



O tratamento da variação linguística em sala de aula: reflexões críticas sobre a prática docente

The treatment of linguistic variation in the classroom: critical reflections on teaching practice

DOI 10.20396/lil.v26i51.8671656

Tarcilane Fernandes da Silva¹
Universidade Estadual do Piauí

Maria das Dores Ozório de Sousa²
Universidade Estadual do Piauí

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo observar a abordagem do fenômeno da variação linguística feita pelo professor de língua portuguesa em sala de aula numa turma de sétimo ano do ensino fundamental. Embasados em autores como Bagno (2001), Bortoni-Ricardo (2005; 2006), Cyranka (2016), e Freire (2020), fizemos uma pesquisa de campo com práticas de visionamento e entrevista, numa escola pública, situada na cidade de Floriano - PI. A partir dos dados colhidos, estabelecemos um paralelo entre os conhecimentos e crenças do professor acerca do fenômeno da variação e sua atuação em sala de aula. Como resultados, constatamos uma prática arraigada na crença de uma língua homogênea e uma abordagem que considera como fenômeno variacionista apenas a perspectiva diatópica, caracterizada pelas diferenças linguísticas relacionadas ao espaço geográfico dos falantes, numa abordagem pautada na norma padrão e gramatical, e não na língua em seus usos efetivos.

Palavras-chave: Ensino, Variação linguística, Crenças e atitudes, Gramática Tradicional.

Abstract

The present work aims to observe the approach to the phenomenon of linguistic variation made by the Portuguese language teacher in the classroom of a seventh-grade class in elementary school. Based on authors such as Bagno (2001), Bortoni-Ricardo (2005; 2006), Cyranka (2016), and Freire (2020), we conducted field research with practices of observation and interview, in a public school located in the city of Floriano - PI. From the data collected, we established a parallel between the teacher's knowledge

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É Professora Adjunta do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí.

2 Mestranda em em Linguística da Universidade estadual do Piauí e é integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino, Discurso e Leitura na contemporaneidade (GPELD).



and beliefs about the phenomenon of variation and his performance in the classroom. As a result, we found a practice rooted in the belief in a homogeneous language and an approach that considers only the diatopic perspective as a variationist phenomenon, characterized by linguistic differences related to the geographic space of speakers, in an approach based on the standard and grammatical norm, and not on the language in its effective uses.

Keywords: Teaching, Linguistic variation, Beliefs and attitudes, Traditional Grammar.

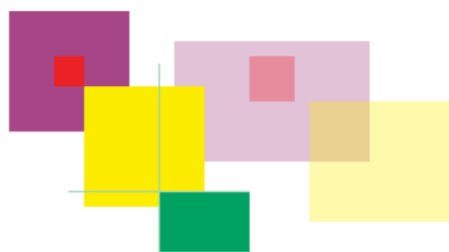
Introdução

Ainda é frequente vermos situações em que o professor tem dúvidas sobre como atuar diante dos chamados “erros” de língua portuguesa, assumindo posturas que podem causar no aluno sentimento de incapacidade, levando-o a pensar que está fadado ao insucesso quando o assunto é aprendizagem de língua portuguesa.

Muitas vezes, o professor, ao se deparar em sala de aula com eventos de fala ou de escrita que se distanciam da norma-padrão, os categoriza como erro, algo que deve ser evitado, mas não fornece ao aluno uma explicação linguística para o fenômeno, ou mesmo a conscientização da existência de variedades linguísticas e formas diferentes de comunicar, pautadas no conceito de adequação da linguagem. Ou ainda, esse profissional simplesmente negligencia esses eventos por desconhecimento teórico acerca de tais fenômenos, ou pela dúvida sobre qual metodologia adotar diante do caráter híbrido e multifacetado da língua.

Sabemos que não se deve utilizar as variedades linguísticas apresentadas pelo aluno em sala de aula como meio para humilhá-lo, ao contrário, esses eventos devem ser aproveitados para a realização de um trabalho dinâmico e didático em que se utilizam exemplos palpáveis, ocorridos em sala de aula ou no cotidiano do aluno, para demonstrar como e por que ocorre a variação, o que motiva as diferenças entre o que lemos nos livros (didáticos ou não) e o que produzimos em nossas diferentes formas de comunicação cotidianamente.

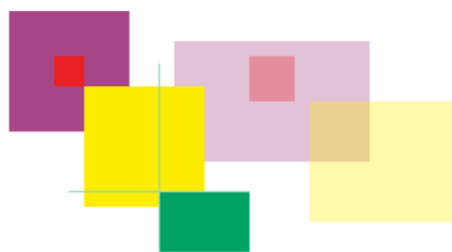
Bortoni-Ricardo (2005), ao discorrer sobre as atitudes que o professor costuma ter quando está diante dos usos ou variantes linguísticas do aluno numa atividade de leitura, por exemplo, enumera quatro tipos de posturas. De acordo com a autora, o professor geralmente tende a rotular como “erros de leitura” as variações cometidas, sem atentar-se aos diferentes dialetos, não fazendo distinções entre as diferenças dialetais com o que considera “erros de



leitura”. Há, ainda, os casos em que o professor não percebe os usos da regra não-padrão, ou por não estar atento a esses eventos, ou por essas regras serem invisíveis para ele, pelo fato de comporem seu repertório de usos linguísticos. Em outros casos, o professor, mesmo percebendo os usos da norma não-padrão, prefere não intervir na fala do aluno para não o constranger. Ou ainda, ao perceber os usos dessas variantes, ele opta por não interromper, fornecendo em seguida a variante padrão, corrigindo-o implicitamente. Estas são, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as posturas que corriqueiramente observamos em sala de aula diante de eventos de oralidade por parte dos alunos.

Neste artigo, pretendemos analisar, a partir de uma ótica sociolinguística, a postura de um professor de língua portuguesa diante da participação oral e escrita dos alunos na resolução de atividades em sala de aula de uma escola pública de Floriano (Piauí). Para tanto, embasamo-nos em autores como Bagno (2001), Bortoni-Ricardo (2005; 2006), Cyranka (2016), Faraco (2012), dentre outros. Nosso objetivo central é observar a abordagem do professor de língua portuguesa em sala de aula numa turma de sétimo ano de ensino fundamental a fim de lançarmos reflexões críticas sobre a prática docente no trabalho com a variação linguística em sala de aula.

Com o fito de melhor construir nossas reflexões, estruturamos o presente artigo em seções que ajudarão a delinear o tratamento da variação linguística em sala de aula. Inicialmente, abordamos a questão do ensino de língua portuguesa, enfatizando o peso que a norma-padrão tem na atuação pedagógica do professor, e discorrendo acerca da diferença entre norma-padrão, norma-gramatical e norma-culta. Em seguida, focamos nas crenças do professor acerca da língua materna e a interferência que essas crenças têm no ensino. Após explicitarmos a metodologia adotada para a escrita e organização da pesquisa, tecemos nossas análises acerca das aulas visionadas. Estas, direcionaram nossas reflexões acerca da postura metodológica da docente nos momentos de interação com o aluno. A análise desses eventos e a leitura atenta de autores e pesquisas na área da sociolinguística, possibilitou-nos apontar possíveis caminhos ou alternativas que viabilizem uma adoção mais apropriada da questão variacionista nas aulas de língua portuguesa.



1. Norma-padrão, norma-gramatical, norma culta e o ensino de língua portuguesa

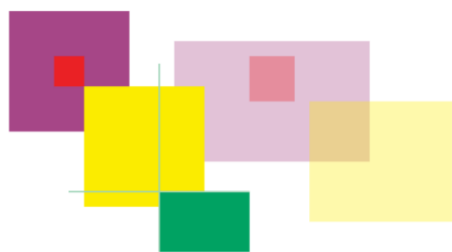
A sociolinguística tem como objeto as correlações entre o fenômeno linguístico e o meio social. Para essa área de estudos, a língua não é uma estrutura pronta, imutável e cristalizada, mas suscetível a variações e mudanças condicionadas por fatores que vão além da estrutura linguística, como o tempo, o contexto histórico e social, a idade, o sexo dos falantes, dentre outros.

A língua que utilizamos para nos comunicar nos garante uma identidade, caracteriza nosso pertencimento a determinado grupo social. Assim, ela não pode ser encarada meramente como um conjunto de formas linguísticas, mas, deve ser tomada como um agregado de valores socioculturais que, vale ressaltar, muda o tempo todo, haja vista estar em constante intercâmbio social, o que resulta em múltiplas influências e em formas hibridizadas (FARACO, 2012).

E é esse caráter multifacetado da língua que torna a tarefa de ensiná-la algo tão desafiador! O professor de português precisa, antes de qualquer coisa, estabelecer o que ele deve ensinar ao aluno em sala de aula, bem como delimitar a abordagem mais adequada para o ensino, tendo em vista que todo aluno, exceto em casos de patologias, chega à escola dominando algumas variedades linguísticas.

Ensinar português versa, pois, sobre o desafio de trabalhar a partir desse caráter híbrido da língua, numa abordagem que contemple aspectos da norma culta, da norma-padrão e da norma-gramatical, associada às variedades que o aluno já domina ao chegar na escola. O professor precisa estabelecer um ensino que considere as variedades linguísticas do aprendiz, precisa ensinar a norma-padrão da língua, fio condutor da metodologia adotada pela escola e pelo livro didático para o ensino de português, sem deixar de mostrar que, associadas a essas modalidades, estão a norma-culta e a norma gramatical.

Além disso, não basta ao professor simplesmente recortar algumas expressões linguísticas como se o fenômeno da variação se resumisse ao vocabulário e à estrutura gramatical. Trabalhar com a língua em toda sua complexidade requer que o docente estabeleça um entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros aspectos de natureza ideológica que definem e delineiam a norma-culta e a norma-padrão (FARACO, 2012).



Bagno (2001, p. 41) afirma que uma língua nunca será um bloco uniforme, ela sempre irá variar, e essa é a principal característica das línguas naturais, a heterogeneidade. Os avanços das pesquisas em sociolinguística têm propiciado a descaracterização do mito da língua única que, por muito tempo, foi tomado como verdade absoluta na educação brasileira.

Essa concepção de língua homogênea fez com que, por muito tempo, se privilegiasse apenas a norma-padrão no ensino escolar, norma esta que em muito se distancia das variedades de língua que dispomos para nos comunicar.

Esse distanciamento entre a língua estabelecida pela norma-padrão e as demais variedades linguísticas que utilizamos pode ser melhor compreendido se pensarmos a origem do que hoje chamamos de 'norma-padrão'.

A 'norma-padrão' foi pensada como um modo de implementar uma regulação linguística na sociedade. Segundo Faraco (2012), o surgimento da chamada norma-padrão se deu no contexto da formação dos Estados nacionais emergentes que, por motivos políticos e comerciais, buscaram estabelecer um padrão linguístico que servisse de referência para sanar as diferenças dialetais e assim estabelecer uma identidade nacional por meio da uniformização linguística. Assim, a norma-padrão se estabeleceu por meio de uma codificação abstrata, que não tem relação direta com a língua real, usada para a comunicação cotidiana.

A fim de estabelecer essa uniformização, cada Estado elegeu uma variedade a ser tomada como referência, sendo eleita sempre aquelas variedades usadas pela classe burguesa e aristocrata da época. A fixação dessa norma uniformizadora se deu por meio dos principais veículos de difusão de conhecimento da época, as gramáticas e os dicionários, que passaram a ser tomados como manuais descritivos e reguladores da língua. Assim é que "o termo 'norma-padrão' pode engendrar dois sentidos: um relacionado à normalidade (aquilo que é normal, corriqueiro), e outro à normatividade (o que é prescrito)" (FREIRE, 2020).

No Brasil, o estabelecimento de uma norma-padrão da língua teve relação direta com nosso passado colonial e escravocrata. A aristocracia, com o intuito de difundir a presença e a cultura de seus pares, a saber, a elite branca e europeia, queria erradicar o caráter multirracial e mestiço predominante no país, aspirando um embranquecimento do território brasileiro. A promoção dessa cultura branca se estendia, obviamente, à língua aqui utilizada, que, naturalmente heterogênea, era constituída nos primeiros séculos sob o domínio do



pidgin tupi e crioulo, bem como pela língua geral paulista que recebia influência de elementos pidginizantes vindos da Europa (NARO; SCHERRE, 2007).

Assim, como reação a tudo o que se distanciava de um padrão lusitano de língua, e visando um embranquecimento da raça por meio do combate ao que se chamava de “português de preto”, essa elite buscou impor uma norma-padrão estabelecendo uma

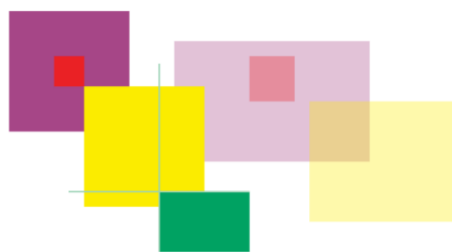
Aproximação com a cultura europeia, forjando uma nação branca e adotando padrões linguísticos da ex-metrópole. Por conseguinte, a norma-padrão ora imposta excluiu determinados usos linguísticos comuns nos falares cultos brasileiros e prescreveu outros artificiais. Como consequência, isso acentuou a diferença entre a modalidade oral e escrita na variedade brasileira (FREIRE, 2020, p. 662).

Pode-se dizer que a norma-padrão da nossa língua foi, em sua origem, no século XIX, construída de forma “extremamente artificial, uma vez que não tomou a norma culta brasileira como modelo de escrita, mas sim, um modelo lusitano de escrita” (FARACO, 2012, p. 40). O fato dessa norma-padrão ter sido forjada e organizada tomando como base o português de Portugal, explica o porquê dela se distanciar tanto da língua que utilizamos em instâncias formais e informais para nos comunicar.

O português brasileiro, além de ter sido instaurado a partir de uma pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, ainda se sustentou através do desejo da elite dos primeiros séculos de viver num país branco e europeu, o que os fazia reagir contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano (FARACO, 2012, p. 40).

Ao perceberem o demasiado distanciamento entre a norma-padrão instaurada e as variedades cultas do país, os gramáticos resolveram flexibilizar algumas prescrições a fim de diminuir esse abismo. Assim, na segunda metade do século XX, surge a norma-gramatical, isto é, “o conjunto de prescrições apresentadas para o chamado “bom uso” da língua, considerando determinadas especificidades da variedade brasileira do português, que já se manifestava em textos literários” (FREIRE, 2020, p. 662).

Além dessa norma-gramatical, existe também a língua culta que, não obstante às flexibilizações feitas por meio da norma-gramatical, condena usos linguísticos e traz em seu lugar regras obsoletas que sequer são abordadas pelas gramáticas. De acordo com Freire (2020), “a norma-culta traz uma certa visão da língua pautada no purismo e na dicotomia certo vs. errado, gerando limitações aos falantes” (p. 663).



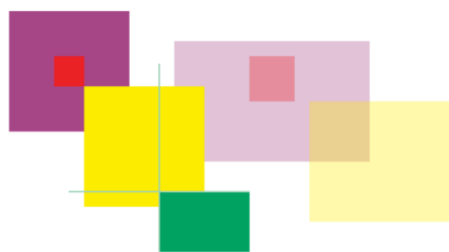
E é com todo esse emaranhado de nomenclaturas e divisões que ora versam sobre a língua real, ora tomam uma língua forjada, num ensino predominantemente prescritivo e normativo, que o aluno vai para a escola estudar língua portuguesa. Nesse cenário, o aprendiz se vê diante de um conflito por ter, de um lado, a variedade que ele usa para se comunicar, característica da sua idade e dos grupos sociais a que pertence, e as variedades de prestígio fortemente valorizadas na escola, que toma como base a norma-padrão brasileira.

Esse desafio se estende também ao professor de português, assim, é importante que ele, primeiramente, distinga a diferença entre norma-padrão, norma-gramatical e norma-culta, para, a partir desse conhecimento, delimitar suas bases metodológicas. Isso se torna ainda mais desafiador para o docente porque, tradicionalmente, a escola não faz essa dissociação. Isso fica evidente por meio de documentos normativos para o ensino como a BNCC, por exemplo, que ressalta que a aprendizagem da norma-padrão é condição necessária para o desenvolvimento do “letramento linguístico do aluno e de práticas de linguagem como a oralidade, a leitura, a escuta e a produção escrita” (BRASIL, 2017, p. 71).

Moldada por esses documentos é que a escola elege como foco do ensino de língua portuguesa a norma-padrão e a norma-gramatical, privilegiando apenas um aspecto da língua. As formas não padronizadas ou informais são mostradas como algo a ser veementemente evitado.

Como consequência dessas bases que sustentam nossa norma-padrão, muitas vezes repetimos e tomamos como verdade assertivas como as de que atestam que ‘português é uma língua muito difícil’ e de que ‘o brasileiro não sabe falar português’ (BAGNO, 2008). Essas vozes do senso comum integram, muitas vezes, o corolário de crenças acerca da língua, e é munido dessas crenças que o professor, advindo das camadas populares e que ensina também para alunos dessas camadas, estrutura sua metodologia de ensino.

O resultado disso é uma metodologia focada na reprodução, onde não há espaço para a reflexão sobre a língua em sua dimensão cultural, ideológica, mas impera a repetição da velha doutrina da gramática tradicional com suas regras perpetuadas a partir de mitos e preconceitos que ajudaram a cristalizar as noções de língua e de erro, que não são embasadas em nenhuma postura científica, mas fundamentadas num senso comum (BAGNO, 2001, p. 56).



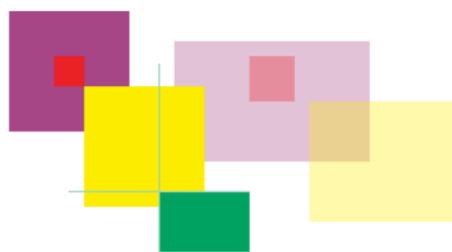
Esse tipo de ensino em que o aluno apenas repete e reproduz, agrava o abismo que há entre língua real, aquela que os falantes usam, e o padrão ideal, aquele idealizado pelos gramáticos.

No que se refere ao ensino normativo, Bagno (2001) propõe uma atividade interessante aos professores do português brasileiro: ele sugere que, ao invés de repetir esse ensino de gramática normativa, descontextualizado e fora dos usos da língua, o professor leve os alunos a refletirem sobre as regras gramaticais que esta norma insiste em perpetuar, e troque a reprodução de ideias, dogmas e conceitos prontos, sem reflexão, pela produção de conhecimento acerca dos fenômenos da língua a partir da observação e reflexão dos seus usos e da pesquisa desses fenômenos. É explorando, analisando, observando os fatos, que conseguimos construir nosso próprio conhecimento, bem como questionar essas verdades absolutas que nos são impostas.

Nesse contexto, é importante que o professor não seja um mero repetidor das prescrições da norma-padrão e da norma-gramatical, mas que chame a atenção dos alunos para as falhas e as contradições nela existentes, induzindo-os a questionar e a refletir sobre a língua em funcionamento, e não apenas decodificada nas frases trazidas pelos livros didáticos. A partir deste trabalho, o professor poderia mostrar que existe uma diferença entre a língua real, usada pelos falantes em situações formais e informais de comunicação, e as normas padrão e gramatical, que não são usadas fielmente por nenhum falante do português. Assim, é possível mostrar que as normas estão a serviço do funcionamento da língua, e não o contrário.

É preciso que se tire da cabeça do aluno uma ideia que por anos foi alimentada pela escola: a de que o aluno não sabe língua portuguesa. Como pode um falante nativo não saber sua língua, a língua que ele se comunica, que usa para expor sentimentos, emoções? Afirmar isso é como dizer que um estadunidense não é fluente em inglês. Todo falante nativo é competente ao usar sua língua materna nas mais diversas situações comunicativas. As dificuldades apresentadas pelo aluno ao estudar a disciplina língua portuguesa advêm desse ensino que por séculos foi perpetuado por nossas escolas, o ensino de uma língua que só existe na teoria normativa, que não se aplica aos usos da língua real e cotidiana.

O primeiro passo para se propor um ensino crítico de português é reconhecer a heterogeneidade linguística e se ocupar dela, não se limitando ao ensino de apenas uma



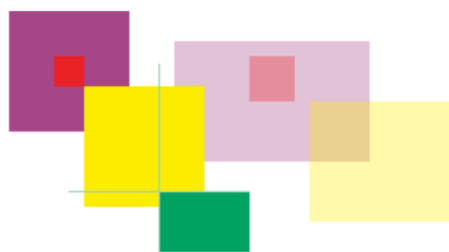
variedade. Também não se pode suprimir a bagagem linguística do aluno, censurando a variedade natural que ele utiliza para se expressar. É importante que o professor expanda essa bagagem, apresentando possibilidades de usos do sistema da língua, estimulando a autoestima linguística do aprendiz (BAGNO, 2001).

Um professor com boa formação linguística, sobretudo sociolinguística, é aquele que diz que qualquer variedade linguística é útil para as situações comunicativas daqueles que as usam, desde que seja entendida pelos seus interlocutores. O professor não deve simplesmente corrigir os “maus usos” dos alunos, mas deve demonstrar por meio de exercícios “o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil” (SILVA, 2004, p. 90). Assim, defendemos que o professor ensine a partir de uma perspectiva holística, em que, primeiro, o aluno reflita sobre a língua, a observe em seus usos reais, para depois tomar as prescrições dadas pela norma-padrão.

Introduzir um ensino de língua portuguesa à luz dos pressupostos teóricos da sociolinguística pode ser um bom ponto de partida nesse processo, pois conscientiza o aluno de que seu modo de falar não é incorreto ou feio, mostrando-lhe que não há falar único; explicita que as variedades presentes nas diferentes formas e usos da língua nada mais são do que um processo natural, sinônimo de riqueza e identidade cultural. Talvez assim ele consiga abandonar a crença de que não é fluente em seu próprio idioma, ou que ele não domina sua língua materna.

Apesar de todas essas questões já terem sido sobejamente levantadas por muitos autores sociolinguistas, ainda existe uma enorme dificuldade em se ofertar em nossas escolas (sobretudo escolas públicas, destinadas às classes populares) um ensino crítico, reflexivo, que leve o aluno a estudar a língua em sua dimensão sociocultural, considerando seu aspecto híbrido e ideológico.

As muitas pesquisas existentes nessa área nos mostram que a linguística tem feito sua parte, porém, o que se observa é que esses novos olhares sobre o modo de conceber e manejar a língua muitas vezes não chega ao professor. Dada a extensão continental de nosso país e a acentuada desigualdade social que nele impera, muitos profissionais não têm acesso a esses novos saberes. Há, pois, “um distanciamento entre linguistas e pedagogos, associado às tímidas investidas para a divulgação dos resultados das pesquisas através de veículos não especializados” (SILVA, 2004, p. 230). Somado a isso, o Estado não oferece suporte e



capacitação profissional suficiente de modo a atualizar os conhecimentos desses profissionais.

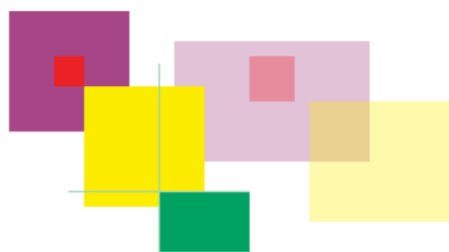
Acreditamos que também integra esse cenário de despreparo e desconhecimento de muitos professores, o extremo apego aos valores e crenças acerca da língua, arraigado no imaginário social e perpetuado continuamente pela escola e pelo senso comum. Essas crenças foram propagadas ao longo de séculos e são reproduzidas quase que automaticamente pelos sujeitos enquanto falantes, depois, enquanto graduandos do curso de letras/Linguística, e, por fim, enquanto docentes em sua atuação pedagógica.

2. Atitudes e crenças na sala de aula

O simples fato de escolhermos uma variedade da língua para nos comunicar já mostra uma atitude linguística. As atitudes linguísticas, vale ressaltar, estão diretamente relacionadas às nossas crenças acerca da língua que podem ser definidas como “um comportamento individual que, uma vez adquirido, é passível de modificação” (SOUZA, 2012, p. 34). As crenças são vistas como verdades, mas se trata de opiniões adotadas com fé e convicção. A atitude, por sua vez, pode ser entendida como uma ação, conduta ou procedimento, e, no sentido figurado, como um propósito que revela uma intenção (SOUZA, 2012).

Essa discussão sobre crenças e atitudes é tomada nos estudos sociolinguísticos por estar presente e ser recorrente no ensino de língua portuguesa. Como exemplo disso podemos destacar a crença, muitas vezes reiterada pela própria escola, de que aprender norma-padrão nos faz produzir bons textos, falar melhor. Isso ocorre porque a escola trabalha para preservar o interesse dos grupos dominantes, logo, o ensino é quase sempre marcado pela variedade linguística de prestígio proposta pela gramática normativa. Esse trabalho de fixar e dar continuidade à variedade da língua do grupo dominante faz com que professores e alunos determinem suas crenças e atitudes em relação à língua em cima desse conhecimento.

Morales (1979, *apud*. SOUZA, 2012, p. 36) diz que as atitudes linguísticas podem ser compreendidas como uma atividade avaliativa do indivíduo sobre fenômenos linguísticos, ou seja, exteriorização de juízo de valor sobre tais fenômenos, sendo de grande contribuição para os estudos sociolinguísticos, já que fornecem informações sobre os falantes, suas crenças, valores e preconceitos linguísticos. É, também, através das atitudes linguísticas que se identifica a classe de pessoas à qual o indivíduo gostaria de pertencer, pois, ao reconhecer

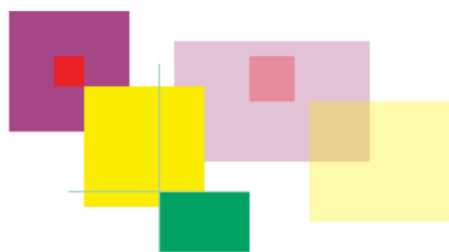


que existe uma variedade de prestígio, os indivíduos tentam encaixar-se no grupo de pessoas que usam essa variedade, evidenciando sua vontade de pertencer a essa classe de pessoas privilegiadas. O autor enfatiza que é nesse momento que surge o preconceito linguístico, em razão do reconhecimento de uma variedade de prestígio que caracteriza as demais como inferiores.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 201) expõe algumas crenças que estão presentes nas aulas de língua portuguesa e que são nutridas pelos professores, ainda que de modo inconsciente. Um exemplo é a crença de que a condição socioeconômica do aluno influencia na qualidade das suas colaborações dadas em sala de aula. O professor acredita que aqueles alunos que são considerados 'fracos', o são por não receberem estímulos da família, ou por terem poucos recursos. Estes são, muitas vezes, pouco solicitados ou até mesmo ignorados pelos professores que acreditam que eles têm baixas potencialidades. Já o aluno de classe média é caracterizado como um melhor colaborador, é solicitado mais frequentemente pelo professor que acredita que ele tem experiências mais enriquecedoras para transmitir à classe.

Madeira (2005) também observou algumas crenças que os professores tinham no ensino de língua portuguesa, sobretudo percepções acerca do ensino de gramática normativa. Segundo o autor, ainda que exista a aquisição de novos conhecimentos provindos dos avanços das teorias linguísticas, o professor tem certa resistência em integrá-los à sua atuação metodológica, uma vez que são influenciados por práticas já arraigadas no ensino, tomadas como corretas, apropriadas. Ainda segundo Madeira (2005), existem várias discussões sobre o ensino de gramática normativa nas escolas que questionam posições e apresentam soluções para que esse ensino seja funcional e eficaz para os alunos, porém, ainda predomina a crença de que "aprender língua significa aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos" (MADEIRA, 2005, p. 21). Atrelado a isso, está a concepção de erro tão difundida pela escola que advém do pensamento equivocado de que nossa língua é aquilo que a norma-padrão institui.

Houve e ainda há em curso um projeto que visa padronizar as línguas, e, desse processo padronizador, deriva a crença da hegemonia de apenas uma variedade; cultua-se o mito da homogeneidade linguística, desconsiderando-se a existência das outras variedades que coexistem em nossa sociedade.



Diante disso, por não reconhecer a importância das demais variedades, a escola impõe ao aluno a variedade padrão, mostrando-a como condição de sucesso escolar. Falta, muitas vezes, no espaço escolar, uma pedagogia que estimule a reflexão linguística e as práticas de letramento, que possibilite aos alunos desenvolver suas competências para o uso das variedades cultas da língua, essa falta de estímulo cria no aprendiz uma atitude negativa em relação à sua competência de aprendizagem (CYRANKA, 2016, p. 142).

Todos os fatores já elencados corroboram e integram as crenças que o professor e a escola como um todo têm acerca do ensino de português. Dentre as muitas crenças já elencadas, destacamos ainda a de que para se ter um ensino que respeite as diversidades linguísticas do aluno, o professor não pode corrigi-lo em sua fala ou escrita, ou a de que, para se ter um ensino contextualizado, basta adotar textos de diferentes gêneros nas aulas.

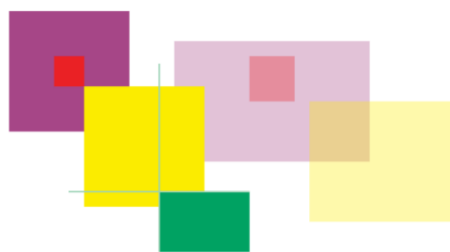
Procurando analisar a existência dessas crenças nas aulas a que assistimos e na entrevista concedida pela professora por ocasião dessa pesquisa, pudemos perceber na fala da docente que o trabalho com a sociolinguística proposto por ela é basicamente todo sustentado na variação diatópica, mais especificamente no trabalho com os diferentes sotaques existentes em nossa língua falada, como se outros fatores não determinassem esse fenômeno ou como se mesmo na fala de pessoas de um mesmo grupo, de uma mesma região ou cidade, não houvesse variação.

3. Metodologia

A pesquisa que deu origem a esse artigo ocorreu na Escola Odorico Castelo Branco, localizada na rua Gabriel Ferreira, nº 250, bairro Irapuá I, na cidade de Floriano – PI. A modalidade de ensino escolhida para a observação da prática docente foi o sétimo ano do ensino fundamental.

Para realização desse artigo foram visionadas oito aulas nas datas 24, 28 30 e 31 de maio e 27 de junho de 2019. Nosso foco com as observações consistia em analisar, sob a ótica da sociolinguística, o trabalho com a variação do professor de língua portuguesa mediante a participação oral dos alunos e a resolução de atividades em sala de aula.

A professora em questão, até a data do visionamento, possuía sete anos de magistério na rede pública e seis anos na rede privada. Antes das práticas de visionamento, fizemos uma pequena entrevista semiestruturada com ela. Nessa ela enfatizou ser essencial o trabalho



com a variação linguística em sala de aula. A docente também deu detalhes de como é sua abordagem metodológica no trabalho com a temática junto aos seus alunos. Segundo ela, sempre que vai trabalhar a questão variacionista, ela pede aos alunos que conversem com seus avós, sobretudo os que moram na zona rural, a fim de descobrirem sotaques e palavras que eles não conhecem o significado ou que caíram em desuso. Quando pedimos que a docente esboçasse sua opinião sobre a abordagem da variação linguística no livro didático adotado pela escola ela deu o seguinte posicionamento: “O livro trabalha bem, principalmente o livro do oitavo ano, ele vai trabalhar com a linguagem da roça, tem uma peça teatral que vai trabalhar essas palavras que eles desconhecem, aí quando dá o significado eles conseguem entender o humor”.

Pretendemos, com esse trabalho, observar a abordagem do fenômeno da variação linguística feita pelo professor de língua portuguesa e refletir sobre a prática docente à luz de pressupostos da sociolinguística. Assim, realizamos uma pesquisa de campo que consistiu na “observação de fatos e fenômenos tal como ocorreram espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes para analisá-los” (PRODANOV, *et. al.*, 2013, p. 59). A execução da pesquisa contou com atividades de observação e entrevista, o que nos permitiu estar em contato próximo com nosso objeto de estudo.

4. Análises

O início do visionamento das aulas se deu no dia 24 de maio de 2019, das 08:55 às 09:45 da manhã, compondo um total de 50 minutos. Nessa aula, a docente dividiu a sala em duplas para trabalhar o gênero memória. Essa metodologia foi usada para que o aluno relatasse ao seu colega alguma memória e, a partir dela, produzisse um texto. A docente ponderou que, após o trabalho de socialização entre os alunos, apenas a produção textual escrita seria socializada com o restante da turma.

Acreditamos que com essa escolha metodológica a professora perdeu a oportunidade de apresentar para a turma muitas memórias que foram socializadas pelo aluno na partilha oralizada entre as duplas. Muitas memórias certamente foram ocultadas na atividade de transcrição textual, exercício em que o aluno se esforça para adequar sua escrita à norma-padrão, tirando do seu texto tudo aquilo que é subjetivo demais, ou que pode ser julgado como ‘erro’ pelo professor.



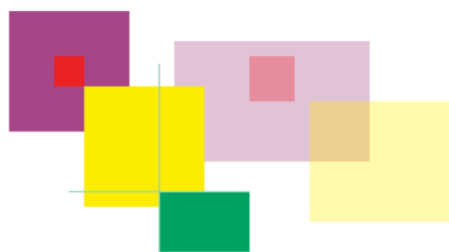
A partilha oralizada do aluno é um momento muito rico, uma vez que nessa atividade, normalmente, o discente está mais à vontade e consegue se comunicar de forma espontânea, esboçando muito de suas variantes, aquelas típicas do seu grupo, e que marcam sua identidade sociocultural. Possivelmente, esse descarte da socialização oralizada das memórias dos alunos se deva ao demasiado prestígio que a língua escrita tem na escola. O professor acaba por reproduzir em sua prática aqueles discursos dominantes na conjuntura escolar, como é o caso da supervalorização dada à escrita em detrimento à fala. Esses discursos, ao serem internalizados pelo docente, desencadeiam um processo de julgamento subjetivo, incidindo nas atitudes linguísticas e na prática desse profissional (CYRANKA, 2016).

Essa valorização da escrita está ligada ao prestígio que a norma-padrão goza na escola, uma vez que somente a escrita se encaixaria nos moldes de uma língua ideal, homogênea, padronizada, sem repetições, sem falhas, sem equívocos ou variações. A fala, por sua vez, é vista como espaço da individualidade, dos sotaques, das repetições, do caos e da heterogeneidade. Talvez, de forma inconsciente, a professora tenha apreendido essas concepções de língua que são transmitidas há séculos e que estão arraigadas em suas crenças, se presentificando em seu trabalho e sendo reproduzidas na prática em sala de aula.

Ouvir relatos orais de alunos é um modo interessante de observar e trabalhar a variação, tendo em vista que são nesses momentos que o aluno se expressa numa modalidade linguística muito próxima da que ele usa em seu cotidiano, da língua real que se perfaz nas suas interações comunicacionais. Possivelmente, a professora não veja esses eventos como modelos variacionistas, um indício disso é sua fala, transcrita na metodologia, em que ela limita o conceito de variação às modalidades de fala da zona rural. Talvez, para ela, a fala do aluno não represente uma variedade, logo, não é importante de ser refletida e trabalhada em sala de aula.

Após a produção escrita dos relatos, a professora avisou à turma que os alunos deveriam socializar seus textos em voz alta para os colegas. Durante a leitura oralizada dos textos ela corrigiu alguns “erros” ortográficos relacionados à adequação do tempo verbal que o gênero ‘memória’ pede, no caso, o tempo passado.

O visionamento da segunda e terceira aula ocorreu no dia 28 de maio de 2019. Nelas, a professora abordou os gêneros crônica, anedota e receita. Durante a execução da aula, a docente estimulou seus alunos a participarem, falando o que conheciam acerca dos gêneros



em questão. Esse estímulo à participação do aluno é bastante salutar na atuação pedagógica uma vez que, além de servir como momento de interação, mostra ao aluno que os conhecimentos que ele tem são válidos e importantes naquele espaço. Nesse contexto o aluno é sujeito ativo, copartícipe de seu processo de aprendizagem, numa dinâmica que descentraliza a figura do professor como único agente de transmissão dos conhecimentos. É durante essa interação que muitos alunos apresentam seus relatos, socializam suas memórias, e essa pode ser uma boa oportunidade para o professor explorar o gênero 'memória' e até questões de usos linguísticos atrelados à fala e à diversidade linguística.

Ainda com a mesma metodologia usada nas aulas anteriores, a professora pediu que as duplas escolhessem um gênero para expor seus relatos. O gênero 'piada' foi o escolhido por todos. Em uma das piadas contadas, a professora aproveitou o ensejo para explicar o conceito de ambiguidade, que é sabidamente um recurso bastante utilizado para gerar humor.

Após a exposição dos relatos, os alunos fizeram a leitura silenciosa de um texto a fim de responder às atividades propostas pelo livro didático (LD). Como no livro não havia menção à questão variacionista, a professora não tomou esse assunto como pauta nessas aulas. Isso chamou nossa atenção e nos fez refletir sobre o quanto o excessivo atrelamento ao livro didático pode ser problemático na atuação do professor, podendo, muitas vezes, sua prática. Nada impediria que a professora usasse os relatos feitos pelos alunos para ventilar questões sobre a variação linguística, no entanto, por não ser ponto de pauta no capítulo do livro, ela se esquivou desse trabalho, limitando sua atuação estritamente ao que estava previsto no capítulo do manual.

Essa dependência ao LD pode prejudicar o desempenho do profissional em sala de aula, mesmo quando se trata de assuntos previstos pelo material. Consideremos o caso do trabalho com a variação linguística. Quase sempre, nos capítulos destinados a esse assunto, os livros limitam-se a apresentar ao aluno os mesmos textos, (poemas do Patativa do Assaré, músicas do Luís Gonzaga ou tirinhas do Chico Bento) homogeneizando a língua até mesmo quando vai abordar a temática da variação. Sobressai-se, de modo implícito, nessa abordagem, o discurso que atrela a variação a falares de pessoas da zona rural. Indiretamente, é como se esse material afirmasse que a variação é um traço apenas da fala e da escrita do habitante da zona rural ou da região nordeste do país (BAGNO, 2001), o que, além de não ser verdade, reforça ainda mais a associação comumente feita entre os falares da zona rural e a ideia de erro.

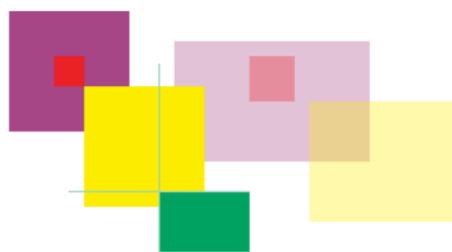


Assim, é muito importante que o professor se desprenda um pouco do LD e aproveite os momentos de interação em sala de aula para trabalhar questões importantes como essas, sendo esse um modo de mostrar ao aluno que a variação não é algo distante, exclusividade de apenas alguns, mas um traço inerente a toda e qualquer língua, de falantes de qualquer lugar, classe social ou idade. Com esse tipo de trabalho, o professor mostra que não há uma língua única, homogênea, que a língua vai muito além da norma-padrão trazida pelos compêndios gramaticais.

Partir da fala do aluno em sala de aula para pautar o ensino também é uma excelente tática para o trabalho com a oralidade. Para Bortoni-Ricardo (2005), o trabalho com a oralidade em sala de aula favorece o conhecimento e a valorização de traços linguísticos da variedade não-padrão. Mas não só isso, a fala também pode ser utilizada para o trabalho com a norma culta, sendo essa uma forma de mostrar ao aluno que, ao contrário da norma-padrão, assentada em modelos linguísticos que não são os nossos, distanciando-se da realidade linguística brasileira, a norma culta é real e presente na língua falada dos grupos sociais com maior nível de letramento, de pessoas com maior grau de instrução que usam essa variedade em situações formais de fala e de escrita.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), a oralidade precisa ser estimulada na escola, os alunos devem sentir-se livres para falar, independentemente da variedade que usem. Tal estímulo pode ocorrer tanto no ambiente de sala de aula quanto na comunicação entre professor e aluno. Nesse processo, o aluno deve ser colocado como participante legítimo da interação; o professor, por sua vez, pode ampliar essa competência de variadas formas, como fornecendo a colaboração dada pelo aluno na variedade culta da língua, ou mostrando as diferenças de estilo para que o aluno desenvolva a consciência da existência da variação linguística. Ao expandir a contribuição do aluno, respeitando seus valores linguísticos e culturais, o professor é visto pelo aprendiz como um parceiro ativo para a construção do conhecimento, desenvolvendo a competência comunicativa dele e estabelecendo uma percepção crítica sobre as diferenças linguísticas.

A quarta e a quinta aula foram observadas no dia 30 de maio de 2019, iniciando às 10:00 horas e terminando às 11:40 da manhã. As duas aulas foram usadas para expor sobre a narrativa ficcional, com o intuito de que os alunos produzissem um texto narrativo com características próprias deste gênero. Nessas aulas, a professora explicou o que é ficção,

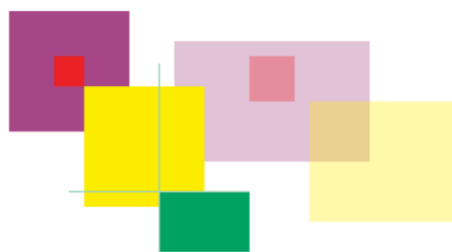


ênfatiou quais fatos podem estar presentes nos textos para que sejam considerados ficcionais, e falou acerca dos elementos mágicos que podem ser usados nesse gênero.

Após esse momento, a docente narrou um relato de viagem contando as aventuras de Ulisses, no livro Odisseia. Feita a narração, ela propôs aos alunos que criassem um relato de viagem ficcional contendo elementos mágicos, com base na narrativa de Ulisses. Também foi sugerido que a turma elegesse na aula seguinte o texto que melhor atendesse às características ficcionais. Ainda na aula do dia 30, os alunos apresentaram dificuldades para escrever a palavra ‘ficção’, momento em que a professora foi até o quadro e grafou a palavra, sem, no entanto, dar maiores explicações sobre a questão.

A nosso ver, esse seria um momento oportuno para endossar a discussão em sala de aula sobre a diferença entre oralidade e escrita, para mostrar a escrita como uma convenção formal da língua, com características invariáveis e distintas das apresentadas pela fala, motivo pelo qual a fala das pessoas varia tanto, ao contrário da escrita.

Para explicar o estranhamento que encontros consonantais como o <çç> de <ficção> causa nos falantes, a professora poderia, por exemplo, destacar que, por ser a vogal a base da sílaba na língua portuguesa, o falante tende a, naturalmente, acrescentar na fala sons vocálicos para apoiar a consoante (SIMÕES, 2006). Mesmo de forma inconsciente, todo falante sabe que a vogal deve ser a base da sílaba no português brasileiro, assim, quando está diante de uma palavra cuja estrutura silábica não apresenta vogal, ele a acrescenta, estendendo essa adição, muitas vezes, também para a escrita. Uma forma prática de visualizar isso é tomando a palavra <nhoque>, que falamos [ĩ'ŋoki] e estendemos para a escrita essa pronúncia ao grafar comumente <inhoque>. Isso ocorre sobretudo diante de encontros consonantais pouco comuns no português e em palavras estrangeiras ou com raiz etimológica em outras línguas, como observamos nos casos de <skate>, que tendemos a falar [is'keitʃi], e da palavra <pneu>, que falamos [pi'new]. Com a palavra <ficção> ocorre algo semelhante. O falante acrescenta na fala o som/fonema /i/ a um encontro consonantal <çç>, transformando <ficção> em [fiki'sãw], assim como o faz no encontro <cn>, transformando <técnica> em ['tekinike]. É partindo desse raciocínio acerca do funcionamento da língua falada que o aluno, na escrita, estende essa regra, tendendo a escrever algo como <fikição>, <fiquição> ou <ficação>.

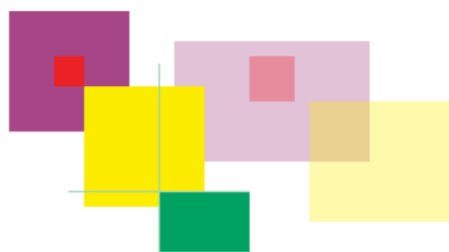


Possivelmente, a dúvida dos alunos surgiu quando eles, ao se depararem com a palavra ‘ficção’ escrita no livro, perceberam uma dissonância entre a forma imaginada por eles e a trazida pelo manual didático. Esse estranhamento ocorre exatamente porque a tendência inicial do aluno em processo de formação escolar é achar que a escrita é um espelho inequívoco da fala.

Bortoni-Ricardo (2006), ao analisar os problemas ortográficos das produções textuais de alunos do ensino fundamental, verificou que grande parte desses ‘erros’ ocorre por haver interferências da fala na escrita, isso significa que a forma como o aluno fala e escuta a palavra intervém na forma como ele a escreve. Um passo inicial para sanar esse problema seria mostrar ao aluno que ‘fala’ e ‘escrita’ são habilidades de características e funcionamentos diferentes, a prova disso é a discrepância que há entre o número de letras e o número de fonemas nas palavras do português. Serviria como ilustração para esse fenômeno palavras como <táxi, chácara, carroça, ilha...>.

No que diz respeito à concepção de ‘erro’ na modalidade escrita, Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) assevera que este “representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Nessa percepção do ‘erro’, há também um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados negativamente”. Assim, para o professor, o erro muitas vezes soa como uma desobediência, uma transgressão de normas prescritas. O interessante seria se o professor redimensionasse essa visão e passasse a tomar tais eventos como pistas dadas pelo aluno de suas dificuldades, como um direcionamento a fim de que o docente conheça quais pontos são mais urgentes de serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem.

Essa visão condenatória do ‘erro’ do aluno também tem estreita relação com as crenças e concepções do professor acerca da gramática, da norma-padrão e da língua, alçadas muitas vezes como entidades sagradas, que devem permanecer incólumes. De acordo com Bagno (2001, p. 25), a pior consequência da visão elitista e anticientífica da gramática tradicional foi a concepção de erro, segundo a qual, tudo o que estivesse em desacordo com as regras prescritivas da gramática era errado, mesmo as construções feitas com base na variedade linguística natural de cada falante. Os avanços que tivemos nas pesquisas linguísticas já apontaram que só podemos considerar erro “aquilo que compromete a comunicação entre os interlocutores” (BAGNO, 2001, p. 25), como as construções sintáticas



agramaticais que não são usadas em nenhuma variedade linguística e não transmitem nenhuma mensagem.

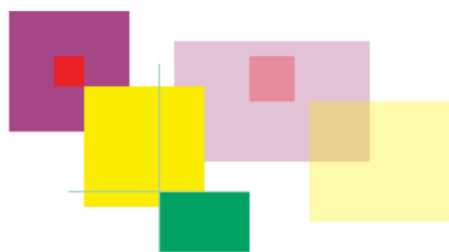
O que as pessoas consideram como erros de português são, na prática, desvios da ortografia oficial. No entanto, deve-se ter em mente que a ortografia não faz parte da gramática da língua, ela “foi um artifício criado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo como as coisas eram ditas” (BAGNO, 2001, p. 28). As convenções criadas pela ortografia e a forma oficial de registrar as palavras na escrita podem ter sido decididas por razões políticas, sentimentais ou religiosas.

Ainda que se deva atentar para esses desvios, não se pode perder de vista que eles fazem parte do processo de aprendizagem. O professor precisa perceber que o aprendizado da ortografia requer “exercício, memorização e treinamento”, uma vez que esta é uma competência que aprendemos e conquistamos ao longo do percurso escolar, ela não é adquirida naturalmente como, por exemplo, a competência de falar (BAGNO, 2001).

A sexta aula foi visionada no dia 31 de maio de 2019. A aula iniciou-se às 08:55, com término às 09:45 da manhã. Nela foi feita uma roda de leitura a fim de que os alunos lessem seus textos produzidos na aula anterior. Ao final de cada texto lido, perguntava-se ao aluno sobre os elementos mágicos utilizados por ele, e, de modo coerente, as perguntas feitas pela professora foram sendo respondidas.

A sétima e oitava aula ocorreram no dia 27 de junho de 2019, de 10:00 às 11:40 da manhã. Para esta aula o assunto abordado foi sujeito e predicado, iniciado na aula anterior. A professora propôs que os alunos resumissem o conteúdo, segundo ela, a prática do resumo os ajudaria a fixar as informações e a prepará-los para a prova. Essa metodologia de escrita de resumo ou transcrição de conteúdo do livro didático mostra o quanto o ensino da professora reproduz o que o manual prescreve.

Capítulos como o de “Sujeito”, normalmente é iniciado no LD com a apresentação do conceito, seguido de exemplos demonstrados por meio de frases ou textos de gêneros variados. Visando um trabalho holístico, conforme vimos defendendo ao longo desse texto, a professora poderia, por exemplo, levar o aluno refletir sobre o conceito de sujeito apresentado pelo manual, contrapondo-o com exemplos da fala cotidiana, mostrando que nem sempre esses conceitos cristalizados pela Norma Gramatical Brasileira (NGB) podem ser aplicados em dados reais de fala e de escrita. Assim, a professora poderia, partindo do conceito de que

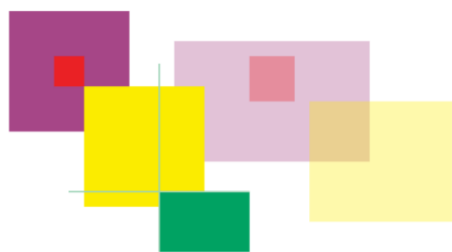


‘sujeito é a pessoa ou o objeto sobre quem se declara algo’ (PAVAN, 2020), mostrar a contradição diante de construções como: “André pediu que Maria o acordasse às 8 horas da manhã”. Em frases como essa, a norma gramatical apontaria apenas “André” como sujeito, porém, se tomarmos à risca o conceito que essa mesma norma preconiza, poderíamos considerar “André” e “Maria” como sujeitos, uma vez que é inegável que Maria também participa da cena enunciativa e que a declaração também recai sobre ela. Partindo dessa reflexão, o aluno poderia olhar criticamente para as prescrições e os conceitos da norma-gramatical, refletindo sobre a língua e suas possibilidades de usos.

Nas oito aulas observadas não vimos a exposição de fenômenos da variação linguística, nem por parte da professora, nem do livro didático nos capítulos estudados. Sabemos que o LD é o grande referencial que o professor tem para ministrar sua aula, este deve propiciar o acesso a essas questões. Um primeiro passo para que isso ocorra é o livro trazer uma abordagem da sociolinguística diluída ao longo de seus capítulos, e não apenas retida e isolada em seções específicas. A abordagem que normalmente é feita trata a variação como um assunto isolado, mostra este fenômeno como um mero conteúdo, e não como um evento real, presente nas distintas formas de funcionamento da língua.

O que se observa é que o livro didático, quando aborda a questão variacionista, detém-se a apenas algum(ns) capítulo(s) direcionado(s) a esse assunto, não há uma preocupação em estendê-lo ao longo do manual para as demais abordagens feitas. Somado a isso, os gêneros textuais contemplados nesses manuais são, quase sempre, representativos de apenas uma variedade linguística, a norma-culta ou a norma-padrão. Os gêneros representativos da variedade não culta, típica das interações comunicacionais cotidianas do aluno, são negligenciados ou esquecidos.

Diante desse contexto, o professor que não compreender muito bem a questão da variação para protagonizar um trabalho solitário e transgressor, vira um mero repetidor dessa abordagem que não tem propiciado uma aprendizagem reflexiva e crítica acerca da língua real. O que sobra nessa conjuntura é “mais do mesmo”, a repetição de um ensino que vem sendo praticado por séculos e que não permite que o aluno perceba a riqueza e a heterogeneidade linguística; um ensino que não fomenta a criticidade, que não toma como base a língua em uso.



Por fim, vale lembrar que não estamos afirmando que todo o ensino de língua deve ser resumido à questão da variação, ou que o professor deva tomá-la como vertente mais importante que as demais a serem trabalhadas em sala de aula, nosso intuito é que se perceba que a variação está presente em diversos fenômenos linguísticos, ela não é característica de determinada regra gramatical, ela é um fenômeno que surge a partir do momento em que se considera a língua se dando, funcionando nos usos. Isso pode propiciar uma aprendizagem significativa, que leva o aluno a compreender a língua fazendo sentido, se estruturando e se constituindo na dinâmica dos seus usos. Uma língua possível, alcançável, passível de compreensão. O resultado disso seria um estudo mais atrativo e proveitoso, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes das riquezas e diversidades linguísticas.

Considerações Finais

O objetivo central deste artigo foi analisar, a partir da sociolinguística, a abordagem metodológica de um professor de língua portuguesa diante da interação oral e escrita dos alunos em sala de aula, numa turma de sétimo ano do ensino fundamental. A fim de alcançá-lo, visionamos oito aulas de língua portuguesa na Escola Municipal Odorico Castelo Branco, na cidade de Floriano (PI). A partir desses visionamentos, pudemos discorrer sobre a atuação pedagógica docente no tocante ao tratamento da variação linguística. A pesquisa mostrou que a docente pauta seu trabalho nas concepções de “certo” e “errado”, essa postura possivelmente seja motivada pelo fato de a norma padrão e gramatical ocuparem centralidade na sua atuação, direcionando não só seu trabalho em sala de aula, como sua concepção de língua e de variação linguística.

O fato de a professora ter atrelado as aulas visionadas apenas ao livro didático se configurou, a nosso ver, um empecilho para uma melhor abordagem da questão variacionista, uma vez que o manual aborda essa temática apenas em alguns capítulos isolados, deixando-a de lado nas demais discussões apresentadas. Isso se torna um problema ainda maior porque a professora julga a abordagem feita pelo livro como sendo ‘muito boa’, segundo ela mesma afirmou na entrevista, o que a impede de procurar fazer algo melhor, mais aprofundado.

Também as crenças da profissional acabam influenciando sua atuação em sala de aula. A docente acredita que a variação se limita à fala, mais especificamente aos falares dos habitantes da zona rural. Isso ficou demonstrado na entrevista e foi comprovado nas aulas



visionadas. Quando perguntada sobre como era seu trabalho com a variação linguística, a professora respondeu que mostrava aos alunos diferentes palavras utilizadas para referir-se a um mesmo referente. Como exemplos, citou as variações de sotaques, as diferenças entre os falares nordestinos e sulistas, e as palavras que atualmente estão em desuso.

Encaramos que essas concepções e a prática da professora é resultado do que lhe foi repassado em sua formação, aliada às crenças arraigadas na sociedade que cultua a norma padrão e gramatical como baluarte da língua. Estas crenças, uma vez internalizadas, são tomadas como verdades e passam a fazer parte das atitudes e do trabalho pedagógico em sala de aula. Atrelado a isso, temos as lacunas deixadas pelo livro didático, a ausência de autonomia e até de conhecimento da docente para adotar metodologias que extrapolem as indicações do manual, que toma as variações resultantes da linguagem não-padrão como infração linguística, como algo a ser combatido.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In:* GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhi (org.). **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In:* MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira, desembaraçando alguns nós. *In:* BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Gilson Costa. **(Con)Textos linguísticos,** Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-680, 2020.

MADEIRA, Fabio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez., 2005.



NARO; Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book (277 p.) ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <www.feevale.br/editora> Acesso em: 07 mai. 2020.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: a fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, Elizete Cristina de. **Crenças e Atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília. Brasília, p. 333. 2012.

PAVAN, Mayra Gabriella de Rezende. "O que é Sujeito?"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-sujeito.htm>. Acesso em 27/09/2020.

Data de submissão: 07/12/2022

Data de aceite: 24/04/2023