

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ESTUDO EM SALAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ercilene Azevedo Silva Pessoa
(PROLING- UFPB)

ercileneazevedo@hotmail.com

Camilo Rosa Silva
(PROLING – UFPB)

camilorosa@gmail.com

Introdução

Sabemos que a língua apresenta variações de diversas naturezas, uma vez que não é falada de maneira idêntica por seus usuários; ela não é homogênea, estática, uniforme; ao contrário, é heterogênea, dinâmica, variável.

O presente trabalho enfoca a variação linguística, tentando observar se e como ela tem sido valorizada por professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas do Ensino Fundamental II, mais especificamente, nos anos finais, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Pitimbu-PB.

Definimos, como objetivo central, refletir, à luz da Sociolinguística Variacionista, acerca da importância da aceitação dos mais variados níveis de linguagem, entendendo-os como legítimos. Também, preocupa-nos a necessidade de valorização de estratégias de ensino que explorem a diversidade de usos existentes na comunidade.

Sabemos, de acordo com a literatura da área, que trabalhar a questão da variação linguística ainda se constitui um problema para os professores, pois muitos não têm a formação teórica necessária para lidar com o assunto.

Este trabalho constitui a parte introdutória, de cunho teórico, de um estudo mais amplo que pretende investigar como está sendo realizado o ensino da língua, considerando aspectos relacionados ao padrão e ao não-padrão linguístico.

Desse modo, resumimos as discussões realizadas por autores que estudam a temática, tais como Antunes (2003), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Travaglia (2009), entre outros, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para, na sequência de desenvolvimento do projeto, investigar os aspectos relacionados à prática dos professores alvo da nossa pesquisa, através de observações em salas de aula.

Este artigo está estruturado, além desta introdução, em quatro seções, a saber: 1. Sociolinguística variacionista – breve percurso; 2. Enfoque à variação linguística; 3. O preconceito linguístico e 4. Ensino da gramática – em nome da tradição; a essas somam-se as considerações finais.

1. Sociolinguística Variacionista – breve percurso

No século XIX, ocorreu um grande avanço na investigação do desenvolvimento histórico das línguas. Os estudiosos compreenderam que a língua falada contribui diretamente para as mudanças observadas nos textos, em determinados períodos, o que equivale dizer que a língua falada é que muda primeiro, seguida da língua escrita; altera-se, então, o objeto de análise dos estudos sobre a linguagem que, naquele período, era a *língua literária*.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o modo de ver a língua culta como a única forma correta de expressão começou a sofrer críticas. Nesse período surge a Linguística Moderna que considera, prioritariamente, o estudo da língua falada, apesar de também se ocupar da expressão escrita.

Considerando a importância de se estudar a língua relacionada às suas diversas manifestações, vários linguistas enveredam por novos caminhos. Surge, então, a

sociolinguística – área da linguística que estuda a língua em seu uso real. Concordando com esse pensamento, Cezário e Votre (2011, p. 141) afirmam que a sociolinguística leva em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Os autores destacam que, para essa corrente, a língua é vista como uma instituição social “portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação”.

É sabido que a Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX, num contexto de inclusão do componente social como fator de relevância para o conhecimento sobre a língua. Ao abordar este tema, Bagno (2007, p. 28) destaca que o estudo da variação e da mudança “na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido da área”.

Percebemos a importância fundamental que a linguagem tem na história da sociedade, o que reforça a necessidade de atentar para a influência que o fator social representa para a formação e evolução da linguagem; a esse respeito nos mostra Calvet (2002, p. 12) que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Esse mesmo autor afirma que os anos 1970 constituíram uma virada para a sociolinguística, com publicações de vários autores da área, entre eles: Joshua Fishman, Erving Goffman, Basil Bernstein, William Labov, John Gumperz, Charles Ferguson, Einar Haugen. Para Calvet, “essa atividade em várias frentes é um indicador irrefutável de mudança: a luta por uma ‘concepção social da língua está em vias de se concretizar”’. (idem, p. 33-4).

A sociolinguística liderada por William Labov é conhecida como “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação”. Segundo Cezário e Votre (2011, p. 142), essa abordagem “baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia. Procura demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece”.

De acordo com Hora (2011, p. 99),

O modelo teórico-metodológico variacionista busca a ordenação da heterogeneidade e considera a variação inerente do sistema linguístico, sistemática, regular e ordenada. Propõe-se explicá-la, descrevê-la, relacionando-a aos contextos social e linguístico. A Teoria da Variação enfatiza a variabilidade e concebe a língua como instrumento de comunicação usado por falantes da comunidade, num sistema de associações comumente aceito entre formas arbitrárias e seus significados.

Nos últimos anos, temos testemunhado um esforço de especialistas e professores, em geral, para discutir, debater e questionar a reformulação nos programas de ensino de língua. Nesse debate, sempre emerge a questão da diversidade linguística. Isso deixa patente a necessidade de que o professor tenha conhecimento teórico em relação ao estudo da variação, para que, dessa forma, saiba inserir em sua prática abordagens que dialoguem com a sociolinguística, orientando os alunos acerca das variações e de como elas funcionam.

Partindo da consciência de que urge a necessidade de mudança no que se refere à atuação do professor em sala de aula, advogamos uma interrelação pedagógica que contemple o uso formal e o uso funcional da língua. Isso demanda uma série de mudanças e uma delas, talvez a mais complexa, seja na própria concepção de ensino de língua do professor. Quem sabe, assim, o estudo da língua materna passe a ser mais produtivo.

Nessa direção, passamos, na seção a seguir, a apontar as nossas impressões sobre como o ensino de língua se processa, grosso modo, na escola observada.

2. Enfoque à variação linguística

A aquisição da linguagem ocorre desde a infância, quando a criança interage com a família e com a comunidade em que está inserida. Ao chegar à escola, a criança traz consigo conhecimentos internalizados sobre a língua materna, sobretudo no que concerne à variedade linguística usada em seu núcleo familiar. Porém, esse aspecto é, na maioria das vezes, ignorado ou despercebido pelo professor, que adota uma postura conservadora, permanecendo arraigado a uma prática docente que consiste quase sempre apenas no ensino normativo da gramática, em uma perspectiva prescritiva, impondo um conjunto de regras que deve ser seguido.

Atualmente, com o avanço dos estudos linguísticos, outras concepções sobre o estudo da língua vêm se sobressaindo e a norma culta, antes vista como absoluta, cede espaço ao estudo da língua sob a ótica das variedades linguísticas.

O estudo das variações linguísticas está “autorizado” pelos órgãos que regulamentam a educação brasileira e é parte obrigatória do currículo educacional. Os documentos oficiais que abordam o ensino da língua materna destacam, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio, a influência do meio sociocultural sobre a linguagem.

Vejamos:

- Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (RCNEI, 1998, p. 117).

Um dos objetivos do ensino fundamental, apresentados nos PCN, é que os alunos sejam capazes de:

- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCN, 1998, p. 7).

Uma das competências a ser desenvolvida no ensino médio, de acordo com os PCNEM, é que o aluno possa:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar, agir na vida social. (PCNEM, 1999, p. 142).

Nesse contexto, não podemos conceber as diferentes formas de comunicação como “erro” ou “desvio”, mas como formas legítimas de uso. Todos nós utilizamos o mesmo sistema linguístico – *o português brasileiro*, ou seja, falamos a mesma língua. No entanto, esta língua não apresenta uma unidade: a fala é individualizada, diversificada, heterogênea.

Segundo os PCN (1998, p. 29),

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. [...] Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

Os alunos já chegam à escola dominando determinada variedade, que muitas vezes é estigmatizada pela sociedade. Dentro do ambiente escolar, as diferenças são notadas através do comportamento de cada aluno, através do processo de interação.

Constatamos, com base na observação realizada nas salas de aula que, por conta dessas diferenças, os alunos sentem dificuldades no estudo da língua materna; tanto quando se trata do estudo da gramática, quanto no que diz respeito ao estudo das variações linguísticas, que são abordadas isoladamente pelo professor, como um conteúdo a ser desenvolvido em uma das unidades. O que ainda se percebe é a insistência da própria escola em abordar o tema de forma descontextualizada e, infelizmente, corrigindo os alunos através da gramática normativa, induzindo os alunos a acreditarem que a variedade utilizada por eles é incorreta. Este é um dos motivos pelos quais os alunos sentem-se envergonhados de sua própria fala e apresentam dificuldades no que se refere à oralidade, à leitura e à produção textual.

Cabe à escola, oferecer possibilidades para um trabalho de legitimidade das variações, sem que estes alunos sejam colocados em posição de inferioridade por conta da variedade linguística que utilizam e possibilitar o uso eficiente das diferenças apresentadas pelo aluno, como usuários competentes de sua língua materna.

Nesse enfoque dado à diversidade linguística, é necessário considerar uma importante distinção em relação à oralidade e à escrita. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p.75),

Há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. Um exemplo dessas últimas é o de um carpinteiro (não alfabetizado) explicando a um aprendiz a técnica de construção de uma cancela de madeira ou de um mata-burro. Um exemplo de uso especializado da língua que constitui uma prática social de letramento é o de um comandante de um avião explicando o plano de voo aos passageiros. A escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.

Nesse sentido, aproveitar o conhecimento internalizado da língua materna que cada aluno carrega pode se constituir em um aliado para o desenvolvimento produtivo e eficaz das aulas de Língua Portuguesa.

Mas na prática, o que temos observado é o oposto: a escola não reconhece, não respeita e não explora tais variedades; o que existe é um ensino que não legitima a multiculturalidade, constatando-se que a prática pedagógica que predomina encontra-se dissociada das diretrizes sociolinguísticas.

3. O preconceito linguístico

Apesar do estudo das variações linguísticas se encontrar fundamentado nos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país, ainda há muito por fazer para que tais variações sejam aceitas como legítimas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bagno (2007, p. 37), a expressão *variedades dialetais* é um conceito fundamental da sociolinguística. Ao abordar o tema, o autor afirma que:

Não são as variedades linguísticas que constituem ‘desvios’ ou ‘distorções’ de uma língua homogênea e estável. Ao contrário: a construção de uma norma-padrão, de um modelo idealizado de língua, é que representa um controle dos processos inerentes de variações e mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar e mudar – exatamente como a construção de uma represa, impede que as águas de um rio prossigam no caminho que vinham seguindo naturalmente nos últimos milhões de anos.”

Essas variedades fazem parte da linguagem das camadas populares, que são estigmatizados pela escola, uma vez que esta é pensada e instituída pelas classes privilegiadas. No espaço escolar, os próprios alunos não se sentem aptos a se expressarem livremente pois incorrem em ‘erros’ de gramática, uma vez que não dominam a norma culta exigida pela ordem estabelecida.

Observando os alunos da escola *locus* de nossa pesquisa, percebemos que a maioria deles têm dificuldades de expressão, escrevem da mesma maneira que falam, não compreendem o que leem, sendo, por tudo isso, penalizados nas avaliações escolares. Em consequência, aumenta o bloqueio em participações nas atividades de oralidade, levando-nos a crer que o preconceito linguístico vitimiza o educando, que sente vergonha de sua própria fala.

Ao se expressarem de acordo com o seu linguajar (diferente da linguagem culta), os alunos são ridicularizados entre si e corrigidos pelos professores, estabelecendo-se, assim, o estigma de “certo” e “errado”, acentuando o privilégio do uso formal da língua em detrimento de sua função comunicativa. Os ‘falares’ diferentes do que preconiza a norma culta são estigmatizados e tais ‘falantes’ são vítimas de preconceito, muitas vezes, autoalimentado.

De acordo com os PCN (1998), a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geograficamente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O preconceito é fato constatado nas mais corriqueiras ações do dia a dia que se efetivam sob o comando da linguagem espontânea. Segundo Gomes (2009, p. 76):

Esse preconceito é fruto de uma história de prescrição da gramática normativa, que nos acostumou a achar que toda forma diferente das regras gramaticais contidas nos livros que estudamos são “erradas”. É fruto de uma tradição de tratamento da língua como um sistema rígido de leis a serem cumpridas, e aquele que não as cumpre é “julgado e condenado” por isso.

Não há, em sala de aula, uma preocupação de análise da língua no contexto de *adequação e inadequação*, o que, provavelmente, contribuiria para atenuar o preconceito; o que poderia ser enfatizado seria a situação vivida pelo falante: numa interlocução com um desconhecido ou que mereça maior monitoramento, seria utilizado um tratamento mais formal; numa interlocução com amigos ou parentes, em que haja um certo grau de intimidade, o tratamento passaria a ser mais informal, descontraído.

Enquanto esse reconhecimento não se efetiva, os alunos não se sentem à vontade para usarem a oralidade quando abordados em contextos públicos, também sentem dificuldade em ler com entendimento (apenas decodificam) e não conseguem produzir textos significativos.

4. Ensino da gramática – em nome da tradição

Observando a prática dos professores que atuam na disciplina Língua Portuguesa na escola em referência, podemos classificá-la com o conceito de “educação bancária” cunhado por Paulo Freire (1971), uma vez que tais professores têm trabalhado sob uma ótica normativista, preocupando-se em apresentar ao aluno uma vasta lista de regras gramaticais para ser previamente memorizada, cumprindo os conteúdos do livro didático adotado.

O trabalho com a gramática, na referida escola, é o centro das aulas de Língua Portuguesa e, nele, a língua é concebida como sistema. Os conteúdos gramaticais são o objeto autônomo de ensino, abordados isoladamente, com ênfase na norma padrão e predomínio do estudo da forma. Ainda persiste a ideia de primazia absoluta da língua escrita em detrimento da língua oral.

Essa constatação vem ao encontro do que pensa Rodrigues-Leite (2011, p. 13-14), quando afirma:

[...] a escola legitima o poder das classes dominantes sobre as classes populares, uma vez que a linguagem padrão geralmente não é utilizada pelos alunos de classes trabalhadoras como uma ferramenta de apoio para a obtenção de bons resultados escolares, ou de sucesso. Pelo contrário, a escola induz esses alunos a acreditarem que a variedade de língua que eles utilizam é incorreta e que, sem o domínio do padrão das classes dominantes estão mais propensos a fracassar no mundo acadêmico e profissional.

Vale salientar que os conteúdos dessa disciplina, até bem pouco tempo, eram divididos em estudos de gramática, de literatura e de redação, o que dificultava, ainda mais, o entendimento dos assuntos abordados, pois eram tratados de maneira compartimentada. Apesar de não se encontrarem mais divididos, ainda não há uma articulação eficiente entre esses eixos.

Diante disso, os alunos demonstram um grande desinteresse em sala de aula, pois o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua materna está reduzido a um ato mecânico e descontextualizado. Eles não são induzidos nem motivados para que sintam prazer em ler e/ou escrever. Tais alunos encontram-se alfabetizados, mas não evoluíram no processo de letramento, mesmo já se encontrando há alguns anos num ambiente escolarizado.

Refletindo sobre a dificuldade dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula, Travaglia (2009, p. 9) enumera algumas sugestões para o ensino de gramática visando ao ensino da língua materna, das quais destaco uma, a seguir:

[...] fazer uma proposta de ensino de gramática que, pensamos, pode resultar em um trabalho:

– que seja pertinente para a vida dos alunos;

– que faça uma real integração das áreas básicas em que normalmente se divide e se estrutura o ensino de língua materna: ensino de gramática, ensino de leitura (compreensão de textos), ensino de redação (produção de textos) e ensino de vocabulário.

Sob esta ótica, o ensino passaria a se desenvolver de forma contextualizada, pois além de ter uma relação direta com a realidade do educando, também articularia os principais eixos do ensino de língua materna.

Evidencia-se, a julgar pelo estado de coisas que observamos na atual situação do ensino de língua, a necessidade do professor de Língua Portuguesa refletir sobre sua prática pedagógica e romper com as fronteiras da abordagem que se mantém tradicional, já que esta apresenta uma fragmentação entre os eixos de ensino – aulas de gramática não se interligam com as aulas de leitura e/ou com as aulas de produção textual, muito menos há um trabalho voltado para o estudo da oralidade. É preciso integração entre esses eixos de ensino com ênfase nas habilidades de oralidade, leitura e escrita, que remetem a vários outros objetos de ensino – estruturais, textuais, discursivos, normativos – que devem ser apresentados e retomados sempre que houver necessidade.

O estudo da língua materna pode ser visto, pelo aluno, como agradável e indispensável na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor pode basear sua prática seguindo algumas propostas de ensino, como as que nos aponta Travaglia (2009), remetendo a Halliday, McIntosh e Strevens (1974): o ensino pode ser prescritivo, descritivo ou produtivo. Sobre este último modelo, o qual nos interessa neste momento, o autor faz a seguinte explicação:

O ensino **produtivo** objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

Observamos, então, que o ensino da gramática não deve ser entendido como absoluto; a esse respeito, Bagno (2007, p. 64) afirma: “a Gramática Tradicional merece ser estudada [...] mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino”.

Sendo assim, torna-se necessária uma mudança no ensino de *gramática* – termo que nos últimos anos vem sendo substituído por *prática de análise linguística*. Essa nova designação constitui uma tentativa de inovar, pois apresenta a língua e a linguagem como práticas sociais. Nessa perspectiva, a língua é concebida como ação de interlocutores e está sujeita às mais variadas interferências dos falantes, enfatizando os usos como objetos de ensino, favorecendo, dessa maneira, as habilidades de leitura e escrita.

Apesar de muitos professores já terem consciência de que não é mais possível continuarem com uma prática de ensino prescritivo-normativo, seguindo regras fixadas por um paradigma arcaico e entenderem que não é possível ignorar as contribuições da linguística moderna, muitos não sabem como concretizar, de fato, esse novo modelo em sala de aula.

É preciso que se entenda que a análise linguística não substitui a gramática em sala de aula; a esse respeito Mendonça (2006, p. 206) deixa claro que “a análise linguística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. Ela ainda afirma que “a proposta da análise linguística teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (idem, p. 206).

Assim, a análise linguística compreende as atividades *epilinguísticas* que refletem sobre a linguagem, orientadas para o uso de recursos expressivos em função de uma dada situação de comunicação; e as *metalinguísticas* que refletem sobre os recursos expressivos, com os quais se torna possível classificar esses recursos.

Segundo Barbosa (2010, p.158), “as atividades linguísticas (ou de uso) devem preceder as atividades de análise linguística e, dentro dessas, as atividades *epilinguísticas*

devem anteceder as atividades *metalinguísticas* e ambas devem também ser orientadas para o uso”.

Dessa forma, o trabalho com a gramática, necessário dentro da sala de aula, deixa de ser descontextualizado e passa a ser relacionado às práticas de uso da linguagem pelos sujeitos, colaborando para a construção de sentidos.

É preciso, como propõe Bagno (2002), desenvolver uma educação linguística; ao analisar e propor modificações no ensino prescritivo de gramática, ele articula uma pergunta instigadora: *quais os verdadeiros objetivos do ensino da língua na escola?* Eis a resposta do próprio autor (2002, p. 17):

Pretendo demonstrar que o ensino de língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma *educação linguística* – conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática.

A educação linguística a que o autor se refere, não é aquela mais ampla, que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida, em suas interações sociais; mas aquela, segundo ele, de conceito mais restrito, “uma *educação linguística escolar*, sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos”. (idem, p. 18).

Bagno (2002, p. 18) ainda apresenta os principais elementos constitutivos desta educação linguística:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Devemos apontar que esses elementos se encontram em consonância com o que abordam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (1998, p. 31), os quais apresentam subsídios para as práticas pedagógicas linguísticas:

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

Lembramos, além disso, o papel relevante que tem o processo inserido nesse processo, uma vez que a ele cabe, conforme preceituam os PCN (1998, p. 22),

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e de reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. PCN.

Após uma reflexão abrangente sobre o trabalho do professor de língua, e visando contribuir para uma transformação nas aulas de português, Antunes (2003, p. 33) defende que as modificações necessárias no panorama atual requerem:

determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe *uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada* (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania.

Não podemos deixar de compartilhar essa reflexão realizada pela autora, uma vez que essa é uma realidade que salta aos olhos em quaisquer observações que façamos das aulas de língua portuguesa em nossas escolas, não tendo sido diferente a situação diagnosticada na escola por nós visitada e cujas especificidades pretendemos melhor conhecer com o desenvolvimento da presente pesquisa.

Esses profissionais têm acesso aos documentos oficiais já aqui referendados e têm, em tese, conhecimento de seus objetivos, entre os quais podemos destacar, na área de Língua Portuguesa (PCN), que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”.

Pautados nessa constatação, entendemos que se faz urgente uma mudança de paradigma – ao mudar a atuação em sala de aula e passar a trabalhar associando o ensino formal às suas situações de uso, o professor estará contribuindo para o crescimento do educando, capacitando-o para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para torná-lo um cidadão crítico.

É preciso ensinar a língua materna como um conjunto, relacionada aos atos de comunicação. Cabe à escola motivar o aluno a produzir desde um bilhete a uma carta formal, dependendo dos diversos interlocutores ou da situação comunicativa, para que este seja capaz de proceder à leitura de mundo e desenvolver a fluência discursiva e enunciativa – oral e escrita – necessária, de forma que contribua para uma atuação participativa na sociedade em que está inserido.

Desta forma, esses alunos poderão alcançar os objetivos preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (1998, p. 32), segundo os quais, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilite ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Dentro dessa perspectiva, “a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar; a que parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural”. Essa é a orientação curricular nacional citada pelo MEC (PCN, 1998) como meio de promover a segurança dos estudantes para “expressar a ‘sua voz’”.

Considerações finais

Através da observação, em sala de aula, constatamos que não há, no ensino de língua, um trabalho envolvendo situações de uso; da mesma forma, a discussão sobre a variação linguística é trabalhada como um conteúdo desimportante, abordado esporadicamente. Há um distanciamento desses conteúdos; ambos são tratados de forma dissociada, favorecendo o crescimento de barreiras, oprimindo os alunos.

A metodologia de ensino utilizada pelos professores observados nos leva a afirmar que eles priorizam de forma absoluta o uso formal da língua; assim, são desprezados aspectos mais funcionais da língua; não é destinada atenção à legitimidade das variações linguísticas, e isso, provavelmente, contribui para a disseminação do preconceito.

Nesse sentido, os professores se distanciam do que seria praticar o conceito de *competência comunicativa*, que inclui além das regras que presidem a formação das sentenças, as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, conforme orientam os documentos oficiais (RCNEI, PCN, PCNEM).

Esta nossa discussão calca-se, além da intenção de promover reflexões, em contribuir com subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas produtivas e, quem sabe, apontar soluções para alguns dos problemas de ensino de língua. Mas, na verdade, ela está apenas começando...

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*. In: Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB; vol. 19, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SE, 1998. Vol.3.*
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica – São Paulo: Parábola, 2002.*
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2011.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2011.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- HORA, Dermeval da. Sociolinguística. In: ALDRIGUE, A.C.S; LEITE, J.E.R. (Orgs). *Linguagens: usos e reflexões*. v. 8 – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. *Sociolinguística interacional e a variabilidade cultural da sala de aula*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.