

Língua e diversidade: o que pensam os docentes?

JACSON BALDOINO SILVA

Mestrando em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS)

Docente na Faculdade da Região Sisaleira (FARESI)

E-mail: jacsonsilva@outlook.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-6389>

Revista Falange Miúda

ISSN 2525-5169

Periodicidade:

Fluxo contínuo

Volume 7

Número 1

Recebido em: 03/03/2022

Aprovado em: 13/06/2022

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com professores da Educação Básica em que se buscou verificar como esses concebem o ensino de Língua Portuguesa. Tomando como quadro teórico-metodológico a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) e considerando as contribuições do multiculturalismo para a educação (CANDAUI, 2008), foram analisadas as respostas dadas ao questionário aplicado a nove professores participantes da área de Letras pelo *WhatsApp*. As perguntas versaram sobre a formação e a prática docente dos colaboradores da pesquisa. A maioria dos professores ainda concebe o ensino de Língua Portuguesa como o ensino da gramática normativa, mas alguns reconhecem a diversidade linguística, assumindo que o ensino deve partir da variedade usada pelos alunos, e relatam a importância de uma formação continuada. A pesquisa evidenciou que ainda há muito o que fazer no campo do ativismo sociolinguístico para que seja respeitada a variação linguística e para que se combata o preconceito, também linguístico, na escola.

Palavras-chave:

Diversidade linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores.

1 Introdução

Os professores de língua portuguesa, no Brasil, são continuamente desafiados na sua prática pedagógica tendo em vista as diferenças das variedades populares e cultas do português no Brasil (LUCCHESI, 2015; FARACO, 2005). Em situações normais de aquisição¹, o aluno chega na sala de aula com o domínio de uma gramática não-padrão da língua – o Português Popular Brasileiro (LUCCHESI, 2015), e, em razão de uma pretensa homogeneidade do estado-nação – na qual a língua desempenha um papel fundamental (FARACO, 2019, p. 18), parte das manifestações linguísticas dessa variante são avaliadas de maneira negativa (BAGNO, 2015; LUCCHESI, 2015). É em busca da homogeneização, elemento fundante de um estado-nação, que se elege uma variedade como modelo – a norma-padrão, marginalizando-se as outras e negando toda a diversidade sociocultural e histórica intrínseca à língua, com o objetivo de uma homogeneização social/linguística/cultural.

Com base nesses fatores, este artigo busca discutir algumas questões acerca da abordagem da variação linguística na sala de aula por parte dos docentes da Educação Básica, entendendo que a estigmatização de algumas variedades e variantes se dá por razões sociais, políticas e culturais, não por questões ligadas à estrutura da língua (AMORIM, 2014; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014; BAGNO, 2015; LUCCHESI, 2015; COELHO *et al.*, 2019).

Estruturalmente, apresenta-se, após esta introdução, o caminho metodológico seguido. Depois, discute-se a questão da norma-padrão e da heterogeneidade da língua, bem como, de forma qualitativa, as respostas dos professores colaboradores. Posteriormente, volta-se para a importância da compreensão da variação linguística como condição heterogênea da língua. E, por fim, nas considerações finais, aponta-se para a problemática de como trabalhar com a língua em sala de aula, pois alguns colaboradores compreendem gramática apenas no sentido normativo, mas também não consideram adequadas as noções de certo e errado no que diz respeito à língua materna.

2 Algumas questões metodológicas

Neste trabalho utiliza-se uma abordagem descritiva qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 1990; GODOY, 1995), tendo em vista que se apresentam dados de um questionário aberto (RUIZ, 1991) aplicado durante o mês de julho de 2020 a

¹ Essa afirmação leva em consideração que, na Educação Básica, há alunos surdos que não passam um processo normal de aquisição no qual o *input* é auditivo. Nesse caso, esses alunos chegam na escola sem a aquisição de uma variedade não-padrão da língua portuguesa.

professores da Educação Básica, sobre o ensino de gramática, com as seguintes questões:

1. Como gostaria de ser chamado(a)? Utilizaremos pseudônimos na pesquisa.
2. Quantos anos tem?
3. Onde mora (Cidade/Estado)?
4. Qual a graduação?
5. Qual o ano e a instituição de conclusão da graduação?
6. Durante a graduação, você teve contato com algum texto que trabalhasse questões relacionadas às diversas áreas da Linguística? Lembra de algum autor e/ou texto? Fale um pouco sobre a sua experiência.
7. Possui alguma pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*? Especifique qual bem como o ano de conclusão e a instituição.
8. Atua em sala de aula há quanto tempo?
9. Qual disciplina leciona/lecionou?
10. Ao longo do exercício da docência atuou ou atua na rede pública ou privada?
11. Para você, qual o objetivo das aulas de Língua Portuguesa? (Opinião).
12. O que compreende como “gramática”?
13. Como compreende as noções de “certo” e/ou “errado” nas questões relacionadas ao ensino de língua materna?
14. Como você compreende e aborda a questão da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa/Redação?
15. Relate um pouco da sua experiência com os estudos linguísticos durante a graduação e no exercício da docência.

As questões de 1 a 3 visaram identificar os colaboradores e as questões de 4 a 7 buscaram colher informações sobre o processo formativo dos professores; e as demais questões referem-se à prática docente dos colaboradores da pesquisa no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. O questionário foi disponibilizado no #Letras, grupo de *WhatsApp* que à época contava com mais de 200 membros. Destes, apenas nove responderam ao questionário, evidenciando um possível receio em discutir questões relacionadas à língua, à diversidade e ao ensino de gramática(s):

Quadro 1 - Dados dos colaboradores

NOME ²	GRADUAÇÃO (ANO)	PÓS-GRADUAÇÃO (ANO)
Professora	Lic. em Letras/Português (2005)	Não tem
Ana	Lic. em Letras/Português (2007)	Esp. em Língua Portuguesa (2012)
Maria	Lic. em Letras/Português (2008)	Esp. em Educação (2012)
Sérgio	Lic. em Letras/Português (2008)	Esp. em Psicopedagogia (2010)
Márcia	Lic. em Letras/Português (2010)	Esp. (não especificou) (2013)
Raquel	Lic. em Letras/Português (2010)	Não tem
Neto	Lic. em Letras/Português (2016)	Não tem
Kelly	Lic. em Letras/Português (2017)	Esp. em Produção Textual (2019)
Deusa	Lic. em Letras/Português (2018)	Esp. em Libras (não especificou)

Fonte: Elaboração própria.

Com a aplicação do questionário, tinha-se como objetivos: a) investigar o processo de formação inicial e continuada do professor, no que diz respeito ao contato

² Foi pedido aos colaboradores que usassem pseudônimos.

com correntes da Linguística e b) compreender de que forma a diversidade linguística é vista por ele. Esses dois objetivos são fundamentais para este trabalho, visto que se busca contribuir para uma descrição da forma como os professores compreendem a língua.

No processo de ensino, é indispensável que a escola, de uma forma geral, e, particularmente, os docentes de língua portuguesa, entendam a língua não como algo autônomo, mas dependente de outros elementos como “os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2010, p. 141) e que, como afirma Amorim (2014, p. 112):

A escolha e valorização de uma variedade lusitanizante do português como língua nacional do Brasil – e, por conseguinte, como a língua que a escola deve ensinar –, em detrimento daquelas que se formaram sob a influência do contato entre línguas de povos subalternizados (africanos e indígenas), traduz o reflexo da colonialidade no cenário linguístico brasileiro.

A partir dessa compreensão de heterogeneidade da língua, busca-se promover uma desmarginalização das variações linguísticas dos alunos, já que a escola tradicionalmente prioriza a variedade padrão da língua nos estudos gramaticais e marginaliza as outras. Ao impor uma variedade como única forma de expressão, a escola nega ao estudante o contato com o amplo espectro de variações e suas nuances linguístico-discursivas (BORTONI-RICARDO, 2004), posto que à norma-padrão estão atrelados valores socioculturais de um determinado grupo social (BAGNO, 2015), além de marginalizar manifestações linguísticas próprias do português formado no Brasil a partir do contato linguístico (AMORIM, 2014; LUCCHESI, 2015); as práticas de ensino de português, muitas vezes, estigmatizam as variedades do português popular “que, vale dizer, representam as normas reais do português do Brasil” (AMORIM, 2014, p. 112).

Dito isso, não se defende que a gramática normativa não deva ser ensinada nas aulas de língua portuguesa; pelo contrário, assume-se que é dever da escola ensinar a norma-padrão da língua, pois é um direito do aluno aprendê-la (POSSENTI, 1996; NEVES, 2002; BORTONI-RICARDO, 2005), mas que esse ensino deve-se pautar em uma prática pedagógica descolonial que apresente propostas descritivas que desconstruam os silenciamentos sobre a norma real do português efetivada pelo processo de colonização linguística (AMORIM, 2014, p. 124).

Além disso, contesta-se a prática de ensino que não leva em consideração o plurilinguismo existente dentro de uma mesma língua (SILVA; LIMA, 2019, p. 213). Para Coelho *et al.* (2019, p. 149), a escola não deve “jamais desqualificar sua fala [do aluno], possibilitando a ele o bi ou o multidialetalismo”. Nesse sentido, o sucesso da educação linguística deve pautar-se tanto no ensino da norma-padrão como das demais variedades, possibilitando ao aluno uma ampliação da sua competência linguístico-discursiva e comunicativa, que ele precisa “aprender a empregar uma

variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26).

Diante disso, optou-se pela descrição qualitativa dos dados no caminho de análise, porque permite que as respostas dos professores colaboradores ao questionário sejam analisadas e postas em diálogo com os aportes teóricos utilizados neste artigo. Assim, ao se interpretar os dados, não se utilizou de uma abordagem rigidamente estruturada, mas, tendo em vista os objetivos deste trabalho, buscou-se analisar as respostas dos colaboradores dentro do contexto de formação e ensino da norma-padrão nas escolas e suas implicações. E, conforme Godoy (1995), como a pesquisa qualitativa não visa o tratamento estatístico dos dados, permite que as questões, as abordagens e os enfoques vão se delimitando à medida que as análises e discussões acontecem, optou-se por não usar categorias de análise e construir uma teia que relacione dados e teoria de forma direta.

3 A norma-padrão e a realidade heterogênea da língua

A gramática normativa, na qual o ensino tradicional perpetuado pela escola se baseia, toma como eixo a homogeneização linguística a partir de uma única variedade de prestígio social, a norma-padrão, a partir da qual se enraizou, em toda a sociedade, uma persistente cultura do certo/errado, que, de forma perseverante, continua ressoando regras normativas inventadas a partir de uma ideia de língua pura, que tem como modelo a língua do colonizador (AMORIM, 201, p. 123). Para Faraco (2019, p. 119):

Daí resultam graves problemas para o ensino da língua no Brasil (incluindo dilemas que afetam toda a gama de avaliações da escolaridade); e uma dose excessiva de insegurança linguística que grassa entre os falantes, em especial nas práticas de língua escrita.

Não é, portanto, de pouca monta o conjunto de questões que uma normatividade mal engendrada traz para uma sociedade pós-colonial.

Os docentes que participaram da pesquisa parecem iniciar um movimento de ruptura com essa cultura do erro, uma vez que, ainda que compreendam *gramática* como o “estudo de regras normativas”, afirmam que “não vejo erro quando existe diálogo” – falas da Professora Maria.

A tentativa de homogeneização linguística foi e ainda é tratada como essencial nas questões de ensino de língua portuguesa, em razão de uma tentativa de conservar a noção de identidade nacional (FARACO, 2019, p. 24). No entanto, há, implicitamente, por trás da tradição gramatical, a repetição de uma prática sociolinguística discriminatória, excludente, preconceituosa e colonizadora, que inevitavelmente provoca no estudante o afastamento, o desinteresse e a falta de

identificação com o sistema linguístico ensinado (BAGNO, 1999, 2015; FARACO, 2008; AMORIM, 2014).

Parece que, na maioria das vezes, o ensino de língua portuguesa está situado em um caos teórico, marcado, de um lado, por uma rigidez no ensino uma única variedade – a norma culta –; e, de outro, por uma liberdade total de escolha linguística (BASTOS, 1995, p. 41). Esse caos teórico é consequência também de uma compreensão estática da língua, vista como um objeto delimitado por regras (pré)definidas pelas gramáticas tradicionais – uma língua imaginária (FARACO, 2019, p. 35). Contudo, é preciso compreender a língua como variável, em constante mudança e que deve ser vista não apenas como um veículo pelo qual se transmitem informações, mas também como um meio de se estabelecer e manter relações marcadas pela identidade sociocultural de cada falante (BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2005; MONTEIRO, 2008; AMORIM, 2014).

Dessa forma, deve-se compreender que o sistema linguístico não pode ser entendido como uniforme/homogêneo, dado que a língua portuguesa no Brasil é extremamente marcada por uma diversidade sociocultural, ou seja, “não há sequer dois falantes que tenham a mesma linguagem, porque é impossível haver duas pessoas que tenham a mesma experiência linguística [social e/ou cultural]” (MONTEIRO, 2008, p. 58). Portanto, o ensino de língua materna centrado apenas no estudo da variedade padrão do português europeu do século XIX pode se revelar equivocado, do ponto de vista produtivo – um problema sociopedagógico, e preconceituoso, do ponto de vista sociolinguístico. Dessa forma, como afirma a Professora Márcia, “não podemos negar” as variações linguísticas, pois, como respondeu a Professora Deusa, “o sujeito precisa estar ciente de todos os modos de uso de uma língua e de uma escrita”.

Contudo, apesar desse reconhecimento da importância da variação linguística, cinco dos professores colaboradores reconheceram apenas a gramática normativa quando perguntados sobre *o que compreende como “gramática”?*:

Estabelecimento do aprendizado da norma padrão (Professor Neto);

Língua padrão (Professora Raquel);

Ensino normativo (Professora Kelly);

Estudo de regras normativas (Professora Maria);

Norma que, embora marginalizada por boa parte dos linguistas, é necessária para o crescimento intelectual de todos. A propósito, os linguistas vendem seus livros e ministram suas palestras utilizando a norma padrão, logo não entendendo o porquê de a condenarem (Professora Márcia).

O resultado de tal prática docente perpetua a atitude de exclusão social por meio da linguagem (BAGNO, 1999, 2015; AMORIM, 2014), bem como credencia as ideias infundadas do senso comum sobre ensino de gramática. A concepção de que

a escola deve trabalhar apenas com a variante padrão desconsidera, muitas vezes, que o aluno possui um conhecimento gramatical e um bom desempenho em sua língua materna – o que uma gramática descritiva facilmente demonstraria (POSSENTI, 1996, p. 67). Claro que o professor pode (e deve, considerando a função da escola) utilizar a variante padrão como modelo comparativo na análise descritiva, mas nunca com a noção que ela é a *verdadeira língua* ou a *língua pura*. E a não compreensão disso gera falas errôneas como a da Professora Márcia acima. Contudo, a questão é não tomar a variante padrão como a língua legítima ou única possibilidade “correta” de comunicação, pois isso faz com que “talvez o componente de língua portuguesa seja percebido como matéria completamente estranha, distante de seus [dos alunos] interesses de vida e dos usos cotidianos” (SILVA; ALVES, 2014, p. 45).

A resposta da Professora Márcia também evidencia uma problemática sociolinguística e sociopedagógica baseada na concepção de que, pelo fato de defender a heterogeneidade linguística, os estudiosos da linguagem erram ao usar a norma-padrão e não outra variedade não-padrão, além de apresentar a ideia de que é essa variedade que possibilita “o crescimento intelectual de todos” – como se povos que não possuíssem uma normatização linguística ou pessoas que não aprenderam uma norma-padrão fossem menos inteligentes. Essas duas situações são decorrentes dos diversos mitos e preconceitos perpetuados sobre a língua, como o a crença que busca relacionar complexidade gramatical e grau de civilização de um povo (LUCCHESI, 2015, p. 16). No entanto, é preciso que se compreenda que “para ensinar a norma culta, não é preciso negar a identidade do aluno e discriminar aqueles que fazem parte de seu universo cultural” (LUCCHESI, 2015, p. 14) e isso é uma pedagogia descolonial (AMORIM, 2014).

A Professora Márcia é testemunho da visão colonizadora da língua, na qual se valoriza uma variedade linguística, que tem como base a língua lusitana, “em detrimento dos elementos locais, resultante de outro processo, de caráter político-econômico” (AMORIM, 2014, p. 14). Ou seja, dignifica-se a norma-padrão, com suas regras abstratas, e rebaixa-se as outras variedades decorrentes dos processos de contatos linguísticos, pois, nos processos de colonização a supervalorização da língua do colonizador era fundamental no processo de dominação física, espiritual e cultural (LUCCHESI, 2015; AMORIM, 2014).

Alguns dos colaboradores não deixaram claro o que compreendem como *gramática*, em razão de suas respostas serem vagas.

Estudo da estrutura e construção da língua (Professora *Professora*);

Regras (Professora Ana).

Apesar das respostas um pouco vaga em relação à ideia de “estudo da língua”, pode-se inferir, a partir das outras respostas da Professora *Professora*, que *gramática* é o estudo da estrutura e da construção da língua intrinsecamente relacionado à

compreensão e ao funcionamento das diversas formas de uso da língua. Essa inferência é feita levando em consideração a resposta da colaboradora à questão anterior sobre o objetivo das aulas de língua portuguesa: *compreender o funcionamento e suas [da língua portuguesa] diversas formas de uso*. Considerando a resposta da Professora Ana à mesma questão – *nortear o nativo a comunicar-se de forma adequada*, depreende-se que ela entende *regras* como uma organização de todo o sistema linguístico, que precisa ser conhecido e dominado pelo aluno.

Já os Professores Sérgio e Deusa entendem *gramática* de uma forma mais abrangente, aproximando-se da definição de Possenti (1996, p. 63): conjunto de regras que o falante domina, que são seguidas e que devem ser seguidas:

É a estrutura presente de forma variada em cada tipo de linguagem (Professor Sérgio);

Algo vivo, que se modifica (Professora Deusa).

Esses professores não restringiram a gramática apenas ao seu caráter normativo, mas demonstram compreender que cada língua/variedade linguística tem sua própria gramática e que esta é viva e se modifica. Tendo em vista essas respostas, bem como as do questionário como um todo, parece que os Professores Sérgio e Deusa compreendem que a escola deve valorizar a variedade trazida pelo aluno e, a partir dela, ensinar a norma-padrão, como sugerem Possenti (1996), Bortoni-Ricardo (2004) e Amorim (2014). Dessa forma, a concepção dos Professores Sérgio e Deusa parecem levar em consideração o que Mollica e Roncarati (2014, p. 219) apontam:

O entendimento das funções que a linguagem desempenha e a noção de que ela é um sistema funcional adaptativo, que correlaciona necessidade de eficiência comunicativa a escolhas feitas pelo falante em razão de multifacetados e variados contextos de uso, são relevantes para explicar por que o falante apresenta desvios (ou erros) gramaticais e inovações linguísticas destoantes das normas prestigiadas e devem alertar o professor e o aprendiz da língua para não incidirem em atitudes estigmatizantes.

Para as autoras, a concepção de gramática do professor influenciará diretamente a sua concepção de *certo* e *errado* bem como o objetivo das suas aulas. Aqueles que compreendem *gramática* apenas do ponto de vista normativo entendem que o objetivo das aulas de língua portuguesa é unicamente o ensino da norma-padrão, como responderam os professores quando perguntados sobre *qual o objetivo das aulas de língua portuguesa (opinião³)?*:

Fazer os alunos saberem usar a norma padrão para acertarem a questão (Professor Neto);

³ Colocou-se *opinião* para que os professores fossem o máximo subjetivos possíveis, sem se preocuparem com os documentos legislativos.

Tanto o Professor Neto, quanto a Professora Ana responderam que compreendem que o objetivo das aulas de português é o ensino da norma-padrão e não uma reflexão sobre a língua – como propõe a proposta de pedagogia descolonial (AMORIM, 2014); na resposta do Professor Neto isso fica claro pelo uso do termo norma-padrão, mas na da outra professora a questão só pode assim ser compreendida quando se confronta essa resposta com as outras, porque para ela *adequado* se refere ao uso da norma-padrão nas interações comunicativas.

A visão de que as aulas de língua portuguesa devem se destinar unicamente ao ensino da norma-padrão desconsidera que o aluno possui uma competência linguística inata (CHOMSKY, 2015 [1957], p. 157) e socialmente construída (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75) e que por isso consegue adequar-se às diversas situações comunicativas. Através da adequação, “quando se faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formuladas mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Dessa forma, percebe-se que, desconsiderando a diversidade sociocultural brasileira e sua presença na língua, muitos professores de língua portuguesa “podam” seus alunos, de forma desnecessária, e muitas vezes abusiva, em razão de um preconceito linguístico (BAGNO, 1999, 2015; AMORIM, 2014; LUCCHESI, 2015), esquecendo-se da função das aulas de Língua portuguesa: possibilitar ao aluno uma adequação sociocultural da sua variedade, permitindo-lhe transitar entre esta e as demais variedades (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004) – a norma-padrão é concebida aqui como uma das variedades linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004; BASSO, 2019; FARACO, 2019).

Segundo Coelho *et al.* (2019, p. 136-137),

Os documentos alertam para o fato de que o problema do preconceito linguístico observado no Brasil em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo mais amplo de educação para o respeito à diferença. [...]. A fala (ou a escrita) é julgada em função do *status* social dos indivíduos que a utilizam. Parece que existe uma relação quase automática entre falar diferente e ter algum tipo de incapacidade cognitiva. Sabemos que o valor social das formas linguísticas não é intrínseco a elas, mas é resultado da avaliação social atribuída a seus usuários.

Assim, não se defende que a gramática normativa não deva ser ensinada nas escolas, mas que ela não ocupe o lugar central como objeto de ensino, e que a variedade linguística dos estudantes seja valorizada. Dessa forma, dominar a variedade padrão “é aprender a falar mais um português, que permitirá um trânsito mais tranquilo nas situações em que ele é requerido” (BASSO, 2019, p. 33).

Quando questionados sobre como compreendem e abordam a questão da variação linguística nas aulas, os colaboradores responderam:

Deve-se trabalhar a adequação no uso da linguagem (Professor Neto);

Como uma realidade de acordo com os grupos sociais (Professora Ana);

Como adequado/não adequado dependendo da situação comunicativa dos falantes (Professora Raquel);

Explico sobre as situações que requerem uso de variações distintas (Professor Sérgio);

O sujeito precisa estar ciente de todos os modos de uso de uma língua e de uma escrita (Professora Deusa).

As respostas dos docentes perpassam por um eixo comum: o trabalho com a *multiculturalidade* e o *multilinguismo* – apesar das divergências com as respostas anteriores. Esses conceitos precisam nortear as práticas das sociedades globalizadas (CANDAU, 2008, p. 19) e, conseqüentemente, da escola, pois a normatividade linguística não pode se perpetuar nas sociedades pós-coloniais (AMORIM, 2014; FARACO, 2019). Nessas sociedades, há “várias repercussões sociolinguísticas, em especial o substancial crescimento do número de falantes como língua segunda bem como o aumento dos que a têm como língua primeira” (FARACO, 2019, p. 103-104).

Assim, faz-se necessária uma reformulação do currículo tradicional que se edifica em um sistema de polarização erudito/popular, central/marginal, culto/inculto, geralmente com uma valorização negativa do segundo termo dessa polarização (ROJO, 2012; FARACO, 2019). A escola, portanto, precisa “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural” (ROJO, 2012, p. 12). Essa intolerância, no que diz respeito ao ensino de língua materna, é muitas vezes revestida de uma legitimidade, tendo em vista que é “dever” da escola ensinar a norma-padrão aos alunos e esse “dever” parece pressupor uma negação, um preconceito em relação à variedade linguística do aluno, baseada na noção de erro.

A não legitimação das variedades não-padrões dos alunos são resquícios do pensamento colonialista e, segundo Amorim (2014, p. 112):

[...] a escolha e valorização de uma variedade lusitanizante do português como língua nacional do Brasil – e, por conseguinte, como a língua que a escola deve ensinar –, em detrimento daquelas que se formaram sob a influência do contato entre línguas de povos subalternizados (africanos e indígenas), traduz o reflexo da colonialidade no cenário linguístico brasileiro.

Nessa perspectiva, o termo *cultura escolar* parece denominar uma padronização, homogeneização e monoculturação da educação (CANDAU, 2008, p.

25), mantendo as raízes colonizadoras das práticas pedagógicas (AMORIM, 2014). Muitas vezes há, na sala de aula, um *fundamentalismo gramatical*⁴, porque o que se busca é (re)afirmar regras linguísticas muitas vezes abandonadas pelos próprios falantes da variedade culta da língua – aquela utilizada pelos sujeitos com maior nível de escolarização em uma sociedade e que está mais próxima da norma-padrão (FARACO, 2008). Assim, a variedade culta é distinta da norma-padrão, porque aquela refere-se à língua falada por intelectuais em situações de alto monitoramento linguístico; enquanto esta é a estabelecida pelas gramáticas normativas – aproximando-se mais de uma língua imaginária (FARACO, 2019, p. 35). Contudo, como explica Faraco (2019, p. 124), o próprio termo culto é problemático, pois há duas concepções desse termo: i) significando cultura, sendo assim todos os povos seriam cultos; ii) significando educação formal; e é tomando este segundo conceito que se pode falar em português culto.

Uma forma de combater esse *fundamentalismo gramatical* é intensificar a aplicabilidade dos estudos linguísticos às questões de ensino, compreendendo que o processo de descrição das regras que são seguidas pelos alunos nas suas variedades (POSSENTI, 1996) coibirá a discriminação e facilitará o aprendizado das formas de prestígio (AMORIM, 2014; MOLLICA; RONCARATI, 2014). Entretanto, alguns dos colaboradores evidenciaram pouco contato com os estudos linguísticos durante a graduação e no exercício da docência, o que dificulta essa maior reflexão sobre a língua e o abandono de um ensino prescritivo:

Foram muito vagos (Professora Márcia);

Não lembro muito, mas foi logo no início do curso e sei que sou apaixonada pela linguística (Professora Maria);

Minha graduação foi muito falha neste sentido. Hoje, em sala de aula, busco formação e ajuda para trazer melhor e mais atual sobre a Questão [experiência com os estudos linguísticos durante a graduação e no exercício da docência] (Professora Ana).

Aqueles que tiveram um proveitoso contato com as diversas correntes da Linguística ressaltam sua importância:

Durante a graduação, a área com que mais me identifiquei foi a linguística e suas subdivisões. O trabalho em sala de aula tem sido satisfatório. Tenho turmas de ensino fundamental 2 e a maior dificuldade apresentada é a de produção de textos (Professora Raquel);

Durante todo o percurso acadêmico e na docência, busquei basear minha prática em estudos da linguística (Professor Sérgio);

⁴ Esse conceito é uma ampliação da discussão de Hall (2006, p. 94), segundo o qual o fundamentalismo é uma das tentativas de reconstruir/restaurar uma identidade pura fundamentando-se numa tradição. Nessa perspectiva, o *fundamentalismo gramatical* é a tentativa de reconstruir uma língua pura que habita num lugar imaginário (FARACO, 2008, 2019).

Há uma diferença considerável entre os estudos quando estamos em formação e a real aplicação em sala, devido à interferência de vários fatores, como materiais disponíveis, rede de ensino, acessibilidade para o aluno. Tento de toda forma aproximar os conceitos estudados da realidade de sala, levando em consideração as características gerais dos alunos e da instituição, para que o ensino seja prazeroso e para que se estabeleça uma relação significativa com o indivíduo aprendiz (Professora Kelly).

A Professora Kelly deixa evidente que há uma discrepância entre os estudos linguísticos desenvolvidos na graduação e a sua aplicabilidade em sala de aula, apontando para uma necessidade aplicada desses estudos nos cursos de licenciatura.

Como dito no início deste artigo, o ensino de português na escola precisa considerar que o aluno já domina uma norma não-padrão da língua e, por isso, é necessário que as intervenções da Linguística não se limite à escrita de gramáticas pedagógicas e/ou variacionistas, mas que proponha uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Contudo, como afirmam Bortoni-Ricardo (2005) e Amorim (2014), a etapa de análise e descrição das regras variáveis é fundamental, uma etapa preliminar importante, pois possibilita a compreensão da heterogeneidade da língua como algo estrutural fundamental e não uma realidade caótica. Assim, ao lado de “uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130), é importante que se adote também uma pedagogia descolonial (AMORIM, 2014, p. 136) que busque tirar a norma real do português brasileiro do lugar de marginalização e “a inclusão do português brasileiro nas atividades de análise linguística, mediadas por reflexões acerca dos aspectos sociopolíticos ligados à língua, representa um passo importante na busca por sua legitimação” (AMORIM, 2014, p. 136).

4 Variação linguística: a necessidade da compreensão de uma diferença

A escola precisa entender que a diversidade é por si mesma um campo fértil de ensino (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26). E um ensino que parta da diversidade não deve tomar a posição dos liberais ou marxistas que compreendem que o apego ao particular precisa dar “gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas” (HALL, 2006, p. 97). A saída do particular para o universal é uma forma de homogeneização presente também na história da língua portuguesa no Brasil: os falantes precisavam deixar suas variedades linguísticas, que se restringiam à sua comunidade local, para aprender a língua culta falada nos grandes centros urbanos,

pois era preciso que o estado-nação tivesse uma única forma de falar (FARACO, 2019, p. 18).

Percebe-se que a marginalização de línguas e/ou variedades linguísticas é uma questão histórica iniciada através do processo de colonização e da centralização política do estado-nação (AMORIM, 2014; FARACO, 2019), porque se concebia que este precisava ter uma língua unificada, e por trás dessa unificação existia um pressuposto de língua pura, que era falada somente pelos portugueses. Aos poucos, abandonou-se Lisboa como o lugar imaginário da língua correta, mas “o eixo imaginário se deslocou para outro território etéreo, uma indistinta Terra da Promissão idiomática, que, no senso comum, ora atende pelo nome de *Gramática*, ora pelo nome de *Norma Culta*” (FARACO, 2019, p. 118, grifos do autor).

Os lugares imaginários construídos socialmente são, na maioria das vezes – para não dizer sempre –, responsáveis pelos fatores de negação do diferente (CANDAU, 2008, p. 17). E, numa perspectiva educacional, é preciso propor uma “educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural” (CANDAU, 2008, p. 23). Essa educação deve levar em conta a pluralidade cultural presente na escola e a rejeição de qualquer espécie de preconceito. Em outras palavras, faz-se necessário, como aponta Amorim (2014, p. 123), uma pedagogia de ensino de língua portuguesa que descolonize o ideal da norma-padrão – que habita numa terra imaginária conhecida como Gramática Normativa (FARACO, 2019; BAGNO, 2015).

Nesse sentido, “assumir uma pedagogia descolonial no ensino de português [que] significa promover a legitimação das normas do português brasileiro, através de um trabalho descritivo e reflexivo [...]” (AMORIM, 2014, p. 123-124). O trabalho com as variedades linguísticas nas aulas de língua portuguesa possibilita essa negociação cultural, uma vez que o reconhecimento de uma sistematização linguística dessas variedades permite também o reconhecimento da diversidade sociocultural da comunidade linguística que a utiliza. Assim, o *status* de erro atribuído a uma variedade não é uma questão estrutural, mas “é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural* decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre as outras classes sociais” (BAGNO, 2004, p. 8, grifos do autor).

Dessa forma, a presença da variante não-padrão do aluno em sala de aula é um ato de fratura⁵ e transgressão do “poder” da gramática que, muitas vezes, o professor e a escola sustentam; o poder do falar “certo” é desestabilizado ante os falares dos alunos. É interessante perceber que, em razão de um *paradigma de aprendizagem curricular* (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2012, p. 27), o professor, muitas vezes, não responde às questões dos alunos em relação ao “certo” e “errado” da língua, ou seja, não sana as dúvidas em relação à variedade linguística do aluno e à

⁵ Entenda-se como produzir uma *rachadura* nos conceitos “perfeitos” da gramática normativa.

variedade padrão. Isso evidencia que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37) e que o “reconhecimento do caráter variável da língua parece ainda insuficiente para superar, no caso do ensino de língua portuguesa” (AMORIM, 2014, p. 111), consequência, talvez, do pouco contato com os estudos linguísticos desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de língua.

Os professores de língua portuguesa não conseguem, geralmente, distinguir o que é erro de leitura/decodificação e diferença dialetal, não percebem a regularidade do uso de uma regra não-padrão – como é o caso de *os menino chegou*, no qual se marca o plural apenas no primeiro elemento da sentença – ou identificam o uso de uma regra não-padrão, mas não intervêm reflexivamente e apresentam logo em seguida a regra padrão (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38). Nenhum desses três comportamentos possibilita um trabalho dinâmico e interativo com a língua, pois compreendem o “erro” como uma deficiência do aluno e não como uma expressão diferente da variedade padrão.

Dessa forma, faz-se necessário pensar uma pedagogia da multiculturalidade e do Multilinguismo que seja “culturalmente sensível aos saberes dos educandos [e] está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Assim, é preciso compreender que há apenas graus diferentes nos contínuos de *urbanização*, *oralidade-letramento* e de *monitoração estilística* (BORTONI-RICARDO, 2004), ou seja, as variedades linguísticas dos alunos apresentam apenas regras gramaticais diferentes das regras estabelecidas pelas gramáticas normativas e não erros. Essas regras são marcadas pela origem do falante: rural – rurbana – urbana (*contínuo de urbanização*); pelos eventos de comunicação mediados mais ou menos pela escrita: oralidade – letramento (*contínuo de oralidade-letramento*); pela monitoração/planejamento das interações linguística: menos monitoradas – mais monitoradas (*contínuo de monitoração estilística*).

O trabalho teórico-metodológico com esses *contínuos* permite ao professor compreender que as diferenças entre as variedades linguísticas são questões interacionais e não se deve atribuir-lhes valor negativo/positivo ou julgá-las como certo/errado, mas devem ser vistas como adequadas e/ou inadequadas. Em outras palavras, o professor deve fazer com que o aluno identifique a diferença entre as variedades linguísticas e tome consciência das “diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42), desenvolvendo, assim, sua *competência linguístico-discursiva de forma consciente e reflexiva*.

5 Considerações finais

As discussões apresentadas demonstram que é preciso abandonar uma prática pedagógica prescritiva e, a partir de uma pedagogia descolonial, desenvolver atividades de descrição e reflexão sobre as normas linguísticas (AMORIM, 2014, p.124). Mas para isso é necessário que os estudos linguísticos, nas suas diversas correntes, façam parte cada vez mais do processo de formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa.

Os dados dos questionários evidenciaram ainda uma problemática no que diz respeito ao trabalho com a língua em sala de aula, pois muitos compreendem *gramática* apenas no sentido normativo, mas também não consideram adequadas as noções de certo e errado no que diz respeito à língua materna. Essa problemática pode ser consequência do que apontou Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) ao afirmar que é preciso ir além de propostas descritivas de variações linguísticas – reconhecendo essa etapa preliminar como fundamental, fazendo-se necessária uma pedagogia sensível ao contexto social/cultural/linguístico da sala de aula, uma pedagogia no sentido de atos concretos de mudança de postura em relação às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos; o que dialoga com a proposta descolonial de Amorim (2014). Porém, como apontado, se a presença da variedade não padrão do aluno parece um problema, ela pode indicar um movimento de ruptura com a cultura do erro e um possível direcionamento para o caos teórico apontado por Bastos (1995).

Referências

- AMORIM, F. S. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. *Web-Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 5, p. 111-138, 2014.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 7-10.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- BASSO, R. M. *Descrição do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2019.
- BASTOS, N. M. O. B. *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC-SP; Selinunte, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-155.
- CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. Tradução e comentários de Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015 [1957].
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- HALL, S. Fundamentalismo, diáspora e hibridismo. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 91-97.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1990.

MOLLICA, M. C.; RONCARATI, C. N. Como a escola pode explicar os erros gramaticais e inovações? In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola: 2014. p. 217-248.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

RUIZ, J. Á. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1991.

SILVA, B. H.; LIMA, C. A. Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de português como língua adicional e/ou estrangeira. In: SIQUEIRA, S. R.; XAVIER, G. K. R. S. *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 213-232.

SILVA, F. C. O.; ALVES, S. B. A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola: 2014. p. 45-70.

Language and diversity: what do the teachers think?

Revista Falange Miúda
ISSN 2525-5169

Periodicity:
Fluxo contínuo

Volume 7
Number 1

Received in: 03/03/2022
Approved in: 13/06/2022

Abstract:

This article aims to present the result of a qualitative research carried out with teachers of Basic Education in which it was sought to verify how they conceive the teaching of Portuguese Language. Taking as a theoretical-methodological framework the Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) and considering the contributions of the multiculturalism to education (CANDAUI, 2008), we analyzed the responses given to the questionnaire applied to nine teachers participating in the Language area through *WhatsApp*. The questions were about their training and teaching practice. Most teachers still conceive of teaching Portuguese as the teaching of normative grammar, but some recognize the linguistic diversity, assuming that teaching must start from the variety used by students, and report the importance of continuing education. The research showed that there is still a lot to do in the field of sociolinguistic activism in order to respect linguistic variation and to fight prejudice, also linguistic, at school.

Keyword:

Linguistic diversity; Portuguese Language Teaching; Teacher training.