram descartados por eles. A partir de Saussure, esses estudiosos experimentaram avanços teóricos e metodológicos, com destaque para o descritivismo linguístico, que lhes proporcionavam análises precisas, em virtude de considerarem as línguas homogêneas.

Paralelamente ao Estruturalismo Linguístico, se desenvolvia a Dialetoлогия, iniciada pelo suíço Jules Gilliéron. Os dialetólogos buscavam descrever os dialetos de determinadas regiões com o intuito de levantarem características da fala de comunidades isoladas e remotas. A metodologia adotada consistia em perguntas feitas aos moradores, sobretudo, idosos e não escolarizados. Perguntavam como eles denominavam algo visando recolherem informações lexicais e fonológicas que, posteriormente, serviriam de base para a criação de mapas dialetais.

Os dados obtidos nas pesquisas dialetológicas contrastavam com os dados produzidos pelos estudos descritivos estruturalistas, pois os primeiros refletiam a heterogeneidade regional, que é própria de qualquer comunidade real de fala. Já os segundos tinham como pressuposto a homogeneidade da língua, como postulada por Saussure (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 51).

O contraste apresentado nas pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores de ambas as correntes foi essencial no desenvolvimento da Sociolinguística. Os pioneiros dessa nova ciência (Labov, Weinreich e Herzog) tinham formação estruturalista e dialetológica. Esses pesquisadores elegeram a variação e a mudança linguística como área principal de estudo. Assim, o desenvolvimento da Sociolinguística norteou-se por dois princípios básicos da Linguística Estruturalista: o do relativismo cultural e o da heterogeneidade linguística inerente e sistemática.

Em conformidade com as bases do relativismo cultural, não existe língua ou variedade de língua superior ou mais desenvolvida que outras. Nem tampouco existem línguas primitivas que necessitem de subsídios como gestos ou outros artifícios para que a comunicação aconteça. Para os relativistas todas as línguas ou variedades são igualmente funcionais e complexas, tanto em estrutura como em uso.

Já o princípio da heterogeneidade defende que a variação é uma qualidade inerente a todas as línguas, acontece de forma sistemática e contribui para uma comunicação mais produtiva e adequada.

No princípio, os estudos sociolinguísticos preocupavam-se somente com a descrição da variação da língua e dos fenômenos linguísticos em processo de mudança. Posteriormente, passaram a investigar outras dimensões da linguagem humana, tais como: o multilinguismo, o bilinguismo, a diglossia, a etnografia da comunicação, o discurso, a pragmática linguística, as implicaturas conversacionais, entre outros. Sendo assim, podemos dizer que fazem parte do escopo de análise sociolinguística, aspectos macrosociolinguísticos e microsociolinguísticos.

Os estudos microsociolinguísticos iniciaram-se com o trabalho do sociólogo Erving Goffman (1922-1982) em um texto publicado em 1964 “A Situação Negligenciada”. Para esse pesquisador, “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (GOFFMAN, 2002 {1964}, p. 19).

Para Goffman (1964), a situação social em que a fala ocorre deve ser tomada como o cenário para a pesquisa microanalítica. Assim, elementos como turnos de fala, expressões faciais, gestos, distância física entre os interagentes, altura do som, papel social dos participantes, interações pessoais e transacionais, deverão ser levadas em consideração em uma análise microsociolinguística e são, segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 39), “mais trabalhados no ramo da disciplina denominado Sociolinguística Interacional”, a qual abordaremos mais adiante.

Os estudos macrosociolinguísticos compreendem os estudos concernentes a: classe social, casta, grupos etários, gênero, país ou região de origem, graus de escolaridade, diglossia, descrição do domínio e da história externa de uma língua, grau de letramento em uma comunidade de fala, atitude linguística dos falantes, que dizem respeito aos sentimentos que estes nutrem em relação a línguas distintas ou a variedades de uma mesma língua. Tais sentimentos podem ser positivos (orgulho, beleza etc.) ou negativos (quando os falantes acham sua língua/variedade feia e as associa ao desprestígio social).

No decorrer do tempo, os estudos sociolinguísticos foram se amplificando e tomando rumos diferenciados, o que fez surgirem diferentes vertentes da Sociolinguística. Agora que já sabemos quando e como surgiu a Sociolinguística, passemos a conhecer as suas subdivisões.

2.2 AS CORRENTES DA SOCIOLINGUÍSTICA

Os estudos sociolinguísticos são bastante profícuos e têm sido desenvolvidos nos mais diversificados ramos como a Dialectologia, a Sociolinguística Paramétrica, o Sociofuncionalismo, a Crioulística, a Ecolinguística, a Análise do Discurso, a Sociolinguística Cognitiva, a Pragmática, nas Línguas de Herança e Línguas Indígenas, na Aquisição de Linguagem, nas Redes Sociais, na Mudança Linguística etc.

Como se percebe, o campo das abordagens sociolinguísticas é bastante amplo. Nesse campo, algumas correntes merecem destaque como a Sociolinguística Variacionista, que tem como principal representante William Labov, cujos estudos contemplam as pesquisas quantitativa e qualitativa. Outra corrente é a Sociolinguística Interacional representada por John Gumperz e Erving Goffman, que se dedicaram aos estudos dos processos interacionais baseados no uso da língua em sociedade. A terceira corrente é a Sociolinguística Educacional, fundada pela sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo. Seus estudos compreendem a variação linguística no âmbito escolar, objetivando explicar e investigar no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa os seus entrelaçamentos. Trataremos mais detalhadamente dessas três correntes no decorrer deste capítulo.

2.2.1 A Sociolinguística Variacionista

Um dos primeiros pesquisadores a demonstrar preocupação com os efeitos que o contato linguístico provoca nas línguas, com a variação e a mudança linguística foi Uriel Weinreich. Esse estudioso, diferentemente dos pesquisadores das teorias vigentes na época, que acreditavam na homogeneização da língua, a entendia como um sistema heterogêneo. Juntamente com dois orientandos seus, William Labov e Marvin Herzog, escreveram o texto *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* para ser apresentado no simpósio *Directions for historical linguistics*, na Universidade do Texas (1966), considerado como ponto de partida para estudos sobre a mudança linguística.

Segundo Silva (2013, p. 17), “para esses autores a língua é um sistema heterogêneo; é codificada em alto grau e integrada à competência linguística do falante”, ou seja, eles acreditam que a heterogeneidade da língua é algo inerente, mas que acontece de forma ordenada e não caótica e, o domínio que os falantes nativos de qualquer língua apresenta sobre as estruturas heterogêneas de sua língua, não representa uma deficiência ou desconhecimento desta, pelo contrário, tal domínio faz parte das suas competências linguísticas. A partir de então, as línguas passam a ser estudadas levando em consideração

aspectos sociais, correlacionando-os com fatos linguísticos. Tais aspectos não podem ser desvencilhados, língua e sociedade possuem uma relação intrínseca. “A língua não serve apenas para que possamos transmitir ou receber informações; ela serve para estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas” (SILVA, 2013, p. 18).

Com a morte prematura do professor Weinreich, Labov continuou pesquisando e fez diversas investigações mais detalhadas sobre a variação linguística. Entre seus estudos estão: trabalho de Dissertação orientado por Uriel Weinreich em 1963 sobre o Inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA); estudos sobre a estratificação social do Inglês falado na cidade de Nova York em 1966, tese de Doutorado também orientada por Weinreich; A língua do gueto – estudo sobre o Inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, Nova York; Estudos sociolinguísticos da Filadélfia etc.

Willian Labov obteve papel de destaque no ramo da Sociolinguística que ficou conhecido como Sociolinguística Variacionista, da qual é fundador. Os postulados da teoria laboviana contrapunham-se à homogeneidade linguística defendida por Saussure e Chomsky, pois os estudiosos dessa área defendiam a heterogeneidade da língua, entendida por eles como algo natural, porém ordenado, próprio das comunidades reais de fala.

Em seus estudos Labov desenvolveu metodologias de base quantitativa e qualitativa, por trabalhar com números a partir de um tratamento estatístico dos dados coletados, e também com narrativas de experiências pessoais. Para ele, o vernáculo só poderia ser verdadeiramente observado e analisado, se coletado em situações de descontração, pois nessas situações o falante, tomado pela emoção do momento, não prestaria atenção à sua fala e, desse modo, o pesquisador teria em sua posse um material puro para analisar.

Para esse estudioso, a variação e a mudança linguística acontecem devido a fatores que as condicionam. Esses fatores podem ser linguísticos: contexto fonológico, classe morfológica etc ou extralinguísticos: origem geográfica; status socioeconômico; grau de escolarização; idade; sexo; mercado de trabalho; redes sociais; a situação social. Abordaremos tais fenômenos no capítulo três desta Dissertação. Dessa forma, criou um modelo de análise em que os informantes seriam organizados por meio de células sociais. Nessas células, os informantes eram igualmente distribuídos de acordo com os fatores externos elencados para o estudo de uma determinada variável.

Ressaltamos que as mudanças linguísticas acontecem devido às necessidades dos falantes. O que ocorre, em princípio, é a variação de uma variante que poderá, ou não, ocasionar uma mudança. Os sinais de que uma mudança da língua está prestes a acontecer é quando os falantes começam a utilizar duas formas linguísticas que travam uma batalha, até

que a forma inovadora se estabilize e a forma original desapareça. Labov (2008, p. 19) destaca três estágios que explicam o processo de mudança linguística: “a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística”. Assim, ainda segundo Labov (2008), a mudança linguística se processa do seguinte modo:

- 1) Na sua origem, uma mudança é uma das inúmeras variações que ocorre na fala de um ou mais indivíduos;
- 2) No estágio de propagação, a mudança é adotada por um grande número de falantes e passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma grande frente de interação social;
- 3) No estágio final, a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes e se estabiliza na fala das pessoas.

A variação da língua não acontece de forma aleatória e/ou caótica, é sistematizada e qualquer situação de variação linguística pode ser explicada na configuração social da comunidade de fala. As contribuições de Labov para a pesquisa da língua falada continuam vivas e atuantes, seus métodos de pesquisa ainda são bastante utilizados em diversas pesquisas sociolinguísticas atuais. No entanto, seu conceito de “social” sofreu críticas de pesquisadores pertencentes a outras vertentes teóricas, como os da sociolinguística interacional, por exemplo, da qual trataremos a seguir.

2.2.2 A Sociolinguística Interacional

Existe na Sociolinguística uma vertente que se ocupa com os estudos da organização da interação comunicativa face a face por meio de pesquisas qualitativas e interpretativas, trata-se da Sociolinguística Interacional fundada por Goffman e Gumperz. Esta corrente tem como bases fundadoras a Etnografia da Comunicação de Hymes, os estudos da ordem da interação de Goffman, os processos interpretativos de Harold Garfinkel.

As pesquisas empreendidas por Erving Goffman (1964) e John Gumperz (1982) contribuíram significativamente para a formação dessa corrente. De acordo com esses estudiosos, as interações face a face apresentam uma natureza sistemática e organizada que, segundo Goffman (2002 {1964}) “preveem a distribuição dos turnos de fala e a estabilidade do foco de atenção” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 146).

Para compreendermos melhor os pressupostos de Goffman, necessitamos conhecer alguns conceitos básicos de sua teoria, que são fundamentais para a análise interacional. São eles: *ENQUADRE* e *FOOTING*.

O termo *enquadre* foi introduzido por Gregory Bateson e, posteriormente, desenvolvido por Goffman ao estudar detalhadamente os tipos de *enquadres* em um trabalho denominado *Análise de Enquadres* (1974). Os *enquadres* dizem respeito a tudo o que acontece em uma interação e são essenciais para a sua interpretação, são eles que orientam os interagentes nas situações de interação e organizam o discurso, apresentando-se de forma verbal e/ou não-verbal. As interações acontecem em contextos diferenciados, desse modo, o contexto é um elemento indispensável para a compreensão das situações interativas.

Quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: em um contexto específico (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 186).

O termo *enquadre* é uma tradução do que originalmente Bateson chamou de *frame*. São os estudos realizados por Goffman, no âmbito sociológico, sobre a noção do referido termo, que servem como base para os trabalhos desenvolvidos pelos sociolinguistas interacionais. Segundo Bagno (2017, p.138),

frame se refere ao conhecimento que se tem, com base em experiências anteriores, acerca da organização típica de um evento ou de uma atividade. O modo como uma atividade particular é emoldurada (*framed*) pelos participantes afeta a interpretação que eles fazem dessa atividade, assim como afeta as formas de comportamento, incluindo o **comportamento linguístico**, que se espera deles [grifos do autor].

As pesquisas sociolinguísticas interacionais se valem também do conceito de *footing* introduzido por Goffman em incrementação ao conceito de *enquadre* desenvolvido por ele em pesquisas anteriores na tentativa de explicar a interação existente entre falante, ouvinte e contexto. “*Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 107).

Outro importante pesquisador que contribuiu para o surgimento da Sociolinguística Interacional foi John Gumperz. Para ele (1982) a análise Sociolinguística Interacional deve ater-se ao comportamento individual na comunicação face a face, pois a ordem e a estrutura da interação humana não são pré-determinadas, mas construídas na própria interação, uma vez que esta é parte da realidade social.

A Sociolinguística Interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 147).

As contribuições de Gumperz para o estudo da interação vieram por meio das *pistas de contextualização* que, segundo ele, estão presentes na interação e não podem ser negligenciadas. As pistas são elementos de natureza sociolinguística usados pelos interlocutores para indicarem e interpretarem suas intenções comunicativas. Elas podem ser de natureza linguística ou não linguística. As de natureza linguística podem ser: linguísticas (mudança de códigos ou de estilos); paralinguísticas (hesitações, tempo de fala); prosódicas (entonação, tom). As de natureza não linguística são os gestos, direção do olhar, posturas, expressões faciais, distância entre os interlocutores etc. Tais pistas servem tanto aos interlocutores quanto aos analistas da interação.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2014, p. 148),

a teoria sociolinguística interacional procura dar conta das normas que presidem ao processo interacional, demonstrando que qualquer conversa que ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípios de coerência interna.

Outra importante contribuição de Gumperz diz respeito às *Inferências conversacionais*. Em sua concepção o discurso deve ser visto como algo situado. De acordo com esse postulado, quando interagem, os participantes não atribuem significados somente às palavras e frases, podem também prever o que virá em seguida, em conformidade com a linha de interpretação que a interação sugere, trazendo para a situação comunicativa conhecimentos adquiridos ao longo da vida em experiências de interações sociais para processar simultaneamente diversos sinais emitidos em níveis prosódicos, sintáticos, fonológicos, rítmicos, léxicos, entre outros.

O enfoque ou grau de centralização dado a determinadas sílabas, independente de serem tônicas ou átonas, é também um elemento representativo da intenção comunicativa do falante, que permite ao interlocutor fazer inferências e o auxilia na interpretação de uma dada interação comunicativa. Esse elemento não pode escapar aos olhos dos interlocutores, podendo incorrer em uma falha de comunicação ou de interpretação. Do mesmo modo, o analista da interação deve estar atento a tudo o que envolve e acontece na interação comunicativa, sob pena de fazer interpretações errôneas sobre seu objeto de análise.

De acordo com Bagno (2017, p. 203), “na concepção de Gumperz, os falantes não seguem regras conversacionais, porém, bem mais, são guiados por normas interpretativas continuamente reforçadas ou revisadas à luz da interpretação em andamento”.

Como já citado anteriormente, as primeiras pesquisas sociolinguísticas foram motivadas pela constatação de que crianças pertencentes a classes desfavorecidas e a grupos linguísticos minoritários, apresentavam um desempenho escolar negativo quando comparadas às crianças de classes média e alta. Dessa forma, podemos perceber que o cuidado dos sociolinguistas com a educação sempre esteve presente em suas investigações. A atenção dedicada ao ensino e ao aprendizado eficiente da língua, fez com que surgisse um ramo da Sociolinguística que se destinou ao ambiente escolar e ao ensino. Tal ramo tem provocado impactos positivos na educação de um modo geral, é sobre ele que trataremos na sequência.

2.2.3 A Sociolinguística Educacional

A preocupação com o desempenho escolar de crianças que apresentam baixo rendimento inquieta os sociolinguistas. Estes veem na Sociolinguística e nos resultados das pesquisas desenvolvidas nessa área uma possível solução para os problemas existentes na educação e sugestões de propostas pedagógicas mais eficientes.

A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo é uma das pioneiras de um movimento que leva os resultados de pesquisas sociolinguísticas para o ambiente escolar na tentativa de transformar esses resultados “em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua [...]” (BAGNO, 2004. p. 7). Foi ela quem inaugurou no Brasil esse movimento, denominado por ela, de Sociolinguística Educacional.

A variação da língua é um assunto que tem sido discutido veementemente pelos sociolinguistas. A vertente da Sociolinguística Educacional tem demonstrado preocupação com a diversidade linguística em sala de aula, sobretudo, em decorrência do preconceito linguístico presente em diversos ambientes. Os estudiosos dessa área defendem um ensino da língua que se volte para o uso consciente da linguagem de modo a oportunizar a todos os estudantes, das classes sociais mais e menos favorecidas, desenvolverem-se de modo satisfatório nas situações sociais que demandem usos diferentes da linguagem.

Os esforços dos sociolinguistas para com a educação têm provocado reflexões necessárias quanto ao ensino e contribuído significativamente para a adoção de novas posturas e para a renovação das práticas pedagógicas. Os conhecimentos sobre os

pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional estão, aos poucos, levando resultados positivos para o ensino da língua. Segundo Bagno (2008, p.10),

no terreno da educação, o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula.

No que tange ao Ensino Médio, que será nosso campo de estudo, sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, as OCEM contemplam que:

O aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem (OCEM, 2006, p. 30).

Em continuidade à linha de pesquisa desenvolvida pela Sociolinguística Educacional, destaca-se a Etnografia da Comunicação, de natureza interpretativa e qualitativa, fundada por Hymes, a qual servirá como embasamento teórico metodológico para a pesquisa aqui empreendida. Esta corrente procura investigar o uso da língua no contexto cultural em que os falantes estão inseridos, a partir da observação de eventos comunicativos nos quais os mesmos estão envolvidos. Constitui, portanto, um importante recurso a ser utilizado em pesquisas voltadas para o contexto educacional.

Assim sendo, a vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos pesquisa fenômenos linguísticos no âmbito escolar, visando responder a questões educacionais. Dentro desse ponto de vista, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que, em 1987, Frederick Erickson propôs o conceito de “Pedagogia Culturalmente Sensível”, com o objetivo de “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (2005, p. 128).

Desse modo, a adoção da proposta empreendida por Erickson (1987) auxiliará a prática pedagógica com o intuito de diminuir os problemas de comunicação a partir da consideração da variação/diversidade linguística no processo educacional e, sobretudo, incentivando a valorização dessa diversidade em sala de aula.

Além do trabalho pedagógico que contemple e valorize a variação/diversidade linguística, outro ponto importante merece atenção, a relação professor-aluno, ou seja, de que maneira o conhecimento está sendo transmitido e como está sendo apreendido pelo estudante. A Pedagogia Culturalmente Sensível, citada anteriormente, aponta que para o bom desempenho do aluno é necessário que se façam alguns ajustes, e para Bortoni-Ricardo, “tal

ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

A vertente etnográfica dos estudos desenvolvidos pela Sociolinguística Educacional, diferentemente da educação tradicional, em que o professor transmitia todos os seus conhecimentos aos alunos, e estes, passivos, funcionavam como depósitos para as informações transmitidas, sem estabelecerem nenhuma interação com o docente, é a favor de um ensino-aprendizagem fundamentado na interação verbal, de maneira a possibilitar a troca de experiências. Assim, o conhecimento não será transmitido de um sujeito a outros, mas construído em conjunto por todos os participantes do processo.

Os ambientes sociais aos quais pertencem nossos alunos, muitas vezes são antagônicos ao ambiente escolar. Dessa forma, ter que se adaptar a uma nova realidade cultural, social e linguística, pode ser um processo muito doloroso para esses aprendizes e dificultar o processo de ensino-aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos.

A maioria dos estudantes não compartilha das mesmas regras de interação que os professores, assim, diferenças culturais, diferenças nos modos de falar e de agir de alunos e professores, podem incorrer em falhas comunicativas e dificuldades de entendimento em sala de aula. A dificuldade de adaptação dos discentes ao ambiente escolar certamente resultará em um aprendizado ineficiente e, em uma situação mais grave, na evasão escolar. Desse modo, é imprescindível que o professor conheça a realidade cultural e social dos seus alunos e que, embasado nesse conhecimento, adéque sua linguagem para ser melhor compreendido; promova ações que favoreçam o aprendizado de outras variedades linguísticas com as quais eles não estão familiarizados, por meio de um ambiente que facilite o processo de ensino-aprendizagem e realize ações pedagógicas que valorizem a realidade linguística dos discentes.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 160-161) reproduz os seis princípios elencados por ela em (2005, p. 130-133) que, segundo ela, são fundamentais para a implementação da Sociolinguística Educacional no âmbito escolar. São eles:

1) “A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados”. De acordo com esse princípio, é inegável que a escola influencia na ampliação do repertório linguístico dos alunos, afinal, é papel dela ampliar as competências que estes já possuem para que possam usar a língua de forma mais eficiente em qualquer ambiente em que se encontrarem.

2) “A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes”. É sabido de todos

que certos usos linguísticos são estigmatizados. Nesse contexto, a escola assume o importante papel de informar aos alunos que existe mais de uma forma de usarmos a língua e que, algumas formas não são bem recebidas pela sociedade. Assim, é tarefa da escola possibilitar ao discente o conhecimento de outras variedades linguísticas e conscientizá-los do quando e como utilizar uma ou outra variedade.

3) “O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso das comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades”. Em nosso país, a variação linguística está vinculada à estratificação social do falante e ao espaço geográfico habitado por ele (rural ou urbano). Isso acontece devido à má distribuição de renda entre a população e ao acesso restrito da população menos favorecida à cultura letrada. Se bem trabalhado na escola, o estudo da variação pode ser muito produtivo. Para que isso aconteça, torna-se necessário que o professor adote os postulados da Pedagogia Culturalmente Sensível proposta por Erickson (1987). É preciso que o educador desenvolva estratégias interacionais que favoreçam o aprendizado do aluno sobre as variedades de prestígio tornando-o capaz de monitorar sua linguagem de acordo com a situação interativa na qual estiver inserido.

4) “Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula”. Os eventos de oralidade realizados em sala de aula podem se dar em estilos mais casuais, isso facilitará a interação e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Consideramos relevante tratar tais eventos como eventos de oralidade e de letramento, não como culto e coloquial e deixar claro para os alunos que, em determinadas ocasiões, eles poderão usar um estilo mais espontâneo, menos monitorado e, em outras, deverão adequar a linguagem a um estilo mais monitorado.

5) “A descrição da variação da Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula”. Os significados que alunos e professores atribuem à variação podem ser distintos. O uso de determinada variedade pelo estudante pode representar uma atitude de orgulho de pertencimento a uma determinada comunidade de fala e de resistência a outra comunidade, bem como a aquisição de uma outra variedade pode representar prestígio. Os professores podem ver com bons olhos o uso de determinadas variedades e com maus olhos o uso de outras. Porém, quando sensível às diferenças culturais de seus alunos entendem que, a aquisição de novos usos linguísticos é um processo natural e gradual, demonstrando, assim, uma atitude de acolhimento e respeito pela variedade usada pelos alunos.

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão [...] (BORTONI-RICARDO, 2005. p. 53).

6) “É importante que professores e alunos tenham uma consciência crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais”. Para a consecução desse princípio, a parceria de um sociolinguista é indispensável. É necessário que os professores sejam munidos de informações que o provoquem para uma auto-reflexão e para uma análise crítica de suas ações. Em consequência, sua ação pedagógica será conduzida de maneira a facilitar a aquisição dos inúmeros recursos comunicativos disponibilizados pela língua tanto para a comunicação oral quanto para a escrita.

Em conformidade com esses princípios, percebemos a importância da implantação da Sociolinguística Educacional no ambiente escolar e o quanto ela tem para contribuir com a educação.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitas têm sido as contribuições da Sociolinguística para a educação, pois além de contribuir para a erradicação do preconceito linguístico no ambiente escolar, também desenvolve pesquisas com enfoque para a interação em sala de aula, já que a escola comporta um leque de pluralismo linguístico e a fala depende do processo interativo. Dessa maneira, essa disciplina auxilia no ensino da língua materna, sobretudo por levar aos professores direcionamentos que os ajudarão a desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o conhecimento das variedades linguísticas por meio de atividades descritivas e analíticas voltadas à conscientização e respeito às diferentes formas de linguagem.

A variação da Língua Portuguesa ocorre por conta de fatores internos, mas também devido a diversos fatores que são externos a ela e que podem ser devido à origem geográfica, ao status socioeconômico, ao grau de escolarização, à idade, ao sexo, ao mercado de trabalho e às redes sociais. Esses fatores influenciam no uso da língua positiva ou negativamente. Quando a influência é negativa, o usuário da língua tem sua fala estigmatizada, gerando assim o preconceito linguístico que está presente nas escolas brasileiras.

Sobre isso, Mollica relata que:

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o

padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2010, p. 13).

O ambiente escolar apresenta-se como um espaço rico para se realizar pesquisas investigativas aplicadas na área da linguagem, com destaque para a variação linguística e, a Sociolinguística apresenta subsídios ao ensino da Língua Portuguesa por considerar a realidade linguística dos falantes levando em conta fatores linguísticos (de ordem fonético-fonológica, morfossintática, semântica etc) como também fatores extralinguísticos (sexo, idade, status socioeconômico, entre outros). Importante salientar que, embora esses fatores influenciem no uso da língua, eles não determinam o comportamento linguístico do falante, pois dependendo da interação comunicativa, este poderá sofrer ajustes conforme as atividades de fala. Bagno assevera que:

[...] um desempenho linguístico é de qualidade quando se trata da *utilização, em função dos objetivos visados e segundo as circunstâncias ou as situações, de elementos linguísticos conformes ao código, à variedade ou ao registro apropriado* (BAGNO, 2002, p. 215) [grifos do autor].

Os conhecimentos linguísticos dos sujeitos e as habilidades para usar a língua, vão sendo internalizados aos poucos. Assim sendo, ressalta-se que as competências linguística, comunicativa e interacional do aluno vão se ampliando à medida que ele participa de eventos comunicativos os mais diversos possíveis, em diferentes ambientes. Todavia, enfatiza-se que é na escola que o estudante tomará consciência da variação linguística e adquirirá habilidades necessárias para estruturar e adequar sua linguagem às distintas situações comunicativas diárias.

A Sociolinguística visa cooperar para a melhoria do processo educacional, sobretudo no que concerne ao ensino da língua materna. Diversos trabalhos realizados na área têm contribuído significativamente para a educação. Importante salientar que esses trabalhos não se restringem somente à descrição da variação linguística uma vez que o compromisso da Sociolinguística para com a educação é muito mais amplo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), “o que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral”. É nesse prisma que a Sociolinguística tem procurado desenvolver seus trabalhos e contribuir para o processo educacional.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102), defendem que existem múltiplas formas de pôr em prática a pedagogia culturalmente sensível no ambiente escolar. A adoção de uma

postura pedagógica sensível à cultura e às diversidades linguística e social, certamente acarretará em um ensino mais eficiente e produtivo da língua. Tal postura trará ganhos para a escola, para os professores, para os alunos, para as famílias e, conseqüentemente, para a sociedade. Desse modo, para um ensino mais comprometido com a língua Portuguesa, a escola deverá:

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos.

Em virtude do exposto, inferimos que é necessário e urgente que o ambiente escolar se torne culturalmente sensível à diversidade, pois só assim estará apto a lidar de maneira mais eficaz com a variação linguística e cultural dos estudantes. Desse modo, reitera-se que

[...] a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 102).

A taxa de analfabetismo no Brasil ainda é alarmante e preocupante. A taxa de analfabetização mais atual no Brasil foi divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua. De acordo com essa divulgação, o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo)⁴. Acreditamos que os postulados da Sociolinguística Educacional, bem como a democratização da mídia eletrônica, poderão contribuir de forma paulatina para a resolução desse problema, uma vez que, o estudo da variação linguística contribui para o conhecimento efetivo das línguas e para a consciência de que a diversidade linguística é algo natural que reflete a heterogeneidade sociocultural dos seus falantes, o que, certamente, acarretará em um uso mais consciente e adequado da Língua Portuguesa pelos discentes. É sobre o ensino da Língua Portuguesa relacionado com a variação linguística que trataremos no próximo capítulo.

⁴ Gazeta do povo. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CAPÍTULO 3

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO

Olhar a língua, ou as línguas, sob esta multiplicidade de aspectos é uma dádiva. Analisar uma língua em sua intimidade é um privilégio. Esmiuçar as entranhas das formas linguísticas e sentir a sistematicidade que envolve línguas, dialetos e variedades, sem julgamento de valor, é de beleza ímpar e só pode fazer bem aos que têm essa possibilidade. Partilhar esse bem constitui mais do que um dever, é uma responsabilidade social, é uma questão de cidadania (SCHERRE, 2005, p. 10).

Neste capítulo trataremos da variação linguística e o ensino da Língua Portuguesa. O capítulo está dividido em quatro itens. No item 3.1 abordaremos o ensino da Língua Portuguesa pautado na valoração da variação linguística. No item 3.2 apresentaremos os fatores que condicionam a variação da língua. No item 3.3 discutiremos sobre os tipos de variação linguística. No subitem 3.3.1 abordaremos a variação diacrônica. No subitem 3.3.2 trataremos da variação diatópica. No subitem 3.3.3 discorreremos sobre a variação diastrática. No subitem 3.3.4 comentaremos sobre a variação diamésica. No subitem 3.3.5 argumentaremos sobre a variação diafásica. No item 3.4 comentaremos sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa alicerçado no uso dos gêneros textuais. No item 3.5 trataremos das ideologias linguísticas que permeiam a sociedade brasileira. Por fim, no item 3.6 trataremos do preconceito linguístico em virtude das ideologias linguísticas existentes.

3.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O homem sempre se organizou em sociedades e elegeu formas de se comunicar. Dentre os sistemas de comunicação utilizados pelo homem no processo de interação situa-se a língua, concebida como seu primeiro elemento de identidade. Por ser a língua um elemento de identidade de um povo, esta reflete a sociedade que a utiliza. Como é o caso do Brasil, que é um país composto por uma população diversificada que evidencia no uso da língua essa diversidade.

A língua pode se apresentar na modalidade falada, escrita ou sinalizada e serve para expressar ideias, sentimentos, conceitos concretos e abstratos, independentemente da modalidade em que se apresenta.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p.17).

As línguas têm a característica de serem dinâmicas e, por esse motivo, estão em constante processo de transformações, que podem afetar qualquer uma das modalidades em que se apresentam. Por meio delas, a cultura de uma comunidade pode ser expressa e transmitida através das gerações, o que possibilita a circulação destas no meio da comunidade.

Por apresentarem um aspecto social, as línguas são de uso coletivo e, por serem de uso coletivo, apresentam heterogeneidade, ou seja, são usadas de formas diferentes, variadas. Dessa maneira, compreendemos que a variação linguística, além de ser resultado da heterogeneidade das línguas, resulta também da adaptação delas enquanto meio de comunicação utilizado pelos falantes em sociedades, e isso acontece porque existe a possibilidade de usar formas distintas da língua que comuniquem as mesmas informações pretendidas.

A variação e a mudança linguística fazem parte da natureza das línguas humanas. São resultado de um processo natural inerente a todas as línguas vivas. As mudanças linguísticas ocorrem por meio das ações dos falantes que, para suprirem suas necessidades comunicativas, vão incorporando ao acervo linguístico, novas palavras, algumas vão caindo em desuso, outras sofrem mudanças fonéticas, outras assumem novos significados. Desse modo, “[...] vão surgindo usos diferentes no tempo e nos diversos grupos sociais, o que contribui para a existência, na língua, de falares diferentes” (MARINHO; COSTA VAL, 2006, p. 14).

Diversos são os fatores que contribuem para a variação da língua. Esses fatores podem ser internos a ela, o que ocasiona variação em todos os seus níveis, como o fonético-fonológico, o sintático, o morfológico, o semântico, o lexical e o estilístico-pragmático; como também podem ser externos, como o espaço geográfico, o grau de escolaridade, a faixa etária, o sexo, o status socioeconômico, a profissão, as redes sociais, acarretando divergências de uso.

O Brasil é um país heterogêneo, composto por uma população proveniente de diversas etnias, pertencente a diferentes classes sociais, com níveis de instruções variados, que habita regiões distintas, entre outros. Essa heterogeneidade se reflete no uso da Língua Portuguesa por seus falantes, variando entre grupos sociais, entre regiões, entre pessoas etc.

Para Bagno (2007), a variação no uso da língua não ocorre somente entre grupos sociais ou comunidades diferentes quando comparados entre si, mas também em um mesmo falante, quando este muda seu modo de falar de forma mais consciente ou menos consciente, de acordo com a interação sociocomunicativa na qual está inserido. Essa variação do comportamento linguístico diz respeito ao monitoramento estilístico, ou seja, quando usamos

a língua, seja na modalidade falada ou escrita, monitoramos esse uso em função de nossos interlocutores e das situações comunicativas que estivermos vivenciando.

Ao chegar à escola, por ser falante nativo da Língua Portuguesa, a criança, o jovem ou o adulto já dominam sua língua materna, levam consigo um conhecimento implícito sobre sua língua, seu uso e suas funções adquiridos no convívio social e são capazes de produzir sentenças bem formadas a partir das regras do sistema linguístico internalizadas nas experiências diárias de interação com os diversos grupos sociais aos quais eles pertencem. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 72), “essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou rurbanas. Em um ou em outro caso, serão bem formadas”. Nesse sentido, cabe à escola valorizar esses conhecimentos, respeitá-los e colaborar para os seus desenvolvimento e ampliação.

A escola constitui um ambiente desconhecido para esses falantes que já trazem consigo um repertório verbal e se depararão agora com uma variedade da língua que muitos deles não conhecem: a norma-padrão ou variedade culta da língua. É essa variedade da língua que é ensinada na escola.

Nesta perspectiva, a escola deve visar o aumento do repertório linguístico das crianças para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes apropriadas às situações de comunicação mais diversas e assegurar o mais eficazmente possível as funções a que a língua serve. Este desenvolvimento não exige a supressão das variantes existentes possuídas pela criança. A possibilidade de coexistência dos usos é, de fato, claramente demonstrada pelas investigações que têm revelado a existência de variantes intercambiáveis nos indivíduos, inclusive em crianças muito pequenas (BAGNO, 2002, p. 213).

Um ensino de língua que se abra para a realidade heterogênea da língua, aceita a diversidade e reconhece seu valor. Assume uma postura diferente e admite que não há erros no uso da língua, mas modos distintos de utilizá-la. Assim,

para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro – na produção de textos escritos e orais – tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 14).

Se não houver, por parte da escola, o reconhecimento da diversidade linguística e sua valorização, o ensino da língua corre o risco de não cumprir com seu objetivo de ampliar a competência discursiva dos educandos, por meio da conscientização do que seja a língua e para que ela serve, que papel ela cumpre na interação humana e como acontece essa interação, e de noções de adequação de seu uso em conformidade com as situações comunicativas, e se

prender a práticas pedagógicas irrelevantes que não terão nenhuma utilidade prática na vida dos discentes.

O que se percebe, é que ainda persiste em muitas escolas brasileiras um ensino da metalinguagem, que ignora a diversidade linguística, gera o preconceito linguístico, ao invés de contribuir para a sua erradicação e resulta em uma ação educativa ineficiente. Nesse sentido, os discentes chegam às universidades, imbuídos de preconceitos linguísticos e sem noções de variação linguística. Assim, reconhece-se a relevância de abordar o fenômeno da variação da língua ainda na educação básica, para que os aprendizes possam lidar de forma mais eficiente com o preconceito.

Embora se reconheça a necessidade do educando conhecer a norma-padrão da língua, pelo seu prestígio e por ser ela a ‘variedade’ utilizada nos meios de comunicação e em eventos públicos, a escola não deve priorizar o ensino de apenas uma variedade da língua, mas sim trabalhar as diferentes variedades dialetais, sem preconceitos. É importante que esse trabalho seja feito por meio do uso de textos, de diferentes gêneros, uma vez que a variação da língua se materializa nos gêneros orais e escritos. Importante também, que se deixe claro para o aluno, que existe mais de uma maneira de usar a língua e que tal uso é acolhido de diversas formas pela comunidade. Agindo assim, a escola deixa de ser um espaço onde se preconiza o ensino da variedade culta da língua e possibilita ao discente o conhecimento de outras variedades linguísticas. Dessa maneira,

uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (BAGNO, 2002, p. 75) [grifos do autor].

Quando usamos a língua como recurso expressivo nas interações, fazemos usos de regras pertencentes não somente ao seu sistema interno, mas também de regras sociais e culturais, que nos orientam sobre o que dizer e como dizer, em função dos nossos interlocutores e da situação comunicativa em que estivermos envolvidos.

A escola deve preparar o educando para o uso eficiente da língua, na produção e interpretação de textos orais e escritos, “em diferentes variedades, em função de suas necessidades comunicativas, considerando os objetivos, os tipos de interação, os gêneros textuais utilizados” (MARINHO; COSTA VAL, 2006, p. 21).

Nas práticas sociais mediadas pela língua, ocorrerá sempre o fenômeno da variação linguística, concretizada na fala das pessoas, demonstrando, assim, que as situações comunicativas proporcionam o uso de variedades linguísticas distintas. Diante da diversidade

linguística existente na escola, esta assume um importante papel no trato dessa questão, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo,

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

Desse modo, para que o ensino da Língua Portuguesa possa ser produtivo e o aluno consiga implementar suas competências linguística, comunicativa e interacional para utilizá-las com eficiência nas diferentes esferas comunicativas, faz-se necessário que o professor insira em sua prática educativa estratégias que possam viabilizar ao estudante o enriquecimento dessas competências. Assim, o professor deverá, em seu trabalho didático,

[...] propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação (TRAVAGLIA, 2008, p. 18).

3.2 FATORES CONDICIONANTES DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação e mudança linguística acontecem devido a fatores que são próprios da língua, fazem parte de sua estrutura interna e a fatores que são externos a ela, são os fatores de ordem social, extralinguísticos. Para que uma pesquisa sobre a variação linguística possa ser mais produtiva, é necessário levar em consideração esses fatores de ordem social. Os sociolinguistas selecionaram um conjunto de fatores que podem amparar o pesquisador na identificação dos fenômenos que ocasionam a variação da língua. São eles: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, sexo, idade, mercado de trabalho e redes sociais.

a) Origem geográfica – as pessoas falam de forma diferente de acordo com o espaço geográfico em que habitam. Podemos verificar essa diferença na fala de pessoas que moram em países distintos ou em um mesmo país, quando levamos em consideração as regiões, os estados, as áreas geográficas de um mesmo estado, se são moradoras da zona urbana ou rural etc.

b) Status socioeconômico – a classe econômica do falante é um fator que contribui para a variação da língua e que reflete a desigualdade da distribuição de bens culturais, o que, conseqüentemente, se manifesta no uso linguístico. Para constataremos isso, basta observarmos

que pessoas de classe econômica muito baixa não falam da mesma forma que as pessoas de classe econômica média ou alta porque não têm as condições necessárias.

c) Grau de escolarização – é na escola que as pessoas terão contato com a modalidade escrita da língua, com a variedade culta, terão acesso à cultura letrada e exercitarão a prática da leitura. Todas essas vivências contribuirão para a forma como os falantes utilizarão a língua. Sendo assim, quanto maior for o contato deles com a escola, melhores serão suas condições de se manifestarem linguisticamente. O contrário também pode acontecer.

d) Sexo – o gênero ao qual pertencem os sujeitos exerce influência nas formas como estes usam os recursos linguísticos que a língua lhes propicia. Verificamos que alguns recursos expressivos como diminutivos (*fofinho*), alongamento das vogais (*maaaaravilhoso*), marcadores conversacionais (*né?*, *tá bom?*), são mais comuns na fala das mulheres, enquanto as gírias e palavrões são mais comuns na fala dos homens.

e) Idade – crianças, adolescentes, adultos, idosos fazem usos diferenciados da língua. Existem expressões que são mais propícias de acontecerem na fala de indivíduos que pertencem a uma mesma faixa etária como as gírias, por exemplo, que ocorrem mais frequentemente na fala de adolescentes, os adultos tendem a ser mais conservadores e evitam certos usos linguísticos, por entenderem que não combinam com suas faixas etárias, como as gírias, por exemplo. Os idosos conservam em seus falares, expressões e léxicos que já não são mais utilizados na língua vernácula, como *obrar* para se referirem à necessidade fisiológica de defecar, *lançar* para se referirem a vomitar, *aprecatas* (alpercatas) para se referirem a um tipo de calçado.

f) Mercado de trabalho – a profissão exercida pela pessoa influi no seu repertório linguístico. Desse modo, advogados, professores, médicos, policiais, jardineiros, encanadores, carroceiros, entre outros profissionais, usam a língua distintamente.

g) Redes sociais – as redes sociais, formadas pelas pessoas com as quais convivemos e interagimos, são também um fator que influencia nosso comportamento linguístico, isso porque, tendemos a adotar comportamentos semelhantes aos das pessoas com as quais convivemos.

3.3 TIPOS DE VARIAÇÃO

Para os sociolinguistas não existe falante de estilo único, pois cada falante varia sua maneira de falar, independentemente do seu grau de escolaridade, classe social, faixa etária, sexo etc. trata-se de um comportamento adquirido no convívio social. Toda língua varia, a

variação é uma característica própria das línguas naturais e pode se manifestar de diversas formas. Assim, a variação linguística pode ser classificada em: variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática, variação diamésica e variação diafásica.

3.3.1 Variação diacrônica

O adjetivo diacrônica é proveniente da língua grega e significa *DIÁ*= através de; *KHRÓNOS*= tempo. A variação diacrônica corresponde às mudanças ocorridas ao longo do tempo em diferentes fases e etapas da língua, verifica-se em seus estados sucessivos.

Podemos considerar variação diacrônica formas que, embora ainda constem nas gramáticas normativas, não existem mais no uso frequente de determinado país. No Brasil, por exemplo, a segunda pessoa do plural “vós”, (vós fostes, vós iríeis etc.) e o pronome possessivo correspondente “vosso” desapareceram tanto na língua falada quanto na escrita, mesmo dos falantes ditos cultos. O uso atual é dizer e escrever “vocês foram”, “vocês iriam” etc. (COELHO, 2007, p. 11).

As línguas são vivas e como tudo o que é vivo, passa por transformações, mudanças. Tais mudanças ocorrem de forma lenta, gradual e acontecem apenas em parte do sistema, não sendo observável no dia a dia. Só quando paramos para pensar sobre as línguas ou para estudá-las, através dos documentos escritos, é que percebemos as mudanças.

Segundo Bagno (2007, p. 175), “a mudança linguística é impulsionada por dois grupos sociais: (1) as faixas etárias mais jovens e (2) as camadas médias baixas da população”. As mudanças ocorrem em todos os níveis da língua e, até que elas se consolidem, ocorre, primeiramente, uma variação quanto ao uso de uma variável, chegando a coexistirem duas ou mais variantes, até que apenas uma sobreviva e se firme no uso da maioria dos falantes.

A língua serve aos propósitos dos falantes e é, por meio deles, que as mudanças ocorrem de forma gradativa e inconsciente, visto que, para atenderem às suas necessidades comunicativas, eles vão incorporando à língua, novos elementos, ou novas formas de usá-la. Assim, as mudanças podem ocorrer por meio da adição ou subtração de sons nas palavras, por meio de neologismos ou empréstimos linguísticos, por meio do desaparecimento de palavras ou mudança de seus significados como o verbo curtir, por exemplo, que, em outros tempos, significava algo negativo e, por isso, indesejável, como uma desilusão amorosa. Seu significado estava ligado à tarefa cansativa e dolorosa de curtir o couro por meio da raspagem e amaciamento. O processo causava sofrimento ao trabalhador. Atualmente, o verbo tem o significado de algo positivo e prazeroso, como curtir uma festa.

As línguas são constituídas por elementos variáveis que podem vir a se consolidarem em mudanças. De acordo com Viotti (2013), essas variáveis são classificadas em estáveis e instáveis. As variáveis instáveis é que evoluem para a mudança da língua.

“[...] a variação é instável quando o processo pende para uma das variantes, em detrimento das demais. É possível, então, que o uso dessa variante favorecida tenda a se generalizar, fazendo com que as demais deixem de ser usadas. A mudança linguística é fruto da variação que ocorre em variáveis instáveis” (VIOTTI, 2013, p. 146).

A língua, além de ser um poderoso instrumento de comunicação, é também um objeto histórico e, por isso, sujeito a mudanças. “Cada nova geração de falantes dá a sua contribuição nesse processo lento e gradual de transformação-reajuste-renovação da língua” (BAGNO, 2007, p. 187).

3.3.2 Variação diatópica

O adjetivo diatópico é de origem grega e significa *DIÁ*= através de; *TÓPOS*= lugar. A variação diatópica corresponde às diferenças que a língua apresenta na dimensão do espaço, verifica-se na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as diferentes regiões de um mesmo país, os estados, as zonas rural e urbana. Manifesta-se, entre outros, na divergência de sotaques, no ritmo, na melodia ou nos distintos léxicos para representarem um mesmo referente.

Quando se trata de variação, a que primeiro nos salta aos olhos é a variação que ocorre no campo fonético da língua. Em algumas regiões do país, as palavras são pronunciadas de formas distintas pelos falantes. Ao se depararem com pronúncias diferentes, os usuários da língua são capazes de perceber que determinado falante não pertence à mesma região que eles, ainda que não consigam identificar de que região é o falante. É o caso, por exemplo, das pronúncias das vogais médias /e/ e /o/ que podem ser pronunciadas com o som aberto em sílabas pretônicas [é] e [ó] – m[é]nina e c[ó]ração, como na região Nordeste, ou com o som fechado [ê] e [ô] – m[ê]nina e c[ô]ração, em outras regiões.

Podemos destacar ainda nesse campo, as várias pronúncias que a letra /r/ recebe no português brasileiro. Ele pode aparecer como uma vibrante múltipla, como uma vibrante simples, como um som aspirado, como um som retroflexo.

Outro exemplo de variação ocasionada pelo espaço geográfico habitado pelos falantes é a variação no campo lexical. Os utentes usam diferentes palavras para se referirem a um mesmo referente, como é o caso da palavra *dindim* que pode também receber as

denominações de *chupe-chupe*, *sacolé*, *geladinho*, *laranjinho*, *chop*, *suquinho* etc. Ou ainda a palavra utilizada para se referir a uma criança do sexo masculino: *menino*, *guri*, *pequeno*, *garoto*, *moleque*, *miúdo*, *piá*.

A variação diatópica também acontece no campo gramatical. Um dos exemplos que podemos citar é o uso dos pronomes de tratamento de 2ª pessoa usados na interação, que variam entre *tu* e *você* de uma região para outra. Também podemos citar como exemplos as marcas de concordância nominal e verbal como em frases do tipo: *As menina chegou.* / *As meninas chegaram.* Notamos variação ainda na sintaxe da língua, como nos exemplos que seguem: *Fui no médico.* / *Fui ao médico.*; *Eu vi ela na festa.* / *Eu a vi na festa.*

Para notarmos a variação linguística não precisamos somente comparar as diversas regiões ou Estados do país. Às vezes, dentro de um mesmo Estado, a língua varia, como é o caso do Maranhão, em que os fonemas /d/ e /t/ recebem pronúncias distintas diante do contexto fonológico antes da vogal /i/, que podem ser pronunciados como [dʒe] e [tʃe] na maior parte do Estado [ˈdʒia] e [ˈtʃia] e como [di] e [ti] na microrregião Baixada Maranhense [ˈdia] e [ˈtia].

Quanto à variação no campo lexical, as cidades de Bacabal e Barra do Corda situadas na mesorregião Centro Maranhense e nas microrregiões Mearim e Guajajara, respectivamente, apresentam variação nos léxicos *torneio* e *barreira*, *pipa* e *suru*, *mingau de milho* e *chá de burro*, entre outras, para denominarem os mesmos referentes.

Também é comum notarmos variação diatópica no uso que os falantes fazem da língua quando pertencem à zona urbana ou rural. Ocorre na fala dos habitantes da zona rural, um fenômeno fonético conhecido como Rotacismo, que consiste na troca do fonema /l/ pelo /r/ nos grupos consonânticos. As palavras *claro* e *planta* são pronunciadas como *craro* e *pranta* por esses falantes. Embora ocorra com maior frequência na fala de moradores da zona rural, esse fenômeno não se restringe a esse ambiente, podendo ocorrer também na fala de moradores da zona urbana.

Outro fenômeno comum na fala dos moradores da zona rural é a Nasalização. Dizemos que ocorre a nasalização, quando o falante pronuncia um fonema oral como nasal: assim por *ansim*.

3.3.3 Variação diastrática

O adjetivo diastrático é formado pelo hibridismo das línguas grega *DIÁ*= através de, e latina *STRATUM*= camada, estrato. A variação diastrática pode ser percebida no uso da língua por pessoas que pertencem a classes sociais diferentes.

Esse tipo de variação é ocasionado pelo contexto social e/ou cultural em que o falante está inserido. Fazem parte desse contexto diversos fatores relacionados à identidade dos falantes e à organização sociocultural da comunidade de fala, dentre os quais podemos citar: situação ou contexto social (se é familiar, escolar etc.), o grau de escolaridade (se é baixo, alto ou inexistente), idade (se é criança, adolescente, adulto, idoso), o sexo/gênero (se é homem ou mulher), entre outros.

a) situação ou contexto social como elemento determinante – o ambiente e nossos interlocutores são fatores que determinam o uso que fazemos da língua. Se estivermos em um ambiente familiar, entre pessoas com as quais temos intimidade, em uma situação de descontração e informalidade, tendemos a usar a língua de uma forma mais livre, sem nos prendermos tanto às normas gramaticais ensinadas na escola e até mesmo a fazermos usos de gírias e palavrões, se estes fizerem parte do nosso vocabulário.

Por outro lado, se estivermos em um ambiente escolar como a sala de aula, por exemplo, ou entre pessoas com as quais não temos intimidade, há uma tendência a nos policiarmos um pouco mais quanto ao nosso comportamento verbal evitando gírias, palavrões ou o descumprimento de algumas regras normativas.

b) grau de escolaridade como elemento determinante – é na escola que a criança aprenderá algumas convenções sociais sobre o uso da língua e terá seu primeiro contato com a escrita. Quanto mais anos a pessoa tem de escolarização, quanto maior é o seu contato com a educação formal, maiores serão os seus níveis de instrução e letramento, que se refletirão no uso que ela faz da língua.

Alguns fenômenos fonéticos são muito comuns na fala de pessoas que possuem pouca ou nenhuma escolarização, o que torna suas falas estigmatizadas por aqueles que possuem mais escolarização. Citaremos apenas alguns exemplos:

Nota-se que há na fala de pessoas que possuem pouca ou nenhuma escolarização, a tendência a transformar um som oral em nasal. Esse fenômeno é conhecido como nasalização. Acontece quando as pessoas usam a pronúncia *invitar* para o verbo evitar.

Outro fenômeno ocasionado pelo baixo grau de escolaridade é o da desnasalização, este ocorre de forma contrária ao da nasalização. Nele, o falante transforma um som nasal em

um som oral como na palavra homem que é pronunciada *home*. Esse fenômeno ocorre também nos verbos terminados em –AM: Elas *trouxero* o presente/Elas trouxeram o presente. Atinge ainda as palavras terminadas em –ÃO, por isso ouvimos a pronúncia *orgo* para órgão.

A dissimilação é outro fenômeno comum na fala de pessoas com baixo grau de escolarização. Esse fenômeno consiste na diferenciação ou queda de um fonema por já existir outro igual na palavra, como se dá com privilégio > *previlégio*, urubu > *arubu*.

A epêntese também acontece na fala dessas pessoas. Ocorre quando há o acréscimo de um fonema no meio do vocábulo. Observemos: latinha > *latrinha*, pedra > *predra*, lista de compras > *listra* de compras.

Já na paragoge, fenômeno também bastante presente na fala de quem tem pouco ou nenhum tempo de estudo, acontece a inserção de um fonema no final da palavra como em mártir > *mártire*.

A síncope corresponde à subtração de fonema (ou sílaba) no interior da palavra e acontece com frequência na fala dos indivíduos com baixo grau de escolarização como em pílula e horóscopo que se transformam em *piula* e *horospo*.

No fenômeno hipértese ocorre a transposição de um fonema de uma sílaba para outra, ele pode ser percebido na fala de muitos brasileiros com pouca escolaridade, como nas palavras bicarbonato, tábua, estupro que são pronunciadas como *bicabornato*, *tauba* e *estrupo*, respectivamente.

c) sexo/gênero como elemento determinante – é notório que homens e mulheres usam a língua de forma distinta. Para Paiva (2010, p.33), “as diferenças mais evidentes entre a fala de homens e mulheres se situam no plano lexical. Parece natural admitir que determinadas palavras se situam melhor na boca de um homem do que na boca de uma mulher.”

Quando o gênero é um fator que influencia no uso da língua, parece haver, entre os sociolinguistas, o consenso de que as mulheres têm uma predileção a usarem variantes mais prestigiadas do que os homens. Além disso, é mais comum na fala delas, o uso de diminutivos e o alongamento das vogais como recurso expressivo (*liiindo*), que não é comum na fala deles. Nota-se ainda uma menor predisposição ao uso de gírias e palavrões pelas mulheres, o que acontece com bastante frequência na fala dos homens.

No que tange à mudança linguística, Paiva nos fala que as mulheres tendem a liderar esse processo.

Quando se trata de implementar na língua uma forma socialmente prestigiada, [...], as mulheres tendem a assumir a liderança da mudança. Ao contrário, quando se trata de implementar uma forma socialmente desprestigiada, as mulheres assumem uma atitude conservadora e os homens tomam a liderança do processo (PAIVA, 2010, p. 36).

d) idade como elemento determinante – a idade é um fator que interfere no uso da língua. Basta atentarmos para as formas como crianças, adolescentes, adultos e idosos usam a língua para percebermos essa influência. As gírias, por exemplo, estão mais presentes na fala dos jovens, o que não significa que as outras faixas etárias também não as usem. O que acontece é que as gírias se renovam, chegando, muitas vezes, a provocarem problemas na comunicação entre falantes com faixas etárias diferentes.

Desse modo, as gírias utilizadas por adolescentes, nem sempre são entendidas pelos adultos ou idosos, como também as gírias usadas pelos adultos causam dificuldades de entendimento entre os jovens ou crianças. Podemos citar como exemplos as gírias *maneiro*, usada pelos jovens, para avaliarem algo com um sentido positivo: Esse carro é muito *maneiro!*, e a gíria *broto*, usada pelos idosos, para se referirem à namorada: Levei meu *broto* para passear.

Alguns léxicos e expressões, considerados arcaicos, ainda se fazem presentes na fala de alguns idosos por eles serem mais conservadores e não conseguirem acompanhar as mudanças ocorridas na língua. Como exemplos, temos a palavra *encarnado* para se referir à cor vermelha e a expressão *verter água* para se referir à necessidade fisiológica de urinar.

Outra característica que diferencia as faixas etárias é o uso do pronome de 2ª pessoa do plural. As pessoas mais jovens aderiram ao uso de *a gente* em vez de *nós*. Embora esse uso já esteja bastante comum na fala de muitos brasileiros, ainda persiste o uso do pronome *nós* na fala das pessoas mais adultas, sobretudo em situações mais formais.

3.3.4 Variação diamésica

O adjetivo diamésica é proveniente do grego *DIÁ*= através de; *MÉSOS*= meio, com o significado de meio de comunicação. A variação diamésica, diz respeito às diferenças observadas entre a língua escrita e a língua falada. Nesse tipo de variação, a noção de gêneros textuais é fundamental.

A língua falada surgiu muito antes da língua escrita. Estas duas modalidades linguísticas apresentam particularidades que as diferenciam. A primeira, por ser geralmente mais espontânea, está mais propensa a apresentar variações ocasionadas por fatores intra e extralinguísticos. Já a segunda, por ter sido convencionada uma ortografia oficial, sofre menos influência desses fatores e, conseqüentemente, varia menos. Sendo assim, não faz sentido dizer que a língua escrita é mais correta do que a língua falada porque se aproxima mais da variedade linguística ensinada nas escolas.

É comum a criança ou qualquer pessoa que esteja iniciando no mundo da escrita, transpor elementos próprios da fala para a escrita, ou seja, tentar reproduzir sua fala na escrita: *vez* (vez), *canta* (cantar), *nois* (nós), *otros* (outros), *pedino* (pedindo), *iscola* (escola), *pulicia* (polícia), entre outros exemplos. Isso acontece devido ao desconhecimento das características inerentes às modalidades em que uma língua pode se apresentar como a modalidade falada, que corresponde à língua oral (LO) e a modalidade escrita, que corresponde à língua escrita (LE).

Novas formas de interação ocasionadas pelos avanços tecnológicos, como as conversas virtuais via WhatsApp, têm exigido dos usuários da língua novas formas de se comunicarem por meio da LE em virtude da velocidade em que a interação acontece. São os chamados internetês, que consistem na redução e abreviação de palavras: *vc* (você), *msm* (mesmo), *pq* (porque), *blz* (beleza), *msg* (mensagem), *bjs* (beijos), *aki* (aqui), entre outros. Esses internetês são uma demonstração de que a língua escrita também varia. “A língua escrita ainda não recebeu esse ‘olhar’ que enxerga as suas diferenças de uso; ou seja, ainda parece subsistir a impressão de uma língua escrita uniformemente, totalmente estável, sem variações” (ANTUNES, 2009, p. 207, grifos da autora).

É importante que se tenha em mente que a fala e a escrita não são padrões de uso linguístico uniformes, ambas irão variar de acordo com a situação comunicativa vivenciada por seus usuários. “Toda fala não é informal ou não é coloquial. Do mesmo modo que toda escrita não é expressa apenas no registro formal. Existem práticas orais informais e outras, formais; o mesmo acontecendo com a escrita” (ANTUNES, 2009, p. 198).

3.3.5 Variação diafásica

O adjetivo diafásica é de origem grega e significa *DIÁ*= através de; *PHÁISIS*= expressão, modo de falar. A variação diafásica verifica-se nos estilos adotados pelo falante ao usar a língua, que pode ser mais ou menos monitorado de acordo com a situação comunicativa em que estiver inserido. O falante nativo de uma língua sabe quando deve usar a língua mais formalmente ou mais informalmente.

A variação linguística não está presente somente no modo de falar de diferentes pessoas, ela também acontece em um único sujeito que varia seu modo de falar, conscientemente ou não. Todo falante muda a maneira como usa a língua. Isso acontece devido a alguns fatores situacionais que exigem do usuário da língua uma adequação do seu

uso linguístico para atender a situações específicas de comunicação e interação. Conforme Bagno (2007, p. 45), essas situações podem ser

[...] de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão da parte do(s) interlocutor(es) e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos a desempenhar etc. Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal.

O papel social desempenhado pelo falante fará com que ele varie sua maneira de falar. O funcionário de uma empresa, por exemplo, em seu ambiente de trabalho, interagindo com seu superior ou com um subalterno, não utilizará a língua da mesma forma que utiliza no intervalo do almoço, com os colegas de trabalho, ou em casa com a esposa, os filhos ou os pais. Seu uso linguístico variará de um estilo mais monitorado a um estilo menos monitorado a depender do tipo de relação que mantém com os interlocutores, do contexto etc.

O grau de monitoramento estilístico acontece também na língua escrita. Dependendo da nossa intenção, dos nossos interlocutores e do nosso grau de letramento, monitoraremos mais ou menos nossos textos. Não escrevemos um bilhete ou uma carta para um amigo usando a mesma linguagem que usamos para escrever um trabalho acadêmico. Não escrevemos um e-mail para nossa professora da mesma maneira que o escrevemos para o namorado.

O nível de letramento do indivíduo é um fator relevante para o seu monitoramento estilístico. É evidente que uma pessoa com um baixo grau de letramento não terá os mesmos recursos para monitorar seu estilo que uma pessoa com alto grau de letramento tem.

De um modo geral o que podemos perceber é que as variações diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica não acontecem de forma separada, elas se entrelaçam, “isso porque, no ato de interagir, um falante utilizará, digamos, a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo e segundo a situação em que se encontrar” (RODRIGUES, 2016, p. 217).

3.4 GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Comunicar-se é uma necessidade humana, assim, para atendermos a esta necessidade, nos envolvemos cotidianamente em práticas comunicativas nos diferentes grupos sociais da comunidade na qual estamos inseridos.

A interação social acontece por meio de textos falados ou escritos, que exercem diversas funções e variarão conforme nossas necessidades. Assim sendo, para que a interação se dê de forma satisfatória nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade realizadas pelos indivíduos, é imprescindível que estes adquiram letramentos que lhes permitirão usar sua língua materna com desenvoltura nas situações comunicativas vivenciadas por eles.

Por letramento entende-se ser “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p.50).

Os letramentos podem ser adquiridos na escola, mas também fora dela e variarão em níveis do mais baixo ao mais alto conforme forem os contatos dos indivíduos com práticas que envolvam a língua escrita. Dessa forma, considera-se um sujeito com um nível baixo de letramento, um indivíduo não alfabetizado, mas que adquiriu habilidades para usar a língua escrita em práticas sociais em que esta se faz necessária, como é o caso de alguém que conhece a função de uma carta, sabe como ela se constitui e a dita para um alfabetizado escrevê-la. Por outro lado, um sujeito com um nível alto de letramento, é aquele que cursou o ensino superior e faz uso constante da língua escrita, seja por meio da leitura ou da produção de textos.

Somos diariamente bombardeados por um número infinito de textos, de diversos tipos e gêneros, produzidos em inúmeros suportes, que exigem de nós saberes, habilidades e competências para os interpretarmos e utilizá-los adequadamente nas incontáveis práticas sociais de que fazemos parte. Do mesmo modo, são-nos cobrados um número considerável de conhecimentos e habilidades para produzimos textos os mais diversos possíveis.

A escrita assume hoje um papel importante em nossa sociedade. Por intermédio dela informamos, nos informamos, persuadimos e somos persuadidos, convencemos e somos convencidos, transmitimos emoções, nos comunicamos com pessoas que estão próximas ou distantes de nós etc. Em suma, ela tornou-se um bem essencial para a nossa sobrevivência, pois a maioria das práticas sociais realizadas atualmente são mediadas por ela.

Os letramentos podem ser adquiridos em qualquer situação ou ambiente que envolvam práticas que utilizam a escrita. Mas a escola se constitui como o lugar primordial para a aquisição deles.

Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 52).

Assim, considera-se fundamental que o ensino da língua materna ancore-se em textos falados e escritos de variados gêneros e oportunize aos alunos a compreensão de como eles são compostos, quais são suas características, que funções exercem nas práticas comunicativas, com que fins são utilizados, em que suportes são produzidos etc., por meio da leitura de jornais, revistas, livros, entre outros, e da escrita contínua de gêneros que fazem parte do cotidiano deles e de outros que eles necessitem conhecer para seu bom desenvolvimento e desempenho nas práticas discursivas. Agindo assim, a escola estará oferecendo condições para o letramento dos estudantes e contribuindo para a ampliação de suas competências linguística, comunicativa e interacional.

Segundo Marcuschi (2007, p. 30),

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Todo ato comunicativo acontece por meio de algum gênero textual que cumpre funções específicas. Assim, um ensino que se pautar no uso de textos, deverá propiciar o contato do discente com os mais variados gêneros textuais orais e escritos. Nesse contexto, o livro didático assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem da língua. Já que ele se constitui como o material didático mais utilizado pelos docentes, o que não descarta a possibilidade de usos de outros materiais, sua escolha deverá ser realizada com critérios e de forma consciente, uma vez que este exerce, entre outras, a função de desenvolver capacidades e habilidades dos educandos no que diz respeito à leitura, à produção textual, à oralidade e aos conhecimentos sobre a língua. Importante que o professor atente para as propostas de trabalhos com os gêneros, contempladas no livro didático, atente também para as atividades de leitura e ao tempo destinado a elas, às propostas de produção textual - os destinatários são definidos?, se o livro didático trata a leitura e a escrita como processos etc.

Assim, uma das principais vantagens que um ensino de língua pautado no uso de gêneros pode oferecer é a apreensão, por parte dos alunos, do que é a linguagem e de como ela funciona. Desse modo, a partir dos textos, as regras gramaticais poderão ser estudadas de acordo com suas funcionalidades no interior de cada gênero.

O uso da língua é uma ação social que atende a propósitos comunicativos, “com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas” (ANTUNES, 2009, p.60). Dessa forma, superadas as dificuldades em cada fase do processo de ensino-aprendizagem, os professores

poderão incluir no processo gêneros de maior complexidade, com vistas a preparar os estudantes para uma atuação efetiva na sociedade.

Os avanços da tecnologia ocasionaram o surgimento de novos gêneros, novos tipos de textos, que exigem de nós múltiplos letramentos para interpretarmos textos constituídos por diferentes modalidades de linguagem, além da escrita. Os textos multimodais exibem em sua estrutura duas ou múltiplas semioses, como a escrita e a imagem, por exemplo. Essa estrutura mais complexa requer uma leitura mais dinâmica, que deverá abranger todos os elementos constitutivos do texto. Assim, para a construção de sentidos em um texto multimodal, precisamos de letramentos multissemióticos para interpretarmos imagens, cores, gráficos, formas, tamanhos e tipos de letras, que não foram organizados aleatoriamente, mas querem dizer algo.

As telas do computador e do celular tornaram-se um novo suporte de textos, dos mais variados gêneros, que demandam novas práticas sociais, novos comportamentos, novas leituras, inúmeros conhecimentos, novas formas de interpretação para esses novos usos da linguagem. Em síntese, exigem dos usuários da língua, um letramento digital.

O processo de letramento do indivíduo inicia-se, na maioria das vezes, na infância, e vai se ampliando à medida que ele se envolve em práticas que usam a escrita. Uma criança, mesmo não sendo ainda alfabetizada, mas convive com a língua escrita, seja quando um adulto ler para ela ou quando ela mesma folheia um livro, uma revista, um jornal etc. e finge que está lendo; ou ainda, quando vê alguém utilizar o computador ou o celular para a prática da leitura e da escrita e começa a internalizar os usos e funções dessas práticas está, de certa forma, letrando-se. Possui nível de letramento.

Diariamente nos envolvemos em práticas sociais de leitura e escrita. Pegar um ônibus para ir ao trabalho, utilizar o caixa eletrônico para fazer transações diversas, guiando-se pelas instruções que aparecem na tela da máquina, fazer compras em supermercados, enviar e receber e-mails, encontrar uma rua se orientando pelas placas, entre outras. Todas essas atividades são consideradas práticas de letramentos que ampliam os níveis/ graus de letramento dos indivíduos e, conseqüentemente, suas competências linguística, comunicativa e interacional.

As mudanças sociais ocasionadas, também, pelo avanço tecnológico em nossa sociedade, tornaram variadas as formas de proporcionar e partilhar conhecimentos e informações. Tais mudanças suscitam múltiplos letramentos, não somente para a leitura destes, mas também para a sua produção.

A escola é concebida como o principal espaço agenciador de letramento. Nesse contexto, o professor assume um papel importante e deve se apropriar de vários tipos de letramentos, por meio de uma formação constante, para atuar significativamente no processo de aprendizagem dos educandos, propiciando-lhes práticas diversificadas de letramento que lhes possibilitem atender adequadamente às exigências sociais do uso consciente da leitura e da escrita.

3.5 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Quando somos inseridos no mundo, por meio do nascimento, todas as nossas vivências e experiências nos ajudam a constituir o nosso ser. Assim podemos dizer que, além de sermos constituídos biologicamente por músculos, órgãos, entre outros, somos também constituídos por pensamentos, ideias, percepções do mundo no qual estamos inseridos, que ajudam a construir nossas identidades.

Essas identidades são mostradas/reveladas cotidianamente em todos os ambientes, grupos, relações, práticas sociais aos quais todos os seres humanos estão sujeitos. Muitas vezes elas são mascaradas, ocultadas, silenciadas. Mas por que será que precisamos, algumas vezes, esconder nossas identidades? Cremos que o que está por trás do apagamento da identidade é o fato de, além de nos mostrarmos, sermos também percebidos. E qual o problema de sermos percebidos? Por que temos que nos esconder? Acreditamos que não há problemas em sermos vistos, o problema está na forma como somos enxergados.

As sociedades são construídas de modo a nos impor a todo momento moldes que criam estereótipos, que classificam, que dividem. Assim, tudo o que for contrário aos moldes previamente estabelecidos, está fora do padrão, não se encaixa.

Dissemos anteriormente, que a língua é o primeiro elemento de identidade de um povo e dos indivíduos, por meio dela podemos identificar a nacionalidade, a naturalidade, a faixa etária, a escolaridade, a classe social, o gênero aos quais pertencem determinados falantes e, dessa forma, criamos categorizações: esse indivíduo é "rico", é "pobretão", é "branco", é "negro", é "estudado", é "ignorante", é um "cidadão de bem", é um "marginal" etc. Essas categorizações são reflexos das ideologias compartilhadas pelos sujeitos sociais, levando-os a realizar atos classificatórios, por vezes discriminatórios. Entre as muitas ideologias presentes no mundo, trataremos mais detalhadamente das Ideologias Linguísticas.

Segundo Bagno (2017, p. 200) [grifos do autor],

ideologia linguística se refere ao conjunto de **atitudes** e crenças acerca da língua compartilhadas no interior de uma sociedade e que servem de esteio para certos valores culturais e sociais. As ideologias linguísticas frequentemente servem para racionalizar estruturas e relações sociais existentes, assim como hábitos linguísticos dominantes.

As ideologias linguísticas contribuem de forma significativa para os processos de padronização das línguas e exerce forte influência no senso comum. No Brasil, as ideologias linguísticas contribuem para comportamentos intolerantes (e intoleráveis, em nossa percepção) com relação aos usos linguísticos de sujeitos considerados desprestigiados, isso porque, atores sociais intolerantes são movidos pelas crenças de que existe uma língua homogênea ou que existe uma variedade linguística melhor, superior e mais bonita que as demais. Como se sabe, a língua Portuguesa do Brasil é constituída por diversas variedades linguísticas, nem uma que seja melhor, nem uma que seja pior do que as outras, elas são apenas distintas. Algumas pessoas se acham no direito de fazer julgamentos de valor sobre determinados aspectos da sociedade, entre eles a língua. Sendo assim, variedades linguísticas usadas por alguns grupos sociais são rotuladas como "erradas" ou, "feias".

O conceito de ideologia linguística apresentado por Bagno (2017) nos faz perceber que as crenças/entendimentos que as pessoas têm sobre um modelo de língua homogênea, bonito, correto e superior faz com que elas apresentem comportamentos sociais de intolerância ao que é diferente, discriminando e excluindo usuários da língua que não utilizem o modelo “padrão” de língua idealizado por eles e eleito como o modelo a ser seguido por todos aqueles que ocupam ou querem ocupar uma posição de superioridade em relação aos não usuários de tal modelo. Não ter as condições e/ou conhecimentos necessários para a propagação desse modelo eleito como melhor/correto de língua torna indignos de fazerem parte de um grupo seleto de sujeitos aqueles que não a dominam, ou seja, estes não possuem competência comunicativa para o uso dessa língua.

As categorizações criadas pelos sujeitos revelam as ideologias linguísticas que permeiam a sociedade e se apresentam em diversos ambientes, até mesmo no escolar, o qual deveria ser um ambiente de respeito e acolhimento ao que é diferente e variado. Tomamos aqui emprestada a fala de Pinto (2018, p. 12) por entendermos que ela é muito esclarecedora e representativa da forma como se dão as relações sociais no Brasil quando levamos em consideração o uso do português “[...] no Brasil, as conexões indexicais entre signos linguísticos e fatores contextuais são regimentadas para o estabelecimento de diversas hierarquias, cujo eixo organizador – ainda que violentamente ocultado – é o eixo das relações raciais”. Apesar dela tratar das relações raciais, acreditamos que as relações mantidas pelos

sujeitos a partir do uso que se faz da língua também acontece por meio de hierarquias, o que justifica a citação. Tais usos funcionam como marcadores de diferenças, os quais dividem os usuários em grupos. Sendo assim, falar de uma forma ou de outra, de forma “mais bonita” ou “mais feia” possibilita a ocupação de posições hierárquicas nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

As ideologias linguísticas estão presentes em diversas sociedades/comunidades linguísticas e se perpetuam em todos os espaços sociais, fazendo vítimas de todas as cores, etnias, religiões etc. Elas são ainda norteadoras dos ensinamentos de línguas, sejam elas estrangeiras ou nativas de um povo.

No Brasil, os ensinamentos que se fundamentam nas crenças ideológicas sobre as línguas geram, muitas vezes, atores sociais que realizam comportamentos agressivos sobre aqueles que estejam em desacordo com o que é ensinado nas escolas, isso porque esse tipo de ensino cria em algumas pessoas um sentimento de aversão a sujeitos, falas, classes sociais, culturas.

No espaço escolar, essa ideologia está presente nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, nas posturas apresentadas pelos membros da comunidade escolar. Assim, ao invés de contribuir para uma formação de valorização ao que é diferente tal ensino faz um movimento contrário porque se preocupa em formar cidadãos com uma visão de superioridade e intolerância, ocasionando, dessa maneira, um comportamento de preconceito com relação à língua ou variedade linguística do outro. O triste é constatarmos que, muitas vezes, o (s) agressor (es) faz (em) parte da mesma comunidade linguística que a (s) vítima (s).

3.6 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

As línguas são excelentes instrumentos de comunicação. Além de servirem para a comunicação, refletem a cultura da sociedade que as utilizam e servem para marcar a identidade de um povo. Determinadas construções linguísticas geram preconceitos. As pessoas que as utilizam são julgadas, suas falas estigmatizadas e são, ainda, percebidas como sujeitos que "não sabem falar". O julgamento de valor sofrido por falantes que utilizam tais construções é denominado preconceito linguístico. Dizer que uma pessoa não sabe falar só porque ela não domina a variedade de prestígio de uma determinada comunidade, cujo acesso é, preferencialmente, daqueles com os níveis de escolaridade e socioeconômico superior ao da maioria dos falantes, é negar o fato de que todo falante nativo domina sua língua materna.

De acordo com Bagno (2017, p. 41), “a língua tem uma função discriminatória, na medida em que seu domínio é um instrumento de classificação para a distribuição do **poder**”

[grifos do autor]. Assim, quanto mais conhecimento se tem sobre uma determinada língua, melhor ela é utilizada, mais o falante/usuário se diferencia daqueles que não a conhecem e a usam mal. Desse modo, cria-se a ilusão de que aqueles que exercem maior domínio sobre o uso da língua, ou melhor, sobre a variedade linguística ensinada nas escolas, estão em uma posição de superioridade em relação aos que não exercem tal domínio e essa ilusão fomenta os preconceitos.

Os preconceitos sobre o uso da língua aparecem tanto na sua modalidade escrita quanto na falada. Na modalidade escrita, os prescritivistas confundem erros ortográficos com erros linguísticos, que são o que acontecem, de fato, devido ao desconhecimento da ortografia oficial por parte dos usuários da língua com baixo grau de letramento escolar ou em fase de aquisição da escrita padrão. Apesar de serem os erros de grafia o que mais chama a atenção na modalidade escrita da língua, é válido ressaltar que ocorre também nessa modalidade linguística o fenômeno da hipercorreção que, conforme Bortone e Alves (2014, p. 131),

“[...] é um fenômeno de linguagem muito comum entre pessoas que se deram conta da existência de ‘outro falar’ muito mais prestigiado que o seu. Essas pessoas também desejam ser usuárias dessa forma prestigiada, do ‘falar mais correto’. Para tal, esforçam-se em ‘corrigir’ sua fala e acabam incorrendo no erro de corrigi-la demasiadamente” [grifos das autoras].

Dessa maneira, acabam por produzir sentenças estigmatizadas tais como “A gente fomos”, “O pessoal saíram”, entre outras. No referente à modalidade falada, são as diferentes manifestações linguísticas (fonética, morfológica, sintática etc) que são taxadas como “erros” por se apresentarem em desacordo com as normas prescritas na gramática normativa. Tais usos escritos ou falados desencadeiam o preconceito linguístico. Desse modo, os estudiosos da linguagem têm papel fundamental para a desconstrução desse preconceito. Segundo Scherre (2005, p. 17-18),

[...] um dos papéis fundamentais dos estudiosos da linguagem é mostrar de forma clara que fenômenos linguísticos estruturais chamados de errados têm por detrás de si um sistema, uma diretriz e, além disso, que fenômenos linguísticos variáveis apresentam tendências sistemáticas.

Evidentemente, pessoas que têm perfis socioculturais distintos evidenciarão, no uso da língua, essa distinção. Assim, em consonância com Scherre, Bagno (2015, p. 182) afirma que todas as formas linguísticas têm “uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável”.

Bagno (2015) assevera que o preconceito linguístico acontece por meio de um círculo vicioso. Em sua concepção, esse círculo é formado por três elementos (a gramática

tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos) que fazem perpetuar a ilusão de que existe uma variedade da língua melhor do que as outras ocasionando, desse modo, a discriminação dos falantes que não têm o domínio de tal variedade. Para esse pesquisador, o círculo se forma porque “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, 2015, p. 109-110).

Considerar que usos linguísticos que se desviem dos usos prescritos pela gramática normativa constituem erros é, além de uma atitude preconceituosa, anular a competência que todos os falantes nativos têm para usar sua língua, até mesmo quando não possuem nível algum de escolaridade. No entanto,

o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 2015, p.21).

Referindo-nos ao Brasil, é sabido que as pessoas ainda confundem o ensino de língua materna com o ensino de gramática, se prendendo a regras linguísticas que já não fazem parte do vernáculo brasileiro, nem mesmo de pessoas com alto nível de escolarização. No Brasil, particularmente, o ensino voltado para a gramática normativa provoca, nos alunos, aversão ao estudo do português brasileiro por acreditarem que sua língua nativa é difícil. São tarefas, portanto, da escola e dos professores, não somente os de Língua Portuguesa, mas especialmente destes, por serem eles os responsáveis pelo ensino da língua materna, desfazerem a confusão e conscientizarem os alunos de que eles sabem sua língua e que a variedade que muitos deles usam não está errada, ela pode ser usada em determinados ambientes e situações comunicativas, porém, é necessário também que os aprendizes se conscientizem de que precisam aprender outra variedade da língua e que há situações que exigem o uso dessa variedade, ensinada nas escolas.

Desse modo, ao invés de trabalharmos com noções de certo e errado, a sociolinguística propõe a adoção das noções de adequabilidade e inadequabilidade de acordo com cada contexto. Assim, para que o preconceito linguístico seja combatido nas escolas, torna-se necessária uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educativo e um trabalho lento, contínuo sobre a diversidade linguística, sua função e seus usos. É necessário que as escolas não enfatizem somente a forma em detrimento do conteúdo, mas que também deem valor ao que nossos alunos têm a nos dizer ao invés de ficarem procurando "erros" em

suas construções escritas ou orais. Os ensinamentos transmitidos pelos professores em conjunto com as experiências com a(s) leitura(s), a(s) escrita(s) e a(s) fala(s) vivenciadas pelos estudantes nas interações diárias lhes trarão os conhecimentos necessários para o uso eficiente da língua.

Apesar de o preconceito linguístico ainda se manter vivo na nossa sociedade brasileira e se fazer presente em diversos ambientes, inclusive no escolar, não podemos negar que algumas mudanças já ocorrem no ensino do português do Brasil e em alguns livros didáticos⁵. Estes já destinam capítulos para abordarem o fenômeno da variação linguística, mesmo que ainda seja de uma forma tímida. Quanto ao ensino do português, é notável que os postulados da Sociolinguística, em sua vertente Educacional, têm trazido contribuições que estão, aos poucos, entrando no ambiente escolar e provocando algumas reflexões ou mudanças de postura no tocante ao processo educacional. Tais mudanças são fundamentais para a ampliação das competências dos discentes como veremos no próximo capítulo.

⁵ A versão que estamos usando nesta pesquisa é de 2015. Todavia, esclarecemos que a primeira versão da obra foi escrita por Bagno em 1999. Estudos posteriores ao dele como os realizados por Coelho e Boaventura em 2007 e 2015, respectivamente, asseguram que alguns livros didáticos já abordam o fenômeno da variação linguística em capítulos específicos ou de forma diluída nos capítulos que compõem as obras. Tais mudanças se devem aos editais do PNL, que a cada avaliação aprimoram as exigências para a aprovação nos livros didáticos.

CAPÍTULO 4

COMPETÊNCIAS E ENSINO

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

Neste capítulo trataremos das concepções de alguns teóricos como Chomsky (1965), Dell Hymes (1972) e Young (2008) sobre o termo “competências” e dos objetivos que o ensino de Língua Portuguesa deve atender. Ele está dividido em quatro itens, cada um deles apresenta um subitem. No item 4.1, trataremos da Competência Linguística desenvolvida por Noam Chomsky (1965). No subitem 4.1.1 trataremos da competência linguística e o ensino de Língua Portuguesa. No item 4.2, abordaremos a proposta de Dell Hymes (1972), denominada Competência Comunicativa. No subitem 4.2.1 discorreremos sobre a competência comunicativa e o ensino de Língua Portuguesa. No item 4.3, discutiremos as ideias defendidas por Richard Young (2008) sobre a Competência Interacional. No subitem 4.3.1 trataremos da competência interacional e o ensino de Língua Portuguesa.

O termo competência é estudado por diversas áreas de conhecimento e seu conceito difere em virtude das áreas em que é utilizado. Uma vez que neste capítulo apresentaremos concepções sobre esse termo, que variam de acordo com as visões dos autores que teorizaram sobre ele em épocas distintas, optamos por iniciá-lo trazendo a definição apresentada por Ferreira (2001, p. 168) no *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*: “**com.pe.tên.cias**.f.1. Faculdade que a lei concede a funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2. Capacidade, aptidão. 3. Alçada, jurisdição.”

Como demonstrado, o conceito vai desde um poder legal para fazer julgamentos e decidir questões até uma habilidade para realizar tarefas. No campo da linguagem, outros conceitos são formulados como os conceitos de Competência Linguística, Competência Comunicativa e Competência Interacional, os quais serão tratados neste capítulo. Tais conceitos não se anulam, mas se complementam como veremos nos itens que formam o capítulo.

4.1 A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

A teoria gerativista surgiu em oposição ao estruturalismo americano descritivista, de corrente behaviorista, cujo principal representante foi Leonard Bloomfield. Teve início em 1957, a partir da publicação das ideias desenvolvidas por Noam Chomsky em seu livro *Estruturas Sintáticas*.

Para os behavioristas, a linguagem é aprendida por meio de respostas a estímulos recebidos na interação social e fixada por meio da repetição mecânica. Contrária a essa visão, a teoria de Chomsky defende a tese do inatismo, ou seja, esse pesquisador acredita que os sujeitos já nascem dotados de capacidade linguística e que tal capacidade não tem relação alguma com o exterior. Nesse sentido, o meio no qual o sujeito está imerso não contribui para o aprendizado da língua, mas serve apenas para ativar o conhecimento que é fruto de uma condição genética. Sua teoria ficou conhecida como teoria da “Competência e do Desempenho”. Para ele, competência diz respeito ao conhecimento internalizado que o falante tem sobre as regras de funcionamento do seu sistema linguístico. Em sua concepção sobre competência, Chomsky não inclui o aspecto social da língua, por não elencar como objeto de sua pesquisa o modo como as pessoas devem se comportar em situações de uso da língua. Desempenho diz respeito ao uso concreto/real dessa competência.

Esse pesquisador vê a linguagem como algo inato e seu uso pelos falantes acontece de forma criativa, e não mecânica, como postula a teoria behaviorista. Se assim não fosse, como explicar o fato de um usuário da língua criar sentenças novas, jamais produzidas antes por qualquer falante ou até mesmo por ele? Para Chomsky (1965), a espécie humana apresenta uma série de capacidades que lhes são inatas, entre as quais se situa a faculdade da linguagem, que possibilita aos sujeitos falarem e entenderem uma ou mais línguas, ou seja, os torna competentes linguisticamente. “[...] todos os falantes são criativos, desde os analfabetos até os autores dos clássicos da literatura, já que todos criam infinitamente frases novas, das mais simples e desprezíveis às mais elaboradas e eruditas” (KENEDY, 2011, p. 128).

Nesse aspecto, reportamo-nos a Chomsky, citado por Lobato

[...] a faculdade de linguagem é uma estrutura cognitiva inata, humana e universal, e faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana [...]. Essa estrutura, no que tange à linguagem, é o estado mental inicial. Passando por estágios sucessivos, esse estado inicial se desenvolve, seguindo um processo de maturação que sofre a influência do meio e das experiências pessoais, do mesmo modo como a visão, até atingir um estágio estável (LOBATO, 1986, p. 38).

Desse modo, a linguagem humana é um sistema cognitivo composto por propriedades genéticas as quais ele denominou Gramática Universal. Tais propriedades podem ser fonéticas, semânticas ou sintáticas.

Essa concepção de linguagem admite que o ser humano vem equipado com uma Gramática Universal (GU), dotada de *princípios universais* pertencentes à faculdade da linguagem e de *parâmetros* que são fixados pela experiência. Em outras palavras, postula-se que a criança nasce pré-programada com *princípios universais* e um conjunto de parâmetros, mas estes últimos somente serão fixados de acordo com os dados de língua à qual a criança está exposta (MUSSALIM, 2008 p. 74) [grifos da autora].

Assim, as regras que concernem às estruturas linguísticas são adquiridas pela criança diariamente, por meio do contato com a língua nos diversos ambientes em que estiver inserida. Desde que a criança esteja em contato com a língua, ela internalizará as regras estruturais desta e será capaz, em pouco tempo, por volta dos 4 a 6 anos de idade, de produzir e interpretar sentenças consideradas bem formadas.

Outro ponto que Chomsky defende em sua teoria é a existência de um falante/ouvinte ideal, que vive em uma comunidade de fala homogênea com a qual compartilha o mesmo dialeto. De acordo com essa percepção, o falante/ouvinte ideal conhece bem a sua língua, sabe usá-la com competência e não é afetado por fatores, como falhas de memória, por exemplo, e nem por fatores externos à língua, mas que influenciam seu uso. Esse falante ideal não apresenta variação no uso que faz da língua, seja por meio da fala ou da escrita. “[...] ele não comete erros típicos do desempenho e usa um discurso fluente, não mudando intencionalmente, ou por falta de atenção ou falha de memória, a sintaxe inicial da frase, nem repetindo elementos como *bem, bem; então aí* etc” (LOBATO, 1986, p. 33) [grifos da autora].

Por trabalhar com a noção de um falante/ouvinte ideal e não com falantes/ouvintes reais, essa teoria não menciona a heterogeneidade que é própria das línguas e das comunidades que as usam.

Dessa maneira, entendemos que as ideias defendidas pelo estudioso têm fundamento, no entanto, ter competência linguística não basta para que o sujeito possa interagir de forma eficiente com seus interlocutores. Percebemos, assim, que a teoria chomskyana, embora contribua para a explicação/entendimento da aquisição de linguagem e do desempenho linguístico dos falantes, por não envolver aspectos sociais igualmente relevantes para o processo comunicativo, é limitada. Na aquisição linguística, é insuficiente desenvolver tão somente uma competência linguística, dado que há outras demandas da língua, que se instanciam em outras esferas da linguagem. A situação comunicativa envolve inúmeros

fatores que contribuem para que a interação possa acontecer sem problemas. A teoria do Gerativismo não consegue abarcar a complexidade inerente ao processo de interação social.

A limitação existente na teoria de Chomsky provocou descontentamentos em alguns pesquisadores e ocasionou críticas aos estudos empreendidos por ele. De acordo com Morato (2008), tais críticas se pautam na reivindicação de uma ideia de competência que vá além dos limites linguísticos e aborde uma noção de competência mais ampla, que envolva além dos conhecimentos linguísticos, conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos para o uso da língua. Dentre as críticas mais ferrenhas destinadas ao trabalho desenvolvido por Noam Chomsky, encontram-se as instituídas pelo sociolinguista estadunidense Dell Hymes na década de 1970.

4.1.1 A competência linguística e o ensino de Língua Portuguesa

Um ensino de Língua Portuguesa pautado na competência linguística considera apenas o domínio que o falante deve ter sobre o código linguístico, ou seja, esse tipo de ensino descarta tudo o que é social e prende-se somente aos conhecimentos que os discentes devem ter sobre a língua, sua estrutura, suas regras gramaticais para formar sentenças e interpretar sentenças considerando-as como bem formadas ou gramaticais e como má formadas ou agramaticais. Para a formação e interpretação de tais sentenças leva-se em consideração somente o cognitivo, o abstrato de um falante que possui os conhecimentos linguísticos necessários para gerar sentenças de forma descontextualizada.

O ensino prescritivista tem em vista a correção gramatical da escrita e da oralidade da língua objeto de estudo e prioriza o trabalho com a escrita culta. “O ensino” cuja preocupação maior é transmitir para os estudantes regras e normas linguísticas de acordo com a Gramática Normativa, privilegiando apenas uma variedade da língua, não é suficiente para tornar os usuários da língua competentes para usá-la de maneira adequada em qualquer situação comunicativa. Isso porque esse tipo de ensino possibilita somente codificar e decodificar textos. Mas o uso competente de uma língua vai além da codificação e decodificação de textos, ele demanda conhecimentos sobre os usos linguísticos em função dos objetivos pretendidos, da situação vivenciada, dos interlocutores, entre outros. Assim, considerar que a sentença “Eu senti uma dor fina no pé da barriga” é gramatical porque não infringe as estruturas morfológica e sintática da língua, rechaçando o conteúdo semântico e pragmático é um tanto simplista para afirmar que o sujeito que a utiliza é dotado de competência suficiente

para se comunicar de forma satisfatória, isso porque existem aspectos socioculturais que são tão importantes quanto os linguísticos para uma comunicação eficiente.

Analisemos o exemplo citado:

“Eu senti uma dor fina no pé da barriga”.

Do ponto de vista do ensino pautado na competência linguística, o falante que gerar essa sentença estará gerando uma sentença gramaticalmente correta, já que o enunciado apresenta os elementos básicos de uma sentença gramatical, organizada na ordem canônica, como apresentado:

Sujeito simples – Eu

Predicado – senti uma dor fina no pé da barriga, constituído por: verbo transitivo direto – senti; objeto direto – uma dor fina; adjunto adverbial de lugar – no pé da barriga.

Sintaticamente e morfologicamente a sentença não apresenta nenhuma irregularidade. No entanto, ela poderia soar estranha se atentarmos para o substantivo “dor” qualificado pelo adjetivo “fina” já que dor não é algo concreto que se possa mensurar e qualificá-lo como fino ou grosso.

Todavia, se levarmos em consideração a figura de linguagem “catacrese”, perceberemos que a sentença é possível em Língua Portuguesa. Assim, quando mobilizados os saberes que todo falante nativo tem sobre os distintos usos da língua em diferentes situações e ambientes, a referida sentença é passível de compreensão e um significado possível seria: sentir uma dor intensa na região do baixo ventre.

Desse modo, entendemos que fatores como o ambiente, a situação comunicativa, o interlocutor, o assunto, entre outros, também devem ser levados em consideração no e para o ato comunicativo. Tais fatores são considerados quando abordamos a competência comunicativa desenvolvida por Dell Hymes a qual trataremos na sequência.

4.2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Dell Hymes escreveu críticas consistentes na época em que reinava a teoria linguística de Chomsky “Competência e Desempenho”, com a qual discorda por ela tratar de um falante/ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade homogênea. Para ele, as comunidades não são homogêneas, uma vez que os falantes apresentam diferenças entre si no que tange ao conhecimento sobre suas línguas e às competências para usá-las. Para ilustrar essa não homogeneidade Dell Hymes, cita o estudo desenvolvido por Bloomfield (1927) sobre falantes

do Menomini “Nuvem Vermelha e Trovão Branco”, que apresentam competências linguística e comunicativa distintas sobre sua língua nativa e quanto ao uso que fazem dela.

Nuvem Vermelha era uma mulher que conhecia e usava sua língua nativa com desenvoltura, já Trovão Branco era um homem que apresentava pouco conhecimento sobre sua língua, e tinha um vocabulário limitado, suas construções frasais aconteciam a partir de modelos desgastados. Para Bloomfield, ele não usava uma linguagem aceitável.

Dell Hymes reconhece a relevância da teoria desenvolvida por Chomsky, mas acrescenta que os conhecimentos concernentes à estrutura linguística para formação de sentenças e a aceitabilidade ou não de tais sentenças não são suficientes para explicar a complexidade da comunicação que, segundo ele, envolve além dos conhecimentos linguísticos, fatores socioculturais que influenciam o ato comunicativo. Na sua concepção, “[...] falar uma língua implica estar integrado a determinada comunidade de falantes, a um conjunto de práticas sociais relacionadas à comunicação entre as pessoas” (MORATO, 2008, p. 42), já que as comunidades de fala padronizam as formas de uso da língua.

Na década de 1960, o autor tratava da Etnografia da Fala, posteriormente renomeada por Gumperz e Dell Hymes (1972) Etnografia da Comunicação, que analisava o comportamento linguístico de comunidades de fala, levando em conta os aspectos socioculturais pelos quais os falantes são permeados no ato comunicativo. Fundamentado nesse campo, Dell Hymes entende que a língua deve ser analisada em correlação com a cultura, no contexto cultural de uso da língua, desse modo, dá origem ao termo Competência Comunicativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), “é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”.

Como é possível inferir, o conceito dele sobre competência é mais amplo do que o de Chomsky porque, além de englobar os conhecimentos linguísticos para formação de sentenças, abrange conhecimentos sobre as normas sociais de uso da língua, que definem “o que, como, quando e para quem” falar em diferentes situações de interação.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 73),

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. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.

Para Dell Hymes, antes do critério linguístico, interessa o social. Torna-se necessário um trabalho prático que lide com a interação da linguagem e da vida social. Assim, a teoria de análise descritiva deve lidar, entre outras, com as noções de comunidade de fala, evento de

fala, situação de fala, ato de fala. É necessário levar em consideração a unidade social de análise, para a qual ele adota o termo comunidade de fala, que envolve todos esses outros elementos citados. Assim sendo, o autor define comunidade de fala como “uma comunidade que partilha regras para a conduta e interpretação da fala e regras para a interpretação de pelo menos uma variedade linguística” (DELL HYMES, 2009 {1986}, p. 585).⁶

Segundo esse pesquisador (1986), uma teoria descritiva adequada necessita de um esquema que englobe os componentes do ato comunicativo. Assim, defende que a comunicação envolve dezesseis componentes, representados mnemonicamente no termo inglês SPEAKING, que são essenciais na interação. São eles: S – *Setting or scene*; P – *Participants*; E – *Ends*; A – *Act sequence*; K – *Key*; I – *Instrumentalities*; N – *Norms*; G – *Genres*. Esses componentes foram traduzidos por Bortoni-Ricardo (2014, p. 90) da seguinte forma:

Componentes da pesquisa na Etnografia da Comunicação

S – <i>Setting or scene</i> : ambiente ou cena
P – <i>Participants</i> : participantes
E – <i>Ends</i> : fins ou propósitos
A – <i>Actsequence</i> : forma e conteúdo da mensagem
K – <i>Key</i> : tom ou modo de pronunciar
I – <i>Instrumentalities</i> : instrumentos de transmissão
N – <i>Norms</i> : normas de interação e interpretação
G – <i>Genres</i> : gêneros textuais, orais ou escritos.

Segundo Dell Hymes (1986 apud ALBUQUERQUE, 2015, p. 96), “o conceito de competência comunicativa reúne todos esses componentes” apresentados no quadro. Desse modo, “todos os componentes formam modelo de contexto que deve ser percebido pelo interlocutor nas suas experiências dialógicas cotidianas, a fim de que ele se torne cada vez mais competente nas relações interpessoais” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 96). Trataremos a seguir, brevemente, de cada um desses componentes:

1. *Setting or Scene* (ambiente ou cena) - refere-se ao tempo e ao espaço em que o ato de fala acontece e ainda ao ambiente psicológico que possibilita ao(s) falante(s) o uso de determinada intenção comunicativa;

⁶No texto original: “a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety” (HYMES, 1986, p. 585).

2. *Participants* (participantes - falante ou emissor, emitente, ouvinte ou receptor, destinatário) - diz respeito aos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na interação e aos papéis sociais que exercem nesta;

3. *Ends* (fins ou propósitos [*purposes-outcomes* iniciais ou *purpose-goals* metas]) - refere-se aos artifícios utilizados pelos interlocutores com o propósito de manterem contato e às estratégias que os falantes usam para atingirem determinados fins;

4. *Actsequence* (forma e conteúdo da mensagem) - refere-se ao que é dito e ao como algo é dito numa interação;

5. *Key* (tom ou modo de pronunciar) - diz respeito ao modo como o falante se pronuncia oralmente, permitindo ao interlocutor perceber se está brincando ou falando sério;

6. *Instrumentalities* (instrumentos de transmissão) - [*channels*] indica a forma como a mensagem é transmitida, se por meio da linguagem verbal ou da não verbal, [*forms of speech*] diz respeito à variedade linguística utilizada pelo falante;

7. *Norms* (normas de interação e interpretação) - refere-se às convenções linguísticas, estruturais e sociais próprias de uma comunidade de fala e às maneiras como os falantes se comunicam e se entendem enquanto pertencentes a uma mesma comunidade;

8. *Genres* (gêneros textuais, orais ou escritos) - refere-se às práticas de linguagem orais ou escritas que se configuram de determinadas formas e são utilizadas para atenderem a determinados fins.

De acordo com Dell Hymes, os estudos da etnografia da comunicação possibilitam a explicação da competência comunicativa dos falantes de uma determinada comunidade de fala. Desse modo, uma atenção para a dimensão social do uso da língua se faz necessária, pois “existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis” (DELL HYMES, 1972, p. 60).⁷

Por desconsiderar aspectos socioculturais em situações reais de uso da língua, a teoria chomskyana não poderia servir como uma teoria geral da linguagem. Segundo Dell Hymes (1972), uma teoria linguística que se adéque a realidade deve envolver não somente a linguagem, mas outras formas de comunicação e cultura e abranger quatro aspectos da competência dos sujeitos:

1 - se (e em que grau) algo é formalmente possível. Esse primeiro aspecto dialoga com a teoria de Chomsky. Dell Hymes admite que a competência linguística é importante para o

⁷No texto original: “*There are rules of use without which the rules of grammar would be useless*” (HYMES, 1972, p. 60).

desenvolvimento e uso da linguagem e que faz parte da competência comunicativa. Reconhece que o sistema linguístico e a cultura nos disponibilizam um leque de possibilidades formais para o uso da língua e para comportamentos sociais. Ao fazer uso dessas possibilidades, o falante organiza a estrutura linguística e realiza ações a partir das regras gramaticais e culturais próprias de cada comunidade;

2 - se (e em que grau) algo pode acontecer ou ser feito. O autor relaciona esse aspecto com as limitações da memória ou da percepção, que podem impossibilitar o falante de fazer certos usos sociais da linguagem ou praticar determinadas ações, interpretados como algo aceitável ou não;

3 - se (e em que grau) algo é adequado em relação a um contexto de uso. Nesse aspecto, Dell Hymes comenta que o uso que fazemos da língua e as ações que praticamos devem adequar-se às situações em que estivermos inseridos, uma vez que receberão avaliações de nossos interlocutores;

4 - se (e em que grau) algo é de fato feito. Esse aspecto refere-se ao que, em virtude das possibilidades, das capacidades e das adequabilidades, são realmente realizados pelos falantes, já que algo pode ser possível, praticável, apropriado e, ainda assim, não acontecer.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 88) assevera que “[...] a competência comunicativa é o que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído.”

4.2.1 A competência comunicativa e o ensino de Língua Portuguesa

Durante muito tempo prevaleceu no Brasil um ensino prescritivista em que os professores transmitiam aos alunos regras de como usar a língua sem uma devida exploração linguística, ignorando seus saberes sobre a língua materna. Assim, os estudantes saíam do ensino básico apresentando dificuldades na leitura e na escrita. Isso acontecia porque a forma como a língua estava sendo ensinada/estudada não favorecia aos discentes reflexões necessárias sobre o uso da língua. Tais práticas pedagógicas ainda persistem em nossas escolas, porém com algumas mudanças.

Hoje, sabemos que um ensino voltado somente para a transmissão de regras gramaticais não consegue atender a necessidades básicas para a prática comunicativa. Comunicar-se é muito mais do que abstrair regras e colocá-las em uso, isso implica dizer que o usuário da língua precisa ter a capacidade não apenas de produzir enunciados considerados,

do ponto de vista gramatical, corretos. Mas, precisa ainda, ser capaz de produzir enunciados que sejam, do ponto de vista social, apropriados para dadas situações.

Sendo assim, entendemos que o trabalho com a formação linguística do aluno deve acontecer por meio de atividades que possam lhe proporcionar as condições necessárias para desenvolverem sua competência comunicativa. Ou seja, o ensino/estudo da língua deve considerar a diversidade linguística existente no Brasil entendendo que os discentes pertencem a lugares sociais distintos. Dessa forma, tal ensino deve-se dar por meio de atividades que possibilitem aos estudantes produzir e compreender textos utilizados nas mais diversas situações comunicativas. Nesse trabalho com a língua, os gêneros textuais são um recurso de excelente qualidade a ser utilizado pelos docentes, uma vez que possibilitam a exploração de como a língua se estrutura por intermédio de inúmeros recursos discursivos aliados a práticas sociais distintas.

O ensino da Língua Portuguesa deve se pautar no caráter interativo da língua. Assim sendo, é recomendado que as atividades com a leitura, com a interpretação de textos, com a produção textual, com a gramática devem propiciar o contato dos aprendizes com a língua sendo usada em diferentes contextos. Somente por meio de um estudo prático e analítico da língua, os estudantes poderão desenvolver e ampliar sua competência comunicativa para, então, usá-la adequadamente nas práticas sociais.

Entendemos que o ato comunicativo envolve outros elementos que não somente os linguísticos e os socioculturais. Esses elementos exigem dos usuários da língua a interpretação de outras semioses como gestos, expressões faciais, entonação, entre outros. Tais elementos são contemplados pelos estudos sobre a competência interacional, da qual trataremos no próximo item.

4.3 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL

A ideia de competência interacional teve início com os trabalhos de Claire Kramsch (1986), mas se consolidaram com os estudos realizados por Young (2008).

Entendemos que interagir é muito mais do que comunicar, pois na comunicação o ato comunicativo acontece de forma individual, dependendo apenas da cognição dos interlocutores sem necessitar, portanto, da ação conjunta desses para a realização e construção das práticas discursivas. Desse modo, podemos dizer que “competência interacional não é o conhecimento ou a posse de uma pessoa individual, mas é co-construída por todos os participantes em uma prática discursiva, e a competência interacional varia com a prática e

com os participantes” (YOUNG, 2008, p. 101)⁸, ou seja, a competência interacional não possui um caráter monológico, mas sim plural, já que exige dos participantes de uma interação, conhecimento compartilhado de procedimentos e práticas discursivas.

Essa competência baseia-se na psicologia da intersubjetividade - conhecimento compartilhado pelos falantes – que é considerada por Young (2008) a base para a competência interacional dos sujeitos.

Importante salientar que a referida competência não acontece somente quando duas ou mais pessoas estão conversando, mas também entre indivíduos que, embora não estejam dialogando, compartilham práticas de interação. Nem sempre precisamos falar para interagirmos. Como isso acontece na interação?

Pensemos em uma primeira situação: imaginemos uma palestra em que somente o palestrante fala e os expectadores ouvem, atenciosamente ou não, e não demonstram interesse em trocar turnos de fala com o palestrante. Eles poderiam sair do auditório, mas não o fazem. Expectadores e palestrante estão inseridos em uma prática discursiva chamada Palestra. Ainda que não dialoguem com o palestrante, os expectadores demonstram conhecimento compartilhado de procedimentos adotados em uma prática como essa e co-constroem com seu interlocutor a prática discursiva.

Imaginemos agora uma segunda situação: um casal está passeando em uma praça e o rapaz avista alguém conhecido e aponta na direção dele. A moça olha na direção apontada pelo namorado. Há nas ações de apontar e de olhar na direção apontada a presença da intersubjetividade, já que a namorada assume o ponto de vista do namorado para interpretar o signo representado por ele por meio de um sinal não verbal.

Como percebemos, muitas vezes, em uma interação, precisamos processar sinais não verbais para mostrarmos nossa competência interacional.

Para que a interação possa acontecer de forma satisfatória, na atividade interacional, os interlocutores devem apresentar conhecimentos pragmáticos, bem como das tomadas de turno. Nas trocas de turno as respostas acontecem obedecendo um certo ritmo. Sendo assim, é fundamental que os interagentes fiquem atentos aos sinais verbais que determinam quando se revezar para não interferirem na vez do outro. Segundo Young (2008), as tomadas de turno envolvem três aspectos: seleção do próximo orador, identificação de unidades de construção de turno, projeção de lugares de relevância de transição.

⁸No texto original: “[...] *interactional competence is not the knowledge or the possession of an individual person, but it is co-constructed by all participants in a discursive practice, and interactional competence varies with the practice and with the participants*” (YOUNG, 2008, p. 101).

Tavares (2013), citando Young (2000), destaca que nas práticas interativas alguns recursos são adquiridos pelos falantes, como: vocabulário e sintaxe, gerenciamento de turnos e tópicos, conhecimentos e habilidades retóricas. De acordo com Young (2008), a relação existente entre o emprego que os falantes fazem de determinados recursos linguísticos e interacionais, e os contextos nos quais esses recursos são utilizados constituem sua competência interacional. Assim, ser competente interacionalmente não significa o sujeito, individualmente, empregar tais recursos em todas as situações interativas, mas sim como os participantes de uma prática discursiva os usam de forma mútua e recíproca. Desse modo, “a noção de construção mútua libera o indivíduo de responsabilidade exclusiva pela realização de uma interação bem sucedida e adequada para determinado contexto social, assim a responsabilidade pela interação é dividida entre todos os participantes” (TAVARES, 2013, p. 24).

Para Young (2008), competência comunicativa e competência interacional se distinguem, fundamentalmente, por dois aspectos: a primeira não necessita de uma ação/construção conjunta dos interagentes para acontecer. Já a segunda depende dessa ação/construção para a negociação de sentidos entre eles. Assim sendo, entendemos que a competência interacional não é apenas resultado de abstração e nem somente uma habilidade para usar a língua em distintas situações sociais, mas que ela é algo local, contextual e construída conjuntamente pelos participantes nas atividades interativas.

Albuquerque (2015, p, 110) defende em sua tese de doutorado que a competência interacional é

[...] fruto da necessidade (talvez inconsciente) de a comunicativa se ampliar, colaborando para que pensemos no *continuum* comunicação-interação. Um sujeito competente, do ponto de vista da interação, deve, assim, ter domínio das semioses verbais e não verbais, do uso pragmático das ferramentas linguísticas e interacionais e do funcionamento da atividade interacional, composta por construto mental partilhado enriquecido pelas experiências do mundo social contextual e historicamente situado [grifos do autor].

4.3.1 A competência interacional e o ensino de Língua Portuguesa

Construir enunciados gramaticais e socialmente apropriados é de fundamental importância para o processo comunicativo. Porém, há na comunicação outras demandas igualmente importantes para que a interação possa ser alcançada. Estamos falando dos elementos paralinguísticos, cinésicos e proxêmicos, dos quais os usuários de uma língua se valem para: por um lado, se fazerem entender e, por outro lado, entenderem o interlocutor. Assim, na interação comunicativa, os interactantes lançam mão de elementos paralinguísticos

como tom de voz, ritmo da fala, volume, pausas, entre outros, bem como de elementos cinésicos tais como expressões faciais, gestos, movimentos, posturas e ainda de elementos proxêmicos como a distância física. Todos esses elementos devem ser levados em consideração por todos os envolvidos na interação.

Embora acreditemos que as práticas de comunicação diárias permitam aos interactantes a apreensão desses elementos de forma natural, acreditamos também que seja papel da escola promover aos alunos o conhecimento sistematizado desses, de modo a possibilitá-los o uso consciente e adequado dos recursos interacionais disponíveis.

Assim, consideramos que um ensino de Língua Portuguesa fundamentado na competência interacional e voltado para a ampliação desta, deverá promover atividades que possam proporcionar aos estudantes o contato com interações diversas e a prática interacional frequente, por meio de simulações e exercícios que lhes possibilitem o aprendizado necessário. Desse modo, os professores têm o desafio de tornar os discentes capazes de empregar os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar em múltiplas situações sociointeracionais que transcendem o espaço escolar.

Para que o aluno possa se tornar competente para o uso da sua língua materna, consideramos de extrema importância que o ensino da Língua Portuguesa deve se focar não somente na implementação de uma competência. Visto que no uso que fazemos da língua mobilizamos mais de uma competência, é primordial que as competências discutidas ao longo desse capítulo sejam trabalhadas simultaneamente. Nessa perspectiva, os objetivos do ensino da Língua Portuguesa poderão ser alcançados de forma mais satisfatória. É desses objetivos que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Alex(m) 18 anos - Eu gosto de avaliar essas pesquisas até porque a gente nunca teve a oportunidade de ter uma pesquisa assim de português e:: nunca foi voltado mesmo pros alunos ter uma pesquisa dessa uma oportunidade dessa então eu acho bom

Pesquisadora – E como é que eram as pesquisas?

Alex(m) – A gente quase não teve pesquisa assim de pessoas que possam ajudar de professores que: que pega na mão do aluno mesmo e mostra o caminho certo... então eu acho que é bom acho que já é um passo” (19/08/2019).

Neste capítulo faremos uma breve introdução sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, descreveremos, analisaremos e discutiremos nossos dados de pesquisa. O capítulo está dividido em quatro itens. No item 5.1 faremos uma discussão sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. No item 5.2 descreveremos e analisaremos as entrevistas realizadas com os estudantes. No subitem 5.2.1 investigaremos e discutiremos a segunda etapa de entrevistas. No subitem 5.2.2 exploraremos e argumentaremos a terceira etapa de entrevistas. No subitem 5.2.3 examinaremos e discutiremos a primeira etapa de entrevistas. No item 5.3 descreveremos, analisaremos e discutiremos a entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa. No item 5.4 analisaremos o livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano.

5.1 UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA

A língua é o meio de comunicação mais utilizado pelo ser humano nas interações nas mais diversas vivências sociais. Ela é um bem social aprendido e apreendido espontaneamente no convívio social. Desse modo, o indivíduo vai internalizando as regras de funcionamento da sua língua nativa, à medida que vivencia diferentes situações comunicativas.

Ao chegar à escola, o falante nativo de determinada língua já é capaz de formar e interpretar sentenças linguísticas, a partir das regras que internalizou do seu sistema linguístico, adquiridas nas práticas sociais em sua comunidade. Assim, surgem os seguintes questionamentos: Para que ensinar língua materna para seus falantes nativos? Por que incluí-la no currículo escolar?

Remetendo-nos aqui à Língua Portuguesa, embora se reconheça que seus falantes já tenham conhecimentos sobre ela e dominem regras que lhes permitem produzir sentenças consideradas bem formadas, reconhece-se também que existem coisas sobre ela que ainda devem ser aprendidas para que seus falantes possam se comunicar e interagir com eficiência. Tais conhecimentos não podem ser aprendidos ou adquiridos somente no convívio social, mas sim na escola. É no ambiente escolar que o aluno aprenderá sobre sua língua de uma forma sistematizada. Lá ele terá contato com uma variedade da língua que ele ainda não conhece, mas necessita conhecer porque, em algum momento de sua vida, precisará fazer uso dessa variedade.

Segundo Rangel (2006), a inclusão da Língua Portuguesa no currículo escolar deve-se a distintos aspectos de funcionamento desta. Assim, deve-se ensinar Português para seus utentes por ela ser a língua oficial do país, para prepará-los para os usos públicos e formais do Português oral, para possibilitar-lhes o conhecimento da modalidade escrita desta, bem como das normas culta e padrão. Dessa forma, o ensino da nossa língua materna deve atender a objetivos diferenciados.

No livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, Travaglia (2008, p. 17–20) [grifos do autor] nos expõe que o ensino de Português deve atender, não necessariamente nessa ordem, aos seguintes objetivos:

- a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
- b) ensinar a variedade escrita da língua;
- c) levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função);
- d) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico;
- e) desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Para o autor, o último objetivo citado é o mais importante e, a nosso ver, ele engloba todos os outros. Porém, reconhecemos que o ato de comunicar não exige do falante habilidades e competências para interpretar sinais não verbais como gesto, expressão facial, entonação, olhar, entre outros, presentes na interação. Nessa perspectiva, entendemos que a escola deve habilitar os estudantes não apenas para se comunicarem com segurança, mas também para interagirem eficientemente.

Diariamente utilizamos a língua para diversos fins, para exercermos diferentes funções nas práticas sociais das quais participamos. Portanto, é primordial que tenhamos os

conhecimentos necessários sobre nossa língua e seus usos para que, assim, possamos usá-la com desenvoltura e competência.

As competências do indivíduo vão se ampliando à proporção que ele participa de situações comunicativas e interacionais diversas que lhes possibilitem um conhecimento mais profundo sobre as regras, usos, procedimentos, recursos expressivos não verbais e funções de sua língua. Desse modo, o aluno nunca deixa de aprender sobre a língua. Seja no ensino fundamental, médio ou superior, as práticas de letramentos vivenciadas por ele contribuirão para a ampliação de suas competências.

Sendo assim, considera-se indispensável que o professor insira em sua prática pedagógica estratégias que possam proporcionar ao aprendiz o enriquecimento de suas competências. Dessa forma, para contribuir significativamente para esse enriquecimento, o docente deverá, em seu trabalho didático,

criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona (ANTUNES, 2003, p. 120).

Ao adentrarem a escola, todos os falantes nativos já sabem usar sua língua com competência,

[...] 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. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Assim, para que o aluno possa se comunicar e interagir com desenvoltura e eficiência e então lançar mão dos meios apropriados que lhe propiciem uma comunicação/interação efetiva, a escola deverá ser um ambiente que crie os mecanismos necessários para que o estudante adquira as devidas competências linguística, comunicativa e interacional e assim, torne-se hábil para o uso da língua materna em situações distintas.

De acordo com Lopes e Silva (2018, p. 696), o ensino da Língua Portuguesa em nosso país “[...] sempre foi imaginado como uma atividade em que os/as aprendizes são ensinados a obedecer a um padrão, para que possam assim tornar-se sujeitos viáveis”. O curioso é que, em pleno século XXI, ainda se acredite que para o sujeito ascender socialmente é necessário exercer domínio sobre esse padrão. Desconsidera-se que o aluno se torna realmente viável quando se faz um trabalho eficiente sobre a sua realidade linguística, a de outros falantes e a

da escola, conscientizando-o dos diferentes modos em que a língua é usada e que esses modos atendem a situações linguísticas distintas.

O que pudemos observar na escola campo de estudo, a partir das ações pedagógicas realizadas em aulas em que estivemos presentes e nos relatos dados pelos alunos nas entrevistas é que ainda prevalece um ensino gramaticalista, cuja preocupação maior é desenvolver a competência linguística dos aprendizes. Assim sendo, tal ensino é voltado para questões normativas retiradas do livro didático ou de questões de vestibulares retiradas de outros materiais em que os usos linguísticos nas diversas práticas sociais não são contemplados. As análises sobre a língua se prendem a frases descontextualizadas, desse modo, tal ensino não promove reflexões sobre o uso cotidiano da língua nas práticas sociais vivenciadas ou observadas por eles.

Acreditamos que, ainda que por meio de simulações de práticas sociais distintas ou por meio de gêneros textuais diversos, ou ainda aproveitando as oportunidades diárias que ocorrem no momento das aulas, essa reflexão tão necessária seria possível e oportunizaria aos discentes o desenvolvimento de suas competências comunicativa/interacional, afinal, ter competência para se comunicar envolve, além dos conhecimentos concernentes à língua, conhecimentos socioculturais de uso da língua, sem, contudo, esquecer a linguagem não verbal (elementos paralinguísticos e cinésicos) tão relevantes quanto os fatores de ordem linguística e social para a comunicação/interação.

Recordamos aqui um episódio assistido pela pesquisadora em que o professor estava corrigindo uma atividade sobre Concordância Nominal, mais especificamente o caso da palavra “menos”. Segundo a regra da gramática normativa, essa palavra, embora atue como adjetivo é um advérbio, devendo permanecer sempre invariável. No episódio em questão, o professor afirmou que não existia a palavra “menas”. Nesse momento, uma aluna de manifestou dizendo: “Existir existe né?”, ao falar isso, a estudante ria com um ar de deboche. O professor respondeu apenas: “É” inclinando a cabeça para o lado esquerdo um pouco desconcertado, silenciou e passou à questão seguinte. Ao agir assim, o professor reproduziu um ensino tão presente em nossas escolas, que se preocupa excessivamente em transmitir regras e mais regras para nossos alunos e deixou de aproveitar a oportunidade para discutir com os estudantes a variação inerente ao português brasileiro. São essas atitudes de omissão que facilitam a permeação das ideologias linguísticas por meio do preconceito a certos usos linguísticos.

Como dito na sessão que apresenta a metodologia desta pesquisa, foram realizadas três etapas de entrevistas com os alunos e uma etapa com o professor de Língua Portuguesa. Dessas etapas que trataremos agora.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS (AS) ALUNOS (AS)

Informamos que os alunos e as alunas colaboradoras dessa pesquisa serão identificados (as) por meio de nomes fictícios⁹, seguidos do gênero ao qual pertencem “masculino ou feminino” e das suas respectivas idades como apresentado no quadro abaixo:

Érica (f) 17 anos	Heitor (m) 17 anos	Denis(m) 18 anos	Ana (f) 18 anos
Iris (f) 17 anos	Bob (m) 17 anos	Gilson (m) 18 anos	Gleice (f) 17 anos
Lurdes (f) 17 anos	Lipe (m) 17 anos	Naty (f) 17 anos	Taís (f) 18anos
Bia (f) 17 anos	Maria (f) 17 anos	Hana (f) 18 anos	Kátia (f) 17 anos
Odete (f) 17 anos	Silvia (f) 17 anos	Cris (f) 17 anos	Rick (m) 19 anos
Caio (m) 17 anos	Fábio (m) 18 anos	Dani (f) 18 anos	Úrsula (f) 18 anos
Vera (f) 17 anos	Alex (m) 18 anos	Pedro (m) 17 anos	Rosa (f) 17 anos
Zélia (f) 17 anos	Marcos (m) 18 anos	Flávia (f) 18 anos	Elton (m) 18 anos
Sérgio (m)	Júlia (f) 17 anos	Jorge (m) 17 anos	Paula (f) 19 anos

Quadro 1: Identificação dos (as) colaboradores (as) da pesquisa. Fonte: a autora

O critério adotado para a escolha de determinadas respostas como representativas das perguntas feitas foi selecionar, a partir de um balanço de todas as respostas dadas por nossos colaboradores e colaboradoras, aquelas mais representativas do que pretendemos evidenciar.

A título de esclarecimentos, informamos que começaremos as análises pela segunda etapa de entrevistas sem, contudo, deixarmos de utilizar trechos retirados das outras etapas de entrevistas sempre que acharmos conveniente. Nossa intenção nessa etapa foi tomarmos conhecimento da percepção que os (as) discentes têm sobre a diversidade linguística existente no Brasil. Optamos por esse caminho analítico para mostrarmos aos nossos (as) leitores (as) como a visão que os (as) estudantes têm sobre o assunto interfere nos seus comportamentos sociais. Esclarecemos também que as perguntas que compõem a primeira etapa de entrevistas são de cunho pessoal e apenas três delas se referem à linguagem. Por esse motivo, optamos por tratar as questões de cunho pessoal na nossa metodologia e as três questões relativas à linguagem, após a análise da terceira etapa de entrevistas (página 141).

⁹ Os professores, quando forem citados, também receberão nomes fictícios.

5.2.1 Segunda etapa de entrevistas

As entrevistas que constituem essa etapa constavam de 10 perguntas sobre variação linguística, preconceito linguístico, usos da língua, entre outros. São elas: 1. Você sabe o que é variação linguística? 2. Como você vê a sua fala em relação às falas dos seus colegas e às falas dos seus professores? 3. Você acha que as pessoas usam a língua de formas diferentes? Por quê? 4. Para você o que é preconceito linguístico? 5. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? Fale sobre isso. 6. O professor trabalha a questão da variação linguística nas aulas? De que forma? 7. Em relação ao uso da língua, você acha que ela deve ser usada da mesma forma em todas as situações de comunicação? Por quê? 8. O que devemos levar em consideração quando usamos a língua? 9. Você acha que a língua escrita e a língua falada são diferentes? Por que sim ou por que não? 10. Quando você escreve um texto você usa sempre a mesma linguagem? Por quê?

PERGUNTA 1 - Você sabe o que é variação linguística?

Iris(f) 17 anos – “Sim variação de da da língua mas a forma de falar em diferentes regiões diferentes pessoas cada um tem um jeito de falar diferente, algumas palavras sutaque.”

Naty(f) 17 anos – “Sei É as características é é é de como o povo fala em determinadas regiões todas as regiões têm uma variedade linguística diferente pode ser o mesmo país mas apresentam umas divergências na fala.”

Pelas respostas dadas pelas alunas notamos que elas têm compreensão da variação linguística, na medida em que comentam sobre os distintos modos de falar em decorrência das regiões que compõem um mesmo país. Com exceção de uma estudante que apresentou dificuldades em desenvolver uma explanação que pudesse nos revelar a sua percepção sobre a variação que a língua apresenta em virtude do uso feito pelos falantes, todos (as) os (as) demais alunos (as) trouxeram em suas respostas noções de variação linguística, ainda que algumas respostas não tenham sido tão precisas.

PERGUNTA 2 – Como você vê a sua fala em relação às falas dos seus colegas e às falas dos seus professores?

Kátia(f) 17 anos – “Ah a dos professores é totalmente diferente né? ((riso)) eles sabem muito mais que a gente a dos meus colegas é como eu convivo muito com eles eu acho que “caba” sendo... um pouco parecida”

Pesquisadora – “Uhnrum e aí você disse assim a dos professores é completamente diferente em que que você vê essa diferença das da fala dos professores em relação à sua fala e à dos seus colegas?”

Kátia(f) – “Tipo os professores eles não falam muito gírias eles têm um jeito mais formal de falar ou têm alguns que não têm alguns que eles procuram falar como... nós adolescente fala tipo com com mais intimidade assim”

Pesquisadora – “Uhnrum e por que você acha que eles fazem isso?”

Kátia(f) – “Pra poder ter um: é um mai/ um pouco mais de rendimento na sala pra poder desenvolver mais a aula”

Pesquisadora – “Uhn então você acha assim que ele tenta igualar a linguagem pra que... vocês se sintam mais à vontade [e assim a aula renda mais?”

Kátia(f) – “[isso”

Kátia(f) – “Ahnram”

Pesquisadora – “Certo”

Gleice(f) 17 anos – “Eu acho que a minha fala é mais parecida com a dos professores do que a dos colegas porque eu fico me: como é que eu poderia dizer? Me prendendo muito pra conseguir falar as coisas certas sabe? Ainda mais na hora da fala porque eu sei que na escrita todo mundo escreve mais foco mais no... escrever na forma padrão mesmo porque às vezes você vai falar e vai escrever aí e tá falando com uma pessoa estranha/ estranha ou diferente você até esquece e acaba escrevendo como você fala com seus amigos né? E aí as pessoas normalmente mudam a forma de falar então eu tento na escri/ na fala eu eu não ligo muito na fala mas na escrita eu tento ser correta o máximo possível”

Pesquisadora – “Certo e em relação assim à fala dos seus colegas? Você disse que tenta se aproximar mais da fala dos professores? [e o que que você vê assim de diferente na fala dos professores e na fala dos colegas?”

Gleice(f) – “[ahnram”

Gleice(f) – “Acho os professores eles falam de formas mais formal e educada né? [aluno não costuma falar de forma TÃO educada e muito menos formal porque eles acho tipo mas acho que leva mais na brincadeira mesmo então... não é muito do meu agrado”

Pesquisadora – “[uhnrum”

Júlia(f) 17 anos – “Ah eu acho diferente até porque eu sou de Minas [então eu falo um pouco mais puxa:do então eu falo uma palavra que... às vezes num num ouviram... aí me perguntam NOssa mas que que é isso? Num sei o que”

Pesquisadora – “[uhnrum”

Pesquisadora – “Então isso em relação à fala dos seus colegas? E quando você/ é ouve a sua fala... e e vê a fala dos seus professores? Você também percebe diferenças?”

Júlia(f) – “Sim alguns eles falam bem correto bem correto outros já falam mais solto mas ainda com MUIta diferença”

Pesquisadora – “Uhnrum aí essa diferença que você fala é o quê? Em relação... a seguir as regras da gramática normaTIva?”

Júlia(f) – “Também”

Pesquisadora – “Uhn então fala um pouco mais o que que você vê de diferente”

Júlia(f) – “Por exemplo... o professor chega e fala:... bem correto tipo BEM bem alinhado mesmo aí chega o aluno e fala ah mas cê num faz isso ah mas cê num faz aquilo aí chega... a ser diferente porque aqui ninguém fala cê num faz fala você faz isso”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Júlia(f) – “Aí chega bem ser diferente”

Pesquisadora – “Certo”

Flávia(f) 18 anos – “Ai va/ varia... MUIto porque... hoje eu não vejo tanta diferença mas ANtes... bem quando quando eu era mais nova tinha mais sutaque então eu via muita diferença porque... tinha umas palavras que eu falava que pra MIM tinha significado e que pra eles não tinha”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Então tinha uma diferença sim”

Pesquisadora – “Cê lembra de algum exemplo que você falava e que não tinha significado pra eles mas pra você sim?”

Flávia(f) – “O signifi/ no começo deixa eu me lembrar de alguma ZUADA pra eles aqui zuada não é barulho zuada é coisa:... coisa engraçada”

Pesquisadora – “Uhn”

Flávia(f) – “Entendeu? Tipo: AH uma pessoa é zuada ela é engraçada”

Pesquisadora – “Ah entendi”

Flávia(f) – “Entendeu? Lá agora lá na aonde eu morava zuada era barulho”

Pesquisadora – “Barulho... é isso e e/ essa diferença você vê em relação à fala dos colegas e e a dos professores também? Como é que é? [quando você compara a sua fala com a fala dos seus colegas você disse que percebi/ que variava né? Porque você dizia zuada e aqui eles não

conhecem zuada no mesmo significado que você lá no Nordeste então você/ percebia essa diferença hoje você ainda percebe diferença da sua fala em relação à fala dos seus colegas?”

Flávia(f) – “[como assim?”

Flávia(f) – “NÃO tanto como antes mas ainda... às vezes assim tem tem uma coisinha ou outra”

Pesquisadora – “O que que que você ainda percebe de diferente?”

Flávia(f) – “Eu acho que:::... só o jeito de falar eu acho que... significado de palavra tem sim dife/ alguma diferença mas num tô num tô lembrando agora mas... o jeitinho de falar entendeu?”

Pesquisadora – “Você acha que você fala num ritmo diferen:te [né? A entonação é diferente também”

Flávia(f) – “[isso o ritmo é diferente isso”

Pesquisadora – “E em relação(...)”

Flávia(f) – “Eu falo mais acelerado eles falam mais devagarzinho”

Pesquisadora – “E em relação à fala dos professores?”

Flávia(f) – “... depende de cada professor tipo do Davi o Davi ele ele fala mais bem: formal bonito tal aí eu já não falo desse jeito né? Aí tem uma diferença... aí já/ só que têm professores que eu mais me identifico mais entendeu? O jeito de falar”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Entendeu?”

Pesquisadora – “Entendi”

Pelas respostas das informantes notamos que a principal diferença observada por elas em relação às suas falas e às dos professores, respostas quase unânimes entre os (as) alunos (as), é o fato dos docentes usarem uma linguagem mais formal, sem gírias (embora alguns as usem). Mas até mesmo quando os professores usam gírias para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, os (as) alunos (as) ainda percebem diferenças em suas falas.

Podemos inferir da fala das nossas colaboradoras o reflexo do ensino que ainda se faz presente nas escolas brasileiras o qual sobrepõe uma variedade linguística em detrimento das muitas outras existentes no país. Tal ensino alimenta as ideologias linguísticas que entendem existir uma forma “correta”, “bem alinhada”, “educada”, “bonita” de falar como notamos na fala delas e, conseqüentemente, faz o alunado classificar a sua fala e a dos seus pares como

“feias”, “desalinhadas”, “incorretas”, “não educadas”. Essas palavras transparecem a inferioridade que os (as) alunos (as) sentem quando comparam suas falas às dos professores “... depende de cada professor tipo do Davi o Davi ele ele fala mais bem: formal bonito tal aí eu já não falo desse jeito né?” e faz com que alguns (mas) tentem igualarem-se aos professores como podemos ver na fala da Gleice(f) (e de muitos outros (as) alunos (as) ouvidos (as)).

PERGUNTA 3 - Você acha que as pessoas usam a língua de formas diferentes? Por quê?

Rosa(f) 17 anos – “Ah eu acho que:: é: aquele negócio em grupo é não posso falar algumas coisas que falo com meus pais que falo com meus amigos e com meus amigos o que falo com meus professores é sempre: é vai variando a forma de falar o meio aonde você está falando e com quem você está falando”

Pesquisadora – “Certo”

Zélia(f) 17 anos – “Por que vai do do convívio né? Do de do jeito que as pe/ por exemplo a gente cresce e a gente é moldado pelo aquilo que a gente convive então se eu/ se você te/ tem um sotaque é de do Sul e você convive com a criança daqui você cria essa criança a criança... é começa a falar baseado no que ela escuta de você entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Zélia(f) – “Então tipo a pessoa acaba criando sotaque ou alguma forma de falar do Sul”

Pesquisadora – “Certo... então no caso mesmo a criança que não tenha nascido no Sul mas pelo fato dos pais serem do Sul: e terem um sotaque do Sul a criança acaba adquirindo aquele sotaque mesmo não tendo sido nascida lá no Sul é Isso que você quer dizer?”

Zélia(f) acena positivamente com a cabeça.

Taís(f) 18 anos – “Eu acho que::: muitas vezes pelo: ambiente onde elas vivem né? Acho que: dentro da casa delas por exemplo se elas vêm de “ôtu” (outro) de “ôtu” estado acho que dentro da casa delas eles vão falar mais daquele jeito que da on/ da onde eles vieram”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Taís(f) – “E::: a partir do momento que eles tão::... junto de:: outras pessoas como na escola que tem os colegas na escola que falam de uma certa forma a gente começa a se ada/ a se adaptar a esses a esse modo de falar”

Pesquisadora – “Certo e existe mais alguma outra razão pra pra pra contribuir pra FORma diferente de usar a mesma língua... independente do ambiente como você porque você citou o ambiente né? Se tá em casa é de uma forma você chega na escola já existe um pouco de diferença você já tenta se adaptar... existiria alguma outra razão ou somente o ambiente influencia?”

Taís(f) – “Acho que:: se a pesso/ se for uma pessoa também que não tem:: estudos e conhecimento por exemplo uma pessoa analfabeta aí ela vai falar... de uma forma diferente também né? [falar errado vai falar algumas palavras que ela não conhece ela não vai saber explicar”

Pesquisadora – “[uhn”

Pesquisadora – “Certo entendi”

Úrsula(f) 18 anos - “Como assim?”

Pesquisadora – “Pensa assim vamos pensar a nível de Brasil: né? A Língua Portuguesa o Brasil esse país imenso você acha que as pessoas Usam a língua da mesma FORma ou usam de de forma diferente?”

Úrsula(f) – “Acho que usa diferente”

Pesquisadora – “Por quê?”

Úrsula(f) – “Às às vezes totalmente diferente é:: quando pega uma cidade: mais urbana e outra mais do interior cê vê claramente que: tem coisa assim eu fui: visitar... a: vó da da minha amiga que ela é da Bahia umas coisinha assim que ela fala que eu fico que que ela falou eu não entendi que ela é bem do do interior”

Pesquisadora – “Uhnrum... certo então você acha que que se a gente levar em consideração zona urbana zona rural você consegue notar essa diferença né? Esse uso diferenciado da língua?”

Úrsula(f) acena positivamente com a cabeça.

As respostas dadas nos fazem perceber que as informantes são conscientes da influência que fatores extralinguísticos como grau de escolaridade, espaço geográfico, ambiente, rede social, interlocutor exercem sobre o uso da língua. Chamou-nos a atenção o que foi dito pela aluna Zélia sobre a influência das redes sociais. O que foi dito por ela pode sim acontecer e certamente acontece, contudo não constitui uma regra.

O uso que fazemos da língua é sempre parte de uma prática social, seja ela mediada pela fala ou pela escrita. Em um ou em outro caso existem regras linguísticas e socioculturais que determinam as formas que devem ser usadas. Desse modo somos coagidos pela pressão social. Essa pressão social é fundamental no processo de apreensão ou aquisição da língua. Observamos em nosso campo de estudo o exercício da pressão social sobre os (as) jovens colaboradores (as) da pesquisa, o que está evidenciado na fala da Taís(f) e também da Gleice(f) na questão anterior e ainda em questões que, posteriormente, serão tratadas em nosso estudo.

PERGUNTA 4 - Para você o que é preconceito linguístico?¹⁰

Bia(f) 17 anos – “Quando por exemplo eu tomo a minha língua como verdade então se você fala diferente da minha forma simplesmente não eu acho que você tá errado e eu sou a certa.”

Naty(f) 17 anos – “Preconceito linguístico acho que é você excluir a pessoa por causa da forma que ela fala e muitas vezes i/ isso acontece é assim às vezes você acredita que a pessoa tá falando errado mas ela não tá ela fala de forma correta só que tem uma diferençazinha às vezes ela usa algumas palavras que você não conhece às vezes tem um sutaque mas não significa que a pessoa fala errado às vezes ela con/ conjuga todos os verbos da forma mais correta possível só que têm algumas diferenças.”

Como pode ser observado, as informantes têm noção de que a língua é usada de formas distintas e que tais usos não constituem erros. Porém, pessoas desinformadas e/ou preconceituosas, veem essas distinções como erros e, muitas vezes, julgam os falantes que não dominam a variedade culta da língua, como incompetentes linguisticamente.

Os entendimentos que as pessoas têm sobre a linguagem é fruto de uma visão preconceituosa que reflete a ideologia de uma homogeneidade linguística fortemente defendida por gramáticos puristas que classificam como erro qualquer produção linguística que esteja em desacordo com o modelo “padrão” eleito como o ‘correto’ e que deve ser seguido por todos os brasileiros porque, somente assim, eles poderão fazer parte de um grupo privilegiado de pessoas que sabem falar e/ou escrever bem.

Essa visão está presente em nossas escolas e na forma como cotidianamente a maioria dos sujeitos percebe a linguagem. É por isso que não interessa o que o falante leigo reflete sobre a língua, mas apenas o que ele diz na língua para que nós possamos descrever, enquadrar e corrigir imediatamente fazendo com que não se sintam adequados. Se sentir estrangeiro em seu próprio território linguístico parece que vem sendo uma das grandes consequências dessa visão porque apaga completamente nossas errantes existências linguísticas por não se encaixarem em um sistema pronto e acabado que vê a língua como um fato social, apenas no sentido de que é partilhada por uma comunidade linguística específica (MUNIZ, 2016, p. 771).

Percebemos em nosso campo de estudo que esse julgamento não acontece somente quando se trata do domínio ou não da variedade ensinada na escola, ele está presente, sobretudo, nas diferenças dialetais, visto que alguns (mas) estudantes percebem a fala de determinados (as) colegas nordestinos (as) como inferiores às suas, mais especificamente, a baiana. Por conta dessa visão preconceituosa as (os) estudantes baianas (os) são vítimas constantes de alguns (mas) colegas que desmerecem suas falas por meio de atitudes verbais e não verbais como repetições, comentários maldosos, risos etc. Dessa forma, a sala de aula

¹⁰ Informamos que o tema do preconceito linguístico terá espaço específico na próxima pergunta.

funciona como um espaço de interação social organizado em núcleos de afinidades. As interações que ocorrem entre os sujeitos pertencentes a esses distintos núcleos apresentam atitudes linguísticas opressoras de um núcleo maior (composto por alunos (as) nascidos (as) no DF) em relação a um núcleo menor (constituído por alunos (as) provindos (as) de outras regiões do país) que possui como núcleo central duas estudantes baianas. Elas são o alvo preferido dos (as) colegas, sendo que uma delas é muito mais alvejada que a outra, por se expor mais linguisticamente.

Porém outras alunas também se sentem ameaçadas e, em virtude disso, evitam falar os dialetos que usam em casa com os familiares. Entre elas duas baianas, uma mineira e uma alagoana. Trazemos para o conhecimento dos leitores e leitoras deste trabalho trechos retirados da primeira etapa de entrevistas que evidenciam o receio de uma aluna baiana que evita seu dialeto para não ser vítima de preconceitos:

Pesquisadora – “[...] tá mas e por que que aqui na escola você não usa o sotaque baiano porque você disse oh lá em ca:sa é tudo bem coloquial então eu sou BAIANA quando eu chego aqui não?”

Maria(f) 17 anos – “PORQUE tem muitas pessoas que: é normalmente é... elas... como eu digo?... elas: é: tem um certo PREconceito com:... é: a fala dos das pessoas baianas e “tals”... por exemplo o Bob ele tem essa brincadeira toda e: isso meio que... né? Deixa você: um pouco: [mais constrangida]”

Pesquisadora – “[constrangida?”

Pesquisadora – “Incomoda?”

Maria(f) – “Incomoda um pouco né? Eu não posso falar pra ele ((riso)) mas: incomoda o jeito que ele fala que ele: tem muito preconceito contra os baianos e “tals” o jeito que as pessoas falam... o sotaque puxa:do”

Pesquisadora – “Uhnrum mas aí você acha que esse preconceito dele é mais com os baianos mesmo ou com qualquer pessoa que fale de forma diferente da dele?”

Maria(f) – “Mais com os baianos mesmo assim... ELE mesmo especifica que não gosta”

Pesquisadora – “É? Ele deixa bem claro?”

Maria(f) – “Mas ele fala na brincadeira não sei se ele fala na brincadeira e “tals” né? Aí por isso que eu “num”: levo muito a sério também porque se for levar tudo o que ele diz a sério ((riso))”

Pesquisadora – “Mas aí você você EVITA por conta dele ou por conta de outras pessoas por que você acha que você pode ser: discriminada?”

Maria(f) – “Eu evito não só por conta dele assim... porque... por conta disso a gen/ a gente acaba: se privando é tendo mais cuidado com a forma como a gente vai falar com os outros e “tals””

Pesquisadora – “Uhnrum”

[...]

Pesquisadora – “Quando você disse que o Bob é muito preconceituoso ele deixa isso claro pra TURMA INTEIRA?”

Maria(f) – “Pra turma inteira”

Pesquisadora – “É ele deixa isso muito muito claro esse esse preconceito que ele tem (...)”

Maria(f) – “Hoje mesmo a gente tava lá brinCANO e “tals” aí ele falou: eu ia eu ia até falar agora ele falou assim que:... é: os ba/ é eu perguntei Bob por que que tu tem tanta chatice assim com esse com: o jeito que os baianos fala? Aí: ele falou assim: que: é porque eles falam de uma forma totalmente errada eles eles comem muita eles... não: utilizam o PLUral não: não sabem falar direito aí eu falei ah”

Como se observa, pela fala de Maria(f) a sala de aula em que ela e as outras baianas, bem como a mineira, estudam, é um ambiente de muita hostilidade no qual essas jovens são submetidas a práticas de violência simbólica constantemente. Na próxima questão traremos dois relatos (o primeiro da colaboradora mineira e o segundo de um colaborador piauiense) ocorridos em lugares distintos. A informante mineira (17 anos) disse ter sofrido preconceito em uma escola anterior à que ela estuda atualmente. Ela nos informou que já não sofre mais tanto preconceito porque, em virtude de suas experiências na escola anterior não terem sido boas, ela mudou seu modo de falar. Em razão dessa mudança, na escola atual ela não é vítima de preconceito. A cena vivenciada por Marcos(m) 18 anos não ocorreu no ambiente escolar, mas consideramos pertinente trazê-la para a discussão, porque ela evidencia que o preconceito linguístico está ligado a outro tipo de preconceito como acontece, também, na escola campo de nossa pesquisa.

PERGUNTA 5 - Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? Fale sobre isso.

Júlia(f) 17 anos – “Já há muito tempo [quando eu era menorzinha”

Pesquisadora – “[você lembra dessa situação?”

Júlia(f) – “Eu tinha entrado na isco/ mudado de escola, né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Júlia(f) – “Aí eu era da particular e fui pra pública aí eu falava mais puxado né? Porque convivendo e tudo mais e aí falavam que eu não sabia falar falavam que eu falava diferente que eu era estranha que o meu jeito de puxar era da roça e tudo mais.”

Pesquisadora- “E como é que você se sentia?”

Júlia(f) – “Ah, eu me sentia ((riso)) meio que excluída né? Que todo mundo falava igual falava gíria e tudo mais e eu me sentia mais deixada de lado.”

Pesquisadora- “Uhnrum.”

Marcos(m) 18 anos – “De preconceito linguístico? JÁ eu tenho uma experiência bem “páia”[pode contar?”

Pesquisadora – “[pois fale aí pra mim”

Pesquisadora - “Quero saber”

Marcos(m) – “Então uma vez eu tava na na Água Mineral eu tinha acho que uns 13 anos tava na Água Mineral com a minha família aí eu tava tava brincando com meus primos né? E a gente tava brincando... brincadeira de criança né? Criança tem energia a gente tava brincando e e tipo pelo jeito da gente falar:: pelo jeito da gente se comunicar:: um cara lá chegou né? E falou não num sei o que e... sai daqui de perto. A gente tava lá perto deles sai daqui de perto e...é certeza que esse povo é lá do Setor P lá do daquelas favelas lá de baixo num sei o que tipo com é realmente um preconceito bem evidente entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Marcos(m) - “E... isso pelo jeito que a gente se comunicava pelo jeito que a gente falava e falando tipo com gírias daqui de baixo né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Marcos(m) – “E ele tratou a gente dessa forma foi bem desagradável”

Pesquisadora – “E como foi que você ficou se sentindo?”

Marcos(m) – “É eu eu consegui eu que eu consegui superá isso tranquilo né? Por conta de saber qui meio qui quando a gente quando a gente sofre preconceito a gente meio qui aprende a conviver com ele né? E... e chega a certo ponto que isso não nos abala mais não de uma forma tão impactante né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Fazer a pessoa se sentir diferente, excluída e inferior pelo seu modo de falar, além de ser uma atitude preconceituosa, desrespeitosa e intolerante, chega a ser desumana. O que fica

evidente é que o preconceito linguístico está atrelado ao social como notamos na fala do segundo informante e de outros (as) estudantes ao longo das entrevistas.

Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc já começa a ser considerado “publicamente inaceitável” (o que não significa que essas discriminações tenham deixado de existir) e “politicamente incorreto” (lembrando que o discurso do “politicamente correto” é quase sempre pura hipocrisia), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita “naturalidade”, e a acusação de “falar tudo errado”, “atropelar a gramática” ou “não saber português” pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservador mais empedernido até o revolucionário mais radical (BAGNO, 2003, p. 16) [grifos do autor].

Todas essas formas de preconceitos citadas pelo autor estão sendo combatidas, então por que não se faz um trabalho de combate também ao preconceito linguístico? Ser competente em determinada língua envolve, a nosso ver, além do uso adequado da linguagem em decorrência das situações comunicativas mediadas pela oralidade ou pela escrita, o respeito e a valorização ao que seja diferente. Assim sendo, por que as pessoas não podem se expressar livremente sem terem que ficar se monitorando para agradar ou responder às expectativas do outro?

Entendemos que a escola tem o papel de trazer ao conhecimento dos discentes informações sobre a língua e seus usos, de modo a prepará-los para as diversas práticas sociais sem, contudo, condenar usos linguísticos quaisquer que sejam eles. É urgente um trabalho pedagógico de conscientização e valorização das diversidades linguísticas, um trabalho contínuo e não esporádico, que envolva todos os membros da comunidade escolar.

PERGUNTA 6 – O professor trabalha a questão da variação linguística nas aulas? De que forma?

Nessa questão a turma ficou bem dividida nas respostas. Uns (mas) disseram que o professor trabalha muito pouco sobre variação, outros (as) disseram que ele não trabalha, alguns (mas) disseram que ele trabalhou em anos anteriores e houve aqueles (as), maior parte, que disseram que o professor trabalha o assunto de diversas formas como por meio de explicações, comentários, textos, atividades, poemas etc. Desse modo, trouxemos para a discussão, respostas que se contrapõem.

Gleice(f) 17 anos – “Trabalha.”

Pesquisadora – “De que forma?”

Gleice(f) – “No começo do ano no primeiro bimestre que a gente tava fazendo redação ele trabalhou muito porque na redação tu tem que colocar mais a forma padrão né? Então ele explicou muito pra gente sobre isso ele trouxe pra gente poemas escrito conforme a língua mesmo das pessoas língua não o sutaque mesmo das pessoas e ele colocou um um poema se eu não me engano eu não se/ aquele da pátria amada que o que incentivou a fazer o hino ele mostrou pra gente que as que ele colocava tipo muitas gírias no poema e ele colocou tipo muitos muitas muitas palavras que não é do nosso vocabulário tipo “Bá” “Tchê” essas coisas assim ele mostrou muito pra gente do Maranhão também ele mostrou pra gente alguns sutaques do Maranhão que eles têm lá que a gente não usa aqui e ele coloca esses poemas assim é uma forma () dele mostrar pra gente a gente fez vários trabalhos sobre isso”

Caio(m) 17 anos – “Esse ano não porque não é conteúdo do do terceiro ano mas já trabalhou no primeiro”

Heitor(m) 17 anos – “Trabalha”

Pesquisadora – “De que forma?”

Heitor(m) – “Ele... no começo do do ano ele apresentou uns textos pra gente de outras regiões que tinham umas palavra meio diferente tipo indígena que tanto ele mandou a sala toda ler com aquele “mermo” (mesmo) sutaque pra gente ter tipo uma noção então ele trabalhou de várias formas com outras línguas...”

Pelas respostas compreendemos que o professor de Língua Portuguesa tem trabalhado o fenômeno da variação linguística em sala de aula ainda que, segundo alguns (mas) alunos (as), de forma pouco exploratória. Porém, a partir de informações dadas por algumas alunas nas entrevistas, tomamos conhecimentos de que alguns (mas) estudantes apresentam comportamentos intolerantes às formas de falar de alguns (mas) colegas. Sendo assim, verificamos que o trabalho realizado na sala de aula não tem conseguido combater o preconceito linguístico, embora já traga algumas contribuições sobre a variação linguística. Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 13):

Ao professor, cabe, no papel que lhe foi confiado: (i) dar orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias.

É necessário que se faça um trabalho pautado nos pressupostos da Sociolinguística, que a escola abra um espaço maior para esses pressupostos de modo que eles possam alcançar um número cada vez maior de brasileiros para que esses possam assumir novas posturas diante das diversidades linguísticas.

PERGUNTA 7 – Em relação ao uso da língua, você acha que ela deve ser usada da mesma forma em todas as situações de comunicação? Por quê?

Iris(f) 17 anos – “Ah, não.”

Pesquisadora – “Por quê?”

Iris(f) – “Têm situações que pedem a fala de um jeito têm situações que pedem a fala de outro eu tava comentando isso hoje de manhã com um colega tem gente que quer falar aquelas palavras mais rebuscadas em todos os lugares não dá certo. Cê vai falar com uma pessoa simples você vai complicar as palavras? A pessoa não vai entender nada do que cê tá falando agora têm situações por exemplo fazer uma redação aí cê tem que usar todas as palavras bonitinhas que cê encontrar na vida eu acho que não acho que pra cada situação a gente tem que se adequar”

Naty(f) 17 anos – “Não eu acho que quando você tá com a sua família com os seus amigos você pode falar duma forma mais livre né? E agora existem situações que é necessário seguir a norma-padrão né? Uma entrevista de emprego no seu trabalho numa redação mas quando você tá com seus amigos com a sua família você eu falo isso muito pra minha mãe que ela reclama muito assim sobre as gírias né? Ela não gosta eu falo: MÃE a gente tem que saber de tudo a gente tem que conhecer as coisas que têm ao nosso redor e também tem que conhecer a norma-padrão e saber usar em diferentes lugares”

Como se percebe, as alunas demonstram uma compreensão acerca do tema abordado, ainda que não tenham um domínio do jargão conceitual próprio da área. Notamos que elas têm a percepção de que a língua varia e a noção de adequação ao uso linguístico em decorrência da situação, do ambiente, dos interlocutores. A sociolinguística não considera erros no uso da língua feito por falantes nativos, mas reconhece usos diversos como legítimos e, por isso, opta pelo emprego de termos como “adequado/inadequado”, em lugar de “certo/errado”.

Observamos que as respostas dadas pelas estudantes contemplam esse pressuposto sociolinguístico, registrando, nesse prisma, que Iris(f) 17 anos encerra sua fala dizendo: “[...] a gente tem que se adequar”. Essa ponderação compartilhada por quase todos (as) os (as) alunos (as) da sala reflete o nível de percepção acerca da língua e de como se alinha ao sentido de Linguística como ciência que se ocupa do estudo sobre os fatos da linguagem, sem uma preocupação dogmática prescritivista. Ainda que não tenham uma formação sociolinguística que lhes autorize fazer tais afirmações, notamos em suas respostas que os saberes proporcionados pelas práticas diárias de comunicação/interação das quais participam, lhes permitem perceber a necessidade de adequação da fala em virtude das situações, demonstrando, desse modo, serem leitoras, também, da realidade contextual.

PERGUNTA 8 - O que devemos levar em consideração quando usamos a língua?

Zélia(f) 17 anos – “Ahn a ocasião”

Pesquisadora – “Uhn”

Zélia(f) – “O assunto”

Pesquisadora – “Sim”

Zélia(f) – “A a intimidade com a pessoa também porque às vezes a gente fala diferente de uma forma mais solta com mais intimidade é isso”

Pesquisadora – “É aí onde entra a questão da formalidade e da informalidade né? Quanto mais íntima você é da pessoa mais informal você é”

Zélia(f) – “Ahnram”

Pesquisadora – “Certo”

Iris(f) 17 anos – “O meio que a gente vai se comunicar pra quem a gente vai falar o assunto que a gente vai falar a a liberdade que você tem naquela ocasião do como falar mesmo”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Iris(f) – “Acho que é isso pra quem como aonde e o que”

Pesquisadora – “Certo”

Naty(f) 17 anos – “Assim eu acho muito importante a questão da conjugação dos verbos é: das preposições dos pronomes porque isso é importante pra: o entendimento da pes/ da do do da pessoa que tá te ouvindo né? Então é importante isso mas é:: o sutaque e usar algumas palavras diferente que vamos supor nessa região é uma palavra na outra é outra isso é indiferente isso não vai fazer diferença pra você contanto que: se a pessoa não entender você explique”

Pesquisadora – “Tá então pense em você enquanto falante quando você VAI conversar com alguém pense nas situações”

Naty(f) – “Uhnrum”

Pesquisadora – “De você enquanto falante o que que você leva em consideração quando você vai usar a língua?”

Naty(f) – “...Uhn:... sim relacionado mais a que sentido?”

Pesquisadora – “Pense em você como falante ah eu vou usar a língua e nós sabemos que existem diversas situações de comunicação né?”

Naty(f) – “Certo”

Pesquisadora – “Pensa em você nessas diversas situações o que que você tem que levar em consideração quando você vai usar a língua?”

Naty(f) – “Eu acho que:: falar de uma forma que a pessoa entenda e saber falar de acordo com o lugar né?”

Pesquisadora – “Certo então você acha que a gente deve levar em consideração o ambiente[e também o meu interlocutor”

Naty(f) – “[o ambiente”

Naty(f) – “Isso o entendimento porque também/ vamos supor não adianta você: falar com a pessoa de uma forma que ela não vai entender entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Naty(f) – “E também o ambiente é muito importante porque cada lugar como cada lugar pede uma roupa cada lugar pede uma forma de se de falar também”

Pesquisadora – “Então você tem que adequar a sua linguagem né? Às diferentes situações e também ao seu interlocutor”

Naty(f) – “E também mas também não precisa você perder a sua essência né? Se você tem um sutaque você não precisa esconder ele”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Naty(f) – “Só falar duma forma que a pessoa entenda”

Pesquisadora – “Entendi”

Alex(m) 18 anos – “... levar em consideração?... é:... a representação dela porque:... pela origem também dela da língua portuguesa acho que o respeito... o respeito a forma da que a gente se comunica e usar ela”

Pesquisadora – “Eu num eu eu num entendi direito o que você quis dizer com isso... o que que você você pode ser um pouquinho mais claro?”

Alex(m) – “Qual é a pergunta?”

Pesquisadora – “Oh... o que devemos levar em consideração quando usamos a língua?”

Alex(m) – “Levar em consideração quando usamos a língua... podemos levar em consideração a:... o que aprendemos com ela tipo... a escri:ta a fala”

Pesquisadora – “Uhn”

Alex(m) – “Aquele processo todinho de:... desde o início né? Desde o primeiro dia que a gente:... vem ao mundo pra gente aprender a comunicação”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Alex(m) – “O que a gente leva em consideração isso a: a aprendizagem”

Pesquisadora – “Certo aí e/ essa aprendizagem é algo que tá aqui já no meu né? [no meu cons/ subconsciente aqui”

Alex(m) – “[uhnrum”

Pesquisadora – “E agora vamos pensar na situação mesmo de uso você enquanto falante quando você usar a LÍngua o que que você leva em consideração além desse conhecimento que você já tem aqui internalizado ((encostando o dedo indicador na cabeça)) o que que você leva em consideração e que também tá aqui internalizado... né? Porque quando você usa a língua você usa aquilo que tá aqui não é é não pensando somente em relação à LÍngua em si mas assim eu enquanto falante QUANDO eu vou usar a língua o que que eu levo em consideração?”

Alex(m) – “... no momento não vem nada na minha mente quando eu vou usar... é que agora só tem só só tá passando comunicação comunicação ((riso))”

Pesquisadora – “Uhnrum pois é mas aí pensa pra pra eu me comunicar... o que que eu devo levar em consideração?”

Alex(m) – “... a trajetória todinha da língua portuguesa que eu tenho que aprender da...”

Pesquisadora – “Só o conhecimento que eu tenho sobre a língua? num existe outra coisa que eu deva levar em consideração pra poder usar a língua e e me fazer comunicar e ser entendi:do?”

Alex(m) – “Acho que/ esse processo de de aprender de leitura de... de conversar... só penso nisso”

Pesquisadora – “Certo”

Essa foi a pergunta que (a nosso ver) apresentou uma maior dificuldade de interpretação por parte dos (as) estudantes. Nas respostas obtivemos diferentes resultados os quais decidimos agrupar em três categorias:

- a) Alguns (mas) alunos (as) conseguiram responder de imediato essa questão demonstrando um nível de competência linguística/comunicativa/interacional elevado quanto às práticas sociais que envolvem a língua;
- b) Alguns (mas) alunos (as) tiveram que ser provocados (as) pela pesquisadora para uma reflexão acerca dos usos linguísticos para que pudessem estabelecer a relação entre conhecimentos sobre a língua e sobre o uso da língua manifestando, desse modo, os níveis de competência linguística, comunicativa e interacional que têm;

- c) Outros (as), mesmo sendo estimulados (as) pela pesquisadora, não conseguiram estabelecer essa relação, apresentando, portanto, dificuldades de percepção da conexão existente entre os conhecimentos que temos sobre a língua e a relevância que fatores sociais exercem sobre o uso da língua nas práticas sociais.

Por que será que jovens que estão cursando a mesma série apresentam níveis de competências distintos? Estará havendo uma falha no ensino da Língua Portuguesa? Pressupomos que sim, ao menos é isso que os dados estão nos mostrando.

Os leitores e as leitoras dessa pesquisa poderiam nos questionar o porquê de não termos feito uso de outras estratégias que possibilitassem uma melhor reflexão do Alex(m), bem como de outras três alunas que também não conseguiram obter um resultado positivo quanto a essa questão, uma vez que não conseguiram perceber a importância de outros elementos relevantes para a comunicação e que devem ser considerados nas interações além do conhecimento que temos sobre a língua. Esclarecemos que a nossa intenção era avaliarmos a percepção dos (as) estudantes quanto às adequações que devemos fazer à linguagem em razão das práticas sociais que demandam o uso da língua, por essa razão não demos pistas que pudessem levá-los (las) à percepção desejada, sob pena de não comprometermos nossos dados.

O que pudemos perceber nas respostas dadas pelos (as) alunos (as), exceto daqueles (as) que conseguiram estabelecer relações imediatas entre os fatores socioculturais e o uso da língua, foi o reflexo de uma educação ainda muito pautada no ensino da gramática, que enfatiza os conhecimentos que se deve ter sobre uma norma linguística, definida como norma-padrão, que não condiz com a realidade da língua falada pelos brasileiros, em detrimento de outros conhecimentos igualmente relevantes para um desempenho linguístico eficiente dos falantes.

PERGUNTA 9 - Você acha que a língua escrita e a língua falada são diferentes? Por que sim ou por que não?

Jorge(m) 17 anos – “São também aquela né? Por exemplo vai escrever: uma carta pra alguém... aí tem que ser mais formal se não for um amigo”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Jorge(m) – “Mas se for por exemplo conversa de whatsApp na internet... com alguém mais próximo aí... muda”

Pesquisadora – “Muda como?”

Jorge(m) – “Muda a: forma por exemplo usa gíria abrevia as palavras”

Pesquisadora – “Ah então nesse caso você acha que se aproxima mais da língua falada você acha que:... [a língua escrita exige um pouquinho mais de formalidade dependENDO do que se esteja: escrevendo?”

Jorge(m)- “[isso”

Jorge(m) – “É”

Pesquisadora – “E já na língua falada você acha que existe mais liberdade ou também têm os momentos de de formalidade?”

Jorge(m)- “Existe mais liberdade mas também tem: mais momento de formalidade”

Pesquisadora – “Você poderia citar um exemplo de QUANDO tem que fazer essa adequação?”

Jorge(m) – “Pra:: língua mais formal?”

Pesquisadora – “É”

Jorge(m) – “Por exemplo você vai falar com: um policial... aí cê tem que usar: ser formal com um advogado por exemplo”

Pesquisadora – “Uhnrum entendi”

Zélia(f) 17 anos – “Sim”

Pesquisadora – “Por quê?”

Zélia(f) – “Porque: quando a gente escreve a gente procura ter o máximo de:... como é que se diz?... o máximo de formalidade né? Tipo: não é formalidade mas... a gente: procura: falar de uma forma culta entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Zélia(f) – “E na:... na fala não nem sempre”

Pesquisadora – “Aí você disse nem SEMpre por que nem sempre?”

Zélia(f) – “Porque vai das situações entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Zélia(f) – “Igual eu falei se for um julgamento uma entrevista de emprego a gente vai falar de uma forma mais culta mas se for com um amigo colega nem tanto”

Pesquisadora – “Ah então você acha que essa que não não somos formais somente quando escrevemos mas a fala tambÉM têm situações que exigem de nós uma formalidade? E em relação à escrita você acha que também existe Isso?”

Zélia(f) – “Não NÃO depende porque tipo tem escrita por exemplo no:... no celular...”

Pesquisadora – “Uhn”

Zélia(f) – “Aí a gente também não escreve de uma forma formal entendeu? Mas a escrita por exemplo uma redaÇÃO aí a gente tem que escrever de uma forma correta”

Caio(m) 17 anos – “Sim porque a língua escrita ela serve pra uma situação diferente ou seja pra vo/ ahn:: ela tem que ser formal e a língua oral não ela tem você pode falar como você se sentir mais confortável com ahn de acordo com o seu cotidiano de acordo com o com o seu vocabula/ com o seu vocabulário”

Pesquisadora – “Uhnrum mas será que a língua escrita é sempre formal e a e a falada é sempre informal? ”

Caio(m) – “Não porque na escrita você pode enviar uma carta prum amigo ahn tem te/ tem textos também no:: no whatsApp no Facebook nas redes sociais”

Pesquisadora – “Uhnrum e em relação à fala?”

Caio(m) – “... não porque:: ahn se você tá numa entrevista de emprego você também não pode ser informal”

Todos (as) os (as) alunos (as) demonstraram perceber diferenças entre as duas modalidades linguísticas abordadas na questão. O que notamos nas suas respostas é que a principal diferença observada por eles (as) é que a língua escrita é formal e a falada é mais livre, descompromissada com as regras da gramática normativa. Porém, quando estimulados (as) à reflexão, os (as) alunos (as) conseguiram perceber que ambas as modalidades variam, podendo ser formais ou informais, dependendo da situação comunicativa ou do gênero a ser utilizado.

Percebemos pelas respostas, que os (as) alunos (as) fazem uma conexão direta entre língua escrita ⇒ formalidade ⇒ redação (entenda-se Dissertação), como veremos mais adiante quando formos tratar da entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa, o qual nos informou que ao longo do ano letivo focou mais no trabalho com a escrita do tipo textual Dissertação Argumentativa, o que nos autoriza, de antemão, fazermos tal afirmação. Por meio dessa conexão feita pelos (as) alunos (as) e pela informação dada pelo professor, fica mais uma vez evidente para nós que há na escola que nos serviu como campo de pesquisa o predomínio de um ensino prescritivista voltado para a preparação do (a) aluno (a) para o

domínio da norma-padrão da língua, deixando em outros planos o ensino da variedade linguística por meio dos gêneros textuais.

PERGUNTA 10 - Quando você escreve um texto você usa sempre a mesma linguagem? Por quê?

Os resultados obtidos nessa questão foram semelhantes aos obtidos na questão 8 (oito) no sentido de que alguns (mas) alunos (as) conseguiram respondê-la de imediato, outros (as) somente após serem estimulados (as) à reflexão puderam perceber que os usos linguísticos ocorridos por meio da escrita se distinguem para atender a gêneros textuais distintos. Observemos:

Júlia(f) 17 anos – “Não”

Pesquisadora – “Por quê?”

Júlia(f) – “Igual tem textos que você vai mandar prum colega cê usa... abreviações você usa palavra você usa mais abreviações né? E um texto que você vai man/ vai escrever tipo uma redação você tem que tá: atento com:: as REgras atento com as palavras se você colocou:... 2(dois) S's ou 1(um) só essas coisas”

Pesquisadora – “Uhnrum entendi”

Naty(f) 17 anos – “Não acho que um tex/ cada texto ele requer um tipo de linguagem um texto narrativo requer um tipo de linguagem um texto dissertativo requer outro tipo de linguagem uma linguagem mais formal um texto narrativo você já tem uma liberdade maior pra poder fazer a fala dos personagens e nessa fala você pode usar é::... coisas da colo/ da coloquialidade é:: uma carta dependendo se for pra uma pessoa: sei lá um presidente alguma coisa tem que ter uma formalidade agora se for uma carta pro seu amigo já é uma coisa totalmente diferente... tudo depende da situação”

Pesquisadora – “Tá”

Lurdes(f) 17 anos – “Formal sim: é porque eles: exigem né? Que a gente use não uma coisa informal tipo cê tá con/conversando com um amigo mas sim com uma pessoa que vai ler cê tem é:: que pensando... em todas as pessoas que vai ler cê tem que fazer daquilo ai de uma forma que: ela vai conseguir entender sabe?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Lurdes(f) – “Eu não sei me expressar direito mas”

Pesquisadora – “Mas aí vamos pensar nos diferentes gêneros”

Lurdes(f) – “Gêneros textuais”

Pesquisadora – “Vamos pensar:: no gênero textual Digamos que o professor passe um trabalho pra você ele pede pra você escrever uma dissertação... é você tá em casa e você precisa sair sua mãe não tá em casa você: vai deixar um bilhete pra ela... você escreve esse bilhete e deixa lá... você precisou se comunicar com uma amiga sua que não tava aqui você pega o celular e manda uma mensagem pra ela via whatsApp... são três gêneros textuais diferentes você vai usar sempre a mesma linguagem nesses três gêneros?”

Lurdes(f) – “Acho que pra redação não mas pra mãe e pra amiga sim”

Pesquisadora – “Então como é que seria isso? Pra mãe e pra amiga sim e: pra redação não?”

Lurdes(f) – “Aquele negócio tipo formalidade sobre abreviação também...”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Lurdes(f) – “Em whatsApp a gente escreve muita abreviação tipo “não” se escreve só o “n” “porque” só “pq”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Lurdes(f) – “Também em a bilhete também lá em casa a gente costuma fazer isso então é só igua/ como a gente se escreve por: mensagem também”

Pesquisadora – “Uhnrum então você acabou de de dizer o contrário né? Do que você tinha me dito você disse que usava sempre a mesma linguagem agora você percebeu que de acordo com o gênero você varia [numa redação você não vai botar ‘pq’ ‘vc’ já no whatsApp você usa num bilhete você usa porque são situações que: exigem MENos formalidade”

Lurdes(f) – “[verdade”

Lurdes(f) – “EXAtamente”

Pesquisadora – “Viu?” ((risos))

Notem que na primeira fala de Lurdes(f) 17 anos ela cita a exigência do “eles”. Quem seriam “eles”? Fica implícito para nós que se trata dos professores, ou melhor, do ensino prescritivista realizado na escola, o qual ensina como se deve proceder na escrita de um texto Dissertativo Argumentativo como já antecipamos na questão anterior a partir da informação dada pelo professor sobre o trabalho desenvolvido por ele, ao longo do ano letivo, no que tange à produção textual realizada pelos (as) alunos (as). O reflexo desse ensino aparece ainda na fala da informante ao demonstrar uma preocupação excessiva com “quem” vai ler o texto, essa fala esteve presente em muitas respostas dadas pelos (as) alunos (as). Fica muito claro o ensino que diz: você tem que se preocupar com quem vai ler sua redação, a pessoa do outro lado tem que te entender, você tem que ser claro, objetivo, formal, pois estará sendo avaliado. Os (as) alunos (as) falaram bastante sobre ser impessoal, visto que uma redação não pode ser

escrita em primeira pessoa, revelando, desse modo, uma fala típica dos professores, que transmitem aos (às) seus (as) alunos (as) o que um dia seus mestres lhes transmitiram.

Não estamos querendo transparecer que o ensino da escrita formal e impessoal não seja necessário aos (às) discentes. Sim, ele é. Os (as) estudantes se depararão com tal escrita inúmeras vezes no decorrer de suas vidas, sobretudo, a acadêmica. O que estamos questionando aqui é a forma como esse ensino se dá, como se qualquer gênero textual escrito não fosse ser lido por alguém, para quem tivéssemos que ser suficientemente claros para sermos entendidos. Questionamos também a relevância dada ao ensino de tipos textuais em detrimento dos gêneros textuais. Os gêneros, muito mais do que os tipos, é que se fazem presentes no nosso cotidiano, nas nossas interações. Eles também precisam de um espaço nas aulas de língua materna. Por mais que eles ocupem um lugar no ensino, ainda há uma lacuna que precisa ser preenchida. Em nossas observações na escola CED 11 assistimos a poucas aulas nas quais os gêneros textuais foram protagonistas.

Mediante as discussões realizadas ao longo das entrevistas que constituem a segunda etapa, por meio das respostas dadas pelos alunos e pelas alunas, com exceção de apenas uma aluna, constatamos que eles (as) têm noções dos pressupostos teóricos trabalhados pela Sociolinguística. Alguns (mas) têm uma habilidade/competência mais aguçada do que outros (as) e de imediato foram capazes de responder às perguntas realizadas nas entrevistas, outros (as) precisaram de provocações que lhes fizessem refletir sobre algumas noções sociolinguísticas para, então, formularem suas respostas de modo a contemplá-las. Outros (as), bem poucos (as), não conseguiram, em algumas questões, formular respostas pertinentes, nem mesmo quando estimulados pela pesquisadora. Esse fato é um problema? Certamente, sim, mas encontramos, ao longo da pesquisa, problemas mais sérios. Não que esse não seja sério, mas os outros nos preocuparam de uma forma mais impactante.

Pelo resultado obtido após avaliarmos a percepção que os (as) estudantes têm sobre variação linguística, preconceito linguístico, usos linguísticos, noções de adequabilidade linguística em razão dos ambientes/situações/interlocutores, entre outros, o esperado seria que eles (as) convivessem em harmonia, respeitando as diferenças existentes na sala de aula, já que são cientes da variação linguística no Brasil. Porém, a observação de algumas práticas sociais deles (as) e a audição de muitos relatos ouvidos nas entrevistas, nos fizeram perceber que não é bem assim que acontece. Não conseguimos compreender porque certos comportamentos aconteciam na escola campo de pesquisa. Foi essa inquietação que nos motivou a realizar a terceira etapa de entrevistas para tentarmos entender os comportamentos e as atitudes sociais realizadas nas práticas sociais e as relações sociais mantidas no campo

social¹¹ que é a escola CED 11 situada em Ceilândia DF. É dessa etapa que trataremos agora. Porém, do mesmo modo como aconteceu na análise anterior, traremos trechos pertencentes às outras etapas de entrevistas sempre que julgarmos oportuno.

5.2.2 Terceira etapa de entrevistas

Para fazermos esse trajeto, primeiramente apresentaremos aos leitores e às leitoras como se organizam os (as) estudantes na composição do espaço físico da sala de aula onde realizamos nossa pesquisa.

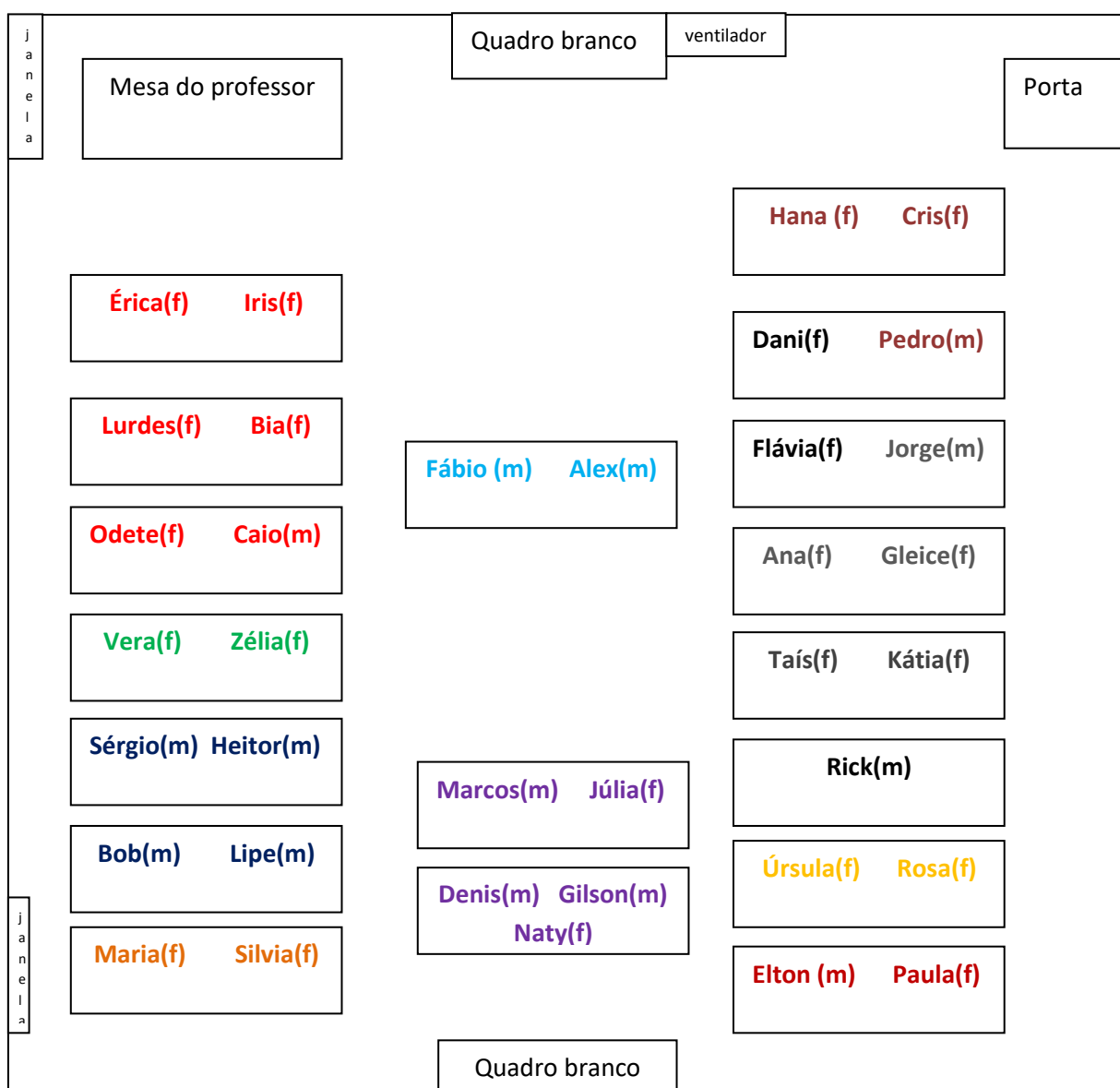


Figura 1: sala de aula do 3º ano (SALA 20) Fonte: a autora

¹¹ Espaço de disputa por posições em que os agentes que o integram se engajam na disputa pelo capital simbólico próprio de cada campo para, em posse desse capital, exercer relações de poder. (BOURDIEU, 1995)

LEGENDA: iniciais dos nomes dos alunos, gênero, idade

Érica (f) 17 anos	Heitor (m) 17 anos	Denis(m) 18 anos	Ana (f) 18 anos
Iris (f) 17 anos	Bob (m) 17 anos	Gilson (m) 18 anos	Gleice (f) 17 anos
Lurdes (f) 17 anos	Lipe (m) 17 anos	Naty (f) 17 anos	Taís (f) 18anos
Bia (f) 17 anos	Maria (f) 17 anos	Hana (f) 18 anos	Kátia (f) 17 anos
Odete (f) 17 anos	Silvia (f) 17 anos	Cris (f) 17 anos	Rick (m) 19 anos
Caio (m) 17 anos	Fábio (m) 18 anos	Dani (f) 18 anos	Úrsula (f) 18 anos
Vera (f) 17 anos	Alex (m) 18 anos	Pedro (m) 17 anos	Rosa (f) 17 anos
Zélia (f) 17 anos	Marcos (m) 18 anos	Flávia (f) 18 anos	Elton (m) 18 anos
Sérgio (m)	Júlia (f) 17 anos	Jorge (m) 17 anos	Paula (f) 19 anos

Como podemos observar na figura, os (as) discentes se organizam em grupos que sentam próximos, às vezes em duplas, outras vezes em trios, ocupando sempre as laterais da sala de aula, sendo o centro preenchido por uma menor quantidade de alunos (as). Decidimos mostrar na figura a ocupação das fileiras em duplas, por ser essa a constituição que mais predominou na sala de aula. Os grupos estão destacados em cores diferentes para facilitar a compreensão de como são formados.

Os (as) alunos (as) que estão indicados com a cor preta, não pertenciam a grupos específicos, embora Dani(f) e Flávia(f) se juntassem mais aos grupos em que estão próximas (tanto ao que as antecede quanto ao que as sucede), já Rick(m) transitava por quase todos os grupos. As duplas que estão no canto inferior direito não eram inseparáveis, algumas vezes se desfaziam e se juntavam aos grupos que ocupam o lado direito da sala, com exceção de Paula(f), que por diversas vezes se juntava à dupla Maria(f) e Silvia(f).

Houve ocasiões em que os (as) alunos (as) se sentaram em círculos para a realização das aulas de Língua Portuguesa, porém, a proximidade dos (as) alunos (as) que compunham os grupos já formados na sala de aula se mantinha.

No intervalo escolar a relação grupal era a mesma, só mudavam os locais (corredores, quadras, bancos existentes nos corredores, mesas de concreto rodeadas por bancos individuais também de concreto localizadas em frente ao auditório e à recepção). Por vezes, eles (as) se misturavam no intervalo (colocavam as carteiras na frente da sala de aula) ou quando algum professor faltava (ficavam na própria sala) para jogarem dominó e baralho. Somente nessas situações, os grupos se misturavam.

A terceira etapa teve como norteadoras duas perguntas constantes na entrevista realizada na segunda etapa, quais sejam: 4. Para você o que é preconceito linguístico? 5. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? (as numerações correspondem à sequência constitutiva da segunda etapa).

Para um maior entendimento de quais os porquês determinados comportamentos ocorrerem no ambiente escolar, essas duas perguntas foram subdivididas em oito questões, a saber: 1. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico aqui na escola ou presenciou alguma cena? Como foi isso? 2. Onde aconteceu a cena de preconceito linguístico na escola? Como você reagiu à cena? Qual a sua posição em relação ao ocorrido? 3. Como o professor lidou com a cena de preconceito linguístico? 4. Quando o professor trabalhou sobre variação linguística ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico? De que forma? 5. O diferente chega a te incomodar? De que forma? 6. Que expressões ou palavras mais causam estranhamento em você? Por quê? 7. Que expressões ou palavras usadas por você provocam o incômodo das pessoas? 8. Na sua concepção, o que tem na fala dessas pessoas ou na sua fala (referindo-nos às falas dos (as) estudantes da turma pesquisada) que provoca o riso ou os comentários dos colegas?

Assim como nas outras duas etapas, essa etapa de entrevistas também foi semiestruturada. Antes de partimos para as questões propriamente ditas, perguntamos novamente o que eles (as) entendiam por preconceito linguístico para, então, inserirmos o ambiente escolar na conversa. Desse modo, após perguntarmos o que entendiam por preconceito linguístico, lançamos uma pergunta introdutória: Você acha que existe preconceito linguístico aqui na escola? Para, somente depois, enveredarmos pelas 8 (oito) questões. Salientamos que quase todas as respostas foram positivas para a pergunta introdutória.

PERGUNTA 1. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico aqui na escola ou presenciou alguma cena? Como foi isso?

Estamos constantemente prestando atenção na produção linguística das pessoas, nos modos como acentos, entonação, ritmo, certos usos lexicais revelam características dos falantes e, desse modo, criamos categorias positivas ou negativas. Quando essas categorias são negativas, julgamos indignos de fazerem parte do(s) nosso(s) grupo(s) aqueles que não se encaixam nos padrões.

A sala de aula pesquisada é composta por alunos (as) provindos (as) de três regiões do país, a saber: Nordeste (quatro estudantes), Centro-oeste (trinta estudantes) e Sudeste (uma estudante). Desse universo de trinta e cinco estudantes pesquisados (as), dos trinta nascidos (as) no DF, vinte e quatro são ascendentes diretos (as) de nordestinos, nortistas, centro-oestinos e sudestinos. Como se vê, são poucos (as) os (as) estudantes descendentes de pais brasilienses.

Apesar dessa realidade, percebemos que alguns (mas) estudantes desprestigiam as falas das (os) colegas que apresentam diferenças em relação às suas. Acreditamos que o fato deles (as) morarem na capital do país os (as) faz julgar negativamente outros falares por entenderem que a sua forma de falar é “mais bonita”, “mais correta”, “mais limpa” do que a dos outros, por não apresentar sotaque. Por terem essa percepção, que reflete a ideologia linguística do purismo fonético sobre o falar brasiliense, incidem avaliações violentas contra os (as) colegas que falam diferente deles (as). A Língua Portuguesa é composta por um leque de variedades linguísticas. Sendo assim, não faz sentido afirmar que Brasília não apresenta sotaque, isso é um mito¹². Vejamos alguns trechos em que essa ideologia linguística fica evidente:

Bia(f) 17 anos – “[...] não porque: assim eu não sinto sotaque eu não tenho sotaque acho que eu falo: assim bem brasiliense MESmo que eu acho que brasiliense não tem sotaque [...]” (trecho retirado da segunda etapa de entrevistas)

Bob(m) 17 anos – “[...] as palavras elas vão saindo sem o sotaque da região [paʃ'tɛw] não [pas'tɛw] eu entendo isso como mais limpa sem o regionalismo [...]”

Esse comportamento agressivo apresentado por determinados (as) estudantes faz com que algumas alunas escondam suas identidades. Na turma há duas colaboradoras descendentes de baianos (uma delas morou alguns anos na Bahia) que não apresentam em suas falas, nada que as identifique como baianas. Segundo essas informantes, em casa elas usam o dialeto baiano, mas na escola não, a não ser que estejam entre os amigos mais íntimos como apontado por uma delas.

A outra disse que, somente em casa, ela pode ser ela mesma, e na escola ela evita falar com o sotaque baiano porque as pessoas “têm manias de julgar”. Essas duas estudantes têm

¹² Sobre o mito da não existência de sotaque em Brasília, o estudo realizado por Lima Neto “Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal” em 2018 desmistifica essa visão ideológica.

uma habilidade e competência comunicativa que as fazem transitar muito bem pelo espaço escolar nas distintas situações de comunicação. Outra colaboradora, que é de Alagoas, comentou que em casa usa o dialeto alagoano, no trabalho também, já que trabalha com seus pais, mas na escola não, a não ser que queira fazer alguma brincadeira com os (as) colegas. Por que será que essas colaboradoras evitam falar os dialetos familiares com os quais tanto se identificam e se orgulham? Essa é uma questão que julgamos pertinente avaliar.

No campo social escolar o capital simbólico, que é uma forma de poder, é representado pela língua, melhor dizendo, pela norma linguística ensinada, a qual é definida como “norma-padrão”. Desse modo, quanto maior for o domínio que o sujeito tem sobre essa norma, maior posição ele ocupa numa escala de hierarquia. Assim temos no topo dessa escala os professores, diretores, coordenadores, entre outros. Em posição intermediária alguns sujeitos que ocupam algum cargo de prestígio e os alunos que mais se destacam linguisticamente e, na base, funcionários que ocupam cargos inferiores e os alunos que apresentam um nível de competência linguística considerado inferior. (cf BOURDIEU, 1995)

Porém, no campo social que nos serviu como campo de pesquisa pudemos perceber que a relação de hierarquia não ocorre somente em razão do predomínio ou não da norma-padrão, mas, sobretudo, pelas diferenças linguísticas existentes. Interessam-nos aqui as hierarquias pela linguagem existentes na escola CED 11, mais especificamente, em uma sala de 3º ano.

Na sala de aula em questão existem duas estudantes baianas que são vítimas constantes dos (as) colegas que não respeitam/aceitam seus modos de falar. Em seus relatos, elas manifestaram que já perderam muito do sotaque para se adequarem ao falar brasiliense e para evitar passar por cenas de preconceitos que deixaram nessas e em outra estudante (mineira), mágoas profundas quando chegaram à Brasília na ocasião em que ainda cursavam o ensino fundamental. Vejamos seus depoimentos:

Pesquisadora – “[...] você disse assim hoje não hoje eu já tô per:dendo um pouco mais o meu sotaque mas quando você chegou... você lembra de algum se você passou por alguma situação [de preconceito?”

Ana(f) (18 anos) – “[fixe muito na na escol/ mais na escola classe”

Pesquisadora – “Sim aí conta pra mim como é que foi isso o que foi exatamente que acontece:u”

Ana(f) – “Ah é ruim sabe? Eu não gosto nem de falar (riso) mas é ruim”

Pesquisadora – “Eu sei que que é que é ruim né? É o é ruim porque pra você causou dor: sofrimento aí você não gosta de falar por quê? Como é que foi? Eu gostaria de saber”

Ana(f) – “Porque não foi agradável sabe? As pesso/ acho que as pessoas têm que respeitar”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Ana(f) – “A... a a: nacionalidade de todo mundo e por a da parte deles não tava tendo é a a forma de de eu falar de eu falar era motivo de chacota pra eles ah aí tudo que eu falava era motivo de rir de risada de todo mundo aí eu eu ficava muito mal com isso”

Pesquisadora – “Você: isso chegava a acontecer na sala de aula?”

Ana(f) – “Sim mais na sala”

Pesquisadora – “Com o professor presente?”

Ana(f) – “Também”

Pesquisadora – “E como é que era a reação do professor: da professora?”

Ana(f) – “E ela quase não falava nada”

Pesquisadora – “Então assim [os seus colegas riam da forma como você falava [e ela(...)”

Ana(f) – “[ah é natural”

Ana(f) – “[sim pra ela é natural”

Pesquisadora – “Ela simplesmente [dizia que era(...)”

Ana(f) – “[ah acontece com todo mundo que vem do Nordeste NÃO... claro que não mas pra ela era uma coisa normal ela não falava nada não revidava nada”

Pesquisadora – “Então ela não chegava a comentar com os outros EI ela veio de tal lugar é por isso que ela fala assim: a gente tem que entender que é difeRENte e respeitar ela simplesmente deixava acontecer e na/ e não fazia Nada?”

Ana(f) – “Não”

[...]

Segundo a informante, os (as) colegas nem procuravam saber o que significavam algumas palavras “simonte”, “maluvido” e expressões “Tô nem azul” utilizadas por ela, simplesmente riam em sinal de desaprovação ao que era dito por ela. Ana(f) conseguia notar que algumas crianças riam influenciadas pelas outras, o que nos faz perceber, além da força da pressão social sobre os sujeitos, a maneira como a sociedade funciona por meio de mecanismos de hierarquização que se impõem sobre os sujeitos nas relações sociais mantidas

por eles e sobre os quais os sujeitos têm a percepção por meio da violência e não por meio de uma conceitualização. Esses episódios aconteciam porque não existia por parte da professora nenhuma preocupação em explicar aos (às) alunos (as) a realidade heterogênea da nossa língua de modo a gerar o respeito à diversidade e o desenvolvimento de suas competências comunicativas.

Ainda de acordo com Ana(f), na sala em que ela estuda agora ainda acontece o preconceito, mas com menos frequência, pelo fato de ela já ter neutralizado muitas marcas regionais de sua fala e também pelo fato de os (as) alunos (as) agora serem adolescentes (caracterizados (as) por ela como mais cabeças) e perguntarem o significado dos termos desconhecidos deles (as). Ela disse que as coisas agora mudaram porque na escola atual ela se identifica mais, pelo fato de existirem outros (as) baianos (as) na sala. Porém, percebemos na fala dela que a mudança não foi tão significativa, visto que ainda acontece de ela e outra colega serem vítimas dos (as) demais alunos (as) como podemos verificar nos trechos que seguem:

Pesquisadora – “E como é que são os não baiAnos em relação à fala de vocês?”

Ana(f) – “Eles repetem [...] é ba/ a maneira de falar tipo num é nem a MANEIRA que eles falam... é o JEItudo... aí eles imitam mais essa parte... né nem as palavras”

Pesquisadora – “Imitam os baianos?”

Ana(f) – “Uhnrum o jeito que os baianos falam”

[...]

Ana(f) – “Eu passei mui/ grande parte da minha vida com isso na minha cabeça que foi foi muito ruim o meu período de escola classe foi ruim”

Pesquisadora – “E o que que você disse assim eu passei por muito TEMpo com isso na minha cabeça o que e/ o que era exatamente isso que tava na sua cabeça? Que passou muito tempo na sua cabeça?”

Ana(f) – “Eu queria entender a a por que”

Pesquisadora – “Das pessoas rirem de você?”

Ana(f) – “Isso das pessoas rirem de mim por que é engraçado? POR que é engraçado eu falar assim que É de onde eu vim de onde eu nasci?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Ana(f) – “E tipo: eu não nego que eu nasci na Bahia mas é porque foi triste pra mim sabe?”

No momento desse desabafo ficou muito evidente para nós a tristeza e, sobretudo, a mágoa sentida por Ana(f). Enquanto ela falava não encarava a pesquisadora, não ficava de frente para ela, suas mãos juntas pelas palmas eram postas entre as coxas. Só encarava a pesquisadora com atenção no momento em que esta dizia algo que pudesse explicar a sua situação, ou quando ela percebia que a pesquisadora entendia a sua fala, que compartilhava com ela algumas expressões, mostrando que tais expressões tinham significado para ela. Por mais que Ana(f) tenha dito em outras entrevistas que ela não se importava com o fato dos (as) colegas fazerem chacota dela, que ela não deixaria de falar o seu sotaque baiano por conta disso, suas expressões, ações e falas expressavam o contrário. Foi muito difícil dialogar com ela por ser muito fechada, nas aulas em que estivemos presentes não observamos sua participação, a não ser que o professor a solicitasse, ainda assim era breve. Notamos sua contrariedade no que nos disse quando perguntamos se ela havia mudado seu sotaque espontaneamente ou conscientemente. Vejamos:

Ana(f) – “[...] eu fico mal véi porque: eu gosto mui/ eu sou apaixonada pela Bahia... e eu fico mal por conta disso e que eu sofri na escola classe e foi muito ruim aí eu fico ah eu não quero mais passar por aquilo então se for pra mim é aquela eu fi/ se for pra MIM não passar mais por isso eu vou mudar...”

Pesquisadora – “Então aconteCEU sim porque você conviveu mas aconteceu também de forma consciente EU VOU EVITAR PORQUE EU NÃO QUERO MAIS PASSAR PELO QUE EU PASSEI LÁ NA ESCOLA CLASSE... e o que que isso provoca em você?... essa perda de identidade você tá [você disse assim eu amo a Bahia eu amo o jeito de falar da Bahia mas eu tô DEIXANDO DE FALAR PORQUE EU NÃO QUERO MAIS SER VÍTIMA PORQUE AS PESSOAS NÃO ACEITAM AS PESSOAS NÃO RESPEITAM o que que isso provoca em você?”

Ana(f) – “[tristeza ((riso))”

Ana(f) “Muita tristeza e o que... mas é muita e decepção véi porque: a Bahia faz parte da história do Brasil entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Ana(f) – “Faz parte e não tem nenhum motivo pra isso... e é isso”

Quando foi feita a pergunta introdutória a resposta da nossa próxima informante foi positiva, perguntamos a ela por quê. Vejamos o que ela disse:

Flávia(f) (18 anos) – “Porque: por expe/ experiência própria entendeu? Eu acho que acontece sim tipo diminuiu muito COMIGO é... de 2015 pra cá diminuiu bastante mas continua”

Pesquisadora – “Uhnrum e você já presenciou alguma cena de preconceito linguístico?”

Flávia(f) – “Com outras pessoas ou comigo?”

Pesquisadora – “Sim com outras pessoas”

Flávia(f) – “Já”

Pesquisadora – “Você pode me contar essa situação como é que ONDE foi se foi na sa:la nos corredores?”

Flávia(f) – “Então é: eu num eu num quero citar nomes né? Mas é... tem uma menina na minha sala que ela entrou novata esse ano e Ela é do interior assim como eu entendeu? Aí ela fala do mesmo jeito que eu eu me identifico bastante não acho errado”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Mas outras pessoas... sabe? Faz piada que: me INcomoda mas eu não posso... sei lá eu eu tenho aquele certo medo de falar e: sei lá acontecer alguma coisa”

[...]

Flávia(f) – “Tipo: nem se/ pra MIM eu vejo como um:... uma forma tipo de intimidar ela entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Mas ela num ela por isso que ela evita muito de falar eu me vejo muito nela no começo entendeu? Porque no começo eu era MUITO como ela tipo quetinha na minha evitava falar pra evitar esse tipo de coisa entendeu? Evitar tipo constrangimento EU ERA assim entendeu? HOJE eu falo mais eu não tenho vergonha se alguém falar eu... entendeu? Eu ten/ eu sei mais lidar com isso mas eu creio creio eu que ela não”

[...]

Observamos nesses primeiros excertos a tristeza e a dor que Flávia(f) sente que, certamente, latejou no período em que conviveu no mesmo ambiente com a novata¹³, visto que se identificou tanto com ela, ao lembrar as situações constrangedoras pelas quais passou quando adentrou a escola campo de pesquisa. Com base nos depoimentos coletados pela pesquisadora nas entrevistas realizadas com os alunos e as alunas, Flávia(f) é o alvo mais recorrente dos (as) colegas agressores (as) em sala de aula, por apresentar uma fala ainda bastante diferente da fala dos (as) alunos (as) nascidos (as) no DF.

¹³ Informamos que a referida aluna não participou de nossa pesquisa por ter chegado à escola na terceira semana do mês de outubro, período em que a pesquisadora estava realizando as entrevistas com os demais alunos. Desse modo, por não termos convivido com ela e nem termos tido a oportunidade de observar como se deu a relação dela com os outros alunos, decidimos não incluí-la como colaboradora.

Como dito anteriormente, há na sala um núcleo central composto por duas estudantes baianas Flávia(f) 18 anos e Ana(f) 18 anos em que uma delas, no caso Flávia(f), é mais alvejada pelos (as) agressores (as) por se expor mais linguisticamente como podemos verificar no final de sua fala “[...] evitar tipo constrangimento EU ERA assim entendeu? HOJE eu falo mais eu não tenho vergonha se alguém falar eu... entendeu? Eu ten/ eu sei mais lidar com isso mas eu creio creio eu que ela não”.

É notável ainda na fala de Flávia(f) que é tão agredida diariamente no ambiente escolar a grandeza de sua generosidade, pois, ainda que seja bombardeada tão insistentemente, ela se preocupa em não denunciar seus (as) agressores (as). Há da parte dela a preocupação em preservar a sua face¹⁴ e proteger a face dos (as) que a agredem quando ela diz “[...] eu num quero citar nomes né?”. Acontece que tratamentos agressivos como os destinados a essas estudantes interferem nos seus aprendizados ou na maneira como se relacionam com os outros. Ou ainda na forma como são avaliadas pelos professores, já que evitam participar das aulas para não serem agredidas. Daí a importância de o professor olhar para os alunos, para, a partir de um olhar atento detectar certos comportamentos ou reações apresentadas por eles e fazer as devidas interferências quando for necessário, afinal estamos falando de um espaço de educação. Nesse sentido, não podemos ser omissos em relação a comportamentos que sejam nocivos aos aprendizes. Vejamos o que diz a informante mineira (17 anos):

Pesquisadora – “E como era que você se sentia poxa eles tão RINDo de mim pela forma como eu fa:lo o que que isso provocava em você além da tristeza além do constrangimen:to?”

Júlia(f) 17 anos – “[...] eu ficava muito: realmente ficava triste e tal... eu tinha dificulda/ eu tinha dificuldade pra poder:: fazer amizade pelo jeito que eu falava porque as pessoas ficavam rindo então eu ficava meio reservada”

Pesquisadora – “Uhnrum isso ainda acontece hoje esse [essa sua reSERva? Por que hoje você já consegue é adequar a sua fala à fala deles: né?”

Júlia(f) – “[não hoje não”

Júlia(f) afirma positivamente com a cabeça.

Atentemos para as consequências que violências como as sofridas por essas colaboradoras trazem para a vida social do indivíduo. Júlia(f) relata que tinha dificuldades de

¹⁴ Valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular (GOFFMAN, 2011, p. 13).

fazer amizades e se mantinha isolada dos demais, não por vontade própria, mas sim porque era coagida a comportar-se de tal maneira. Talvez isso explique o fato de Flávia(f) não fazer parte de nenhum grupo específico como vimos na figura 1. Todavia, observamos que há grupos dos quais ela se aproxima, mas não chega a ser uma integrante. Não poder usufruir de forma saudável de todos os benefícios que o campo escolar pode e deve oferecer a todo e qualquer sujeito é lastimável, é privá-los de um direito assegurado pela Constituição. A escola é um espaço que deve formar cidadãos para a vida, isso inclui não somente trabalhar os aspectos cognitivos, mas também os sociais, os afetivos, os emocionais. Deve-se visar a formação integral do sujeito e não a parcial.

Dando sequência a análise das respostas dadas por Flávia(f), vejamos o que ela disse sobre ser vítima de preconceitos linguísticos:

Pesquisadora – “Tá então você me disse que VOCÊ: já foi vítima de preconceito linguístico [muitas vezes”

Flávia(f) – “[sim”

Pesquisadora – “Você pode me me contar um pouco sobre isso como é que é:?” [...]

Flávia(f) – “Então... como eu disse no começo era muito mais recente muito tipo assim era MUITO mais constrangedor: é eu me sentia muito mais intimidada/ intimidada entendeu? No começo... aí com os passar com o passar dos anos não tipo assim não que o preconceito tenha parado mas meio que eu me acostumei?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Entendeu? Tipo assim “desdo” (desde o) começo que eu enTREI sempre sempre houve entendeu? Tipo assim preconceito linguístico do jeito que eu fa:lo do jeito as palavras também são diferente e aí que... que com o passar do tempo eu fui me me acostumando entendeu? Tipo ah... eu num vou:: ficar perdendo tempo falano:”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “Falano tipo discutindo com uma coisa que ELES não vão mudar porque: o preconceito existe e pra no Brasil existe muito muito muito e pra tipo::... pra: acabar com o preconceito tá muito longe acho que tá tá muito longe ainda INFELIZMENTE tá muito longe e::... acho que num sei lá acho que num num tem solução”
[...]

Pesquisadora – “Como é que você se sente LL(f) enquanto vítima dos colegas?”

Flávia(f) – “Ah e/ é:... é como eu disse né? No começo assim eu me sentia MUITO mais intimidada eu me sentia eu até evitava de de falar igual eu falei eu me vejo nela entendeu? Na novata eu me vejo MUIto nela porque ela EVIta de conve/de tipo de conversar igual o

professor tá explicando uma coisa aí ele quer a participação dos alunos mas ela evita muito das vezes participar: por causa disso igual EU no começo eu evitava de participar das aulas porque eu SABIA tipo algo que o professor pergunTA eu sabia a resposta mas eu fala/ não num vou falar porque:... né entendeu?”

Pesquisadora – “Pra pra se poupar”

Flávia(f) – “É: pra me poupar de de desses con/ constrangimentos entendeu? Ma/ hoje em dia eu eu ainda sinto sabe? Um... certo:: um certo incômodo mas: não como antes”

Pesquisadora – “Uhnrum [...]

Pesquisadora – “Como nunca aconteceu com a presença de professor em sala de aula você acha que eles nem se dão conta disso?”

Flávia(f) – “Eu acho que: não não é uma coisa que... o povo percebe entendeu? Porque: eu acho que eu acho não eu tenho certeza que HOJE em dia o povo tá ligado mais no *bullying* FÍSICO entendeu? tipo ao *bullying* físico ao racismo também o po/ os professores tão mais ligado NESSA área então eu acho EU ACHO na minha opinião que os professores nem percebem... que tem esse certo preconceito linguístico”

[...]

Pesquisadora – “Então você: meio que tá tá deiXANDO de usar o seu dialeto [né? Que que é que é de onde você nasceu de onde você viveu pra se adequar à linguagem que eles usam aqui?”

Flávia(f) – “[isso”

Flávia(f) – “Isso”

Pesquisadora – “E como é que você se sente enquanto pessoa: de de deixar de de falar da forma como você sempre falou com os seus familia:res com com os aMIgos de infância? e você tendo agora que falar de uma forma diferente?”

Flávia(f) – “Eu sinto que:: eu tô perdendo a minha identidade entendeu? Tipo assim eu tô perdendo a minha essen/ essência sabe? ... porque quando OH exemplo QUANdo eu vou pra Bahia e passo minhas férias lá: eu falo do jeito que eu QUero ninguém... nin/ tipo ninguém vem falar até porque: todo mundo fala igual então tipo assim eu me sinto mais em casa entendeu? Aqui: eu tenho que pensar antes de falar... e eu acho sei lá... não tá não tá sendo muito assim ... muito: não tá sendo muito uma tortura entendeu? Tipo assim ah eu eu tô morrendo por causa disso não TÔ mas eu sin/ eu eu fico chateada entendeu? Porque é uma coisa: eu tô perDENO tipo assim eu tô deixando de SER EU mesma pra agradar os outros entendeu? isso é isso é ruim entendeu?”

[...]

Pesquisadora – “Você gostaria de continuar faLANdo da forma como você SEMpre falou?”

Flávia(f) – “Sim ((riso)) MUIto quem não quer ser tipo ser: você mesma entendeu? Mas eu acho que: que: isso acontece diariamente entendeu? Não só com o sotaque mas o jeito de

vestir:: o jê/ é gos:to pra você se encaiXAR em um certo grupo vo/ tipo assim... não tô faLANdo que é o CERto você mudar entendeu? Não é o certo mas pra você senti/ só quem só quem só quem vive sabe entendeu? Que você tem que:: meio que mudar: alguma coisa pra: ser aceita”

Pesquisadora – “Você teve que muDAR também o seu jeito de vestir:?”

Flávia(f) – “MUI:TO muito muito muito eu mude/ oh eu mudei o meu jeito de vestir: só num só o gosto musical que: continua o mesmo até porque eu uso fone então ninguém tá escutando o que eu escuto mas EU eu mudei muito o meu jeito de vestir:: mudei muito o jeito de se arrumar mudei MUIto muito muito o jeito de falar mudei muito bastante aí às vezes assim até que: arranha um pouco entendeu? Porque:... é impossível mas [eu: eu perdi muito muito muito o meu sotaque perdi BASTante”

[...]

Pesquisadora – “Mas você sentiu dificuldade de se adaptar a essa nova realidade linguística te causou em algum momento assim uma dificuldade de comunicação?”

Flávia(f) - Sim... no começo sim é igual eu te falo no coMEço foi muito difícil muito difícil mesmo teve teve tipo assim teve::... DIAS que eu chorava MUITO querendo voltar muito muito mesmo querendo voltar porque:: eu não me sentia aceita sabe? Aqui principal/ prin/ foi principalmente na escola em casa NÃO entendeu? [...]

Há que se destacar em suas respostas a ênfase que Flávia(f) dá ao advérbio de intensidade “muito”. Por meio desse advérbio a informante evidencia o quanto sofreu e sofre com as atitudes preconceituosas dos (as) colegas, embora tenha afirmado que isso diminuiu. Mas será mesmo que diminuiu ou ela sente menos porque, como ela mesma disse, “já se acostumou” a ser vítima? A palavra “acostumar” tem uma carga semântica muito pesada para essa informante e não somente para ela, porque a ouvi de outros (as) alunos (as) também, carregarem sobre si. É inadmissível que violências como as destinadas a esses (as) jovens, ainda em fase de formação, aconteçam no ambiente escolar. Essa instituição que tem a ENORME responsabilidade de formar cidadãos não pode fazer vista curta para acontecimentos como os narrados por nossos (as) colaboradores (as). Esses (as) adolescentes precisam de auxílio, tanto os (as) que vitimam quanto os (as) que são vitimados (as). É preciso que providências sérias e urgentes sejam tomadas para a erradicação dessas práticas de violências ocorridas na escola, “muitas forças precisam ser somadas para o entendimento da variação linguística e do combate ao preconceito linguístico” (RODRIGUES, 2016, p. 225). Vejamos o que dizem Gleice(f), Dani(f) e Maria(f) sobre a necessidade latejante desses jovens por assistência. Salientamos que todos os trechos foram retirados da primeira etapa de entrevistas:

Gleice(f) 17 anos – “Pegar tipo mais como é a pesquisa que é pra isso pegar mais isso tipo de: ver como é que os alu/ os outros alunos se comportam um com os outros porque igual comigo nunca foram desrespeitosos mas eu também nunca dei brecha pra isso sabe? Eu sempre fui muito reservada porque eu sei como é aluno de escola querendo ou não tem gente ali que tem 20 (vinte) anos mas quer agir como se tivesse 4 (quatro) 5 (cinco) então assim eu acho que tem muita gente ali que ofende outras pessoas e elas precisam falar sobre isso mas não têm com quem falar e você é a única pessoa que tá abrindo essa BREcha pra gente: meio que falar um pouco então focar mais nessa do tipo: perguntar o porquê as outras pessoas zoam ele igual a Flávia(f) seria uma boa pra perguntar sobre isso porque tipo assim a maioria das pessoas dali da sala fica zoando ela mas porque: ah a Flávia(f) é baiana a Flávia(f) é preguiçosa essas coisas assim por conta do jeito que a Flávia(f) fala e:: ()”

Pesquisadora – “Você acha que ela sofre com isso?”

Gleice(f) – “Acho”

Pesquisadora – “Porque as pessoas ficam pegando [no pé dela zoan:do”

Gleice(f) – “[por conversar na verdade por conversar com ela eu acho [...]]”

Dani(f) 18 anos – “[...] eu fico muito chateada quando eles tiram professores bons e colocam na: direção acho que não tem necessidade eles tiraram a professora de Matemática que é a loirinha a Rute”

Pesquisadora – “Ah a que veio abrir aqui?”

Dani(f) – “Isso tiraram o Naldo que era de Arte tiraram o Fernando que era de Filosofia e ((chorando)) são os três professores que eu acredito que a escola inteira sente falta porque eram professores que além de é:: conversar com o aluno ajudavam o aluno por exemplo a de Matemática quando eu tive aula com ela no 1º ano é ela não saia da matéria dela enquanto a maioria da sala ou toda a sala entenda o conteúdo e sabia resolver os problemas... o de Filosofia também passava é... é igual você tá fazendo conversava com a gente individualmente é... chegava e perguntava se o que que estava acontecendo se você queria conversar ou não desabafar ou não o Naldo a matéria dele era... eu gostava porque ele não ensinava só Arte ele mostrava o que era realmente a arte e num deixava só aquilo de: desenho desenho em si pra gente e: pra mim foram os três professores que eu mais me identifico e que não deveriam tá na direção e claro né? se tão na direção é porque eles têm capacidade de estar lá mas acredito que eles têm capacidade muito mais de tá na sala de aula [...]]”

Maria(f) 17 anos – “Nossa foi muito boa essa entrevista [...] nossa essa entrevista é tipo ((riso)) uma psicóloga”

Pesquisadora – “Ah que bom botou tudo pra fora”

Maria(f) – “Que você essa que você quer falar (...)

O áudio foi interrompido porque a entrevista já havia encerrado, mas relatamos que a aluna continuou dizendo que, na entrevista, ela pôde falar tudo o que tinha vontade, mas não tinha oportunidade. Ela nos agradeceu e disse que estava se sentindo muito bem, mais leve. Por essas palavras das três estudantes, percebemos o quanto é necessário um ensino humanizado, que trabalhe aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos, sociais de modo simultâneo. Daí a importância do olhar para o aluno, somente a partir da observação atenta os professores poderão identificar as necessidades dos estudantes (porque nem todos sentem facilidade de aproximar-se e desabafar, se não lhes for dada a oportunidade) e, por meio da aproximação e providências cabíveis, resolver os problemas existentes.

Dani(f), assim como Flávia(f) não faz parte de um grupo específico como os (as) demais alunos (as) da sala, ela apenas se aproxima de alguns grupos, mas acreditamos que as razões que as fazem agirem de tal modo, sejam distintas. Flávia(f) por não se sentir aceita, já que sua fala é tão criticada e Dani(f) por se sentir cognitivamente inferior a alguns (mas) alunos (as), visto que nos confidenciou que sente dificuldades de entender os conteúdos. Segundo ela, os professores têm predileção pelos (as) alunos (as) que são (na sua concepção) mais inteligentes, os quais ela definiu como “os queridinhos dos professores”.

Voltando à análise das respostas dadas por Flávia(f), chamamos a atenção dos leitores e leitoras deste trabalho para o que foi dito por ela sobre a importância que os professores dão aos casos de preconceitos que ocorrem nas escolas como “*bullying* físico e racismo” deixando passar outros tipos de preconceitos. É fundamental que outras formas de preconceitos, como o linguístico, também sejam trabalhadas na escola. É necessário um trabalho que vise à conscientização da natureza heteróclita da linguagem. É urgente o conhecimento científico sobre a língua portuguesa do Brasil nas nossas escolas. Somente assim, o preconceito linguístico poderá ser barrado.

Continuemos com os relatos de nossas colaboradoras, dessa vez, a informante mineira (17 anos):

Pesquisadora – “Aí você disse assim QUANdo eu vim pra cá eu já estava faLANdo diferente... o que que que você: teve que dife/ e por que que você RESOLVEU falar de uma forma diferente da forma como você falava?”

Júlia(f) (17 anos) – “Porque riam do jeito que eu falava aí eu eu num gostava aí eu tive que modificar pra poder ficar igual a todo mundo”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Júlia(f) – “Pra poder: pararem de: RIR pararem de... tipo... de mexer comigo essas coisas assim”

Pesquisadora – “Como era que você se sentia quando riam de você quando diziam que você falava erra:do?”

Júlia(f) – “Ah eu me sentia bem bem chateada”

Pesquisadora – “Só chateada ou ou tinha algum outro sentimen:to?”

Júlia(f) – “Não eu ficava bem chateada porque era o único jeito que eu sabia falar... aí falavam que eu falava errado que não sei o que aí eu ficava bem triste”

Pesquisadora – “Uhnrum... então além de chateada você ficava triste?”

[...]

Pesquisadora – “[...] como é que você se sente hoje: é tendo deixado de falar da forma como você era acostumada da forma como você foi criada falando e ter que se adaptar a uma a uma nova linguagem só pra deixar de ser vítima das pessoas? O que que você sente em em ter EU não posso mais falar desse jeito eu vou ter que falar desse jeito aqui porque senão eu vou continuar sendo vítima?”

Júlia(f) – “Assim: em CAsa eu ainda falo normal né? Falo com sutaque e tudo mais porque todo mundo lá em casa fala assim... e: às vezes aqui eu ainda falo porque tem pessoas na minha sala ainda que TAMbém são de Minas e aí eu falo [...]”

[...]

Pesquisadora – “[...] como é que você se SENte o que que causou em você isso você TER que mudar a sua forma de FALAR pra você ser aceita aqui entre os outros?”

Júlia(f) – “Assim eu me senti chateada porque isso não deveria acontecer”

Pesquisadora – “Mas você sentiu só uma chateação poxa eu fiquei chateada é eu tenho que mudar o meu jeito de falar pra que ESSE grupo aqui possa me aceitar isso me chateia é só chateação que causa em você ou ou algum outro tipo de sentimento VOCÊ gostaria de continuar falando da forma como você falava antes?”

Júlia(f) – “Ah eu gostaria”

Pesquisadora – “Por quê?”

Júlia(f) – “Eu acho bonito né? E também é o jeito que: EU SOU... se eu tiver falando de outra de outro jeito se eu tiver falando de de uma outra maneira: não VAI SER EU MESMA”

Pesquisadora – “Então aqui na escola você acha que você não é você mesma?”

Júlia(f) – “Sim”

É triste constatar que esse tipo de preconceito está acontecendo no ambiente escolar, um lugar que deveria ser de acolhimento, no qual as pessoas pudessem se sentir bem e confortáveis, um lugar de respeito e harmonia. As ideologias linguísticas e suas conexões com a constituição da sociedade brasileira geram comportamentos preconceituosos quanto ao uso de determinadas formas linguísticas. Por que certos modos de falar modelam ou rotulam os sujeitos em um espaço que deveria ser agregador das diferenças linguísticas existentes como é o caso do Brasil? Por que as pessoas têm que deixar de ser elas mesmas para poderem ser aceitas em determinados grupos? Foi muito doloroso ouvir essas estudantes dizerem que gostariam de ser elas mesmas, mas que na escola elas não podem. Contudo, elas permanecem firmes. Vejamos agora nos trechos relatados por Alex(m) outras consequências que a situação de preconceito linguístico pode acarretar:

Alex(m) 18 anos – “JÁ tinha um menino que ele era do Maranhão... aí ele entrou... ele entrou esse ano também aí ele tinha aquele sutaque né? e o pessoal fica zuando o sutaque dele aí ele acabou saindo da escola aí ele foi lá pro 12”

[...]

Pesquisadora – “[...] você disse assim o menino era do Maranhão aí ele o sotaque dele e as pessoas ficavam zuando o QUE ERA exatamente que ele falava que as pessoas percebiam opa... esse sotaque é diferente?”

Alex(m) – “Era tipo: o modo a voz dele que era fina e o modo dele faLAR meio puxado assim: tipo: oxe”

Pesquisadora – “Uhn”

Alex(m) – “usava muito o oxe... aí: o pessoal ficava olhando assim... aí: que aqui no:: que a gente é brasileiro né? Normal mora aqui no DF aí a gente não tá acostumado”

Pesquisadora – “Não tá acostumado com o oxe?”

Alex(m) – “É”

Pesquisadora – “Mas aí as pessoas (...)”

Alex(m) – “Que () tem grande mistura né? tem gente que vem do Maranhão do Rio Grande”

Pesquisadora – “Uhnrum e aí no ele era da sala de vocês?”

Alex(m) – “Era”

Pesquisadora – “Foi no começo (...)”

Alex(m) – “Ele era o único acho que era do Maranhão que ti/ que falava: com sutaque”

Pesquisadora – “Aí ele começou esse ano com vocês: e: não aguentou a zuação dos colegas e: saiu [por conta disso?”

Alex(m) – “[foi por esse fator e outros também”

[...]

Pesquisadora – “Mas mas você acha que: o que causava esse esse riso de vocês era o fato dele faLAR fino ou era mesmo o sotaque dele?”

Alex(m) – “Era os dois ((riso))

Quando decidimos pesquisar, no âmbito escolar, sobre as concepções que os (as) estudantes têm sobre variação linguística não imaginamos que nos depararíamos com relatos e atitudes de preconceitos linguísticos tão presentes na escola que nos serviu como campo de pesquisa. Tais relatos e atitudes nos deixaram impactadas. O que está acontecendo no campo social chamado escola? Por que cenas como as relatadas por nossos colaboradores e nossas colaboradoras ainda acontecem na escola? Essas indagações nos levam a entender que o trabalho desenvolvido no ensino da Língua Portuguesa está falhando, não está cumprindo seus objetivos como os apontados por Travaglia (2008).

Não podemos afirmar se esse garoto citado por Alex(m) foi bem recebido na outra escola ou se passou pelas mesmas situações de preconceito. Se teve que mudar de escola novamente, ou se encontrou uma forma de se “encaixar” no novo grupo “perdendo sua essência” como aconteceu e ainda acontece com Flávia(f), Ana(f), Júlia(f) e tantos outros, ou se teve que abandonar a escola para se proteger dos ataques. Essa última hipótese não é desejável, mas, “infelizmente”, não pode ser descartada, visto que, ser vítima do preconceito linguístico pode ter como consequência direta, a evasão escolar.

PERGUNTA 2. Onde aconteceu a cena de preconceito linguístico na escola? Como você reagiu à cena? Qual a sua posição em relação ao ocorrido?

Os (as) alunos (as) disseram não presenciar nenhuma cena de preconceito linguístico que fosse tão nociva. Muitos (as) não entendiam o “rir”, os “comentários” ou as “imitações” como manifestações de preconceitos. Após refletirmos sobre tais atitudes, eles (as) disseram que dessa forma acontecia o preconceito. Segundo eles (as), as cenas ocorriam com mais frequência na própria sala de aula, na maioria das vezes, quando estavam a sós, mas também acontecia com professores presentes.

Por não entenderem alguns comportamentos como manifestações de preconceito linguístico, determinados (as) alunos (as) levavam na brincadeira, não tomavam posições, já que os (as) colegas que eram vítimas não ficavam chateados (as) e levavam numa “boa”, ‘essas’ eram suas percepções.

Alguns (mas) disseram se sentirem incomodados (as), às vezes, e pediam para os (as) agressores (as) pararem com o que estavam fazendo e que deixassem os (as) colegas falarem porque era o jeito que eles (as) tinham aprendido, era algo próprio das suas regiões. Observemos:

Gleice(f) 17 anos – “Muitas vezes que eu vejo eu entro no meio eu falo... pra pessoa eu falo assim ah vocês tão sendo idiotas gente pelo amor de Deus é o jeito da pessoa: igual muitas vê/ como eu te falei né? da Flávia(f) muitas vezes fazem esse tipo de brincadeira com a Flávia(f) a Flávia(f) fica calada mas dá pra ver que ela não gosta aí eu vou falar pra ela ela fala nã: esquece eu falei NÃO Flávia(f) não tem como esquecer e aí ela até me falou uma vez que QUANdo acontece com os outros é mais fácil dela interferir do que quando acontece com ela mesmo porque ela fica sem reação... ela fica sem saber... tipo assim tá acontecendo comigo e aGOra como é que eu vou reagir a isso?”

Pesquisadora – “Então ela prefere ficar na dela não reage?”

Gleice(f) – “É”

Pesquisadora – “Mas você perCEbe o incômodo?”

Gleice(f) – “Percebe é: bem percebível”

Outros (as) disseram não tomar atitudes por não saberem como agir ou para não serem mal interpretados (as) pelos (as) colegas. Desse modo, acabam, por vezes, sendo reprodutores (as) ou condescendentes, ainda que não intencionalmente, da/com a regularidade de práticas sociais simbólicas de violência. Vejamos algumas respostas:

Flávia(f) – “... eu::... eu me sinto tipo uma covarde entendeu? Porque EU num falo nada eu fico na minha entendeu? Tipo... eu eu num falo nada... eu eu tipo assim eu acho errado mas eu fi/ eu fico na minha entendeu? Porque:: as pessoas NÃO as pessoas DAQUI mas as pessoas que fazem são muito Cínicas entendeu? Tipo faz: aí quando você vai reclamar vai fazer um show todo dizendo que NUM foi que num sei o que entendeu? Vai ela vai se: contradiZER entendeu? São muito Cínicas entã/ num ten/ eu não tenho paciência pra tipo... pessoa assim então eu prefiro ficar na minha pra não me estressar”

[...]

Flávia(f) – “[...] o preconceito tá aí num vai acabar e: quem sou eu né? Pra: acabar com isso? Não vai acabar EU posso falar hoje posso ti/ UAI você tá errado num sei o que posso falar

falar falar AManhã ele vai fazer do mesmo jeito... num tem jeito... aonde tem gente tem preconceito”

É visível nas palavras de Flávia(f) a revolta que sente com as pessoas que praticam o preconceito linguístico, pois, de acordo com sua percepção, essas pessoas são covardes, já que não admitem o que fazem. É visível também a desesperança dessa estudante ao falar do preconceito, do desrespeito cometido por algumas pessoas. Suas palavras de desesperança quanto ao fim do preconceito linguístico foram acompanhadas de um olhar triste, de suspiros profundos, do baixar a cabeça muitas vezes. Ao dizer essas palavras, cujos trechos trouxemos para o conhecimento dos leitores e leitoras dessa pesquisa, ela disse ainda, que hoje em dia, as pessoas só acreditam naquilo que pode ser provado e que ela não tinha provas contra as pessoas que praticam o preconceito. Uma vez que não tinha nada filmado, seria a palavra dela contra a dos preconceituosos e que isso não daria em nada, então prefere ficar quieta. Continuemos com os relatos dos (as) alunos (as):

Pedro(m) 17 anos – “É eu fico calado”

Pesquisadora – “Nunca você chegou a se manifestar: não gente não façam isso isso é ERRADO vocês agirem dessa forma POR que então que você: não se manifesta?”

Pedro(m) – “Eu tenho tipo vergonha tipo de... falar alguma coisa: e ser chato”

Pesquisadora – “Ah você tem medo na verdade não é nem vergonha é o medo do julgamento né? Ah eu não vou falar nada porque senão eles vão dizer que eu sou CHATO... é por isso então que você não se posiciona? Mesmo não concordando ou você concorda quando você ver?”

Pedro(m) – “Não”

Iris(f) 17 anos – “Olha eu ((riso)) eu nem sei exatamente porque assim às vezes como é pessoal que imita mais ela assim é SÃO colegas mesmo né? aí se você se METE daqui a pouco eles tão bem e você fica por ruim... então eu não me meto... mas: a questão mesmo de imitar: eu acho que quando não é brincadeira você VOCÊ se sen/ se cha/ fica chateado pela pessoa né? que:: que: tá sendo o ALvo porque você:: não sei eu tenho um uma família nordestina tô aqui mas... é: pra mim eu eu às vezes cê fica CHateada pela peSSOa que tá passando () MAS você não pode se meter porque: são amigos daqui a pouco eles tão bem né? não dá nada... e você é o ruim”

Observemos como o ambiente de hostilidade trava alguns (mas) alunos (as) que, mesmo não concordando ou compactuando com o que os (as) outros (as) fazem, não interferem por medo de serem julgados (as) ou ofendidos (as). Isso é muito sério, alguma

coisa precisa ser feita para que as salas de aula não se tornem ringues. Os professores não podem se comportar da maneira como os (as) estudantes relatam na próxima questão.

PERGUNTA 3. Como o professor lidou com a cena de preconceito linguístico?

Alguns (mas) alunos (as) disseram que os professores nem sempre percebiam, porque as cenas aconteciam entre eles (as). Quando percebiam tinham reações como: não se importar e deixarem que os (as) alunos (as) resolvessem entre eles (as), entravam na brincadeira e riam também, fingiam não perceber e não faziam interferências e, poucas vezes, pediam para os (as) alunos (as) pararem com as chacotas. Observemos:

Hana(f) 18 anos – “Às vezes quan/ a a Flávia(f) é uma pessoa que gosta muito de: perguntar aos professores né? Aí às vezes ela não enten:de é aí às vezes também o jeito como ela pergunta pra eles () não sei parece ser meio estranho pros outros mas: eu não sei citar ((riso)) exemplo porque eu sou muito esquecida”

Pesquisadora – “Aí os outros riem?”

Hana(f) – “Uhnrum”

Pesquisadora – “E como é que os professores reagem: nesse momento... como é que eles lidam com essa situação de VER que tem uma aluna que tá faLAN:do e os outros ri:ram da forma como ela falou:?”

Hana(f) – “Eu já vi professor rindo do modo... que ela fala assim... mas... acho que é mais porque é engraçado mesmo [...]”

[...]

Pesquisadora – “Aí você disse assim eu vejo que às vezes alguns professores RIem também mas são todos que riem?”

Hana(f) – “Não”

Pesquisadora – “Como é que é a reação dos outros? UNS riem: e os outros fazem o que como é que eles: reagem como é que eles lidam com a situação?”

Hana(f) – “Só: quando é pergunta eles só procuram ignorar os ou/ os outros rindo e: direciona: a atenção pra ela ()”

Pesquisadora – “Uhn mas aí nunca chegou nenhum deles a a a falar sobre isso olha... isso não é leGAL... rir [não né?”

Hana(f) – “[que eu me lembre não”

[...]

Pesquisadora – “Isso acontecia em sala de aula e como era que os professores reagiam?”

Alex(m) 18 anos – “Era os professores nem:... tinha professor tinha alguns professor que entrava na brincadeira ria também falava caramba saudade da minha cidade e tal... e falava assim mas não no naquele tom de querer botar o menino pra baixo era mais... pra falar NOssa tem um cara do do Maranhão aqui é bom”

Cris(f) 17 anos – “Eu não sei eles nunca falam nada não tipo meio que deixam”

Pesquisadora – “Mas eles chegam a perceber ou eles não percebem ou eles percebem e simplesmente ignoram?”

Cris(f) – “Acho que só ignoram”

São atos de omissão como os praticados por esses professores citados pelos (as) alunos (as) que propiciam a manifestação das ideologias linguísticas por meio dos preconceitos. A hierarquização social realizada na/pela linguagem é imperceptível criticamente pelos professores. É inadmissível que as pessoas que estão no espaço escolar com o papel de formar cidadãos compactuem com atitudes preconceituosas ou não tomem atitudes de combate aos preconceitos destinados aos (as) jovens que apresentam um dialeto diferente do da região em que estão. Os professores devem se conscientizar do tamanho da responsabilidade que eles têm nas mãos e entender que seus (as) alunos (as) estão ainda num período de formação de suas personalidades e que, muitas vezes, eles servem como modelos para os (as) estudantes. Sendo assim, tais comportamentos não condizem com seus papéis. Vejamos o que estas alunas disseram sobre o trabalho que deveria ser realizado pelos professores quanto ao tratamento da variação/preconceito linguístico:

Maria(f) 17 anos – “Esse da Flávia(f) aí aconteceu na frente dos professores mas é o que eu digo os professores meio que: tão nem aí sabe? Eles passam lá o assunto deles explica aí depois quando termina o povo tá copiando ele senta lá no negócio ele vai corrigir os dever vai vai mexer no celular alguns né? NÃO todos é vai: fazer a a chamada [...]”

Maria(f) lamenta que os professores não se interessem pela vida dos (as) discentes nem se envolvam de uma forma mais participativa com os (as) alunos (as). Estes, em conformidade com ela, preocupam-se em falar somente sobre estudos, vestibular, UnB, entre outros, não se interessam em saber como os (as) alunos (as) estão ou pelo que estão passando. Observemos:

Pesquisadora – “Você acha que eles deveriam se intereSSAR mais? Cê sente essa necessidade?”

Maria(f) - “Sim porque por através deles por exemplo é: poderia diminuir mais esse *bullying* dentro de sala sabe? [...] Aí os professores eles poderiam ajudar mais sabe? Poderiam ah tá falano tá falano poderia pegar essa parte aí ah tá falano da: da cultura de uma pessoa só porque é diferente num sei o que já tá julgando eles poderiam ver isso dentro de sala porque eles não tão cegos né? nem surdos dá pra escutar tudo dentro de sala porque aluno fala alto aí: eles vendo isso aí eles poderiam pegar o aluno conversar com ele: colocar é explicar um pouco pra ele sei lá”

Pesquisadora – “Uhnrum e aí eles: preferem se omitir né? eles ficam omissos [fingem não ver fingem não ouvir”

Maria(f) – “[é fingem não ver fingem não ouvir”

Maria(f) – “Ou às vezes nem ligam na verdade né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Maria(f) “Alguns”

Pesquisadora – “Tá tá tudo bem aconteceu aquilo ali”

Maria(f) “É normal... eles que se resolvam tipo assim entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Maria(f) – “Não vai dar em nada... não vão não criam muito caso com esse tipo de coisa”

Júlia(f) 17 anos – “[...] então eu acho que deveria realmente tocar nesse assunto mesmo porque às vezes as pessoas não têm o conhecimento e acabam fazendo isso por não ter o conhecimento de que: pode ser preconceito tipo de que pode ser alguma coisa mais grave”

Essas palavras das nossas colaboradoras nos fazem entender que as práticas pedagógicas realizadas na escola CED 11 estão precisando de reformulações, fica nítida a necessidade de um ensino que se preocupe não somente em transmitir informações, regras, mas também, valores sociais e reflexões em torno de ideologias linguísticas de aceitação da diversidade linguística, de suma importância para que a sociedade possa progredir de forma mais harmônica. Sendo assim, foquemos em um ensino mais humanizado de modo a propiciar aos nossos alunos e alunas, também, suas evoluções enquanto cidadãos e cidadãs que percebem na linguagem um recurso de construção de sua própria cidadania.

PERGUNTA 4. Quando o professor trabalhou sobre variação linguística ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico? De que forma?

Pudemos notar nas falas dos (as) alunos (as) que o professor trabalha o fenômeno da variação linguística esporadicamente, que não há um trabalho contínuo que produza um efeito mais positivo quanto ao assunto. Caso houvesse, não existiria uma intolerância linguística tão profunda na escola/sala de aula. Tivemos a oportunidade de observar algumas ocasiões em que o professor aproveitou a oportunidade para comentar sobre a diversidade linguística (quando na correção de algumas atividades) momentos em que indagava aos (às) alunos (as) se nossa fala era errada, em que dizia a eles (as) para não tratarem situações de uso da língua como certos ou errados, mas sim que tais usos estavam em acordo ou em desacordo com a norma culta, comentava sobre o que estaria por trás de certos usos linguísticos.

Certa vez o professor iniciou a aula com a seguinte frase: “As grades prende nossos corpos mas não o nossos pensamento” tatuada nas costas de um homem. Após anotar a frase no quadro branco perguntou aos (às) alunos (as) se eles (as) tatuariam a frase neles (as). Alguns (mas) disseram que não, porque continha erros de ortografia, outros (as) disseram que até tatuariam desde que fizessem a correção ortográfica. O professor indagou-lhes por que a frase estava escrita daquela forma provocando a reflexão dos (as) alunos (as) sobre a variação linguística. Tiveram reflexões preconceituosas tais como: talvez ele seja um marginal que esteja preso e fez essa tatuagem na cadeia, outros comentaram que talvez o tatuador não tivesse muito estudo por isso os erros, outros disseram que a pessoa tatuada também poderia ter pouco estudo já que deixou fazer a tatuagem, entre outras.

Alguns (mas) alunos (as) disseram que o professor falou sobre o preconceito, mas não souberam explicar como esse trabalho foi realizado. Outros (as) disseram que ele não abordou preconceito linguístico em suas aulas o que pode ter de fato ocorrido nas aulas visto que, mesmo os (as) alunos (as) que afirmaram que o assunto foi abordado não conseguiram discorrer sobre como foi feita a abordagem. Notemos:

Pesquisadora – “[...] é você lembra se ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico quando tratou da questão da variação?”

Naty(f) 17 anos – “Assim comentar só por cima tipo: fala que existe e tal mas não tem aprofundação entendeu? Não tem ele sempre comen/ ele sempre fala pra gente assim por exemplo é se ele dá al/ alguma frase quando a gente tá estudando gramática alguma frase que tenha algum erro aí ele sempre deixa bem claro que é: só um erro de gramática mas que: no português não existe certo e errado que existe as variações linguísticas ele sempre deixa isso muito claro quando ele tá explicando falando sobre gramática”

Gleice(f) 17 anos – “Não... sobre preconceito linguístico não mas falou sobre variação”

Lipe(m) 17 anos – “Sim ele tava trabalhando variação”

Pesquisadora – “Ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico?”

Lipe(m) – “Não que eu me lembre”

Pesquisadora – “E como é que ele trabalhou a questão da variação?”

Lipe(m) – “Uhn na gramática”

Pesquisadora – “Na gramática? E como é que ele ia... falando pra abordar justamente essa questão DA variação... desse diferente né? do uso diferente de uma mesma lín:gua?”

Lipe(m) – “Ah não vou me lembrar faz tempo”

Pesquisadora – “Faz tempo? Já foi esse ano?”

Lipe(m) – Foi esse ano acho que foi LÁ pro começo do ano”

Érica(f) 17 anos – “... só se foi tipo dentro da dentro da Literatura eu acho que ele comentou mas é porque eu não lembro também”

No campo do ensino de língua materna no Brasil, embora tenham ocorrido nos últimos vinte anos avanços nos currículos de ensino de língua, em que as teorias linguísticas tiveram uma contribuição fundamental, a desconstrução do próprio objeto *língua* (associado a um poder/saber colonialista e monoglota) não chegou efetivamente nos currículos. Um indício disso é que consideramos tímido o debate sobre ideologias linguísticas na reflexão sobre ensino de língua e formação de professores no Brasil (LOPES; SILVA, 2018, p. 710) [grifos dos autores].

Em conformidade com o que asseveram Lopes e Silva (2018), a explicação para a existência da violência simbólica no espaço escolar pode estar na formação dos professores que atuarão no ensino da língua materna, já que se tem debatido pouco sobre as ideologias linguísticas e suas drásticas consequências no ensino da Língua Portuguesa. Todavia, reiteramos que a responsabilidade de criar meios eficazes que possam erradicar a violência de práticas sociais motivadas pelos modos diferentes de usar a língua deve ser de todos os membros envolvidos no espaço escolar e não somente do professor de língua materna. A ação conjunta é mais eficiente do que a unitária.

PERGUNTA 5. O diferente chega a te incomodar? De que forma?

Nessa questão, as respostas foram quase unânimes, os (as) alunos (as) disseram não se incomodar com o diferente, alguns (mas) chegaram a dizer que gostam do diferente porque assim aprendem mais. No entanto, observamos tomadas de posição no sentido de desvalorização da diversidade linguística para a manutenção de uma hierarquia linguística em que os sujeitos ao tomarem tal posição, ocupam a posição de superioridade nessa hierarquia. Notemos:

Bob(m) 17 anos – “Só quando eu não conseguir realmente com-pre-en-der ou entender se tem um motivo pra aquilo se em vez de falar como: eu mesmo digo grafite... eu sei que é diferente aí eu falo pra outra pessoa:... tá me empresta um grafite ela me entrega o apontador COM certeza aquilo vai ser diferen:te e chega a ser incômodo porque ela NÃO vai entender ou conseguir dizer de outra forma ISSO me incomoda não poder diz/... tem o grafite eu não consigo enTENDER isso isso é o que me incomoda não SABER e: não poder FAZER o que é preciso a partir dum pedi:do ou ou se comunicar direito”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Bob(m) – “Se eu não consigo ter essa comunicação aí já me incomoda eu ter que pedir a ajuda pra pessoa ()”

[...]

Bob(m) – “Já tentei eu JÀ aceitei que existe essa diferença mas () e me falam uma expressão e não me dá um sentido pra ELA aí eu já acho: isso muito estranho num faz sentido [...]

[...]

Bob(m) – “TRIBÃO... a pessoa me me disse o que era e/ me disse essa palavra eu falei o que significa? Ela disse: é TRIBÃO... aí eu já fiquei não ah... aí eu já não consigo aceitar a palavra direito porque se não me dá um significado pra como eu vou usar ela... não tem como EU usar então não faz senTido ela existir... não tem... se ela não serve pra significar nada ou quer dizer alguma coisa: não faz sentido ela tem que significar ela tem que ter um modo de uso... se não tiver: não tem porque eXISTir essa palavra então não tá nem no dicionário e tá TRIBÃO no dicionário aí depois que eu fui pesquisar o que era e: simplesmente esqueci porque ninguém NUNca mais falou isso na minha frente nunca mais vi”

Vera(f) 17 anos – “Depende né da da... do que da forma que a PE/ que a pessoa tá falando”

Pesquisadora – “Uhnrum aí você poderia dar um exemplo porque você disse assim dePENde então... isso me me faz entender que existe sim algumas situações que: você chega a se incomodar: da forma como a pessoa falou... você pode(...)”

Vera(f) – “Eu já vou falar de um pre/ já vou até fazer um preconceito aqui ((riso))”

Pesquisadora – “Ahn mas fala aí o que é que de repente te causa incômodo... você”

Vera(f) - “As pessoas que vivem tipo em faZEN::da como essas coisas assim: tem gente que tem uma forma diferente de falar aí eu eu às vezes fico um pouco incomodada assim”

Pesquisadora – “Uhnrum aí cê pode me dar um exemplo o que é exatamente que a pessoa FALA você disse assim tem uma forma diferente de falar aí eu fico incomo(...”

Vera(f) – “A forma errada né?”

Pesquisadora – “Uhn aí cê pode dar um exemplo”

Vera(f) – “... ((riso))”

[...]

Vera(f) – “Tem um negócio que eu acho diferente esse negócio de tem gente que fala ah meu cu/ cuma:de: cumpa:de eu acho diferente essas coisas”

Pesquisadora – “Por que pra você é comadre e compadre?”

Vera(f) – “Não nem nem eu nem uso essas coisas”

[...]

Pesquisadora – “Uhnrum mas aí você acha FEIO?”

Vera(f) – “... sim ((riso)) um pouco”

Pesquisadora – “Por quê? O que que tem que você acha feio?”

Vera(f) - “Não sei porque eu não sou acostumada com essas coisas assim aí eles acostumaram né aí eles têm... já acham normal entendeu?”

O preconceito linguístico está evidente na fala desses dois informantes, ambos são intolerantes ao diferente. No caso de Bob(m) 17 anos, percebam que ele afirma que se uma palavra não tem significado ou uma maneira de usá-la, não faz sentido ela existir. O diferente é algo que ele não aceita se pra ele não fizer sentido. O que não faz sentido para ele, certamente faz, para outras pessoas. Existem expressões próprias de cada região, que, por fazer parte da variedade linguística de uma determinada comunidade, seus falantes a utilizam, sabem quando e como utilizá-la, mas por ser algo tão natural, nem sempre sabem explicar seu significado, embora ele exista na comunidade. A variação linguística é justamente isso “é o diferente”. Nem sempre o dicionário ou a gramática darão conta de contemplar todos os usos e expressões linguísticas existentes. Assim sendo, o fato de não se conhecer uma expressão linguística específica não dá, a ninguém, o direito de decidir se ela deve ou não existir, ela simplesmente existe e tal existência deve ser aceita e respeitada. No caso de Vera(f) 17 anos

podemos perceber o preconceito linguístico no julgamento que ela faz do uso de determinados vocábulos por pessoas que residem em “fazendas”, aí já podemos ver também traço do preconceito social, e no fato dela classificar tais vocábulos como “errados” e “feios”. Notem que ela não acha estranho os vocábulos, ela atribui valores negativos a eles. Observemos mais um relato:

Iris(f) 17 anos – “Uhn::: às vezes”

Pesquisadora – “Por quê?”

Iris(f) – “É diferente ((risos))”

Pesquisadora – “Mas o que é exatamente que causa esse incômodo?”

Iris(f) – “É diferente eu acho que: tudo que o contato com coisas que são muito diferentes de você sempre vai dar uma:...cê sai da zona de conforto né? os seus ouvidos saem da zona de confort/ você tá acostumada a escutar Aquele tipo de pala::vra aquele aquele negócio aí quando você escuta um negócio muito diferente você::... não sei você fica um pouco alerta cê SAI mesmo da zona de conforto”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Iris(f) – “E:: sair da zona de conforto incomoda de todo todos os sentidos até você se acostumar com aqui:lo eu acho que dá um um pouco assim... cê fica cê acha um pouco estranho né? dá uma certa estranheza”

Ouvir algo ao qual não estamos acostumados, de fato, causa estranhamento e, desse modo, concordando com Iris(f), saímos da nossa zona de conforto e estar nessa posição pode, algumas vezes, gerar incômodos. Contudo, por entendermos que incomodar-se é diferente de ser intolerante ou preconceituoso, enfatizamos que o respeito deve prevalecer sempre para que o diferente não se torne motivo de zombaria.

Os (as) estudantes baianos (as), bem como as (os) mineiras (os) já estão na escola há um tempo considerável, visto que passaram a fazer parte do corpo discente da escola campo de pesquisa ainda no ensino fundamental. Assim, por estarem agora no 3º (terceiro) ano do ensino médio, consideramos tempo suficiente para que os (as) demais estudantes tenham se acostumado com seus diferentes falares. Porém, a partir do que vimos e ouvimos nas entrevistas, pudemos perceber que existe algo maior em volta do preconceito ao qual esses (as) estudantes, de modo particular as duas alunas baianas, são vítimas. Constatamos que não é somente a fala delas que incomoda alguns (mas) colegas, mas o fato de serem nordestinas, e

pra sermos mais precisas, o fato de serem da Bahia. Dessa maneira, constatamos que o preconceito existente na escola CED 11 vai além do linguístico, ele é muito mais social.

A cidade de Ceilândia é constituída, também, por diversos nordestinos e isso nós vemos diariamente - porque estamos incluídas nesse grupo, entre nossos vizinhos e conhecidos, além de termos ouvido nas entrevistas realizadas com os (as) alunos (as). São os (as) filhos (as) desses nordestinos que estão lá na escola CED 11, sofrendo preconceitos e, o que é mais grave, multiplicando preconceitos com os (as) colegas. O que a escola tem feito para evitar que isso ocorra? Ela está preparada para lidar com situações como essas? Não sabemos e nem podemos responder essa última questão, podemos apenas falar do que vivenciamos, vimos e ouvimos no período em que estivemos na escola campo (maio a dezembro de 2019).

Ao relatar sua experiência com pesquisas sobre o preconceito linguístico no Brasil, Bagno (2003, p. 16) afirma que “a principal conclusão que tirei dessa investigação é que, simplesmente, *o preconceito linguístico não existe*. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*” [grifos do autor]. Nossas experiências no CED 11 nos levam a concordar com Bagno porque, em alguns momentos, presenciamos e vivenciamos cenas que evidenciaram que o preconceito social está acima do linguístico. Dessa maneira, entendemos que o preconceito linguístico é, na verdade, um desdobramento daquele. Os relatos ouvidos nas entrevistas reforçaram nosso entendimento. Observemos:

Pesquisadora – “Na sua sala TEM pessoas do Piauí, pessoas do Maranhão, tem pessoas de Minas Gerais você acha que a intransigência maior É com vocês baianas ou acontece com os outros também?”

Ana(f) 18 anos – “Mais com o baiano mais quem vem do Nordeste... Piauí também: Maranhão o Maranhão também tem ()”

Pesquisadora – “E você chegou a presenciar alguma cena lá na sala de alguém que veio do Maranhão e que falou e que os colegas foram em cima riram e repeTI::ram e reproduzi::ram ou não?”

Ana(f) – “Não é mais com o baiano nunca vi isso [mas acontece mais com o baiano ((riso))”

Pesquisadora – “[por que será Ana? Por que será que eles fa(...)”

Ana(f) – “O Mar/ o Marcos(m) não é baiano e tipo o o pessoal chama ele de baiano como se baiano fosse uma ofensa... entendeu? Ah Marcos(m) você é baiano demais... entendeu?”

Pesquisadora – “[...] lá na sua sala tem pessoas do Maranhão: do Piauí de Alagoas de Minas da Bahia com quem é que mais acontece?”

Cris(f) 17 anos – “Bahia”

Pesquisadora – “Com a Bahia e por que será: o que que cê acha que tem assim na na fala dos baianos que provoca tanto isso? O riso dos outros?”

Cris(f) – “Porque eles falam tipo: é meio meio arrastado né? e tem muita expressão diferen::te as palavras eles falam:... tipo: de uma entonação diferente também”

Pesquisadora – “Então você acha que é mais é por isso por conta DA entonação [mesmo?”

Cris(f) – “[eu acho que mais nordestino: sofre mais isso de qualquer forma mas... é é mais baiano... específico”

Maria(f) 17 anos – “Por exemplo que nem eu já falei o Bob(m) eu não entendo ele sabe ele ele julga muito ele falou ele fica só falando...principalmente da região da Bahia assim eu não sei o que que ele tem contra a Bahia né? mas tudo bem aí ele fala muito de mim brincano comigo na minha cara assim ele fala o jeito que LÁ num chove que lá o povo é pobre que lá não tem infraestrutura já começa entendeu?”

Pesquisadora – “Ele sabe que você é da Bahia? Mas [você nasceu aqui né? você chegou a morar na Bahia?”

Maria(f) – “[ele sabe eu nasci aqui”

Maria(f) – “Muito tempo”

[...]

Maria(f) – “Eu já perguntei pra ele Bob por que que tu não suporta é... baiano essas coisas? Aí ele aí ele vai e me fala é por CAUSA DO JEITO QUE ELES FALAM é por causa da:: é... desse da das comidas do é do jeito que eles fazem a comida ele: JULga a a CULTura baiana entendeu? Ele fala muito mal [...]

[...]

Maria(f) – “Eu sei que ele julga muito a Bahia ATÉ uma a nova: a nova:... a nova: aluna lá que chegou ela é do Piauí a Glória”

Pesquisadora – “Ah é uma mocinha do cabelão né?”

Maria(f) – “Ahnram é ela chegou agora e o jeito que ela fala é: é diferente entendeu? Só que ele não JULga ela ele falou que prefere: o Piauí do que a Bahia é uma coisa contra a Bahia entendeu? ((riso)) não sei Ele fala também da parte dos san:tos ele pra ele a Bahia envolve: macumba envolve: a essas comidas aí que são feitas de galinha de macumba pra e/ é é um conceito totalmente: assim... como que eu digo? burro sei lá o jeito que: Ele pensa sabe?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Maria(f) – “É meio... antigo o jeito que ele pensa... que ele julga ele não tem muito argumento assim bom pra dizer que a Bahia: é ruim que não presta num sei o que entendeu?”

Pesquisadora – “Entendi ele chegou a afirmar que prefere: o Piauí? [então a menina fala diferente e ele não se incomoda com a fala dela?”

Maria(f) – “[sim Ele falou isso”

Maria(f) – “Não se incomoda”

Pesquisadora – “O problema [dele é a Bahia?”

Maria(f) – “[era isso que eu tava percebendo ontem sabe?”

Maria(f) – “O jeito que ela fala não incomoda ele agora: o jeito que eu falo às vezes incomoda ele e o jeito que eu falo sobre a Bahia incomoda ele”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Maria(f) – “Porque eu falo NOssa lá é top lá é lá é demais já foi em Salvador? Já viu as praias num sei o quê? ele não nunca: nem quero num sei o que”

Pesquisadora – “Mas na sua sala tem outras baianas”

Maria(f) – “Tem”

Pesquisadora – “Tem a Flávia(f) tem a a Ana(f)”

Maria(f) – “Tem a Flávia(f)”

Pesquisadora – “E ele como é que é com elas?”

Maria(f) – “Ele também brinca com elas assim sabe? Sobre a parte da Flávia(f) também eu vi ele já vi ele brincando com ela sobre... é: a escola que ela estudava ele falou e LÁ tem escola? ela falou que estudava numa escola né? aí ele brincando falou e lá tem escola na Bahia? Num sei o que AÍ como ela é ela é diferente de mim ela é aquela baiana baiana mesmo ((riso)) chega ela rodou a baiana mesmo lá né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Maria(f) – “Aí ela:::;;; aí ela foi lá e: falou CAa sua boca Bob(m) num sei o que brincano com ele né? o jeito que eles falam é tudo brincano MAS atrás de brinca/ [brincadeira tem um fundo de verdade né ali?”

Pesquisadora – “[é uma brincadeira que tem uma seriedade né ali?”

Maria(f) – “Verdade atrás de uma brincadeira sempre tem um fundo de verdade então”

Pesquisadora – “Na verdade e/ ela se utiliza da brincadeira pra falar a verdade”

Maria(f) – “Uhnrum: e ele também entendeu? Ele se utiliza da brincadeira pra julgar e ela se utilizou da brincadeira pra falar a verdade na cara dele sem sem dar aquela pata:da na frente da turma pra num ficar aquela coisa assim TÃO séria sabe? que hoje em dia a seriedade não tá adiantando tanta coisa não”

Pesquisadora – “Você acha que eles de repente se sentem superior aos baianos?”

Ana(f) 18 anos – “Acho que sim”

Pesquisadora – “Por que que eles são superiores?”

Ana(f) – “Por conta do Nordeste e todo o contexto histórico do Brasil... ah também tem aquilo VOCÊ você é nordestino você não tem você não tem a cultura que a gente tem daqui de Brasília... [...]”

Ana(f) – “A Bahia também é muito motivo de chacota por conta da água”

Pesquisadora – “Do quê?”

Ana(f) – “Da seca”

Pesquisadora – “Também eles criticam ATÉ ISSO?”

Ana(f) – “A seca”

Pesquisadora – “É?”

Ana(f) – “A Bahia não tem água... [...] e também tem a questão a questão da da do candomblé”

Pesquisadora – “Uhn”

Ana(f) – “Ah você é baiano você faz macumba... essas coisas”

Pesquisadora – “Eles generalizam?”

Ana(f) – “Sim”

É espantoso vermos os relatos dessas informantes. É muito violento o que elas passam em sala de aula. Os relatos de nossas (os) colaboradoras (es) nos deixam cada vez mais convencidas da urgência que a escola CED 11 demanda por sérias providências. Não podemos acreditar que os professores veem essas cenas acontecerem no âmbito escolar e ficam indiferentes a elas.

Vejamos agora os trechos das falas de Bob(m) citado por Maria(f) como muito intolerante aos baianos. Todos os trechos da fala dele foram retirados da primeira etapa de entrevistas.

Pesquisadora – “Você você me deixou curiosa você disse assim a minha mãe fala mais LIMPO como eu”

Bob(m) 17 anos – “É porque nós de Brasília não falamos o: tipo o carioca ele fala aquele [ʃ] mais forte o baiano fala o [a] mais grave nordestino ele fala mais ra/ o ritmo mais rápido ajunta as palavras... mas em Brasília basicamente a gente fala o máximo que a gente vai falar é um [paʃ'tɛw] e fica nessa: aí o sotaque fica bem mais limpo e rápido NORmal quer normal”

[...]

Bob(m) – “Tipo biscoito e bolacha qual é o certo eu não vou saber dizer na hora aí eu sempre falei biscoito pra mim quando alguém falar bolacha pra mim vai tá errado então... é mais do regionalismo mesmo”

[...]

Pesquisadora – “[...] aí você falou dos baianos que uma hora ou outra eles você falou dessa questão do INHA mas aí você falou de a/ em algum moMENto eles vã:o cometer um erro em que momento você percebe que eles cometem erro?”

Bob(m) – “[...] é mais pela questão da estranheza que eu vou achar que eles vão errar eu tenho quase certeza disso é uma coisa que a gente espera coisa é um pre/eu sei que é um preconceito cultural ((riso)) mas: tá aqui: eu não consigo dizer que não”

Pesquisadora – “Não mas você você poderia dar um exemplo do que você disse assim EU SEI QUE ELES VÃO ERRAR EU JÁ ESPERO QUE ELES ERREM você poderia dar um exemplo”

Bob(m) – “É muito estranho pra mim eu já chamo de erro logo tipo... ahn: uma vez o: meu colega da Bahia ele chamou:: uma coisa de... um apontador acho que era de grafite ele fala porque ele tem costume disso eu falei NÃO isso tá errado eu sei que isso é um a-pon-ta-dor aí eu fiquei com isso na cabeça sei que eles vão dizer alguma coisa que pra mim vai ser errado e: eu gosto de: achar isso”

É preocupante a fala de Bob(m) ele é muito intransigente com o diferente. Notem que ele tacha como “erro” qualquer produção linguística que não esteja de acordo com a dele e, o que é mais preocupante ainda, ele sente prazer em fazer isso, como vemos no final da sua fala “[...]sei que eles vão dizer alguma coisa que pra mim vai ser errado e: eu gosto de: achar isso”. Percebam que a relação travada entre os (as) estudantes que agredem e os (as) estudantes que são agredidos (as) é de hierarquização, não é somente uma questão linguística, ela é também social, cultural. Os (as) discentes agressores (as) se veem em uma posição de superioridade em relação às colegas baianas. Essa superioridade é, muitas vezes, explicitada por eles (as) como é o caso dos relatos citados, porém, em outras situações ela fica implícita. Vejamos os trechos da fala de Fábio(m) na segunda etapa de entrevistas:

Fábio(m) 18 anos – “Eu a/eu acredito que seja formal num num varia muito né? porque: eu sou candan:go então assim a gente não tem muito sutaque nenhuma variação nas pala:vras então assim é bem formal uma coisa assim bem”

[...]

Fábio(m) – “[...] por conta do suta:que por conta: daquelas palavras assim que... é um pouco mais forte mais intensa né?... porque tipo: é questão de costume né? uma pessoa tipo chegar de fora e: ter uma: uma certa linguagem pra uma pessoa de Brasília já pode se pegar uma uma coisa assim mais ou levar um pouco para outro lado entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum... achar estranho?”

Fábio(m) – “Sim achar estranho em como eu disse uma coisa assim mais bruta entende? Porque a gente aqui de Brasília não é acostumado a falar assim desculpa a palavra que eu vou utilizar tipo DISgraça mas pessoas do Nordeste é costumam usar isso e não é ofensivo... entende?”

Pesquisadora – “Não é ofensivo pra eles [mas você:: acha que é ofensivo?”

Fábio(m) – “[sim é um costume”

Fábio(m) – “Sim pra algumas pessoas de Brasília principalmente pras pessoas da capi/ é: da capital mesmo né? que fica mais pro centro assim seria assim uma coisa mais... rústica no caso”

[...]

Fábio(m) - “[...] agora assim um ambiente formal eles optam mesmo pela pessoa ter uma linguagem similar”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Fábio(m)- “O pessoal de Brasília tem muito disso de ter essa linguagem similar sem muito: sem esse negócio rústico como eu disse entendeu? Sem esse: essas palavras assim da própria da própria região entende? Então tem que ser algo assim bem: formal”

[...]

Fábio(m) – “[...] ele chegou a falar NÃO realmente o pessoal de Brasília não tem um sutaque assim realmente FIxo do local porque assim o sutaque mineiro você conhece o sutaque nordestino você conhece agora o pessoal de Brasília realmente assim é muito muito fraco porque é uma mistura então acaba sendo aquela coisa formal por a gente tá na região capital: né?”

A fala desse informante está carregada de preconceito ao classificar a fala dos (as) colegas como “bruta”, “rústica”, enquanto a dos brasilienses é sempre formal. O fato dele se declarar como “candango”, “de Brasília”, “de estar na região capital” (e essa fala esteve presente em todas as etapas de entrevistas), deixa implícito que ele se vê em posição de superioridade em relação aos (às) colegas nordestinos (as). De acordo com os relatos ouvidos, constatamos que essa relação de superioridade no 3º ano é muito presente. Ela se dá por motivos linguísticos, como veremos na próxima questão, e também por razões sociais e culturais. No entanto, antes de passarmos à questão seguinte, relataremos duas cenas

vivenciada/presenciada por nós, cenas essas que deixaram claro para nós que o preconceito sofrido pelos (as) baianos (as) é muito mais social do que linguístico.

A primeira cena ocorreu na ocasião em que aconteceu na escola a Feira de Profissões realizada por todos (as) os (as) alunos (as) dos terceiros anos. Algumas turmas se apresentaram na quadra e outras no auditório. Antes, porém, de relatarmos a cena, permitam-nos tecer uma crítica aos gestores e discentes da escola. As apresentações estavam previstas para iniciarem às 8h:45. Nesse dia, gestores e professores fizeram uma reunião e, enquanto a reunião acontecia, os (as) alunos (as) ficaram montando seus estandes. Sendo assim, os (as) alunos (as) ficaram sem a assistência dos professores. Nós e um funcionário da limpeza os (as) auxiliamos no que pudemos e ouvimos muitas queixas deles (as) sobre o pouco tempo que tiveram para se organizarem, a falta de assistência financeira por parte da instituição e a pedagógica por parte dos professores. Por causa da demora da reunião, as apresentações tiveram início às 10h00. Todos (as) os (as) alunos (as) se empenharam bastante para as suas apresentações e, apesar dos percalços (ventava forte e os (as) alunos (as) tiveram muitas dificuldades para montarem e manterem seus estandes de pé) e da falta de assistência, os resultados foram positivos. Todavia, discordamos da atitude da instituição (nas pessoas dos gestores e professores) que, (a nosso ver, foram de desrespeito e de desvalorização com os trabalhos dos (as) estudantes). Crítica tecida, passemos à cena ocorrida:

“No momento em que decorava o estande do seu grupo, uma aluna (Naty 17 anos) colocou sobre a mesa uma toalha de TNT vermelha. Logo em seguida, pegou uma tira larga de TNT preto e tentou colocá-la ao redor da mesa, na parte superior, mas decidiu não colocar porque, segundo ela, ficaria “muito baiano”. Como estávamos próximas, dissemos a ela que não tínhamos entendido o que ela quis dizer e perguntamos por que ficaria muito baiano. A estudante não respondeu nada, apenas sorriu. O colega que a ajudava a decorar o estande disse que é porque ela tem preconceitos com os baianos.”

Como podemos perceber, fica implícito na fala de Naty(f) o preconceito à cultura baiana, dando a entender que ela quis dizer que os baianos são pessoas “bregas”, “extravagantes” que usam as coisas muito coloridas e que isso não a agrada. A segunda cena ocorreu em sala de aula, observemos:

Em um diálogo entre três garotos Sérgio(m), Bob(m) e Lipe(m) os meninos estavam insinuando que Sérgio(m) tinha pegado alguma coisa de um deles. Sérgio(m) disse que não havia pegado porque ele não era “preto”. Por não termos anotado, não recordamos ao certo qual foi a frase utilizada por um deles, no caso Bob(m), após a fala de Sérgio(m), mas o sentido foi o seguinte: Bob(m) deu a entender que Sérgio(m) não havia pegado o objeto em

questão porque, além de não ser “preto” também não era “baiano”, ou seja, suas palavras denotaram que os baianos são pessoas que possuem o hábito de praticarem atos ilícitos.

Para nós, todas as situações relatadas pelos (as) estudantes nesta questão, bem como as cenas presenciadas por nós, deixam claro que a relação de hierarquia existente no 3º ano se dá pelo fato dos (as) estudantes nascidos (as) no DF considerarem as (os) estudantes nascidos na Bahia inferiores a eles (as) em relação à cultura, ao dialeto etc e, por causa desse entendimento, se acham no direito de agredirem os (as) colegas.

PERGUNTA 6. Que expressões ou palavras mais causam estranhamento em você? Por quê?

Naty(f) 17 anos – “Uai do Gilson(m) tudo que ele fala ele fala uai então tipo eu acho muito diferente: é:: eu não tô lembrando agora as expressões que o ((riso)) Marcos(m) usa mas ele usa muitas que também causam estranhamento e: a Ana(f) também ela é da Bahia tipo: ela tem um sutaque assim você nã/ eu não consigo tipo: explicar o que é que tem de diferente mas você consegue ver a diferença quando você escuta”

Rick(m) 19 anos – “Tem umas palavras que eu acho estranha “xô vê” (deixa eu ver) quando: até o povo mesmo que do meu pai em vez deles falar que tá com dor de barriga fala tô com dor no pé do bucho sei lá isso me dá... sei lá é muito estranho”

Pesquisadora – “Por que você acha estranho Rick?”

Rick(m) – “Sei lá dor no pé... dor no pé do bucho parece que dá impressão que é... tipo no pé mas só que é no bucho né? eles fala... é a barriga... é “ingual” tem gente que outras pessoas já vi povo do Nordeste e: essa mulher ali em vez de falar tá essa mulher ixe eu acho que tá grávida e: aquela mulher tá embuchada”

Pesquisadora – “Uhn”

Rick(m) – “Aí essas ((riso)) também eu a/ acho engraçado assim né? diferente”

É comum e compreensível que ouvir expressões ou palavras com as quais não estejamos habituados cause uma espécie de estranhamento, mas não uma graça. O que é engraçado? É algo cômico, divertido, que provoca o riso. Sendo assim, por que a fala de alguém pode ser considerada engraçada? A não ser que a pessoa tenha a intenção de causar graça e provocar o riso de alguém, não temos razão nenhuma para qualificarmos como engraçado o modo próprio de uma pessoa ou um grupo de pessoas falar.

Não é novidade para nós que a Língua Portuguesa é utilizada de diversas formas pelos falantes brasileiros. Somos um povo intrinsecamente heterogêneo, como poderíamos querer

que um povo tão diversificado usasse sua língua homogeneamente? Impossível. Se formos parar para pensar na origem da nossa língua materna, concluiremos que ela já nasceu diversa, visto que ela é formada por elementos de línguas indígenas, de línguas africanas e de línguas de imigrantes. Dessa maneira, não há como falar em homogeneidade quando nos referimos à Língua Portuguesa e nós somos a língua que falamos, ou seja, somos tão diversos quanto ela. Assim, “compreender as diferenças não pelo seu “caráter folclórico”, mas como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos” (BRASIL, 2000, p. 20)

PERGUNTA 7. Que expressões ou palavras usadas por você provocam o incômodo das pessoas?

Flávia(f) – “... mais palavras... QUE eu deixei de falar né? ((riso)) tipo ZUADA... pra pra mim é barulho zuada é barulho pra eles... eu não sei que que tipo de coisa é mas pra eles num... num é”

[...]

Pesquisadora – “O que mais?”

Flávia(f) – “É:.... ah eu não vou me lembrar agora mas tem MUITas palavras que é é o que eu tô te falando eu deixei tanto de falar essas palavras que eu esqueço”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Flávia(f) – “É tipo assim... parece que perde vai sumindo da tua mente entendeu? Tanto que você deixa de falar tanto que: É como UMA MÚSICA entendeu? Você escuta muito uma música sabe ela de cor... aí quando você passa muito tempo sem escutar ela quando você vai escutar de novo você não sabe cantar mais”

Júlia(f) – “Que eu saiba não até porque na escola eu tomo muito cuidado pra eu não soltar alguma palavra assim e tal”

Pesquisadora – “E por que que você tem esse cuidado excessivo?”

Júlia(f) – “Pelo fato de eu já ter: passado por isso então eu não quero passar de novo”

Pesquisadora – “Te causava dor?”

Júlia(f) – “É cê fica meio constrangida né? Porque a pessoa começa a rir aí a outra começa a rir e você vira motivo de piada aí fica meio que sem graça”

Além da palavra zuada, as baianas chegaram a citar outros léxicos como: maluvido, “[bɛʃ]taʒi]” (bestagem), presepada, aipim. A mineira citou: trem, uai, sô. Acreditamos que

deve ser muito incômodo a pessoa ter que ficar se monitorando para não falar alguma coisa que será alvo de preconceito como dito por Júlia(f), ter que pensar antes de falar como afirmou Flávia(f), se sentir intimidada por alguém que está ali como um predador à espera da sua caça como faz Bob(m) e outros (as) estudantes citados, mas não identificados por nossos (as) colaboradores (as). Enfim, não poder ter a liberdade de ser quem é. Não podemos continuar de braços cruzados vendo essas coisas acontecerem no ambiente escolar e fingir que nada está acontecendo. O campo social escolar urge por providências que possam mudar a realidade vivenciada por esses (as) jovens.

PERGUNTA 8. Na sua concepção, o que tem na fala dessas pessoas ou na sua fala (referindo-nos às falas dos (as) estudantes da turma pesquisada) que provoca o riso ou os comentários dos colegas?

Nessa pergunta as respostas mais citadas nos levam a perceber que a melodia (ritmo e entonação) é o que mais provoca o incômodo das pessoas o que, conseqüentemente, provoca os risos, as repetições, os comentários discriminatórios. Vejamos:

Pesquisadora – “É o Ritmo da fala de vocês que é diferente aí eles tentam imitar o Ritmo? É a entonaÇÃO que vocês usam que é diferente da entonação deles aí eles TEN:tam reproduzir aquela entonação é nesse sentido?”

Ana(f) 18 anos – “Nesse sentido aí”

Maria(f) 17 anos - “A entonação principalmen:te a voz... deixa eu ver... é:: por exemplo São Paulo puxa o R é:... Bahia fala muito assim: tem gente que diz que: baiano fala um pouco pra dentro assim sabe? ((riso)) uma coisa é estranho o jeito que o povo fala é engraçado”

Pesquisadora – “E você você poderia me dar um exemplo do que É esse falar pra dentro?”

Maria(f) – “Xô vê (deixa eu ver)... sei lá num não jogar as palavras pra fora sabe? Assim... falar um pouco manhô/ um jeito: “xô vê” como é que eu falo nem nem consigo entender assim mas... “xô vê”... falar de um jeito assim manho:so meio... como é que eu digo? é::...”

Pesquisadora – “Aí “cê” pode me dar um exemplo de palavra que que demonstre isso aí esse jeito manhoso que você não tá conseguindo expressar exatamente?”

Maria(f) – “Por exemplo assim mai:nha bem puxadinho assim”

Pesquisadora – “O que é que é exatamente puXAdo aí nesse mainha?”

Maria(f) – “O inha i::nha mai::nha”

Pesquisadora – “AH é como se fosse é muito nasalado né? É mai:: esse i:: eles dão um enfoque maior ao i::?”

Maria(f) – “Isso... essa parte aí por exemplo aí cê chega em casa Ô mai::nha o jeito que: puxa entendeu? Por exemplo essa expressão aqui... na Bahia cê vê de tudo mas aqui chega um baiano aqui aí tipo o povo já fica assim entendeu? Aí começa o preconceito é essa parte aí que começa o preconceito a pessoa ah olha assim nossa: engraça:do num sei o que... aí depois fica imitando é essa parte aí que já começa o preconceito linguístico”

Gleice(f) 17 anos – “Eu acho que as palavras a entonação o ritmo tudo porque... () pode esperar uma brechinha né? falou alguma coisa que já não seja do tipo: português de brasileiro mesmo já: começam a: zoar fazer brincadeira sem graça assim”

Além da melodia, o léxico utilizado por alguns (mas) estudantes, por serem desconhecidos dos (as) alunos (as) nascidos (as) no DF e que não convivem com nordestinos em suas famílias também é alvo de preconceito. Ressaltamos que deixar de usar determinados léxicos próprios da região em que nascemos para se adequar a uma nova variedade linguística, em razão do preconceito, como é o caso das alunas que são vítimas de alguns (mas) colegas por falarem diferente deles (as), é algo que pode se dar de forma consciente e/ou natural, no entanto, perder aspectos paralinguísticos é muito mais difícil, embora possível, mas demanda um tempo maior como fica implícito na fala de Flávia(f) na questão 1 “o jeito de falar mudei muito bastante aí às vezes assim até que: arranha um pouco entendeu? Porque... é impossível[...]”. Acreditamos que o que a informante quis dizer foi que o nosso modo de falar é algo intrínseco e por isso difícil de evitar. Assim, consideramos que em um ou em outro caso, as mudanças chegam a ser violentas. Observemos mais alguns relatos:

Ana(f) “[...] a mandioca aqui eles chamam de mandioca e lá na Bahia a gente chama de aipim... e... é motivo de chacota pra eles porque ah: é mandioca é mandioca não é aipim e a gente tem que aceitar que é mandioca aqui e a gente tem que falar do jeito que eles querem e aí mais é isso”

Lipe(m) 17 anos – “Não eu parei muito de usar as expressões de lá”

Pesquisadora – “Foi?”

Lipe(m) – “Tanto que eu nem me lembro”

Pesquisadora – “Uhn mas aí por que que você parou de usar as expressões de lá?”

Lipe(m) – “Eu sei que não é comum aqui as pessoas não iam entender então ()”

Pesquisadora – “Foi foi de uma forma consciente foi por uma opção sua mesmo ah eu vou deixar de falar: essas palavras porque as pessoas não enten:dem e aí (...)”

Lipe(m) – “Não foi inconscientemente mesmo que eu nem percebi que eu tinha parado de falar”

Lipe(m), assim como Odete(f) e Maria(f) não apresentam em suas falas nenhuma característica fonética que possa identificá-los como baianos (os três nasceram no DF, porém Lipe(m) e Maria(f) moraram alguns anos na Bahia). Odete(f) nunca morou na Bahia, mas disse que em casa usa o dialeto baiano, já que seus pais são baianos. Lipe(m) nos relatou que nunca sofreu preconceito linguístico e que mudou o jeito de falar naturalmente, porém, mencionou que as pessoas perguntavam se ele era da Bahia quando os ouviam falar. O informante falou ainda que não conseguia entender por que as pessoas o faziam essa pergunta, que isso ficava “martelando” em sua cabeça, que ficava horas pensando e falando para ver o que tinha de diferente em sua fala mas não conseguia perceber nada. Acreditamos que a mudança em sua fala pode ter ocorrido espontaneamente, mas acreditamos também que fatores extralinguísticos, como o regional, por exemplo, contribuíram para essa mudança como podemos inferir nesse trecho: “Eu sei que não é comum aqui as pessoas não iam entender então ()” e também no fato de ele se autoindagar e auto-observar para entender o porquê de as pessoas perguntarem se ele era baiano.

Outro elemento citado foi o volume das vozes, a voz dos nordestinos é muito alta, característica essa que ficou subentendida em algumas falas como próprias de pessoas mal educadas que quando falam parecem que estão brigando. Observemos alguns excertos:

Dani(f) 18 anos – “É mais na forma de falar alto porque o povo do Maranhão é muito exagerado em relação a falar ALto e em relação a:... é tipo ser bravo assim na forma de falar mas co/ quando eu vim pra cá eu ainda não: eu não entrei diretamente na escola pra mim ter: esse preconceito essa eu com/ fiquei mais em casa [...] [...]”

Dani(f) – “A Flávia(f) porque ela é igual é tipo Bahia né? só que aí a Bahia ela tam/ ela também é uma forma exagerada de falar muito alto [...]”

Denis(m) 18 anos – “[...] é engraçado a palavra certa é essa engraçado”

Pesquisadora – “Mas aí por que é engraçado?”

Denis(m) – “Quando ela vai falar Oxe alguma coisa assim: () é o baiano quando ela fala fala rápido e... muito alto parece que ela tá (chega até) tá brigando [...]”

5.2.3 Primeira etapa de entrevistas

Como comentado anteriormente, tendo em vista que a maioria das perguntas constantes nessa etapa de entrevistas eram de cunho pessoal, por se tratar de um momento em que buscávamos conhecer melhor nossos (as) colaboradores (as), não trataremos de todas as questões relativas à primeira etapa de entrevistas. Nessa parte da análise abordaremos apenas 3 (três) delas por estarem relacionadas à linguagem. São elas: 15. As pessoas com as quais você convive falam da mesma forma ou você acha que existem diferenças? Em quê? 16. Você já passou por alguma situação em que você falou algo e as pessoas te criticaram ou riram de você pela forma como você falou? 17. Você acha que as pessoas com as quais você convive falam errado? Por quê?

Contudo, certificamos que as demais questões (15 questões) foram tratadas na metodologia dessa pesquisa. Tratavam-se de questões sobre o dia a dia dos (as) alunos (as), suas rotinas, suas origens, seus familiares, suas redes sociais, as práticas de letramentos dos (as) estudantes e dos seus familiares, seus planos acadêmicos futuros, entre outros. Passemos agora à análise das questões:

PERGUNTA 1 – As pessoas com as quais você convive falam da mesma forma ou você acha que existem diferenças? Em quê?

Todos (as) os (as) alunos (as) responderam que percebem diferenças nos modos de falar das pessoas, as principais diferenças citadas por eles foram: os sotaques são divergentes, algumas pessoas falam de um modo mais formal, outras de modo mais informal, algumas pessoas usam gírias (sobretudo os jovens), outras não as usam, algumas pessoas falam errado (por falta de estudo, ou por baixa escolaridade, pela convivência com grupos que não usam o português formal, por uma questão de costume, por não seguirem as regras da gramática normativa, por considerarem alguns dialetos como errados), outras falam mais certinho (por usarem uma variedade culta da língua), como veremos nas respostas que seguem:

Júlia(f) 17 anos – “Não até porque um tem um sotaque diferente outro tem outro diferente um tem uma gíria outro não tem: aí cada um fala de um jeitinho mais diferente”

Pesquisadora – “Você poderia exemplificar essas diferenças que você percebe?”

Júlia(f) – “Tipo EU falo muito... porque como eu venho de Minas eu falo muito diferente tipo uai às vezes eu puxo o “R” de algumas palavras aí outras pessoas já como já moram aqui

falam tipo E AÍ VÉI que num sei o que falam meio já despojado outras pessoas já falam corre:to [...]

Jorge(m) 17 anos – “Não”

Pesquisadora – “Não?”

Jorge(m) – “Tem algumas pessoas que falam diferente por exemplo os jovens: falam de uma maneira e meus avós por exemplo outro”

Pesquisadora – “Você poderia exemplificar?”

Jorge(m) – “Por exemplo a gente usa muita gíria né? mas AÍ: meus avós por exemplo eles não usam gíria são falam formalmente”

Naty(f) 17 anos – “[...] é que nem eu te falei o mais complicado é conjugação dos verbos ela não consegue conjugar os verbos entendeu? Cê vê que ela fala algumas palavras erradas eu falo assim mesmo pela minha família a minha mãe nem tanto mas o meu pai ele fala muitas palavras erradas às vezes têm palavras que ele fala e que até o significado da palavra não combina com o que ele falou entendeu? Não condiz com o que ele falou então e eu convivo também com pessoas que falam é de maneira eu não gosto de falar de maneira correta porque eu não vejo que tem certo e errado né? como a maneira conforme a regra gramatical e aí você consegue ver essa diferença e:: aí tem essa diferença que é aquela do estudo né? porque ele não teve estudo e também eu acho que tem uma diferença de convivência porque quando você começa a conviver muito num lugar: você acaba pegando aquele jeito de falar”

Como vemos nas respostas dadas, os (as) aprendizes são cientes de que fatores sociais como faixa etária, espaço geográfico, grau de instrução, situação de uso da língua, interferem na forma como a língua é usada pelos falantes. Sobre a diferença de convivência Naty(f) destaca que elas se dão de duas maneiras: às vezes, a pessoa tem um grau de estudo razoável (como o ensino médio completo, por exemplo), mas por conviver com pessoas que não têm estudo ou têm pouca escolaridade, acabam falando como eles. A convivência pode interferir na fala das pessoas também por uma questão de costume, ou seja, existe um modo de falar próprio da região, modo esse que está em desacordo com as regras da gramática normativa, mas que é usado até mesmo por pessoas altamente escolarizadas. Isso de fato pode ocorrer como vemos nas palavras de Silva (2017, p. 12),

[...] a redução de “-ndo” para “-no” nas formas de gerúndio em Belo Horizonte (e em outras regiões do país) desvia-se do esperado como padrão. Contudo, sendo o fenômeno amplamente difundido entre os falantes, temos que a redução do gerúndio faz parte da variante padrão em Belo Horizonte [grifos da autora].

O que não podemos perder de vista é que a heterogeneidade é uma característica própria da Língua Portuguesa do Brasil e que seus usos são variados e não errados como acreditam alguns (mas) alunos (as), afinal “é basicamente impossível encontrar um falante que faça uso de todas as regras gramaticais prescritas, sem violações” (SILVA, 2017, p. 15).

PERGUNTA 2 - Você já passou por alguma situação em que você falou algo e as pessoas te criticaram ou riram de você pela forma como você falou?

Marcos(m) 18 anos – “Uhn sim sim. Eu posso até não não me recordar bem qual foi o que o que foi dito mas sim isso daí isso daí acon/ já não só aconteceu como:: acontece e eu sei que ainda vai acontecer entendeu?”

Pesquisadora – “Uhnrum mas você não lembra de de nem um exemplo que exa/ porque você disse assim não só aconteceu mas ainda [acontece e eu sei que vai acontecer”

Marcos(m) – “[eu acho que nós vai nós vai eu acho que já... já aconteceu já”

Pesquisadora – “De você dizer nós vai [e as pessoas rirem de você?”

Marcos(m) – “[nós vai”

Marcos(m) – “É uhnrum”

Pesquisadora – “E como foi que você se sentiu?”

Marcos(m) – “... A respeito DISSO?”

Pesquisadora – “Sim de ver que as pessoas riram porque você disse nós vai?”

Marcos(m) – “... É eu nunca tinha parado pra pra pensar nisso não mas eu eu até que eu acho que eu que eu conse/ consegui conduzir bem a situação né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Bob(m) 17 anos – “O “truxe” (trouxe)”

Pesquisadora – “Por quê?”

Bob(m) – “Eu cometi esse GRAVE ERRO DE FALAR ISSO eu tava tão conversando tava até tudo bem e eu falei “truxe” aí eu aí eu fui trucidado mesmo numa zoeira ETERna até hoje”

Pesquisadora – “Mas onde foi que isso aconteceu [foi aqui (...)]”

Bob(m) – “[foi aqui na escola”

Pesquisadora – “Na sala no momento de (...)”

Bob(m) – “Foi no intervalo”

[...]

Pesquisadora – “E aí como foi que você se sentiu?”

Bob(m) – “Ah eu... eu revido na mesma moeda até hoje se falar alguma coisa errada eu vou lembrar”

Lipe(m) 17 anos – “Teve ontem que falaram quando eu falei enrabaram porque eles entenderam outra coisa e pra mim enrabar lá é você expulsar a pessoa entendeu?”

Pesquisadora – “Lá na Bahia?”

Lipe(m) – “Isso”

Pesquisadora – “Uhn... eu não conhecia essa expressão”

Lipe(m) – “Não?”

Pesquisadora – “Aí quando você disse enrabaram eles entenderam como?”

Lipe(m) – “Outra coisa mais adulta entendeu?”

Pesquisadora – “Ah... uma coisa que você considera obscena pela sua expressão [...]”

Pelas respostas dadas por nossos colaboradores, parece que as pessoas estão sempre de prontidão esperando a oportunidade de criticar alguém pela forma como ela fala ou pelo que ela fala. São comportamentos como esses que fazem com que o preconceito linguístico se propague gerando vítimas independente de cor, raça, religião etc. Com tais comportamentos deixamos de apreciar a riqueza que nossa língua apresenta e, ainda, de aprender com as distintas variedades existentes em nosso país e perdemos a oportunidade de enriquecer nosso vocabulário ficando presos a uma variedade que, em algum momento, limitará nossa comunicação, quando nos depararmos com alguém que utilize uma variedade diferente da nossa.

Temos muito a aprender com a variação linguística, precisamos estar abertos a ela (escolas e comunidades linguísticas em geral). Confessamos que o período em que estivemos na escola campo de nossa pesquisa, bem como as conversas e as entrevistas realizadas com os (as) alunos (as) nos possibilitaram ampliar nosso vocabulário. Assim aproveitamos o ensejo

para retificarmos que a expressão citada por Lipe(m) era conhecida nossa, mas não no mesmo sentido utilizado por ele.

PERGUNTA 3 - Você acha que as pessoas com as quais você convive falam errado? Por quê?

Nem todos (as) os (as) alunos (as) consideram erradas as formas como as pessoas com as quais convivem falam, porém, a maioria deles (as) acha que sim e alguns (mas) confessaram que até corrigem seus familiares para que estes não passem vexame. O maior número de respostas positivas se deu pela transgressão das regras da gramática normativa, isto é, os (as) estudantes consideram erro as falas que não estão de acordo com as normas da gramática. Essas respostas revelam a ideologia linguística (Bagno, 2017) que permeia a sociedade brasileira. No entanto, alguns (mas) discentes percebem que “tais erros” se dão em razão da baixa ou falta de escolaridade dos falantes. Observemos:

Elton(m) 18 anos – “Errado?... acho que não errado errado não”

Pesquisadora – “Por que que não é errado?”

Elton(m) – “Tipo... tem: exemplo a minha avó... ela:: tem algumas palavras que: assim ela fala muito: é esses jovens tem essa linguagem isso e aquilo mas é porque ela não conhece muito bem mas não é o errado dela é porque: como se fosse um::... uma: uma nova fala tipo dos jovens mas não é errado não”

Pesquisadora – “Tá então você acha que a sua avó:: é que que sente: uma certa estranheza [em relação à fala dos jovens?”

Elton(m) “[é que às vezes ela estranha ahnram”

Pesquisadora – “Mas e você: você estranha a forma de alguém falar assim porque você disse NÃO num acho que: que falem ERRADO mas você percebe alguma coisa assim que cause estranheza como causa estranheza na sua avó?”

Elton(m) – “Não”

Alex(m) 18 anos – “Um pouco não sei se é porque eu já tô acostumado e já já compreendo... mas às vezes dá pra entender”

Pesquisadora – “Sim mas aí cê acha que eles falam um pouco erra:do mas por que que você considera que seja errado em que sentido?”

Alex(m) – “Não tão não é tão formal às vezes a/ às vezes a gente percebe que:: tem gíria que tem: tem algumas abreviação não chega a ser tão formal um português bonito”

Marcos(m) 18 anos – “Sim”

Pesquisadora – “Sim: por quê?”

Marcos(m) – “Uhn talvez por falta de educação pode ser um ponto né? A respeito dos meus pais meus pais eles não tiveram educação... boa pra en/ pra compreender to/ totalmente a gramática entendeu?”

Pesquisadora – “AH ENTÃO VOCÊ FALA EDUCAÇÃO NO SENTIDO DE ESTUDAR MES[MO NUMA ESCOLA?”

Marcos(m) – “[isso isso ahnram”

Pesquisadora – “Então você acha que esse é um fator que que PODE contribuir pra que as pessoas falem errado [no sentido de que eles não têm o conhecimento da gramática?”

Marcos(m) – “[com certeza”

Marcos(m) – “Sim”

Denis(m)18 anos – “Sim sempre tem né? sempre tem alguém que fala errado às vezes no tipo no prestar atenção tem algum/algumas pessoas que falam errado”

Pesquisadora – “Você poderia dar um exemplo do que que você olha ah isso aqui é errado?”

Denis(m) – “... eu acho que assim o erro mais... que é mais diário que o povo come:te é a conjugação do verbo... isso eu ah tipo: vejo muito nos meus vizinhos na minha família tem a minha família parte da da minha mulher também por conta do:... do pai dela não ter estudado não ser totalmente alfabetizado meu cunhado também [...] nessa parte eu vejo”

Poucos (as) estudantes veem como erros os dialetos regionais, alguns (mas) percebem-nos apenas como diferentes. Notamos que alguns (mas) deles (as) ficam confusos (as) ao discorrerem sobre a diversidade linguística no Brasil, isso porque o dizer “é errado para nós, mas para eles é certo” foi recorrente nas respostas dadas por alguns (mas) alunos (as) ao longo das três etapas de entrevistas. Desse modo, podemos depreender que, talvez, esses (as) estudantes não considerem os diferentes falares como erros, mas por não terem conhecimentos teóricos e científicos suficientes que possam embasar seus argumentos acabam utilizando termos que não condizem com o que realmente pretendem dizer. Daí a relevância e a necessidade do ensino e do estudo sobre a variação linguística e suas implicações. Vejamos:

Lipe(m) 17 anos – “Bem pra eles lá é normal né? pra aqui já já acham errado corrigem e tudo”

Gilson(m) 18 anos – “Tem muitas palavras errada lá em Minas fala muito “mermo” pra falar mesmo muito mermo é mermo é... fala muito “nós vai” ainda lá essas coisas assim que cê nota mais... que É MUITO errado e: que eles falam no cotidiano toda hora [...]”

Observem agora a fala de Gilson(m) na terceira etapa de entrevistas:

Gilson(m) 18 anos – “[...] às vezes no trabalho tem porque no serviço tem muita gente de tudo quanto é lugar aí às vezes alguém sempre fala algu/ quando: os vendedor mesmo sempre tem algum de um lugar um do outro aí quando eles tá conversando sempre um fica rindo do outro do jeito deles falar “mar” (mas) como cada um tem uma: fala um jeito errado aí eles fica: um rindo do outro né?”

Pesquisadora – “Mas e por que que é errado? O que que você que (...)”

Gilson(m) – “Não na forma na forma de pensar é errado mas pra pessoa é certo igual algumas coisas que fala ua/ é: vamos dizer assim... o: vendedor fala não vou vender aquele trem ali... aí o outro começa a rir só que o vendedor tá certo pra ele TÁ certo falar só que pro outro não aí quando o outro fala outra coisa também que pra ele: tá certo e o vendedor e o outro fala que não... mas sempre fica assim eles não”

Notem que o informante Gilson(m) na primeira etapa de entrevistas afirma que em Minas Gerais as pessoas falam muito errado. No entanto, fica claro que ele julga como errado o fato de as pessoas transgredirem as regras da Gramática Normativa e não o dialeto deles. Isso fica evidente nos trechos retirados da terceira etapa de entrevistas quando ele afirma, ao exemplificar por meio de um diálogo entre dois vendedores, que as formas como as pessoas falam são corretas “[...] só que o vendedor tá certo pra ele TÁ certo falar [...]”. Desse modo, inferimos que não há da parte do colaborador preconceito contra os modos diferentes de falar, mas faltam-lhe conhecimentos científicos sobre a língua nos quais ele possa se apoiar para fundamentar seus argumentos. Do mesmo modo, outros (as) alunos (as) apresentaram essa limitação. Mas há os que entendem como erros as diferentes variedades linguísticas. Observemos:

Bob(m) 17 anos – “Bem diferente cada grupo vai errar uma PALavra mais diferente o grupo de amigo tem um... um que tem família baiana ele sempre vai pegar um “inha” ou vai errar um erro aí tem o:: outro amigo que vai falar como eu mas eu... não sei dizer se ele fala um pouquinho diferente ou não que ele é de São Paulo é basicamente cada grupo pra mim vai ter o seu próprio erro da sua regionalidade [...]”

Por tudo o que vimos e ouvimos ao longo dos meses em que estivemos presentes na escola campo de pesquisa e nas entrevistas realizadas com os alunos e as alunas, a partir das análises realizadas, consideramos que seja de suma importância que

a informação e o estudo sobre a variação linguística e o preconceito linguístico poderiam, realmente, fazer com que a sociedade e a escola fossem convencidos de que é preciso descortinar e desconstruir o equívoco secular envolvendo a língua, os conceitos imaginários de *certo* e o *errado*, e mitos que a circundam (RODRIGUES, 2016, p. 232) [grifos da autora]

5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

PERGUNTA 1 – Como você vê a percepção dos seus alunos sobre variação linguística?

Professor – “[...] a gente tenta né? mostrar pra eles que existe essa essa variação e que: a gente não pode é: tratar com preconceito né? as outras variações mas muitas vezes a gente PERcebe que ainda existe né? que ainda existe esse preconceito que nas falas deles a gente consegue perceber muitas vezes entã:o mas sempre a gente tentando mostrar isso não é um erro isso é uma variação: né? é: então tentando desvincular mesmo essa questão do erro né? tentando mostrar que: é muitas vezes... é: como eu poderia dizer? Acho que eu fugi da sua pergunta você falou?”

Pesquisadora – “Como é que você vê a percepção dos seus alunos em relação à variação linguística?”

Professor – “[...] é é isso né? muitas vezes tem essa esse esse equívoco pensando que é um erro então a gente tenta trabalhar pra que eles não... tentem desvincular isso tentem desvincular ver que não que não é um erro mas são variações que a gente precisa respeitar”

Pesquisadora – “Uhnrum... aí você falou que ainda se percebia muito na fala de alguns deles o preconceito né? linguístico por que você acha que isso ainda acontece?”

Professor – “Ah muitas vezes pela: pela formação pela:... pela própria formação pela: pelas aulas de Língua Portuguesa que tiveram ao longo de: todos esses anos é muitas vezes não sei talvez tenha aquela vinculação numa prova alguma coisa porque nós temos ainda muito né? Até mesmo o próprio livro didá:tico nas questões de concurso e tudo o mais muitas vezes você tem essa essa questão do erro né? e aí acho que é isso que muitas vezes vincula a SOciedade em si né? a sociedade ela não ela:... ela ela não valoriza ela não não valoriza as outras né? variações então você percebe o preconceito né? muito forte então acredito que é por aí né? principalmen/ é pela sociedade é pelo:... pela formação de todos esses anos muitas vezes algum professor não tenha abordado ali ah isso aqui é uma variação aqui né? acho que acho que é por aí”

Como respondeu o professor, ele percebe que há na escola campo de nossa pesquisa o preconceito linguístico e que tenta fazer o seu trabalho de conscientizar os (as) alunos (as) das diferenças existentes em nossa língua, que tais diferenças não podem ser consideradas como erros, mas parece que suas tentativas não estão surtindo o efeito desejado, talvez porque esse trabalho esteja ainda muito centralizado em uma pessoa, ou poucas pessoas. Mais uma vez insistimos que o trabalho unitário não é suficiente para uma mudança de postura, ele pode sim contribuir, mas, seu efeito será mais positivo quando mais pessoas se unirem para um trabalho que vise uma evolução maior e mais expressiva em termos de pensamentos, comportamentos e atitudes no que tange ao combate ao preconceito linguístico.

Concordamos com o que disse o professor sobre o comportamento preconceituoso em relação aos distintos dialetos ser consequência de um ensino anterior que, talvez, não tenha

tido a preocupação de trabalhar a variação linguística ainda nas séries iniciais como preconizaram os PCN's ainda na década de 90:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Acreditamos que se o trabalho com a variação linguística já viesse acontecendo ao longo dos anos, desde que as instituições oficiais responsáveis pelo planejamento da educação em nosso país a reconheceram como “constitutiva das línguas humanas” como vemos nos PCN's de Língua Portuguesa, os alunos não chegariam ao ensino médio, como é o caso dos (as) alunos (as) que compõem o corpo discente da escola que nos serviu como campo de pesquisa, tão impregnados (as) de preconceitos.

PERGUNTA 2 – Quantas aulas você dedicou para tratar da variação linguística? Conte-nos um pouco sobre essas aulas.

Professor – “Então eu não vejo como... eu num parei assim porque na verdade eu vejo como uma postura eu acredito que tem que ser uma postura e aí essa postura ela acaba sendo:... não é pra um momento só mas é pra sempre né? então sempre quando era:: possível a gente sempre abordava ah isso aqui né? isso é uma variação a gente não deve ver como erro ah isso aqui não está de ACORDO com a norma não é um erro mas não está de acordo né? então tentando desvincular mesmo dessa dessa questão do erro como postura e não como:: uma aula só pra falar disso né? então eu tentei fazer como como se fosse uma postura minha a ser tomada e não uma aula específica”

Pesquisadora – “Entendi mas você ainda percebe muita resistên:cia?”

Professor – “[...] até que não até que os meninos de terceiro ano eles acho que não sei se porque eu não estava aqui no quando eles trabalharam o segun:do o primeiro ano né? então até que não... os meninos de terceiro eu num não percebi essa resistência tão forte não”

Pesquisadora – “Tá”

Consideramos de extrema relevância o que o professor disse sobre entender o trabalho com a variação linguística como uma postura a ser tomada sempre que possível e, acrescentamos ainda, sempre que for necessário. Por certo é disto que nossas escolas estão

precisando, de professores que pensem e que ajam como o professor comenta. Todavia, de acordo com os relatos ouvidos de nossos (as) colaboradores (as), em algumas ocasiões esse agir foi necessário e não aconteceu. Estamos aqui nos referindo aos professores de um modo geral e não responsabilizando apenas o professor de Língua Portuguesa. Ainda que seja ele o responsável por transmitir as informações necessárias aos (às) alunos (as) sobre nossa língua materna, não descartamos que o trabalho com a variação linguística deva ser responsabilidade de todo o quadro docente, sempre que houver a oportunidade ou a necessidade.

Em algumas aulas em que estivemos presentes, pudemos perceber o professor de Língua Portuguesa aproveitando as oportunidades para tratar do assunto e alguns (mas) alunos (as) comentaram a respeito nas entrevistas, como vemos na fala da Kátia(f):

Kátia(f) 17 anos – “Eu acho que o professor ele toca no assunto falando que têm várias formas que ta/ as pessoas têm variedades de forma de falar então esses ele pode não tocar no assunto tipo: o tema da aula de hoje é variação linguística isso não assim cla/ porque tem todo um conteúdo programado pra ele: passar no ano mas ele já ca/ já comentou algumas vezes na sala tipo: GENte pode ser que: em tal lugar seja falado dessa forma mas em tal outro lugar seja falado de outra FORma e as pessoas podem trazer seu sutaque as suas formas de falar pra um lugar: ter um estranhamento entre as pessoas porque as pessoas não conhecem mas... dentro do respeito mas mas ele já falou sim” (trecho retirado da terceira etapa de entrevistas)

No entanto, também presenciamos ocasiões em que ele deixou passar o ensejo de abordar a questão como no caso que citamos na ocasião em que este fazia a correção de uma atividade sobre Concordância Nominal, especialmente quanto ao uso da palavra menos. Nós professores, temos que ficar sempre atentos para não deixarmos essas chances passarem sem fazermos nada que possa vir a melhorar o desempenho dos alunos e a sensibilidade deles no que tange ao tratamento dado ao que seja diferente.

PERGUNTA 3 – Como você avalia a fala dos seus alunos?

Professor – “Como assim? avalio a fala dos alunos?”
[...]

Professor – “... eu não vejo como avaliar não sei acho isso não tô entendendo onde você quer exAtamente com essa avaliação (...)”

Pesquisadora – “Assim como é que vo/ avaliar no sentido de como é que você vê a fala deles é você via muita divergên:cia entre a fala deles [você você via que: se tentavam se aproximar mais: da norma-padrão [ou não como é como é que você percebia isso?”

Professor – “[ah sim”

Professor – [“AH:”

Professor – “Sim não dessa for/ eles tentam né? tentam isso eu acho que acaba sendo uma postura de um de todo mundo né? porque:: é: é como se não valorizassem a... por exemplo ah eu vim do nordes:te não vou valorizar a minha forma de falar alguma coisa parecida eu: vou voltar um pouco pra mim né? então por conta do Espanhol porque eu também sou professor de Espanhol então muitas vezes o som do “d” “t” [‘tia] [‘dia] né? então em alguns momentos eu acabo né? falando dessa forma e não é que não que eu seja nordestino ou alguma coisa parecida então muitas vezes quando você fala de uma forma que::... é não é:: ali do grupo deles eles começam a rir então você isso no geral né? não estou falando especificamente do dos alunos de terceiro ou de segundo geral os meninos eles começam a rir porque ELES NÃO PERCEBEM essa: que existem essas diferentes formas e que a gente precisa valorizar essas diferentes formas muitas VEZES eles TENTam entrar dentro de uma forminha né? tentar... pra pra::... se adaptar ao grupo eles querem falar da mesma forma que o grupo fala porque o grupo muitas vezes rejeita a: a diferença né? então é: a em relação aos meninos avaliar uma for/ a postura de:les eu acredito que acontece muito isso né? desses meninos tentarem é se aproximar o máximo a aquilo que eles consideram que todos estão falando a forma com que todos estão falando pra justamente não ter essa rejeição só que eles eles precisam ter essa consciência de que é:: essa fala é é adequada né? não existe nada não existe... algo que seja melhor ou pior são são possibilidades né?”

Pesquisadora – “Uhnrum então assim no caso também do do do gruPIinho né que que tá ali que rejeita precisa também ter essa consciência né? [de que é diferente porque você vê O QUE É DIFERENTE tentando se ajustar pra ser aceito por aquele GRUpO [mas aí falta da parte daquele grupo essa consciência de que é difeREN:te [não é inferior [nem é superior [é só diferente”

Professor – “[sim”

Professor – “[sim”

Professor – “[sim”

Professor – “[exatamente”

Professor – “[sim exatamente”

Professor – “Exatamente ((riso)) é isso mesmo”

Pesquisadora – “Eu percebi isso muito na fala do dos seus alunos também principalmente esses que vieram de outras regiões essa essa dificulDAde que eles tiveram principalmente quando cheGARAM na escola de de tenTAR se encaixar se ajustar nesses grupos porque se percebiam muito diferente e os outros não DAVAM essa abertura pra eles e todo o processo que eles tiveram que passar: de muDAN:ça mesmo pra se ajustar àqueles grupos”

Professor – “Sim... é o é o que acontece muito”

Pesquisadora – “INFELIZMENTE né?”

Professor – “A: a mídia ela faz muito isso também né?”

Pesquisadora – “Faz”

Professor – “Então por exemplo o jorNAL né? que você tem ali você não tem a... tem um PAdrão né? a fala tem que ser aquela fala padrão”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Professor – “É horrível isso né?”

Pesquisadora – “É e aí... acaba criando reprodutores né? que saem saem reproduzindo esses comportamentos”

[...]

A resposta dada pelo professor nos faz entender que os (as) alunos (as) que vêm de outras regiões do país, para morarem e estudarem no DF, percebem suas falas como inferiores às dos (as) demais, visto que, o professor afirmou que há, por parte desses (as) alunos (as) uma desvalorização de suas próprias falas. É como se fosse uma escolha deles (as), uma opção abrir mão de seus dialetos para aderirem ao dialeto da região em que agora habitam. Será que eles (as) de fato desvalorizam seus modos de falar e por isso resolvem mudá-los? O que há por trás dessa mudança? As respostas que ouvimos de nossos (as) colaboradores (as) nos mostram justamente o contrário do que pensa o professor. Há sim uma desvalorização da fala deles (as), mas essa desvalorização parte do outro e não do (a) falante que vêm de outras regiões, e é essa desvalorização que os (as) faz mudar para tentarem se adequar aos grupos e serem aceitos (as) por eles. Precisamos atentar para o outro lado também para compreendermos o que de fato acontece. No caso de nossas colaboradoras a mudança se deu como uma forma de autodefesa para se protegerem das críticas e dos preconceitos.

Acreditamos que a mídia, sem dúvidas, reforça a ideologia linguística (Bagno, 2017) que faz parte da nossa sociedade, mas não é por si só, a causadora do preconceito linguístico. Daí a relevância do papel atribuído à escola no combate à violência sofrida por muitos estudantes. Os ensinamentos que os alunos aprendem na escola ultrapassam seus muros, se estes forem bons, renderão bons comportamentos, se forem ruins ou não existirem, a violência sofrida por falantes que possuem distintos dialetos continuará e, em casos extremos, poderá evoluir para violências físicas. Em razão disso, acreditamos que o preconceito linguístico só deixará de acontecer quando a escola se atentar para a importância/necessidade de desenvolver um trabalho de combate que seja realmente eficaz. A nosso ver, a educação ainda é a melhor arma de combate às violências, sejam elas quais forem. No Brasil,

[...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se

deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p.29)

Nossos (as) leitores (as) devem estar se perguntando se não estamos sendo um tanto exageradas ao afirmarmos que a violência linguística pode chegar ao extremo de uma violência física. Não. Estamos sendo apenas realistas, ou melhor, estamos querendo mostrar que tal violência pode vir a acontecer e, de fato, ela acontece, inclusive no ambiente escolar, o qual deveria ser um lugar de proteção e respeito. Fazemos essa declaração porque, em duas das três etapas de entrevistas que realizamos na escola CED 11, Gleice(f) nos relatou que Flávia(f) foi vítima, não somente do preconceito linguístico provindo dos (as) colegas de classe, mas também de violência física. Observemos:

1. Trechos retirados da primeira etapa de entrevistas

Gleice(f) 17 anos – “Semana passada mesmo teve uma brincadeira aí sem graça que jogaram água na cabeça dela ela ficou SUPER cha/ com raiva na hora ela jogou o caderno do pessoal no chão e falou: vocês não brincam assim comigo então eu acho que ela sofre”

Pesquisadora – “Isso aconteceu na sala de aula?”

Gleice(f) – “Na sala de aula”

Pesquisadora – “Tinha professor presente ou não?”

Gleice(f) – “Tinha mas na HOra fo/ fo/ tipo foi muito surpresa sabe? Ela tava sentada lá no fundo na hora que a gente viu só todo mundo só olhou pra trás porque ela jogou o caderno no chão foi aí que todo mundo se assustou e falou”

Pesquisadora – “Ninguém nem viu aCONtecer né? só viu o resultado”

Gleice(f) – “Aí depois de um tempo assim que ela acalmou que ela foi falar o que tinha acontecido mas na hora assim ninguém viu”

2. Trechos retirados da terceira etapa de entrevistas

Gleice(f) 17 anos – “[...] igual da última entrevista que eu te falei que jogaram água na cabeça da Flávia(f) e aí aconteceu em sala de aula ela jogou o caderno no chão ficou muito nervosa PRIMEIRA vez que ela: reagiu contra uma brincadeira assim e aí a reação dos professores foi: meu Deus não podem fazer esse tipo de brincadeira e esqueceu simplesmente não falaram mais nada não trataram mais nada ela ficou realmente muito magoada e a galera resolveu passar um pano e fingir que não aconteceu nada INCLUSIVE as pessoas que fizeram falaram assim ah a gente não é amigo? A gente não é colega? Você vai apelar por conta disso?”

Pesquisadora – “Aí acham que por ser amigo tem a liberdade de fazer [todo tipo de BRINCADEIRA que na verdade não é uma brincadeira?”

Gleice(f) – “[é de fazer qualquer brincadeira ahnram”

Brincadeira é algo que diverte e acontece em comum acordo entre todos os participantes, algo que seja nocivo e que fira a integridade física de alguém não pode ser considerado uma brincadeira. É inconcebível que cenas como essas ocorram em salas de aula, isso nos mostra a gravidade da situação de intolerância e evidencia o quanto a escola que nos serviu como campo de pesquisa precisa de providências urgentes que possam sanar a violência que há no ambiente escolar.

PERGUNTA 4 – Já aconteceu alguma situação de preconceito linguístico em suas aulas? Como você lidou com a situação?

Professor – “Ah sem dúvida aconteceu mas lembrar exatamente... minha memória não é boa ((risos))... ai não lembro... mas eu eu eu assim eu não consigo lembrar mas sem dúvida já aconteceu e eu acredito que eu... é sem dúvida eu eu fiz uma intervenção né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Professor – “Mas eu não lembro exatamente especificamente como foi quando foi mas eu lembro de ter feito alguma intervenção sim tentando mostrar que aquilo ali num não era certo né? agir daquela forma não era legal”

Pesquisadora – “Tá e assim na na sua concepção você disse assim que ainda percebe MUIto né? que têm grupinhos que riem ainda quando os outros falam o que que você acha que tem na fala desses meninos que provoca o riso dos outros? o que será que eles percebem de de diferente que pra eles é engraçado? Na sua concepção o que é exatamente que tem na fala desses outros?”

Professor – “Então por exemplo quando você tem um um menino que é mora aqui mesmo né? há algum tempo aí chega um menino novo de uma região aquilo que você falou também chega um um é um menino novo de uma nova região e na fala dele talvez um [‘di] ou um [‘ti] né um algo: é específico da região algo um vocabulário específico um um um vocabulário ou uma forma mesmo específica de falar da região e aí geralmente é o que provoca o riso”

Pesquisadora – “Ah então você acha que que pode ser o ritmo da fala a entonação e TAMBém o próprio vocabulário né? as palavras que que eles não conhecem aqui e que muitas vezes não se preocupam EM conhecer ah mas o que que significa isso?”

Professor – “Exatamente”

Pesquisadora – “E começam logo a rir”

Professor – “Exatamente”

Pesquisadora – “Isso também eu ouvi bastante na fala dos seus alunos”

Percebam que o professor afirmou que já aconteceu alguma cena de preconceito linguístico em sua sala de aula, embora ele não lembre quando foi que aconteceu e nem como foi que aconteceu. O professor disse ter feito algum tipo de intervenção tentando mostrar aos (às) alunos (as) preconceituosos (as) que suas atitudes estavam erradas. Este é o papel do professor enquanto formador e educador e esta é a atitude que todos devem assumir, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, para que o preconceito linguístico seja banido de nossas escolas. O que o professor respondeu sobre fazer interferências em situações de desrespeito à fala dos outros pode ser confirmado na fala da aluna Gleice(f), observemos:

Gleice(f) 17 anos – “Assim a questão o Davi ele é uma fofura o Davi sempre que ele vê alguma gracinha assim ele fala mas têm muitos outros professores tipo assim às vezes até veem a gracinha e tal aí fala bem assim: ah gente vamos ter respeito mas: ESQUEce tipo: não aconteceu não ocorreu na minha sala e tudo mais” (trecho retirado da terceira etapa de entrevistas)

Como se observa na fala de Gleice(f), alguns professores até reclamam de comportamentos preconceituosos, mas fica implícito em sua fala, que eles fazem de uma forma que não visa à conscientização e a necessidade de respeitar quem fala de forma diferente. Além do professor de Língua Portuguesa, o professor de Sociologia também foi citado por um aluno como um professor que se preocupa em abordar o fenômeno da variação linguística em suas aulas e busca conscientizar os (as) alunos (as) sobre o respeito que se deve ter com a diversidade linguística existente no Brasil. Vejamos:

Elton(m) 18 anos – “[...] o de Sociologia também explicava muito bem sobre isso aí que é... tolerar: que é diferente de respeitar: e tals de aceitar que você não deve ter esse preconceito todo mas sim: aceitar aquilo” (trecho retirado da segunda etapa de entrevistas)

No tocante a quais elementos da fala dos (as) alunos (as) vindos (as) de outras regiões provocam o riso dos (as) estudantes, assim como os (as) alunos (as) do 3º ano, notamos na resposta dada pelo professor que ele também considera que elementos melódicos, bem como o próprio léxico utilizado por esses (as) alunos (as) são os maiores causadores do preconceito por parte dos (as) estudantes intolerantes.

PERGUNTA 5 – Como você trabalha as diferenças e semelhanças entre língua escrita e língua falada?

Professor – “... tô tentando processar aqui a sua pergunta”

Pesquisadora – “((riso)) fique à vontade”

Professor – “[...] ah sim tô tentan/ ah lembrei agora a gente trabalhou com: alguns gêneros né? então por exemplo: a entrevista de emprego a gente trabalhou seria bom se a gente tivesse é feito algumas simulações em sala a gente não conseguiu fechar né? mas o gênero entrevista de emprego a:: gente trabalhou por exemplo:: a postura né? então não só a fa/ porque agora por exemplo os meninos eles estão saindo do terceiro ano e muitos deles já vão à procura de emprego né? então eu via que era necessário trabalhar com currículo trabalhar com a entrevista de emprego e aí a gente tentou é:: a gente trabalhou por meio de uma análise de uma transcrição né? de dessa dessa entrevista de emprego ah meu Deus tô tentando puxar aqui da memória que minha memória tá fraca ((risos)) ah:: a gente trabalhou com alguns vídeos também que que ah... que falavam sobre a essa postura né? é sobre a linguagem essa linguagem não-verbal () como os gestos tudo né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Professor – “E:: em relação à escrita a gente sempre trabalhou: muito todos os bimestres os meninos fizeram a redação né? então é:: eu acredito que: eles percebiam que exi/ existe uma diferença principalmente quando você tá no campo da escrita e você por exemplo tem uma: tem que fazer uma redação de um vestibular que tá exigindo né? a norma-padrão é:: já numa entrevista de emprego você tem uma linguagem mais formal né? mas eles trouxeram até mesmo alguns exemplos onde você tá fazendo uma entrevista de emprego para:: uma situação de por exemplo uma loja um *shopping* só que é pra jovens e você tem que usar uma linguagem mais informal mais próxima né? dos jovens aí eles eu eu acredito que eles perce/ eles percebem que é necessário também você usar a sua linguagem da de acordo com o ambiente de acordo com o contexto né? porque exigem existem na verdade existem ambientes que são mais formais e ambientes que são me/ é [menos né? menos formais”

Pesquisadora – “[menos formais”

Professor – “Então: eu acredito que foi mais aí né? durante esse ano a gente trabalhou mais com a:: FALA principalmente quando a gente trabalhou com a entrevista de emprego e com a escrita mais na redação mesmo de vestibular em relação a:: entrevista de emprego acredito que a gente a gente poderia ter trabalhado um pouquinho MAIS com a é fazendo algumas simulações é a gente não fez essas simulações seria interessante”

Notem que o professor trabalhou duas das modalidades em que uma língua pode se apresentar. Não tivemos a oportunidade de assistir a aula sobre a entrevista de emprego (gênero sugerido no livro didático) porque estávamos na fase de entrevistas, mas, segundo o professor, a aula foi muito produtiva e acreditamos que tenha sido significativa para os (as) alunos (as), visto que muitos (as) deles (as) comentaram sobre essa aula nas entrevistas.

Trabalhar a oralidade dos (as) nossos (as) alunos (as) é tão importante quanto trabalhar a escrita, visto que interagimos muito mais por meio da oralidade do que da escrita. Consideramos relevante o trabalho com a linguagem não verbal, tal trabalho possibilita a ampliação da competência interacional dos (as) estudantes, já que nossas intenções nem sempre são expressas somente por meio da linguagem verbal.

Quanto à escrita, vimos que o que mais foi trabalhado ao longo do ano foi o tipo textual redação dissertativa argumentativa, os gêneros textuais ficaram em segundo plano. Fazemos essa afirmação porque em perguntas feitas posteriormente a essa o professor comenta sobre o trabalho com a escrita de um gênero textual apenas. Por essa resposta observamos traços do ensino da língua materna voltado para a escrita dos tipos textuais em detrimento dos gêneros textuais. Percebemos na fala do professor a preocupação que a escola tem em preparar os (as) alunos (as) para os vestibulares focando na escrita de redações dissertativas, que exigem o uso da norma-padrão, enquanto os gêneros, que são textos mais funcionais e, por isso, mais flexíveis, quase não são trabalhados na modalidade escrita. Desse modo, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa fica preso a escritas estáticas que não exploram o uso diferenciado da linguagem em virtude das situações de comunicação. O ensino da escrita por meio dos gêneros textuais permite aos alunos brincarem com a linguagem dando a ela tratamentos diferenciados, proporcionando, assim, a ampliação de suas competências comunicativas.

Não consideramos que o ensino da tipologia textual não seja necessário, até porque sabemos que o tipo dissertativo argumentativo é muito cobrado nos vestibulares, concursos etc, mas, entendemos que o trabalho com os gêneros proporcionam uma maior reflexão quanto ao uso da linguagem o que, por certo, tornaria nossos alunos mais aptos a se comunicarem em qualquer situação comunicativa.

PERGUNTA 6 – Em suas aulas com quais gêneros textuais você trabalhou?

Professor – “Nós trabalhamos com MUITAS poesias né? é a gente trava/ é: na literatura a gente né? trabalha muito a o poema ele acaba sendo mais fácil pra você trabalhar em sala de aula então a poesia nós trabalhamos com o gênero carta também nós trabalhamos com a redação dissertativa argumentativa nós trabalhamos com a crônica e conto teve principalmente no início do ano a gente trabalhou com alguns... crônica conto ah:: deixa eu ver acho que foi por aí reporTAGem notícia algumas coisas assim e a entrevista né?”

Pesquisadora – “E eles aderiram bem a todos esses gêneros ou você percebeu que por UNS gêneros eles demonstraram maior interesse por outros me::nos em uns eles tiveram mais facilidade em outros me:nos?”

Professor – “É alguns meninos principalmente quando fazem a leitura de uma poesia professor eu não entendi nada eu não entendo NADA professor eu não tô conseguindo entender essa poesia e aí a gente começa a falar: né? e aí começa a fazer algumas perguntas e aí ao final ah que legal professor eu tô entendendo”

Pesquisadora – “Olha eu entendi e nem sabia que tinha entendido ((riso))”

Professor – “Aquela uma poesia modernista né?”

[...]

Pesquisadora – “E assim qual que você acha que mais despertou a curiosidade DEles?”

Professor – “Ahn teve uma... teve uma crônica do Vinícius lembra daquela crônica do Vinícius de Moraes [Química orgânica?”

Pesquisadora – “[das mulheres?”

Professor – “Isso”

Pesquisadora – “No:ssa foi sensacional aquele dia”

Professor – “Foi foi exce/ foi muito bom a Taís(f) gente me surpreendeu demais ela fez uma interpretação ma-ra-vi-lhosa foi muito bom e a gente: é bom a gente perceber isso né? que você não sabe TUdo né? então em nenhum momento eu fui ali dizendo que eu sabia tudo e a gente foi tentando construir juntos e foi muito bom porque eles foram trazendo a gente foi fazendo algumas hipóteses a gente foi verificando aquelas hipóteses por meio da internet que a gente tinha ali a possibilidade de pesquisar e a foi foi excelente né?”

Notem que o professor citou um número considerável de gêneros textuais com os quais trabalhou ao longo do ano letivo, porém fez uma pequena confusão ao tratar a redação dissertativa argumentativa como um gênero textual.

Tivemos a oportunidade de assistir algumas dessas aulas e os gêneros trabalhados nas aulas de literatura renderam boas discussões. No dia em que o professor trabalhou a crônica de Vinícius de Moraes “Química Orgânica” a aula foi muito produtiva. Embora o número de alunos (as) estivesse bem reduzido nesse dia por conta da maioria deles ter ido tirar a fotografia para a colação de grau deles (as), isso não afetou em nada a participação dos (as) alunos (as), pelo contrário, acreditamos que a pouca quantidade de estudantes presentes na sala, os (as) deixou mais à vontade para participarem da aula. De fato, Taís(f) fez uma interpretação surpreendente do texto em questão, mas, ela não foi a única, outras alunas também fizeram interpretações pertinentes. O clima de empolgação nessa aula, a vontade dos (as) alunos (as) de participarem da discussão foi contagiante. Bem diferente das aulas de

gramática nas quais a adesão dos (as) alunos (as) era bem menor e esta acontecia somente por um número reduzido de alunos (as).

No entanto, sentimos falta de reflexões sobre a linguagem empregada nos gêneros citados, consideramos poucas as que ocorreram. O trabalho realizado foi muito mais de interpretação de conteúdo, o que também é muito importante, do que sobre a linguagem utilizada pelos autores dos gêneros em questão. Quanto ao trabalho de escrita com os gêneros textuais, esse deixou muito a desejar. Nas aulas em que estivemos presente presenciamos a escrita de apenas um gênero e, segundo o professor, isso nós veremos mais adiante, ele trabalhou com a produção de apenas um gênero. A escrita dos (as) alunos (as) foi muito mais explorada na produção de redações dissertativas argumentativas.

PERGUNTA 7 – Na sua opinião, quais gêneros textuais acolhem mais ou acolhem menos a variação linguística? Como se deu esse trabalho em suas aulas?

Professor – “A poesia principalmente que é a: poesia de né? a:: poesia da Geração de 22 você percebe essa busca né? pela pela linguagem BRASileira né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Professor – “Então: teve também por exemplo com Vidas Secas a gente percebe também alguns algumas coisas ali que a gente consegue trabalhar também então: por isso que eu falei que não não a gente não consegue ficar ali preso num momento né? porque: durante todo o ano tiveram ba/ diversas possibilidades até mesmo na entrevista de emprego ali né? que era era a fala né? então... por isso que mas eu esqueci o foco da pergunta ((risos)) de novo vai”

Pesquisadora – “Quais são os gêneros que te possibilitam né? essa essa que te dão maior possibilidade de trabalhar a questão da variação linguística?”

Professor – “Sim ah sim então é a poesi:a o romance a:: (falando de um outro esqueci) a entrevista de emprego também foram esses eu acho que eu acredito que os que possibilitaram mais”

Acreditamos que o professor tenha aproveitado as oportunidades para abordar a variação linguística quando trabalhou com os gêneros citados, visto que alguns (mas) alunos (as) comentaram sobre essas aulas quando perguntados (as) se o professor trabalhava a questão da variação linguística, ainda que alguns (mas) tenham afirmado que esse trabalho não aconteceu. Presenciamos algumas vezes o professor tratar do assunto, sobretudo nas aulas de Literatura, mas também o vimos fazer breves comentários sobre a temática nas aulas de gramática. Todavia, consideramos que em algumas dessas aulas presenciadas por nós, ele poderia ter explorado a temática de uma forma mais profunda. Quanto melhor e mais

profundamente for tratada a temática da variação linguística nas salas de aula, maiores resultados positivos serão alcançados no que tange ao tratamento dado à diversidade linguística em nosso país.

PERGUNTA 8 – Você observa na produção textual dos seus alunos a adequação do uso da língua em função do tipo ou gênero textual produzido?

Professor – “Sim em relação ao tipo em relação ao gênero sim ainda bem que não nós não temos assim meninos escrevendo uma narração alguma coisa parecida principalmente quando: porque na: na maior parte das vezes a gente a gen/ Infelizmente a gente não a gente não conseguiu trabalhar TANTos gêneros assim né? E em relação à escrita DOS meninos a gente trabalhou basicamente com dois gêneros apenas a gente trabalhou apenas com a redação dissertativa argumentativa e com a CARta argumentativa então é: eu acredito que sim que os meninos assim eu não tive nenhuma::... em nenhum momento eu pe/ pelo menos assim no terceiro ano né? que no primeiro ano ainda acontece mas no terceiro ano os meninos eles escreveram cartas escreveram redação disser/ do tipo dissertativa argumentativa”

Pesquisadora – “Ahnram então eles fizeram essa adequação da linguagem em relação ao gênero produzido?”

Professor – “Sim a em relação a por exemplo você ter o uso de expressões da::... coloquiais ainda ainda aconte:ce eu estava falando em relação a:: ao tipo mesmo dissertativo não em relação a ao tipo eles eles se adequaram agora: em relação a ao uso né? da língua você percebe ainda: algumas marcas da oralida:de né? você percebe algumas marcas de oralidade na na nas redações”

Pesquisadora – “Sim”

Professor – “Mas não são muitos ah eu poderia é... falar uns... ah não vou quan/ quantificar mas não são mui/ não são TANTos assim principalmente os meninos de terceiro ano”

Pesquisadora – “Certo”

Observem que no início da resposta, mais uma vez o professor confunde tipo textual com gênero textual ao classificar a redação dissertativa argumentativa como gênero, mas percebam que ele corrige o erro no decorrer da entrevista. Na resposta dada nessa questão podemos constatar que o trabalho de escrita com o gênero textual foi insuficiente no decorrer do ano letivo, inclusive o professor comenta que trabalhou a escrita de apenas um gênero textual, no caso, a carta argumentativa. Quanto ao trabalho com o tipo textual, esse teve maior espaço nas aulas de produção textual como vimos na resposta dada pelo professor na quinta questão. Mais uma vez insistimos que o trabalho com os gêneros textuais, por possibilitarem a exploração de diferentes usos da linguagem, tornarão nossos estudantes mais preparados para

lidarem com a linguagem escrita ou falada nos diferentes ambientes e nas diversas situações sociointeracionais das quais fizeram parte.

O trabalho com a redação dissertativa possibilita aos discentes o conhecimento da norma-padrão da língua, a qual ainda prevalece no ensino da nossa língua materna, no entanto, sabemos que as situações de comunicação pelas quais passamos diariamente demandam outros usos linguísticos, que não somente a variedade culta da língua. Desse modo, entendemos que o ensino da Língua Portuguesa deve viabilizar aos aprendizes um conhecimento mais amplo sobre as diversas formas de usar a língua. “[...] os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)” (MARCUSCHI, 2007, p, 32). Para que nossos estudantes se tornem usuários competentes da sua língua materna, os conhecimentos de como os textos se estruturam formalmente para informar algo não são suficientes, é necessário que eles conheçam também critérios de funcionalidade dos textos para se apropriarem com propriedade dos textos que atenderão as suas necessidades nas práticas sociais distintas. Os gêneros textuais são heterogêneos, assim como nossa língua materna, e, por isso mesmo, mais propício para o trabalho com a linguagem.

PERGUNTA 9 – Em relação às práticas orais dos seus alunos, você acha que eles usam a língua da mesma forma em todas as situações comunicativas ou há uma adequação para atender as diferentes situações?

Professor – “Eu espero que eles percebam que tenham percebido porque muitas vezes durante o ano eu falei isso pra eles né?”

Pesquisadora – “Uhnrum”

Professor – “Que é necessário a gente se adequar se a gente se adaptar mesmo pra: cada situação... se estou num ambiente que exige uma certa formalidade que eu use né? uma linguagem mais formal se eu estou num ambiente onde eu não preciso me monitorar tanto pra que eu vou me monitorar né? então eu posso estar ali naquele ambiente com meus amigos com os meus familiares sem esse essa:: ()”

Pesquisadora – “Tá mas mas e assim nas práticas sociais deles você chegou a comentar né? dessa dessa adequação em relação ao ambiente à situação comunicativa mas você chegou a perceber a constatar se: aquilo que você falou pra eles eles levaram pra prática? Você teve essa oportunidade de presenciar?”

Professor – “Ah sim você fala por exemplo numa apresentação ou algo parecido?”

Pesquisadora – “Sim”

Professor – “Não é de fato a gente percebe ainda em algumas situações por exemplo de apresentação um aluno ou outro ainda ele: naquele momento de apresentação ele deveria usar uma linguagem mais formal né? com os colegas dele”

Pesquisadora – “Uhn”

Professor – “Mas algumas situações a gente percebe que eles ainda usam né? é... talvez por conta da:... por estar: entre amigos né? eu acredito que eles eles percebem vejam os meninos vejam os colegas como amigos e aí eles acabam usando essa essa linguagem mais informal em alguns momentos mas não são todos então tem alguns meninos que por exemplo numa apresentação de um seminário ou algo parecido usem uma linguagem mais formal um ou outro que vão recusar essa linguagem mais in/ informal eu acredito que deve ser por essa:: esse nível de de amizade então apesar de ser um ambiente formal a esse essa amizade presente esses amigos fazem com que ele ele não fique ali por exemplo no momento que exigiria dele algo mais formal é né? ele tá apresentando mas ele tá apresentando pra turma e a turma a maioria são amigos então ele talvez... mas deva deve ser por isso né? então em uma outra situação por exemplo AH na feira na feira que aconteceu a gente já percebe que os meninos eles estão ali ali bem mais formais então talvez então talvez na sala de aula é aconteça mais isso né? de não... é por conta da da proximidade dos amigos mas num numa feira por exemplo nós tivemos a feira das profissões já nessa feira das profissões a gente percebe né? essa linguagem mais formal por quê? Porque ele tá apresen/ eles estão apresentando pra escola toda né? outros colegas que não são os da somente os da sala acho que é por isso deve ser por isso”

Pesquisadora – “E aí naquele dia a gente pôde perceber até uma uma muDANÇA mesmo na postura corporal DELES né? Eles todo eu disse gente como eles hoje estão se achando ((risos)) e assim eu tam/ eu também percebi bastante essa postura corporal deles mesmo e a língua:gem como eles ADEQUARAM A LINGUAGEM ÀQUELA SITUAÇÃO e quando acontece na sala de aula alguns né? como você disse não conseguem ainda fazer essa separação opa eu estou aqui na sala de aula eu estou apresentando para os meus amigos mas eu estou numa SITUAÇÃO que exige de mim uma formalidade então eles não conseguem ainda fazer essa separação [mas eles têm essa consciência né? ta/ talvez o o fator seja esse mesmo que você disse pelo fato de eles estarem na sala de aula com os amigos eles não consigam separar essas coisas [não consigam entender como oh essa aqui é uma situação de formalidade [alguns conseguem né? outros não”

Professor – “[sim”

Professor – “[sim”

Professor – “[sim sim”

Pelas respostas dadas pelo professor, observamos que ele tem a preocupação de orientar os (as) alunos (as) quanto à adequação da linguagem em conformidade com o ambiente ou situação de uso desta e, durante as entrevistas realizadas com os (as) alunos (as), pudemos verificar que eles (as) têm consciência da necessidade dessa adequação. Se eles (as) têm essa consciência, por que, em algumas ocasiões, eles (as) não fazem a adequação

necessária. Notem que o professor chega a comentar que alguns (mas) alunos (as), quando estão em sala de aula, ainda que estejam em uma situação que exige um uso mais formal da linguagem, como em apresentações de trabalhos, tendem a utilizar uma linguagem informal por conta dos interlocutores serem vistos como amigos, priorizando, desse modo, seus ouvintes ao invés da situação de uso da língua.

Consideramos que faça parte do ensino de língua materna, proporcionar aos estudantes informações necessárias quanto ao uso da língua, para que esses sejam capazes de discernir as situações de usos linguísticos de modo a não confundi-las com o ambiente, como parece ser o caso citado pelo professor e que pudemos constatar na fala de alguns (mas) alunos (as) nos momentos das entrevistas. É necessário que os (as) discentes compreendam que, embora estejam em um ambiente familiar e entre amigos, a situação (formal ou informal) exigirá deles (as) uma adequação da linguagem. Sendo assim, o conhecimento que o falante deve ter sobre o papel que o cenário da fala desempenha no momento em que a comunicação acontece é de extrema importância, pois, apesar de tal cenário ser composto por vários constituintes como, situação, objetivos comunicativos, ambiente, participantes, natureza de suas relações, sempre haverá, em razão do contexto de produção, o prevaletimento de um desses constituintes sobre os demais e é imprescindível que o usuário da língua tenha esse entendimento.

Mais uma vez chamamos a atenção para a importância que o ensino de Língua Portuguesa deve dar à variação linguística, de modo a oportunizar o contato dos alunos com a língua nas formas como ela é realmente usada e não por meio de um modelo que não condiz com o vernáculo brasileiro. Nesse trabalho, o livro didático é um recurso pedagógico importante para auxiliar os professores. Porém, alertamos que nossos educadores não devem se prender a um material didático apenas e que busquem outros recursos que possam auxiliá-los e lhes proporcionar um trabalho mais rico, dinâmico, atrativo e produtivo da língua. Ainda que outros materiais didáticos possam e devam ser utilizados no trabalho com a língua materna, reconhecemos que o livro didático ainda ocupa um espaço considerável como material de apoio utilizado pelos docentes, por isso é fundamental que sua escolha seja feita com critérios como aponta Rangel (2006). É sobre esse material didático que trataremos no próximo subitem.

5.4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO

A realidade heterogênea da Língua Portuguesa no Brasil deve ser tratada no ensino da referida língua de modo a oportunizar aos seus usuários o conhecimento das distintas variedades existentes e a maneira de como e quando usá-las nas práticas comunicativas. No

ano 2007, as PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), já alertavam para a relevância do ensino da diversidade linguística existente no Brasil:

Alternativamente, do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, pode-se considerar que em nosso país convive uma enorme variedade linguística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo (BRASIL, 2007, p. 82).

Desse modo, os livros didáticos utilizados nas escolas tiveram que fazer adaptações para contemplar a diversidade linguística do Brasil. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), atual programa de distribuição gratuita de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), surgiu em 1985 por meio do decreto nº 91.542 de 19/08/1985. Esse programa é de nível nacional, ou seja, nenhum Estado ou Município deve ser excluído, e é executado e monitorado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Antes de serem comprados e distribuídos nas escolas, os livros didáticos passam por avaliações que devem obedecer a alguns princípios e critérios distribuídos em 4 (quatro) grandes eixos do ensino aprendizagem, quais sejam: Leitura, Oralidade, Produção de texto e Conhecimentos linguísticos. A escolha do livro didático é feita por meio do Guia do Livro Didático, o qual deverá ser apresentado por todos os livros inscritos no programa, cuja responsabilidade pode ser das escolas, dos Estados/municípios ou divisões regionais.

Receber o livro didático de Língua Portuguesa, bem como os de outras disciplinas, é um direito garantido ao aluno pelo PNLD, no entanto, observamos na escola na qual realizamos nossa pesquisa, que nem todos os (as) alunos (as) do 3º ano possuíam o livro de Língua Portuguesa.

Como dito anteriormente, o livro didático utilizado nas escolas públicas do Brasil são distribuídos pelo PNLD. Assim, após as escolas brasileiras realizarem a avaliação dos livros inscritos no programa e definirem duas coleções (primeira e segunda opção) a serem utilizadas em determinado triênio, devem enviar ao FNDE suas escolhas. O FNDE negocia com os autores e as editoras a compra de uma das opções e, posteriormente, a coleção comprada é distribuída nas escolas. Desse modo, o livro didático de Português adotado pela

escola CED 11 na turma do 3º ano faz parte do PNLD 2018-2020. O título da obra é *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição, escrito por Willian Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto, publicado pela editora Saraiva em 2016.

A obra está dividida em 4 (quatro) unidades e cada uma delas é composta por 3 (três) capítulos. Os nomes dados às unidades buscam contemplar o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção de texto. A abertura dos capítulos apresenta uma imagem e um texto relacionado com o conteúdo da literatura e os capítulos são nomeados sempre na seguinte ordem: conteúdo da literatura denominado “Literatura”, conteúdo da gramática denominado “Língua e Linguagem” e, por último, conteúdo da produção de textos intitulado “Produção de texto”.

Baseando-nos em um roteiro de análise proposto por Bagno (2007), fizemos uma adaptação de proposta analítica para a análise do livro didático que nos serviu como *corpus*. O roteiro apresentado por Bagno (2007, p. 125-139) é o seguinte:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas existente no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Após a adaptação feita por nós, o roteiro o qual iremos utilizar em nossa análise ficou da seguinte maneira:

1. Como é tratado o fenômeno da variação linguística no livro didático? Existe um capítulo específico para tratar do assunto?
2. Quais os tipos de variação contemplados no livro didático?
3. O livro didático aborda o conceito de preconceito linguístico? De que forma?
4. Que gêneros textuais são utilizados pelos autores para abordar a variação linguística?
5. De que maneira é explorada a questão da variação linguística nas atividades?
6. O livro didático distingue variedade culta e norma-padrão ou as trata como sinônimas?

5.5.1 – Apresentação dos dados

1. Como é tratado o fenômeno da variação linguística no livro didático? Existe um capítulo específico para tratar do assunto?

Com exceção dos capítulos da unidade 3, o assunto é tratado ao longo do livro por meio de pequenos textos que compõem os capítulos ou por meio de boxes (quadros) explicativos, bem como nas atividades relacionadas aos textos, até mesmo os trabalhados nas partes destinadas ao estudo da Literatura, e nas produções textuais sugeridas.

Na unidade 1 do livro, há nos itens destinados aos estudos sobre a língua, denominado “Língua e Linguagem” nos capítulos que tratam da Concordância Verbal (capítulo 1), Concordância Nominal (capítulo 2) e Regência Verbal (capítulo 3), um subitem intitulado “Reflexões sobre a língua”, nesse subitem os autores trazem os conceitos de Concordância Verbal e Nominal em conformidade com a Gramática Normativa, mas alertam que há diversos casos que fogem ao princípio geral, divergindo de uma variedade linguística para outra, porém, não exemplificam de modo a propiciar a reflexão dos discentes sobre o uso corrente dessas regras na linguagem cotidiana.

Há no capítulo 2 um quadro denominado “A concordância nominal e as variedades linguísticas”, no qual os autores retomam de forma sucinta a regra geral da Gramática Normativa sobre concordância nominal e citam que existem outros tipos de gramáticas que descrevem diferentes variedades linguísticas. Em seguida, traçam um paralelo bastante interessante entre “o Português brasileiro popular e o Português brasileiro culto” por meio de

fragmentos retirados da Gramática do português brasileiro escrita por Ataliba T. de Castilho. Essa foi, a nosso ver, no que tange à explicação do assunto “variação linguística” a parte na qual os autores deram maior atenção à temática ao longo do livro.

No capítulo 3, há um pequeno quadro no canto inferior direito com o anúncio: “O Natal já chegou na Água de Cheiro”. Os autores comentam sobre as regras da Gramática Normativa sobre regência verbal exemplificando com o verbo “chegar”. No entanto, alertam que na norma-padrão existem regras que diferem do uso corrente e citam que na fala corrente dos brasileiros, esse verbo é regido pela preposição “em” dando origem a construções do tipo: “Chegamos no shopping”.

Na unidade 2, o item destinado aos estudos da linguagem trata da Regência Nominal (capítulo 1), do Uso da Crase (capítulo 2) e da Colocação Pronominal (capítulo 3). No subitem “Reflexões sobre a língua” (capítulo 1) os autores trazem o conceito de Regência Nominal e as regras de uso prescritas na Gramática Normativa, porém, advertem que essas podem variar entre as variedades linguísticas de acordo com a formalidade da situação. No capítulo 2, trazem o conceito de crase, bem como suas regras de uso, mas não comentam nada sobre a divergência de usos em decorrência das variedades linguísticas. No capítulo 3, trazem o conceito e as regras de colocação pronominal contidas na Gramática Normativa, todavia destacam que tais regras são usadas pelos brasileiros somente em algumas situações de formalidade, e que no nosso português há uma predisposição maior ao uso da próclise. Há ainda, nesse capítulo, um quadro interessante sobre a Colocação pronominal no Brasil, disposto na lateral direita. Os comentários são sobre estudos realizados por Pereira Júnior em uma matéria publicada na Revista Língua (edição 67). Em seu estudo, o pesquisador destaca que a colocação pronominal usada pelos brasileiros é denominada “próclise absoluta” por Ilari e Basso no livro “O português da gente”, essa denominação se dá em virtude de ser esse o uso que prevalece em nosso país.

Na unidade 3, os capítulos que compõem a parte do estudo da língua são: Capítulo 1 - Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos, Capítulo 2 - Análise linguística: informatividade e senso comum e Capítulo 3 - Análise linguística: implícitos e intertextualidade. Os referidos capítulos trazem informações pertinentes, conceitos e regras de uso sobre cada assunto tratado. No entanto, observamos que não houve preocupação dos autores em inserir no contexto menções à variação linguística.

Diferentemente das outras unidades que trazem como notas de abertura poesias, a unidade 4 apresenta dois fragmentos de textos relativos à linguagem, escritos por Sírio

Possenti¹⁵, o que consideramos relevante, visto que os fragmentos trazem reflexões sobre os diferentes usos linguísticos. Os capítulos que tratam do estudo da linguagem são: Capítulo 1 – Análise linguística: as diferentes formas de dizer, Capítulo 2 – Análise linguística: gerúndio e gerundismo e Capítulo 3 – Análise linguística: polissemia e ambiguidade.

Os textos do subitem Reflexões sobre a língua dos capítulos 1 e 3 tratam dos usos diferenciados da linguagem de um ponto de vista semântico e pragmático. Já no capítulo 2, ao tratarem do uso do gerúndio e gerundismo, fica evidente o tratamento dado ao preconceito linguístico, embora o termo não tenha sido citado. Consideramos pertinente a opinião dos autores no que tange ao uso do gerúndio:

Qualquer que seja a intenção dos falantes ao utilizarem tais formas, mais interessante do que condená-las como erradas ou impuras é analisá-las e discutir em quais situações elas ocorrem, por que isso acontece e se há alternativas mais eficientes ou se elas cumprem devidamente sua finalidade (CEREJA; DIAS VIANA; DAMIEN, 2016, p. 290).

Mesmo que os termos próprios da literatura sociolinguística não tenham sido mencionados, em nossa concepção, essa unidade do livro foi a que melhor explorou, mas, ainda assim, de forma insuficiente, a questão da variação linguística, sobretudo nas atividades. Todas as unidades encerram com um tópico intitulado Por dentro do Enem e do vestibular. Esse tópico traz questões de provas do Enem e de vestibulares realizados em diferentes instituições como: FUVEST (SP), UFPR (RS), UEM (PR), ITA (SP), UNICAMP (SP). Observamos, entretanto, que são poucas as questões que tratam da variação linguística.

Ao longo do livro didático notamos que a temática da variação linguística foi tratada muito timidamente pelos autores, sentimos, assim, falta de textos mais explicativos sobre a temática em questão, textos que trouxessem os fenômenos condicionantes da variação linguística, ao menos os extralinguísticos, que abordassem os tipos de variação. Não temos, contudo, elementos para afirmar que essa pouca abordagem se deve ao fato de a “variação linguística” não ser um conteúdo programático a ser trabalhado no 3º ano, conforme inferimos das entrevistas realizadas com os (as) estudantes. Nesse sentido, ficou implícito que é o livro didático que decide quando o assunto deverá ser estudado e em que série especificamente¹⁶.

A nossa compreensão, todavia, é a de que tal estudo deve ser constante nas aulas de Língua Portuguesa, sempre que for possível. Que o professor assuma a missão de abordar o assunto como uma postura e não como um conteúdo programático a mais em sua disciplina.

¹⁵ Os fragmentos fazem parte das respectivas obras: “Questões de linguagem – Passeio gramatical dirigido, Parábola, 2011, p. 106” e “Por que (não) ensinar gramática, Mercado das Letras, 1996, p. 94”.

¹⁶ Importante salientar que os estados organizam os conteúdos em seus currículos escolares por ano de estudo.

Nesse aspecto, entendemos que por meio de um trabalho incessante sobre a variação linguística o respeito às diferenças será possível em nossas escolas e sociedade, somente a partir de um trabalho desse tipo as pessoas terão a liberdade de ser quem realmente são e não precisarão mais se esconder atrás de uma máscara, que lhes serve como um escudo de proteção, para não serem vítimas de preconceitos como acontece com alguns (mas) de nossos (as) colaboradores (as).

Observamos que os textos referentes à variação não apresentaram a nomenclatura “Variação Linguística”. Consideramos relevante a utilização de termos próprios da teoria sociolinguística para que os alunos possam se familiarizar com eles e seus significados. Quando perguntamos aos (às) alunos (as), na segunda etapa de entrevistas, se eles (as) sabiam o que é variação linguística, muitos (as) responderam que não, embora, após serem estimulados (as), tenham trazido em suas respostas noções sobre o assunto.

No final do livro há um apêndice intitulado “Análise sintática do período composto” o qual consideramos significativo. Nele os autores comentam sobre um ensino da língua, que eles afirmam ser do passado. No texto, apontam a relevância que os estudos de gramática tinham nas escolas brasileiras. Eles afirmam que, atualmente, o ensino da língua está mais voltado para as funções sociais do texto e para a adequação da linguagem a distintas situações comunicativas, no entanto, apresentam as orações coordenadas e subordinadas segunda a descrição da Gramática Normativa para que os alunos consultem sempre que necessitarem. Concordamos que o ensino da Língua Portuguesa apresenta alguns avanços, porém, o estudo da Gramática Normativa ainda se faz muito presente. Mais mudanças precisam acontecer para que tal ensino cumpra com o objetivo de ampliar as competências linguística/comunicativa/interacional dos estudantes.

2. Quais os tipos de variação contemplados no livro didático?

Por não existir um capítulo específico para tratar da temática da variação linguística não observamos no livro didático a classificação dos tipos de variações existentes. As atividades e produções textuais sugeridas na obra só possibilitam aos discentes a reflexão sobre a variação estilística, visto que os comentários se relacionam sempre às situações de uso da linguagem (se formais ou informais) acarretando em usos adequados ou inadequados dessa. No entanto, a leitura dos textos trabalhados na área de Literatura (poemas, trechos de romances escritos em épocas distintas, contos) e textos trabalhados ao longo dos capítulos possibilitam o contato dos alunos com usos diferenciados da linguagem por meio da variação diacrônica e da variação estilística.

3. O livro didático aborda o conceito de preconceito linguístico? De que forma?

Há, no capítulo 2 da Unidade 1, um breve comentário sobre usos linguísticos que geram preconceitos. De acordo com os autores do livro, a concordância é um dos assuntos que mais originam o preconceito linguístico. No capítulo 2 da Unidade 4, (p. 288) as atividades relacionadas à tira utilizada pelos autores para tratarem do assunto “gerúndio e gerundismo”, embora, não citem o termo “preconceito linguístico”, levam os estudantes à reflexão sobre o mesmo, já que uma das personagens “Norma Mc Laren – PHD em Português” apresenta um comportamento intolerante ao afirmar que existe algo pior que a “tiponite aguda”¹⁷, é o uso da “tiponite aguda combinada com o gerundismo”. Percebemos na fala da personagem um julgamento de valor, nesse caso, negativo, às falas das demais personagens.

Está cada vez mais comum na fala dos brasileiros o uso de formas verbais como “Vou estar telefonando para você amanhã”, denominadas como “gerundismo”. No entanto, alguns falantes ainda estranham determinadas construções. Segundo os autores do livro didático, tal estranhamento se dá em virtude do aspecto durativo ou não, do verbo principal das orações em que esses tipos de locuções verbais aparecem. O uso do gerúndio está associado ao prolongamento da ação verbal como na expressão “Estou trabalhando o dia inteiro”. Esse tipo de expressão não causa estranhamento algum entre os falantes, já a expressão “Sábado, vou estar trabalhando o dia inteiro” não é bem recebida por muitos falantes. Desse modo, tais expressões geram o preconceito linguístico, do qual muitos brasileiros ainda são vítimas, como é o caso das estudantes baianas da escola CED 11 que têm suas falas avaliadas por alguns (mas) colegas como “inferiores”, “erradas”, ou “rústicas”.

4. Que gêneros textuais são utilizados pelos autores para abordar a variação linguística?

Os autores tratam de um número considerável de Gêneros Textuais ao longo dos capítulos que compõem as unidades do livro didático, mesmo que, na maioria deles, não chamem a atenção para o trabalho com a variação linguística. Sabedores que somos de que os gêneros textuais representam a variação linguística inerente à nossa língua, consideramos essencial o papel do professor para a exploração da variação linguística nos gêneros contemplados no livro didático. Os gêneros tratados ao longo da obra são: contos, minicontos, poemas, história em quadrinhos, anúncios, cartazes, manchetes, folder, cartuns, debates, relatório, currículo, carta de solicitação, carta de reclamação, carta de apresentação, notas

¹⁷ Expressão utilizada pela personagem que representa uma PHD em Português para se referir ao uso da gíria “tipo” bastante comum na fala dos jovens brasileiros.

jornalísticas, trechos de diálogos, crônicas, trechos de romances, verbetes, tiras, piadas, propagandas, projeto de pesquisa, entrevista de emprego.

As propostas de produções textuais constantes na unidade 1 são: conto, miniconto e contos fantásticos multimodais. Em todas elas, os autores pedem que os discentes utilizem uma linguagem em conformidade com a norma-padrão, mas com flexibilidade. Pedem, ainda, que verifiquem se a linguagem está em uma variedade linguística e com um grau de formalidade ou informalidade adequados ao perfil das personagens e à ambientação histórica.

Na unidade 2, as propostas de produção são as seguintes: debate sobre uma feira de cidadania a ser realizada, currículo e carta de reclamação. No gênero debate, os autores recomendam que a linguagem utilizada deve estar em concordância com a norma-padrão e adequada ao grau de formalidade ou informalidade de acordo com o perfil dos debatedores e que evitem gírias e expressões de apoio como “né?”. No gênero currículo solicitam que os alunos observem se não há desvios em relação à ortografia e à norma-padrão, no gênero carta de reclamação as orientações são de que os discentes procurem adequar o grau de formalidade da linguagem ao assunto a ser tratado e ao destinatário.

Chamamos a atenção para as propostas de escritas sugeridas na unidade 3 do livro, todas elas dizem respeito ao tipo textual redação dissertativa argumentativa. As recomendações são para que todas sejam escritas formalmente de acordo com a norma-padrão.

Na unidade 4, as sugestões de escrita são: verbetes, projeto de pesquisa, carta de apresentação e entrevista de emprego. A proposição para o projeto de pesquisa é que ele seja apresentado na feira de profissões. Os tópicos a serem abordados no projeto podem ser de assuntos relacionados ao estudo da linguagem ou da literatura trabalhados ao longo do ano letivo. Trataremos apenas das propostas relativas à linguagem (três no total), por apresentarem a possibilidade do estudo da variação linguística de maneira prática.

A primeira trata das regras de concordância no português falado na comunidade escolar. Em que aspectos ela difere das regras da norma-padrão. Sugere-se aos alunos que façam uma pesquisa investigativa, por meio de gravação das falas de diferentes pessoas que convivem na escola, seguida da transcrição e da análise dessas falas. A segunda trata da colocação pronominal no português falado pela comunidade escolar. Em que aspectos ela difere das regras da norma-padrão. Sugere-se aos alunos que façam uma pesquisa investigativa, por meio de gravação das falas de diferentes pessoas que convivem na escola, seguida da transcrição e da análise dessas falas. A terceira trata da construção dos fatos pela mídia. Sugere-se que os discentes escolham dois ou mais veículos de comunicação que

noticiaram certo fato de maneiras distintas e discutam os efeitos de sentido das diferentes maneiras de tratar o assunto.

No gênero carta de apresentação os autores sugerem duas situações em que os alunos precisarão redigir tal carta: 1 - o aluno se candidatou a uma vaga de emprego, 2 - o estudante pretende fazer um curso no exterior e passará por um processo de seleção em um programa de viagem. As recomendações sobre a linguagem são que seja usada uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua.

O gênero entrevista de emprego também possibilita o estudo da variação linguística de forma prática. Sugere-se que os discentes encenem e gravem duas cenas de entrevistas de emprego, uma com comportamentos e respostas adequados à situação e outra com comportamentos e respostas inadequados à situação e apresentem na feira de profissões que faz parte de um projeto da escola a ser desenvolvido no final da unidade e que, ao apresentarem as cenas, deixem claro aos visitantes qual é o comportamento recomendado e qual não é recomendado.

De um modo geral consideramos pertinentes os gêneros apresentados ao longo das unidades e avaliamos como significativas as propostas de produção dos gêneros textuais. Embora, em quase todos eles, os autores tenham recomendado o uso de uma linguagem em conformidade com a norma-padrão, deram a entender que alguns gêneros permitem uma linguagem menos inflexível ou mais informal. Observamos que essas propostas fogem da abordagem de atividades apenas metalinguísticas ou simplesmente linguísticas e avançam para a epilinguística.

5. De que maneira é explorada a questão da variação linguística nas atividades?

Na unidade 1, a maioria das atividades que possibilitam alguma reflexão sobre o uso diferenciado da linguagem aborda a variação estilística, visto que nessas atividades pede-se sempre aos discentes que identifiquem as questões ou opções que estão em desacordo com a norma-padrão da língua e as coloquem de acordo com a norma. Desse modo, termos como norma-padrão, norma-padrão escrita e adequação são constantes.

Há somente uma questão que aborda as gírias. Na questão os autores comentam que é comum as gírias subverterem as regras da norma-padrão, o aspecto semântico é explorado possibilitando aos alunos a reflexão sobre a mudança de sentido ocasionada caso a norma-padrão seja obedecida.

A atividade referente à Regência verbal traz reflexões sobre o uso prescrito na Gramática Normativa e o uso corrente no português do Brasil. Sugere-se aos alunos que

reproduzam respostas que atendam a ambos os usos e, ainda, que discutam com o professor sobre qual forma eles mais utilizam, e que observem se há diferença no uso da forma em relação à língua escrita e a língua falada, atentando para que efeitos um ou outro uso podem gerar. Enfim, julgamos apropriada a atividade para o trabalho com a variação linguística.

Na unidade 2, algumas questões referentes a trechos retirados de romances como *Capitães da Areia* pedem que os alunos identifiquem as características das vozes das personagens, e questões sobre textos publicitários suscitam reflexões sobre o uso não convencional da linguagem utilizada pelos produtores do anúncio. Sobre a colocação pronominal, as questões levam os alunos a refletirem sobre o porquê de alguns autores optarem por um uso mais informal da linguagem, uso esse mais próximo da fala. Outras pedem que os estudantes coloquem em acordo as alternativas que estão em desacordo com as regras da Gramática Normativa, e há questões referentes a dois textos escritos com mais de um século de diferença que sugerem quais dos usos não são comuns atualmente no Brasil e que indiquem formas alternativas.

Na unidade 3, há questões sobre os poemas de Vinícius de Moraes “Soneto de fidelidade” e “Eu sei que vou te amar” as quais indagam sobre a diferença de linguagem usada nos poemas e se as diferenças são compatíveis com o gênero e com o propósito comunicativo de cada texto. Há também questões que pedem aos alunos que identifiquem as inadequações da linguagem em relação à norma-padrão e que reescrevam fazendo as adequações necessárias. As questões relacionadas ao texto “Sagarana” de Guimarães Rosa promovem reflexões sobre o tratamento que o autor dá à linguagem e pedem que os alunos identifiquem traços da oralidade na fala do narrador e das personagens, exemplos de estruturação sintática típica da fala do sertanejo, possibilitando, desse modo, reflexões sobre a variação no nível sintático da língua.

Na unidade 4, consideramos relevante a atividade relacionada à tira e aos fragmentos de diálogos utilizados pelos autores para tratarem do Gerúndio e Gerundismo por suscitarem debates e reflexões sobre os usos diferenciados da linguagem e sobre o preconceito que um ou outro uso pode gerar. Uma das questões sugere uma discussão entre alunos e professor sobre o uso de expressões como: “Vou estar almoçando” e “Vou estar falando” e indaga se esses usos causam estranhamento. Há uma questão que traz alguns pares de possibilidades do uso verbal para indicar o tempo futuro. Nessa questão os autores sugerem que os alunos façam uma rápida pesquisa com os colegas para a verificação de qual das formas citadas de futuro é mais utilizada por eles no dia a dia. Há uma questão que cita três construções: “vou estar enviando”, “vou enviar” e “enviarei” e pergunta quais são as diferenças de sentido entre elas.

Outra questão indaga sobre qual dessas expressões seria classificada pela personagem da tira como gerundismo e qual seria a repercussão social do uso excessivo dessa forma.

A atividade concernente à entrevista de emprego traz reflexões sobre a oralidade, uma das questões traz uma lista de comportamentos apresentados pela personagem que estava sendo entrevistada e pede que alunos e professor discutam sobre o comportamento (linguístico e não linguístico) apresentado pelo rapaz. Outra questão foca no comportamento linguístico do rapaz e solicita que os alunos, após discutirem com o professor, sugiram alternativas de comportamentos ou respostas mais adequadas à situação, há também uma questão que solicita que os alunos formem duplas para representarem, em duas versões, os comportamentos e respostas adequados e os inadequados e indaga se eles perceberam o comportamento linguístico inadequado logo na primeira leitura e que comparem suas respostas. Outra questão traz reflexões relevantes sobre o comportamento linguístico da personagem de maneira a fazer com que os alunos percebam que há diferentes formas de usar a linguagem e atentem para a importância de adequarmos a linguagem de acordo com os contextos de uso.

6. O livro didático distingue variedade culta e norma-padrão ou as trata como sinônimas?

Não observamos no livro didático o uso das expressões “norma culta ou “língua padrão”, mas sim “norma-padrão” que, segundo os linguistas e os sociolinguistas, é o termo mais adequado, por se tratar mesmo de uma “norma” que não condiz com o vernáculo brasileiro, nem mesmo dos sujeitos cultos. Também não observamos o uso de termos como “certo” e “errado” em relação ao uso da língua, mas os termos “adequado” e “inadequado” como sugerem os postulados da Sociolinguística. Desse modo, notamos que os autores têm consciência da importância de se trabalhar a língua sob o viés do uso, considerando a variação linguística uma característica inerente à nossa língua materna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística considera imprescindível para um bom desempenho linguístico do falante o conhecimento sobre a variação linguística. Entendendo que é papel da escola munir os aprendizes de conhecimentos sobre a sua língua materna e seus usos e funções, realizamos este trabalho com o objetivo de verificar como a conscientização sobre a variação linguística colabora para a ampliação das competências linguística, comunicativa e interacional de alunos do ensino médio público em Ceilândia - DF e como a consciência sobre tal fenômeno interfere em suas relações sociais mediadas pela linguagem.

Embora não possamos classificar esta pesquisa como uma pesquisa etnográfica *stricto sensu*, por não termos participado da vida diária da comunidade estudada por um extenso período de tempo, os métodos adotados para a sua realização, no que concerne à geração dos dados, como a observação participante, as anotações de campo, a realização de entrevistas semiestruturadas, nos faz entender que ela possui procedimentos de natureza etnográfica, tendo em vista o que Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) afirma:

Hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios e escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

Assim, os métodos utilizados neste trabalho, além de nos auxiliarem na realização da proposta por nós empreendida, ajudaram-nos na interpretação de determinados comportamentos e atitudes linguísticas apresentados por nossos (as) colaboradores (as), bem como nos possibilitaram uma leitura mais apurada das relações mantidas entre eles (as).

Foram realizadas 106 entrevistas (105 com os (as) estudantes, divididas em três etapas, e 1 (uma) com o professor de Língua Portuguesa) do 3º ano. A partir das análises dos dados, constatamos que todos (as) os (as) estudantes residem em Ceilândia – DF em diversos bairros como P. Norte, Sol Nascente, Ceilândia Norte, Expansão, Incra 9, Ceilândia Sul e Pinheiro, o que os faz apresentarem algumas características próprias da localidade como as gírias “mano”, “véi”, “tá ligado”, “tá me tirando”.

Descobrimos também que a maioria dos (as) alunos (as) nasceu no DF, e, alguns (mas) poucos (as), nos Estados do Nordeste como: Bahia, Piauí, Maranhão, Alagoas, uma no Estado do Goiás e outra em Minas Gerais. Ainda que a maioria deles (as) tenha nascido no DF, seus genitores são provenientes do Nordeste (BA, CE, MA, PI, AL, PB, RN), do Norte (TO), do

Centro-Oeste (GO, DF), e do Sudeste (MG). Alguns (mas) deles (as) moraram nos estados do Maranhão, Bahia e Tocantins, o que nos fez perceber que tanto a descendência quanto o fato de uns (mas) alunos (as) terem morado em outros estados, interferem em seus modos de falar, visto que apresentam em suas falas traços próprios das regiões supracitadas tais como ritmo, entonação, vocabulário, expressões, gírias.

Alguns (mas) deles (as) já trabalham. Uns (mas) trabalham no comércio juntamente com os pais ou namorado, outros (as) trabalham como menores aprendizes em farmácias, hospitais, escritórios de advocacia, auxiliares pedagógicos, bibliotecas, entre outros, em cidades distintas de onde residem. Observamos que os espaços em que alguns (mas) deles (as) trabalham, influenciam em seus comportamentos linguísticos como o informante e a informante que trabalham em escritórios de advocacia que tentam utilizar uma variedade mais culta da língua, e a informante que trabalha em uma barbearia, que reflete em sua fala um comportamento mais próximo do gênero masculino como algumas gírias.

Alguns (mas) desses (as) estudantes costumam ler em casa, as leituras são variadas: romances, ficção, artigos, revistas, entre outras. Todos (as) eles (as) nos informaram que pretendem cursar uma faculdade, pouquíssimos (as) ainda não decidiram qual curso querem fazer. Entre os cursos citados por eles (as) estão: Fisioterapia, Educação Física, Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Bioquímica, Nutrição, Arte, Farmácia, Pedagogia, História, Enfermagem, Relações Humanas, Engenharia Elétrica, Psicologia, Administração, Tecnologia da Informação, Assistência Social, Agronomia, Psiquiatria.

A descendência heterogênea dos (as) estudantes se reflete na fala deles (as) o que resulta em uma sala de aula diversa linguisticamente. Observamos, a partir dos nossos dados, que há na escola que nos serviu como campo de pesquisa, por parte dos (as) alunos (as) nascidos (as) no DF, ideologias linguísticas que os (as) fazem acreditar que o falar brasiliense é puro, desprovido de traços regionais, ou “sotaque”. Essa percepção desencadeia a desvalorização de outros dialetos brasileiros, entre os quais, reportando-nos aqui à sala de aula pesquisada, podemos citar alguns falares nordestinos como o baiano, o maranhense e o piauiense, e o falar sudestino mineiro.

A análise dos dados gerados nos revelaram que alguns (mas) dos (as) alunos (as) nascidos (as) no DF percebem as falas divergentes das suas como inferiores, o que os (as) fazem apresentar comportamentos intolerantes sobre o modo de falar de alguns (mas) colegas. Notamos que tal comportamento vai além do viés linguístico, ele é também social, visto que alguns (mas) alunos (as) demonstram ter aversão a determinadas culturas e regiões, sobretudo,

ao estado da Bahia. Em decorrência disso, incidem atos de violência simbólica contra os (as) colegas baianos (as).

Observamos na escola/sala pesquisada que as ideologias linguísticas compartilhadas por alguns (mas) estudantes resultam em relações de hierarquização pela linguagem. Os (as) discentes que nasceram no DF se veem em posição de superioridade em relação aos (às) colegas pertencentes a outras regiões, por nascimento ou por descendência. Em virtude dessa concepção, realizam julgamentos de valor a respeito das variedades linguísticas apresentadas pelos (as) colegas destinando a eles (as) tratamentos agressivos de ordem moral e física. Assim, a sala de aula funciona como um espaço de interação social piramidal, em que no topo da pirâmide encontram-se os (as) alunos (as) nascidos (as) no DF que, de acordo com suas ideologias, não têm sotaque; em posição intermediária, os (as) alunos (as) vindos (as) de outras regiões e que apresentam em suas falas traços próprios dessas regiões, e na base da pirâmide estão os (as) alunos (as) baianos (as) que são os (as) mais agredidos (as).

O professor participante da pesquisa demonstra ter conhecimentos sobre os pressupostos sociolinguísticos. Notamos que ele se preocupa em transmitir noções sociolinguísticas aos seus (as) alunos (as) na tentativa de ampliar as competências deles (as) para se comunicarem/interagirem com maior eficiência. No entanto, ele deixou transparecer que nem sempre essas tentativas são bem sucedidas, uma vez que muitos (as) estudantes apresentam comportamentos preconceituosos em relação às variedades apresentadas por alguns (mas) colegas.

A partir das informações coletadas na entrevista realizada com o professor, notamos que ele não atenta tanto para a variação linguística em sala de aula, visto que demonstrou dificuldade para interpretar a pergunta que lhe fizemos sobre como ele avalia a fala dos (as) seus (as) alunos (as). Em sua resposta, notamos que ele apresenta uma visão sobre a variação linguística em sala de aula com alguns vestígios ideológicos, já que disse que os alunos tentam se aproximar ao máximo da variedade culta da língua. Essa nossa percepção foi reforçada quando ele citou a desvalorização que alguns (mas) alunos (as) apresentam em relação aos seus próprios dialetos. Em conformidade com o ponto de vista apresentado pelo professor, os (as) alunos (as) que vêm de outras regiões abrem mão dos seus dialetos em detrimento do dialeto local, para se adequarem e serem aceitos (as) pelos grupos de alunos (as) nascidos (as) no DF por considerarem seus dialetos inferiores. O professor não consegue perceber que alguns (mas) alunos (as) mudam seus modos de falar não por desprestigiarem-nos, mas, sim, porque suas falas são estigmatizadas pelos (as) outros (as) alunos (as) e para se protegerem de ataques preconceituosos.

Por meio dos relatos dados pelos (as) alunos (as) e pelo professor constatamos que o fenômeno da variação linguística tem sido trabalhado em sala de aula. Porém, entendemos que esse trabalho não é frequente, visto que quando perguntamos essa questão aos (às) alunos (as), a turma se mostrou bastante dividida nas respostas dadas. Segundo alguns (mas) estudantes, a abordagem sobre o assunto se dá de forma pouco exploratória, outros (as) disseram que o fenômeno não é trabalhado pelo professor, e outros (as) disseram que o professor trabalha a questão por meio de vídeos, explicações, atividades nas aulas de gramática, textos, poesias etc. O professor afirma entender o trabalho com a variação linguística como uma postura a ser tomada sempre que for necessário e que é desse modo que ele trabalha a questão. Ressaltamos que essa declaração se confirma na fala de alguns (mas) alunos (as).

No que tange ao livro didático utilizado na série pesquisada, notamos que a temática da variação linguística foi tratada muito timidamente pelos autores, mas que a expressão “variação linguística” não aparece no livro didático. Também, sentimos falta de textos mais explicativos sobre a temática em questão, textos que trouxessem os fenômenos condicionantes da variação linguística, ao menos os extralinguísticos, que abordassem os tipos de variação. Contudo, observamos que os autores são conscientes da relevância de se trabalhar a linguagem sob a perspectiva do uso.

Contudo, diante do que vimos e ouvimos ao longo da realização da pesquisa, notamos que o preconceito linguístico fomentado pelas ideologias linguísticas está muito presente na escola que nos serviu como campo de pesquisa. Nessa perspectiva, concluímos que o trabalho com a diversidade linguística brasileira deve ser constante nas aulas, e não somente nas de Língua Portuguesa. Acreditamos que um trabalho consistente e contínuo sobre o fenômeno da variação linguística possa, aos poucos, erradicar o preconceito linguístico nas nossas escolas.

Nessa esteira, destacamos que uma escola transformadora não concorda com a rejeição da linguagem dos alunos (as) pertencentes às camadas populares, sobretudo, porque essa rejeição revela também uma rejeição da classe social, desses (as) alunos (as). Assim, consideramos que cumpre à escola, proporcionar aos (às) seus (as) educandos (as) oportunidades, que intercalem as diferentes variantes linguísticas na comunicação dentro e fora da sala de aula. E, para que isso aconteça, é imprescindível que os professores se preparem para um trabalho que considere as diferenças sociolinguísticas. Nesse sentido, os professores e, por intermédio deles, os (as) alunos (as) devem compreender que existem diversas possibilidades de se dizer, ou escrever a mesma coisa. Entendendo, também, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de

maneira diferenciada pela sociedade. Desse modo, a escola deve respeitar as variantes linguísticas que o (a) aluno (a) emprega, mas também não pode desprezar o ensino da norma-padrão, de modo que o (a) aluno (a) tenha condições de adquirir todas as competências linguísticas para se expressar também por meio da variante padrão da Língua Portuguesa nas mais diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rodrigo. **Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. Por uma Sociolinguística militante. Prefácio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos Apresentação da edição brasileira. Apresentação. In: LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/PSEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO)**. Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANA Carolina Assis; DAMIEN, Christiane Codenhoto. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. vol. 3, 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de Português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2007.

ERICKSON, Frederick. **Transformation and school success**: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18, nº4, 1987, p. 335-56.

FERREIRA, Aurélio Albuquerque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al.]. 4. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Gazeta do povo. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics**: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 53-73.

HYMES, D. H. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (ed.). **The New Sociolinguistics Reader**. England: Palgrave, 2009. p. 583-597.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 127-139.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA NETO, Newton Vieira. **Brasília, sua gente, seus sotaques**: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2018.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do Português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. **Todos nós semos de fronteira:** ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngua. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.*

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARINHO, Janice Helena Chaves; COSTA VAL, Maria da Graça. **Variação linguística e ensino:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. – 4. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

MORATO, Edwiges Maria. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, Inês. **Situar a língua[gem]**. / Inês Signorini. (Orgs.); Kanavillil Rajagopalan... [et al.]. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-65.

MUNIZ, Kassandra. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”:** performatividade, política e identificação racial no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 3, 2016, p. 767-786.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2010. p. 33-42.

PINTO, Joana Plaza. **Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais**. *Revista da ABPN*, v. 10, Ed. Especial - *Caderno Temático: Letramentos de Reexistência*, 2018, p.704-720.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Por que investir em pesquisa qualitativa?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000.

RODRIGUES, Ulisdete Rodrigues de Souza. Variação linguística, preconceito linguístico e ensino. In: LABORDE, Elga Pérez; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva; NAVES, Rozana Reigota (orgs.). **Interculturalidade e patrimônio em contextos latino-americanos**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TAVARES, Vanessa Oliveira. **Ensino de segunda língua:** uma contribuição para o desenvolvimento da competência interacional na escrita. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIOTTI, Evani. Mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-179.

YOUNG, R. Interactional Competence. In: _____ (Ed.). **Language and Interacion:** an advanced resource book. London and New York: Routledge, 2008. p. 92-106.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo entregue aos participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você é convidado (a) a participar da pesquisa *A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia – DF*, de responsabilidade de uma estudante do Mestrado Acadêmico em Linguística da UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestra, e que necessita de sua autorização e consentimento para que se realize. Sua participação é voluntária e não obrigatória. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

O objetivo desta pesquisa é verificar como o estudo e a consciência sobre o fenômeno da variação linguística contribuem para a ampliação das competências comunicativa e interacional dos estudantes. Para isso, a pesquisadora precisa de sua autorização para gravar momentos de interação por meio da linguagem em diferentes situações do cotidiano escolar, aplicar questionários e realizar entrevistas com os (as) colaboradores (as). Os eventos de fala serão gravados e servirão como registros para esta pesquisa. Os dados obtidos serão mantidos sob sigilo e sua identidade não será divulgada em momento algum.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Susana Menezes Araujo, sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro. Caso aceite colaborar com a pesquisa, você deverá assinar ao final deste documento, impresso em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

Pesquisadora Responsável: Susana Menezes Araujo.

Contato: (61) 99561-8194

E-mail: susanamenezes.a@hotmail.com

Concordo em colaborar como voluntário (a) para esta pesquisa, e, devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos a serem adotados para sua concretização, autorizo a pesquisadora a realizar as ações necessárias para a produção do seu trabalho.

Sujeito da pesquisa (ou responsável)

APÊNDICE B: Termo de autorização do diretor da escola



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Susana Menezes Araujo, responsável pelo trabalho de conclusão de curso do Mestrado, o qual pertence ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da Universidade de Brasília-UnB, solicito autorização do chefe imediato do Centro Educacional CED 11 para a realização da coleta de dados em sala de aula para o trabalho de pesquisa sob o título *A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia – DF*, que tem como objetivo: verificar como o estudo e a consciência sobre o fenômeno da variação linguística contribuem para a ampliação das competências comunicativa e interacional dos estudantes. Para isso, conto com sua autorização para realizar e gravar entrevistas com os(as) colaboradores(as), identificar a escola que serviu como campo de pesquisa por meio do nome da instituição e de fotografias. Esclareço que esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, matrícula FUB 1021052.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, responsável por esta Instituição de Ensino, autorizo o uso do espaço da Escola Centro Educacional CED 11 para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos participantes envolvidos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

_____, ____ de _____ de 2019.

(Assinatura e carimbo)

APÊNDICE C: Roteiro da primeira etapa de entrevistas

1. Onde você nasceu?
2. Onde você mora? Como é o bairro onde você mora?
3. Você mora com quem?
4. Seus pais nasceram onde?
5. Seus pais e demais familiares estudaram até que série? Eles leem e escrevem bem?
6. Como é seu convívio com a família?
7. O que você costuma fazer nas horas vagas quando não está na escola?
8. Você participa de algum grupo na igreja, na comunidade?
9. O que você costuma fazer nesse grupo? Como é a convivência?
10. Você costuma ler em casa? Que tipo de leitura você gosta?
11. As pessoas com as quais você mora costumam ler? Que leituras eles fazem?
12. Como é o seu dia a dia com os vizinhos, amigos, familiares?
13. Você trabalha? Como é o seu trabalho? Como é a convivência com os colegas e patrão?
14. Você pretende fazer faculdade quando terminar o ensino médio? Já sabe qual curso quer fazer? Por que esse curso?
15. As pessoas com as quais você convive falam da mesma forma ou você acha que existem diferenças? Em quê?
16. Você já passou por alguma situação em que você falou algo e as pessoas te criticaram ou riram pela forma como você falou? O que você fez ou como se sentiu?
17. Você acha que as pessoas com as quais você convive falam errado? Por quê?
18. Você gosta de estudar? Gosta de estudar nesta escola? Por quê?

APÊNDICE D: Roteiro da segunda etapa de entrevistas

1. Você sabe o que é variação linguística?
2. Como você vê a sua fala em relação às falas dos seus colegas e às falas dos seus professores?
3. Você acha que as pessoas usam a língua de formas diferentes? Por quê?
4. Para você o que é preconceito linguístico?
5. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? Fale sobre isso.
6. O professor trabalha a questão da variação linguística nas aulas? De que forma?
7. Em relação ao uso da língua, você acha que ela deve ser usada da mesma forma em todas as situações de comunicação? Por quê?
8. O que devemos levar em consideração quando usamos a língua?
9. Você acha que a língua escrita e a língua falada são diferentes? Por que sim ou por que não?
10. Quando você escreve um texto você usa sempre a mesma linguagem? Por quê?

APÊNDICE E: Roteiro da terceira etapa de entrevistas

1. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico aqui na escola ou presenciou alguma cena? Como foi isso?
2. Onde aconteceu a cena de preconceito linguístico na escola? Como você reagiu à cena? Qual a sua posição em relação ao ocorrido?
3. Como o professor lidou com a cena de preconceito linguístico?
4. Quando o professor trabalhou sobre variação linguística ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico? De que forma?
5. O diferente chega a te incomodar? De que forma?
6. Que expressões ou palavras mais causam estranhamento em você? Por quê?
7. Que expressões ou palavras usadas por você provocam o incômodo das pessoas?
8. Na sua concepção, o que tem na fala dessas pessoas ou na sua fala (referindo-nos às falas dos estudantes da turma pesquisada) que provoca o riso ou os comentários dos colegas?

APÊNDICE F: Roteiro da entrevista realizada com o professor

1. Como você vê a percepção dos seus alunos sobre variação linguística?
2. Quantas aulas você dedicou para tratar da variação linguística? Conte-nos um pouco sobre essas aulas.
3. Como você avalia a fala dos seus alunos?
4. Já aconteceu alguma situação de preconceito linguístico em suas aulas? Como você lidou com a situação?
5. Como você trabalha as diferenças e semelhanças entre língua escrita e língua falada?
6. Em suas aulas com quais gêneros textuais você trabalhou?
7. Na sua opinião, quais gêneros textuais acolhem mais ou acolhem menos a variação linguística? Como se deu esse trabalho em suas aulas?
8. Você observa na produção textual dos seus alunos a adequação do uso da língua em função do tipo ou gênero textual produzido?
9. Em relação às práticas orais dos seus alunos, você acha que eles usam a língua da mesma forma em todas as situações comunicativas ou há uma adequação para atender as diferentes situações?

APÊNDICE G: Roteiro de análise do livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano

1. Como é tratado o fenômeno da variação linguística no livro didático? Existe um capítulo específico para tratar do assunto?
2. Quais os tipos de variação contemplados no livro didático?
3. O livro didático aborda o conceito de preconceito linguístico? De que forma?
4. Que gêneros textuais são utilizados pelos autores para abordar a variação linguística?
5. De que maneira é explorada a questão da variação linguística nas atividades?
6. O livro didático distingue variedade culta e norma-padrão ou as trata como sinônimas?

APÊNDICE H: Imagens da escola campo de pesquisa



Fachada da escola



Refeitório



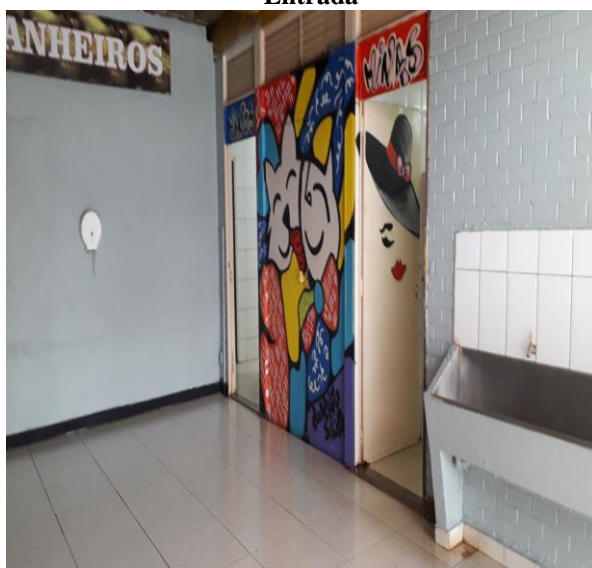
Salas de aula



Entrada

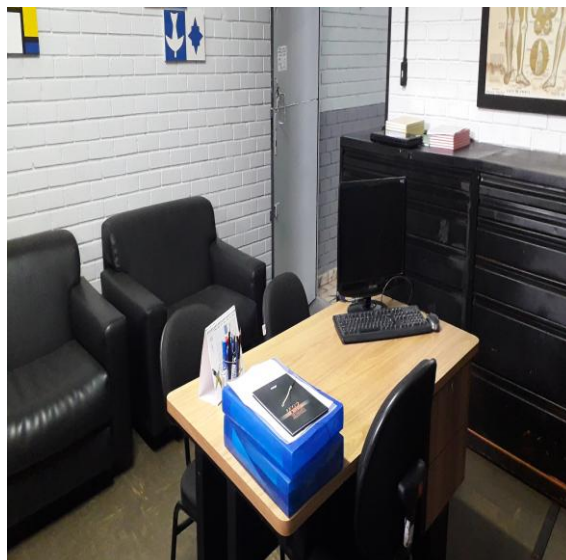
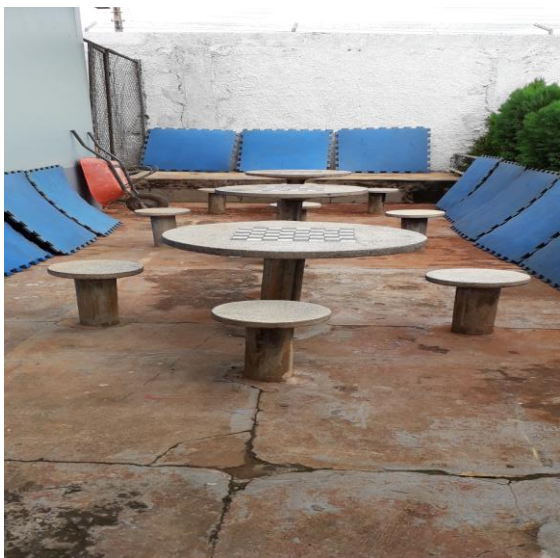


Recepção



Banheiros dos estudantes

APÊNDICE I: Locais onde aconteceram as entrevistas

**Sala de Informática****Sala do Integral****Mesas e bancos de concreto em frente ao auditório****Sala de aula (sala 20)****Sala de Coordenação entrevista com o professor**