

ENSINO DA NORMA CULTA: POLÍTICAS DE SUBSTITUIÇÃO OU AMPLIAÇÃO DIALETAL?

Flauberte Correia¹

RESUMO: Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada nos moldes da Sociolinguística Aplicada. Uma investigação que tentou descortinar se o ensino da norma culta em aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública é pautado por políticas de substituição ou de ampliação das variedades linguísticas dos alunos. Para tanto, embasando-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional e em aspectos de metodologia do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, analisa-se a prática de dois professores de Ensino Fundamental e a relação, nem sempre pacífica, entre as variedades dos alunos e a variedade culta da língua em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Variação. Norma Culta. Ensino.

ENSINO DA NORMA CULTA: POLÍTICAS DE SUBSTITUIÇÃO OU AMPLIAÇÃO DIALETAL?

Ao tentar levar os alunos a dominarem a norma culta da língua, a instituição escolar se depara com a grande dificuldade de saber qual o tratamento que deve ser dado às outras variedades linguísticas, já dominadas por eles. É inegável que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é oferecer aos alunos o acesso à norma Culta. No entanto, há que se questionar a forma como a escola conduz o aluno nessa aprendizagem, observando se a política de ensino adotada pelo professor prima pela substituição dos dialetos utilizados pelos alunos ou pela aquisição de mais um, nesse caso, o culto.

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Salvador - BA; Especialista em Estudos Linguísticos pela UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana; Graduado em Letras Vernáculas pela UNEB, Campus XIV, Conceição do Coité - BA



Fundamentando-se nos postulados da Sociolinguística, sobretudo nos referentes à aplicação dessa teoria à educação em língua materna, visou-se desenvolver uma pesquisa para entender como se dá, em situações concretas, o ensino da norma culta em aulas de Língua portuguesa e de que modo as diferentes variedades presentes no ambiente de aprendizagem se relacionam.

SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o seu surgimento, nos anos 60, a Sociolinguística tem como um de seus objetivos oferecer alguma contribuição para o ensino de língua, especificamente no que se refere ao ensino direcionado aos falantes de línguas ou variedades minoritárias. Inicialmente, as pesquisas realizadas tinham a pretensão de observar os contrastes existentes entre as variedades utilizadas pelas minorias e a variedade de prestígio na sociedade, por acreditar que os problemas ligados à aquisição desta poderiam ser solucionados à medida que professores e alunos conhecessem as diferenças entre seus dialetos. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Nesse primeiro momento, o que a Sociolinguística propunha à educação era a adoção de uma alfabetização bidialetal, na qual os alunos se alfabetizariam em seu dialeto e, posteriormente, aprenderiam a variedade padrão da língua. No entanto, essa proposta não conseguiu alcançar o êxito almejado, passando, assim, a ser alvo de crítica tanto interna, quanto externa. É no bojo dessas discussões que a Sociolinguística se depara com a necessidade de modificar o foco da sua atenção para uma “pedagogia culturalmente sensível”, que tinha como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. (BORTONI RICARDO, 2005, p.128)

Diante dos questionamentos acerca das contribuições que a Sociolinguística pode oferecer ao ensino de língua, Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma reflexão de princípios que fundamentam a aplicação da Sociolinguística em sala de aula:





1- *A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados.* Esse princípio parte do pressuposto de que a escola não deve esperar que o aluno utilize a variedade culta em todas as situações, pois contextos diferentes exigem variedades diferentes. A escola deve, então, ajudar o aluno no processo de ampliação do seu repertório linguístico, de modo que eles possam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2- *O segundo princípio relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis.* O professor deve estar consciente de que existem algumas regras que, mesmo diferindo das prescrições gramaticais, não sofrem avaliação negativa por parte da sociedade por estarem também presentes na variedade de prestígio. Assim, torna-se desnecessário uma correção excessiva, já que elas normalmente não influem diretamente nos estilos monitorados.

3- *O terceiro princípio refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social.* Nesse princípio, é de fundamental importância o conhecimento de que os fatores que mais influenciam na variação, no Brasil, estão ligados às diferenças entre classes sociais e à dicotomia rural X urbano. Quando o professor assume esse princípio, o aluno é valorizado como um falante legítimo da língua e, desse modo, aprende a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, principalmente quando se está realizando um evento de letramento.

4- *Os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula.* O que se evidencia nesse princípio é que deve ficar clara a distinção entre momentos de oralidade, quando podem ser utilizados estilos mais informais, e momentos de letramento, quando é exigido um estilo mais monitorado.

5- *A descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala*





de aula. Isso quer dizer que, ao analisar a variação em um processo interacional, é pertinente dar-se atenção aos valores relacionados ao seu uso por parte dos falantes. Os professores que veem a variação como uma característica natural da língua favorecem o uso de estilos diferenciados, a depender do processo interacional e entendem que o aprendizado de estilos monitorados se dá de forma processual.

6- O sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Baseando-se nesse princípio, faz-se necessário que o professor esteja a par das pesquisas que envolvem a variação linguística, a fim de promover uma reflexão consistente e, conseqüentemente, uma prática que favoreça uma aquisição adequada da variada gama de recursos comunicativos que a língua oferece para a comunicação oral e escrita.

Uma prática calcada nesses princípios poderá contribuir significativamente para o tratamento da variação em sala de aula, que é justamente um dos objetivos da Sociolinguística Educacional.

Tendo em vista o postulado da Sociolinguística de que a variação é inerente à língua, é necessário que o ensino tenha um olhar cuidadoso sobre esse aspecto, no sentido de evitar uma anulação da linguagem do aluno, substituindo-a pela variedade privilegiada. Nessas condições, Mollica (2004, p.13) enfatiza que os estudos sociolinguísticos contribuem “no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima”.

Uma educação sociolinguística que vise ser realmente eficaz deve primar, sobretudo, pelo respeito às peculiaridades das variedades linguísticas do aluno, como uma forma de integrá-lo ao ambiente escolar e à sociedade como um todo. Além disso, é função da escola, ao ensinar a variedade culta da língua, partir dos conhecimentos que o aluno já tem, visando ampliar e diversificar sua competência comunicativa (Travaglia, 2000) ao longo de toda a sua formação escolar.





MODOS DE ENSINAR A NORMA CULTA

O trabalho com a gramática na escola, a depender da forma como o professor a utiliza, pode se materializar através de três diferentes posturas de ensino: Travaglia (2000) as define como *prescritiva*, baseada única e exclusivamente na gramática normativa; *descritiva*, pautada na descrição da língua; e a *produtiva*, que, segundo ele, tem por objetivo ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Nesse último tipo de ensino, não se pretende substituir o dialeto do aluno pelo considerado padrão ou culto, mas possibilitar um significativo aumento de seus recursos linguísticos, instrumentalizando-o a utilizá-los de maneira adequada, de acordo com a exigência da situação comunicativa.

Nessa perspectiva, o ensino gramatical mais eficiente estaria centrado na postura produtiva, uma vez que esta possibilitaria ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Esse objetivo, entretanto, dificilmente seria alcançado em um ensino exclusivamente normativo, já que, “quando a escola tenta substituir a língua que o aluno já fala por outra, a dita culta, ela fracassa e, assim, será enquanto não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos” (LOUZADA, 1994, p.14).

O ensino pautado exclusivamente numa perspectiva de gramática prescritiva, por sua vez, incorre um grande risco de formar no aluno uma visão estreita da língua, já que pode levá-lo a pensar que a única variedade digna de ser chamada de língua é a culta. E é justamente pensamentos como esse que motivam afirmações dos alunos de que não sabem Português, mesmo após vários anos de escolarização. Assim, essa postura pedagógica perante a língua acaba por enfatizar certos preconceitos que giram em torno das variedades não cultas, atribuindo-lhes uma grande carga de estigmatização.

É inegável que cada uma das diferentes formas de focalizar a gramática no ensino tem sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que, por seu turno, se constitui num dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Nesse norte, Travaglia (2000, p. 108) propõe que



(...) o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto, que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.

Assim, um ensino produtivo de língua pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa e, conseqüentemente, o acesso à norma culta, que é uma das variedades de que o aluno precisa para se comunicar nas situações mais formais. Desse modo, é cada vez mais evidente que, ao lado da linguagem mais coloquial que a maioria dos falantes já domina, o conhecimento da norma culta se faz necessário para que o usuário da língua adquira a autonomia necessária para utilizá-la nas diversas circunstâncias de comunicação a que é exposto no dia-a-dia, mesmo que, para alguns, essas circunstâncias sejam em menor número ou circunscritas a determinados tipos de situação.

Quando se defende a ideia de que se faz necessário ensinar a variedade culta aos alunos, há que se refletir profundamente sobre os instrumentos que devem ser utilizados para tal finalidade. Constitui um equívoco pensar que o uso exclusivo da gramática normativa é condição indispensável para que o aluno aprenda a utilizar, com propriedade, o padrão culto da língua. Isso se acentua ainda mais quando as atividades de ensino se centram na parte descritiva dessa gramática, ou seja, em sua metalinguagem, já que exercícios de classificação e análise metalinguística não garantem o domínio das habilidades de uso da língua.

Como se sabe que explicitar as regras concernentes à língua não implica necessariamente em saber usá-las, é preciso entender que o ensino da língua requer a criação de condições diversas nas quais esta esteja em efetivo funcionamento. Um trabalho de leitura, reflexão e produção de texto, pautado na diversidade de gêneros textuais, serviria como base para que os alunos fossem “aos poucos, percebendo e refletindo sobre o funcionamento da linguagem, ampliando os recursos expressivos, questionando e se





posicionando sobre o que/como/em que situação usar uma e/outra forma de linguagem.” (LOUZADA, 1994, p.18).

De modo geral, uma postura sócio-interativa da língua pressupõe que se vá muito além da gramática, tanto no seu caráter normativo, quanto descritivo. Há, portanto, a necessidade de se explicitarem as normas de uso textual e social que regem a língua, mostrando quando e como se deve optar por determinado recurso linguístico em detrimento de outro. Direcionar o ensino nessa perspectiva é ter em mente que, como afirma Antunes (2007, p.53), “um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada”.

O que se busca quando se enfatiza a questão do acesso à norma padrão através da diversidade textual é garantir a ampliação do grau de letramento do aluno. À medida que o aluno domina efetivamente as práticas de leitura e escrita, ele adquire a capacidade de monitorar, conscientemente, sua linguagem, ou seja, sabe em que situação deve usar o seu dialeto, bem como as situações que vão exigir dele a aplicação de uma linguagem mais formal, isto é, a variedade padrão. (BAGNO, 2007)

O monitoramento do qual o aluno deve estar munido quando o contexto lhe exigir é condição indispensável para que se domine a língua com propriedade. No entanto, o alcance desse estágio pelo aluno é possível, principalmente, através de um ensino de língua materna comprometido, sobretudo, com o letramento. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 53) defende que

[...] uma das funções mais importantes do ensino é precisamente dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social. Daí a importância de reconhecer as formas linguísticas já desaparecidas da fala espontânea, mas ainda exigidas socialmente na fala/escrita formal, para ensiná-las, no sentido mais literal do verbo ensinar, isto é, transmitir a uma pessoa um conhecimento que de fato não possui nem tem outro modo de adquirir a não ser pela educação formal, sistemática, programada.



Frente a essas considerações, a valorização da diversidade deve ser enfatizada como uma forma de criar condições para que o aluno seja não apenas bidialetal, mas pluridialetal, e consiga, por meio da linguagem, romper com as barreiras que impedem o seu acesso à plena cidadania. Dessa forma, compete ao professor de Língua Portuguesa, por meio das atividades propostas, criar situações que favoreçam aos seus alunos o domínio da variedade culta, que é a socialmente mais prestigiada. Empreender um trabalho assim é bastante importante, pois tira o aluno da condição de sujeito passivo para o de sujeito transformador de sua própria realidade e até mesmo do meio em que vive. O ensino de língua materna deve, pois, caminhar nessa direção.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada visou investigar como o fenômeno da variação linguística é tratado em sala de aula e, mais particularmente, a maneira como é ensinada a variedade culta da língua. Tendo em vista a natureza dessa pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que o interesse seria buscar dados referentes ao problema em seu ambiente natural, nesse caso, na própria escola.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal Rafael Rios da Costa, da cidade de São Domingos-BA. Essa foi uma escolha baseada em dois critérios: o fato de os estudantes dessa instituição de ensino serem, em sua maioria, oriundos de diferentes comunidades rurais do município, o que implica a coexistência de diversas variedades linguísticas em sala de aula; e o fato de a escola oferecer o quarto ciclo do ensino fundamental, foco de interesse da pesquisa.

De uma maneira específica, a amostra utilizada na pesquisa constou de 20 (vinte) aulas de Língua Portuguesa, observadas em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, dos turnos matutino e vespertino, compostas de 25 e 23 alunos, respectivamente. Vale destacar que: (i) em cada turma, foram observadas 10 (dez) aulas; (ii) as duas turmas possuíam professores diferentes. Um dos professores, que aqui será identificado como *professor 1*, possuía graduação em Letras Vernáculas e especialização em Linguística





Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; o outro, que será identificado como *professor 2*, possuía também graduação em Letras Vernáculas.

Foram feitos registros em áudio de diversas situações de sala de aula, como, por exemplo: (1) as interlocuções entre professor/alunos e entre aluno/aluno; (2) momentos em que diferentes variedades linguísticas estavam sendo usadas e (3) as consequentes reações do professor ou dos próprios alunos em relação a isso.

Em outros momentos, valeu-se de anotações no intuito de também se registrarem ocorrências do fenômeno da variação linguística na sala de aula. Atividades consideradas relevantes para o estudo do problema pesquisado foram recolhidas para posterior análise. Dentre elas, exercícios, avaliações e textos, que puderam favorecer uma interpretação da postura do professor frente ao fenômeno da variação linguística.

ANÁLISE DOS DADOS

Visando encontrar respostas para a indagação central que norteia essa pesquisa – Como se dá em sala de aula o ensino da norma culta? - orientou-se por alguns aspectos considerados relevantes na obtenção de dados referentes ao fenômeno investigado:

1. Material didático utilizado na aula;
2. O tipo de exercício gramatical proposto pelo professor;
3. A ocorrência ou não de correção pelo professor na fala do aluno quando este utiliza formas e/ou construções típicas de variedades não cultas;
4. A concepção de erro que o professor tem e em que concepção de gramática se baseia;
5. A demonstração ou não de preconceito por parte do professor em relação às variantes não cultas e/ou estigmatizadas quando utilizadas pelos alunos;
6. A utilização de formas e/ou construções linguísticas da variedade culta pelo professor;
7. A postura do professor quando um colega corrige o outro.



Um bom caminho para se perceber como se dá o ensino da língua padrão é observar o livro didático utilizado pelo professor, já que esse é um instrumento de uso constante e, conseqüentemente, norteador do seu trabalho em sala de aula. Nas duas turmas observadas, o livro adotado era o mesmo: *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A proposta apresentada pelo livro para o ensino de língua era bastante abrangente, contemplando desde aspectos da gramática normativa até noções introduzidas por estudos linguísticos recentes, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro, entre outros. Vale observar, no entanto, que o fato de o livro didático apresentar posturas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa não é, por si só, uma garantia de que o ensino seja, de fato, também inovador. Nesse caso, outras questões são igualmente relevantes, a exemplo da postura do professor e o seu conhecimento da teoria que embasa esse livro didático, norteador da sua prática pedagógica.

No decorrer das observações, percebeu-se que, além do livro didático adotado, os professores se utilizavam de exercícios retirados de outras fontes, com o intuito de aprofundarem os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo gramatical trabalhado. Em ambas as turmas, o conteúdo em questão era *orações coordenadas*.

A seguir são apresentados trechos de dois exercícios que servirão de base para se analisar a que tipo de gramática esses exercícios remetem. Esses exercícios, por sua vez, seguem o mesmo modelo dos outros que também foram aplicados.

(01)

Exercício aplicado na turma A (8ª série matutina)

1. Preencha os espaços abaixo com as conjunções e, nem, todavia, porque, ou...ou, logo, portanto.

a) Sei que não devo me preocupar tanto, _____ sempre perco o sono na véspera da prova.





- b) Tomávamos café toda tarde _____ conversávamos sobre banalidades.
- c) Eu sei tocar violão, meu irmão, _____, sabe mais.
- d) Não empreste _____ alugue seu apartamento a estranhos.
- e) Estudou com afinco, _____ tirará boas notas.
- f) Ele é de extremos: _____ ama, _____ odeia.

(02)

Exercício aplicado na turma B (9º ano vespertino)

1. Complete os períodos, acrescentando uma oração que atenda às ideias expressas nos parênteses.

- a) O aniversário estava bem animado. (adição)
- b) O aniversário estava bem animado. (oposição)
- c) As meninas se aproximam dos meninos. (conclusão)
- d) Os deputados preferiam votar. (explicação)
- e) Os deputados preferiam votar. (alternância)

Numa reflexão acerca dos dois exercícios e tomando como base os tipos de gramática propostos por Travaglia (2000), é possível chegar à conclusão de que eles estão mais relacionados ao que é definido como atividades de gramática teórica. Isso se dá por considerar que essas duas questões apresentam características ligadas à descrição linguística, uma vez que, utilizando-se de uma metalinguagem específica, avaliam se os alunos compreenderam conceitos como o de orações coordenadas e o das relações semânticas expressas por tais orações.

Nos dados analisados, percebeu-se que os alunos constantemente fazem uso de construções típicas das variedades não cultas. Os professores, entretanto, não fazem, em nenhum momento, uma intervenção com o objetivo de corrigi-los. Isso fica claro, sobretudo, nos eventos de oralidade que acontecem em sala de aula. Tem-se aqui um deles, em que o *professor 1* tece comentários acerca do quadro *Soletrando*, do programa *Caldeirão do Huck*, da Rede Globo de Televisão:



(03)

P1 (professor): As palavras que foram colocadas pra menina que é carioca foram mais fáceis, com exceção de hortifrutigranjero, do que a minina de Rondônia e a ota de Sergipe. Tanto que ela acabô errano a palavra extensão. Como é que escreve ixtensão?

A1 (aluno): E, X, T, E, N, S, A, O.

P1: Ela errô essa e a otra errô (xxx).

A2: Ela errô o quê nessa palavra?

P1: Chuta aí, o erro.

A2: O acento.

A3: O x e o s.

P1: O x aqui (apontando para a palavra extensão escrita no quadro) também poderia sê, a depender da pronúncia um s, e o s (apontando para o s da palavra) poderia sê um ç. Aí teríamos dois erros. Erro considerano na escrita da língua, na oralidade você num vai considerá que é erro.

Assim, há uma evidência de que o *professor 1* faz uma distinção entre as modalidades oral e escrita, considerando que erro de escrita não é, necessariamente, um erro de língua. Nesse caso, é perceptível que a falta de correção por parte do professor justifica-se pelo fato de que a regra variável utilizada pelo aluno também se faz presente no repertório do professor, o que faz com que construções como *errô*, *acabô*, *minina* e *otra* não passem pelo crivo da correção. Além disso, situações como a transcrita anteriormente evidenciam o quanto alguns eventos de oralidade não exigem um alto nível de monitoramento.

Por outro lado, em alguns momentos, observou-se que, entre os alunos, costuma haver uma preocupação em corrigir a fala dos colegas. Numa dada situação, quando o assunto em pauta era o espetáculo circense, mais especificamente, as mágicas, pôde-se notar o quanto está arraigado na mente dos alunos que as construções que não estão de acordo com a variedade padrão constituem erros e devem ser, portanto, evitadas.





(04)

A1: (...) É aquela mágica que bota a muié no mei?

A2: São duas mulé...

A3: São duas mulheres.

Nesse exemplo, pode-se perceber a manifestação de três formas linguísticas variáveis: *muié*, *mulé* e *mulheres*, que, por sua vez, são encaradas de formas diferentes pelos alunos. Principalmente nas duas últimas falas, isso é mais explícito, pois um dos alunos corrige indiretamente o fato linguístico que diz respeito à concordância nominal e à realização fonética da palavra em questão. Nessa situação, é possível depreender que o aluno que corrigiu o outro carrega, implicitamente, o preconceito que Bagno (1999) intitula “*O certo é falar assim porque se escreve assim*”. Chega-se a essa conclusão, levando-se em consideração o fato de que a forma julgada como “correta” (mulheres) está, necessariamente, relacionada à escrita.

A correção linguística entre alunos é também evidenciada em eventos de letramento. Um caso particular desse aspecto foi observado quando os alunos, solicitados pelo *professor 2*, liam frases que estavam no quadro. Em um dado momento, um deles, ao ler uma delas, utiliza-se de sua própria variedade linguística e é corrigido imediatamente por um de seus colegas.

(05)

A1: Os guri anda, porque querem andar.

A2: Os guri anda não, os guris andam.

O foco da correção nesse episódio é, necessariamente, as concordâncias verbal e nominal. Isso acontece, principalmente, porque a escrita se configura como um fator motivador na percepção do uso de uma variedade dialetal diferente, durante a leitura. Diante da correção feita pelo aluno, o professor não mostrou nenhum tipo de intervenção, o que demonstra que ele não está assumindo uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças linguísticas, conforme define Bortoni-Ricardo (2005).



No que diz respeito à concepção de erro assumida pelo professor, em um dos casos, ficou claro que o professor tem conhecimento da questão da variação linguística. Isso faz com que ele considere as variedades que diferem da culta como diferentes realizações da língua. Notou-se, em algumas situações, tais como a ilustrada a seguir, que o professor busca esclarecer para os alunos que o erro é uma questão muito relativa:

(06)

P1: Segundo a língua padrão, o português padrão, o correto não seria *estripador*. Qual seria, então?

A1: Estrupador.

P1: Quase! Tem uma coisa aí trocada.

A2: Estuprador.

P1: É isso mesmo.

A partir desse evento, observou-se que o professor não reduz a língua somente à variedade padrão, prescrita nas gramáticas normativas. No primeiro caso, o fato de ele delimitar a língua padrão como parâmetro para julgar a palavra *estripador* como padrão ou não padrão, evidencia que ele considera a existência de outras variedades. Ao fazer isso, o professor tentou mostrar aos alunos que a palavra *estuprador* não é a única possível na língua, mas a forma própria da língua padrão.

Tendo em vista que o *professor 1* concebe a variação como uma realidade da língua, pode-se depreender que a sua prática pedagógica está, em boa parte, orientada no caminho de uma educação sociolinguística. Isso é imprescindível para um ensino que contemple a língua em toda a sua riqueza e variedade.

As observações feitas nas aulas do *professor 2* não possibilitaram uma percepção clara da forma como ele concebe o erro, já que, em nenhuma situação, ele fez referência a essa questão, nem à própria variação. As atividades desenvolvidas em sala de aula objetivavam, principalmente, levar o aluno a conhecer a língua tal como ela é descrita nas gramáticas teóricas. O





conteúdo abordado, por sua vez, não gerou nenhum conflito entre as variedades dos alunos e a padrão, na qual estava sendo explorado o conteúdo.

Convém ressaltar que, em nenhuma situação, os professores demonstraram ter preconceito em relação às variedades não cultas utilizadas pelos alunos. O fato de ambos terem entrado em contato com as teorias linguísticas ao longo de sua formação acadêmica faz pressupor que eles tenham conhecimento suficiente para não sustentarem velhos preconceitos linguísticos, principalmente o de que existe uma única variedade na língua, a culta (o que remete à visão monolítica da língua). Assim, pode-se concluir que a inexistência de preconceito linguístico por parte dos professores certamente está relacionada ao reconhecimento do caráter variacionista da língua, visto que, no repertório deles, também se encontram formas que expressam a variação constitutiva da língua, a exemplo de *negoço*, *acabô*, *errano*, *ota*, *chegá*. Algumas dessas formas variantes (*acabô*, *errano*, *chegá*) não são estigmatizadas, visto que constitui regras fonológicas variáveis graduais, como aponta Bortoni-Ricardo (2004) e que, por isso, também se fazem presentes nas variedades prestigiadas.

É importante reforçar que essas construções são usadas pelo professor nas situações em que predomina a oralidade. Por outro lado, quando se trata de explicações de conteúdo, de leitura de texto, ou seja, situações de letramento, há um predomínio, na fala dos professores, de construções próprias da variedade padrão:

(07)

P1: As conjunções servem para estabelecer relações lógicas entre palavras, orações e textos (...).

P2: As orações coordenadas sindéticas são aquelas introduzidas por uma conjunção coordenativa (...).

Esses exemplos mostram o quanto os professores trazem, consciente ou inconscientemente, a noção de adequação de registro a depender da situação comunicativa em que estão inseridos.



Diante dos dados analisados, foi possível observar aspectos que, de certa forma, estão ligados ao que propõe a Sociolingüística Educacional. Em sua prática, os professores deixam transparecer a aplicação de alguns princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2005), os quais fundamentam uma renovação do ensino de Língua Portuguesa, tais como o reconhecimento do caráter sociossimbólico das regras variáveis e a noção de que os estilos monitorados da língua são reservados, essencialmente, a eventos de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi discutido no decorrer deste trabalho, o ensino de Língua Portuguesa requer do professor um amplo conhecimento de noções relacionadas à linguística e a algumas das suas subáreas. Dentro desse conhecimento, a noção de variação linguística ganha ainda mais relevância, já que a prática do professor precisa levar em consideração que as diferentes variedades linguísticas existentes em sala de aula não se constituem como um problema, mas como um fator que torna a língua muito mais rica. Quando isso não acontece, a tendência é que a sala de aula se torne um lugar de exclusão e acentuação do preconceito linguístico.

Como já mencionado, os alunos da escola onde foram observadas as aulas, são realmente provenientes de diferentes comunidades, rurais e urbanas, e, conseqüentemente, utilizam variedades linguísticas diferentes da variedade culta. Baseando-se nesse aspecto, levantou-se a hipótese de que havia uma grande possibilidade de os professores, ao ensinarem a norma padrão, encararem as variedades dos alunos como desvios do padrão linguístico e tentarem, portanto, substituí-las. No entanto, a formação dos professores observados foi um fator considerável para que eles assumissem uma postura diferente da prevista.

De acordo com os dados analisados, os professores não intervêm no sentido de corrigirem os alunos, ora por não perceberem o uso de regras não cultas, ora por não quererem constrangê-los. Nesse sentido, pode-se considerar que a sua prática pedagógica não caminha na direção da substituição dialetal. O ensino da norma padrão é, portanto, oferecido como um





requisito a mais no processo de ampliação dialetal. Por outro lado, cabe ressaltar que, mesmo não havendo uma política de substituição dos dialetos utilizados pelos alunos, a prática dos professores observados ainda está um pouco distante do que propõe uma pedagogia culturalmente sensível, já que falta uma conscientização efetiva dos alunos em relação às diferenças dialetais.

Esse comportamento silencioso do professor perante as situações em que os alunos fazem uso de regras típicas das variedades populares evita, por um lado, que os alunos sejam constrangidos em sala de aula, mas por outro, faz com que eles continuem sustentando a noção de erro, que ainda está muito arraigada na sociedade como um todo. Durante o processo de observação das aulas, isso foi claramente notado, quando, num evento de letramento, um aluno foi imediatamente corrigido pelo colega ao utilizar formas não cultas. Diante disso, percebe-se que, ao passo que o professor deixa situações como essa passarem despercebidas, ele perde a chance de desenvolver um trabalho dentro do que propõe a Sociolinguística Educacional.

Para que houvesse, de fato, uma política de ampliação dialetal, seria necessário que o trabalho do professor trilhasse, sobretudo, pela promoção do conhecimento da diversidade linguística e dos valores que lhe são atribuídos. Além disso, o favorecimento de práticas de letramento é condição essencial para que o repertório comunicativo do aluno seja ampliado. Entretanto, tomando como base os dados analisados, percebeu-se que o tempo dedicado ao trabalho com gramática teórica, focado na descrição da estrutura da língua, ocupa posição de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, as atividades de letramento ficaram relegadas a um segundo plano, o que dificulta o processo de ampliação dialetal.

Na verdade, constatou-se que há ainda uma grande dificuldade, por parte dos professores, em romper com uma tradição de ensino de Língua Portuguesa centrada, principalmente, na gramática teórica. Apresentar a norma culta sem deixar claro o valor que lhe é inerente e sem estabelecer, com precisão, a importância do contexto no uso da língua acaba por reforçar a sua noção reducionista, que vê a variedade padrão como a única que deve ser usada em todas as circunstâncias.



No que se refere à indagação que norteou esse trabalho, os dados analisados não permitiram a obtenção de uma resposta estanque, em que se pudesse classificar a política de ensino adotada pelos professores como pautada pela substituição ou pela ampliação dialetal. Embora se reconheça que os professores observados têm conhecimentos teóricos referentes à Sociolinguística e assumem uma postura de respeito aos dialetos dos alunos, a sua prática ainda se baseia, em grande parte, numa perspectiva tradicional por se orientar por um tipo de ensino voltado para a gramática teórica. Partindo-se desse pressuposto, pode-se dizer que a problemática que envolve o ensino da norma padrão é decorrente da dificuldade de serem colocadas em prática atividades que realmente possibilitem o alcance dos objetivos propostos pela Sociolinguística.

A julgar pelas atividades aplicadas e pela postura apresentada pelos professores, é possível afirmar que, por hora, a sua prática pedagógica está posicionada em um ponto inicial de um processo de ampliação dialetal. Chega-se a essa conclusão tendo em vista que eles dispõem de um aparato teórico necessário para efetivar um ensino que se encaminhe nessa direção. No entanto, a aplicação da teoria sociolinguística, conforme se observou, possui ainda uma sistematização relativamente pequena.

TEACHING STANDARD LANGUAGE: POLICIES OF REPLACEMENT OR ENHANCEMENT OF DIALECT?

Abstract:

In this article, we present the results of a survey conducted in the manner of Applied Sociolinguistics. An investigation that attempted to uncover whether the teaching of standard language in Portuguese Language classes in a public school is guided by policies replacement or expansion of students' linguistic varieties. So, we can provide input in the assumptions of Educational Sociolinguistics and aspects of methodology of teaching of Portuguese as native language, analyzes the practice of two teachers of elementary school and the relationship, not always peaceful, between students' linguistic varieties and standard language in the classroom.

Keywords: Portuguese Language. Variation. Standard Language. Teaching.





REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé (2007). **Muito Além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.

BAGNO, Marcos (1999). **Preconceito Linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola.

_____ (2007). **Nada na Língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola.

_____ (2005). **Nós Chegemu na Escola, e Agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola.

LOUZADA, Maria Silvia Olivia. O Ensino da Norma na Escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice (org.) (1994). **O Ensino de Português**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.) (2004). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez.