

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LILIAN APARECIDA DE MOURA**

**VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA PESQUISA COM UM GRUPO DE PROFESSORAS**

**PONTA GROSSA  
2021**

**LILIAN APARECIDA DE MOURA**

**VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA PESQUISA COM UM GRUPO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos

**PONTA GROSSA  
2021**

M929 Moura, Lilian Aparecida de  
Variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa: uma pesquisa com um grupo de professoras / Lilian Aparecida de Moura. Ponta Grossa, 2021  
159p.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos

1. Língua portuguesa – professor/a. 2. Língua portuguesa - aula. 3. Variação linguística. 4. Preconceito linguístico. 5. Gramática normativa. I. Carlos, Valeska Gracioso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD : 808.3

**LILIAN APARECIDA DE MOURA**

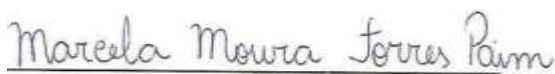
**VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PESQUISA COM UM GRUPO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 09 de junho de 2021.



Valeska Gracioso Carlos  
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Macela Moura Torres Paim  
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Letícia Fraga  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico esta dissertação ao grande amor da minha vida, minha mãe, Soeli.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar o caminho a seguir e por guiar todos os meus passos.

À minha mãe, Soeli, minha maior incentivadora. Seu amor, apoio e incentivo são fundamentais em minha vida.

Aos amigos que tanto me apoiaram e que sempre estão dispostos a me ouvir e me aconselhar. Em especial agradeço à Bruna, à Joelma, à Phima, ao Ramon, ao Rictor, e à Silmara.

A todos os mestres que tive ao longo da minha trajetória enquanto aluna, acadêmica e mestranda. Cada um deles/as ajudou a formar a pessoa e a profissional que sou hoje.

À Professora Doutora Valeska Gracioso Carlos, minha querida orientadora de graduação e mestrado. Serei sempre grata por ter acreditado em meu potencial e na minha pesquisa. Agradeço pela competente orientação e por todo carinho e amizade que tem demonstrado desde a nossa primeira reunião de orientação, quando eu ainda era uma acadêmica do quarto ano do curso de Letras. Seu incentivo foi fundamental na construção da pesquisadora que sou hoje.

À Professora Doutora Leticia Fraga, minha querida professora e banca de graduação e mestrado. Quem acompanha minha trajetória desde o primeiro ano da graduação e por quem eu tenho um carinho imenso. Agradeço por ter me apresentado à Linguística, suas aulas no primeiro ano da graduação mostraram-me o caminho a seguir. Agradeço também a leitura atenta e as generosas contribuições ao longo de toda a minha pesquisa.

À Professora Doutora Marcela Moura Torres Paim, quem eu tive a oportunidade de conhecer por meio desta pesquisa. Agradeço por sua cuidadosa leitura e por suas precisas e necessárias contribuições para a finalização deste trabalho.

À Professora Doutora Djane Antonucci Correa, minha querida professora de graduação. Quem me ensinou que escrever exige muito, mas que no final é uma atividade extremamente prazerosa. Agradeço, ainda, por tão gentilmente ter aberto as portas de sua sala de aula, por ter me acolhido como estagiária e por todas as contribuições para a conclusão desta pesquisa.

Às professoras que tão gentilmente aceitaram participar desta pesquisa. As reflexões feitas por meio de nossos debates são o coração desta dissertação. Agradeço a disponibilidade e o comprometimento de cada uma.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão de uma importante etapa de minha vida.

[N]osso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

(FARACO, 2008, p. 180)



MOURA, Lilian Aparecida de. **Variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa: uma pesquisa com um grupo de professoras**. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho colaborativo na área da Sociolinguística, que teve como objetivo principal proporcionar às professoras participantes uma possibilidade de reflexão e discussão de um tema que é tão caro ao trabalho de um/a professor/a de língua portuguesa: o tratamento dado à variação e ao preconceito linguístico nas aulas dessa disciplina. E, dessa forma, a partir do exercício de reflexão das docentes, analisar e discutir as suas falas. Para tanto, foram convidadas para participar da pesquisa cinco professoras de língua portuguesa de diferentes colégios da cidade de Ponta Grossa-PR. Como instrumento de coleta de dados, levando em consideração de que se trata de um trabalho colaborativo (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA 2019), utilizamos os debates em duplas (professora pesquisadora e professora participante) a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas. No que concerne ao aporte teórico adotado, nos baseamos principalmente nos trabalhos de OLIVEIRA, 2002; WEEDWOOD, 2002; LABOV, [1972] 2008; LUCCHESI, 2017, para fazer uma breve retomada histórica da ciência linguística e, também, para tratar da trajetória da língua portuguesa em solo brasileiro; TARALLO, 1994; BAGNO, 2001, 2003a/b, 2007, 2019; SCHERRE, 2005; FARACO, 2008, 2019; BELINE, 2010; VIOTTI, 2013, para discutir alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística, tais como: variação e mudança linguística, preconceito linguístico, noção de erro, noção de adequação da linguagem; POSSENTI, 2000, 2009; ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006; GUEDES, 2006, para refletir sobre o ensino tradicional de língua portuguesa, sobre a concepção de erro escolar, entre outras questões relacionadas à educação linguística. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que há uma valorização exacerbada do ensino puramente gramatical e que tanto as professoras quanto os seus alunos percebem que o tratamento saturado da gramática normativa em sala de aula é algo problemático. No que diz respeito aos fenômenos da variação e da mudança linguística, percebemos que as docentes muitas vezes tratam da variação de uma maneira estereotipada, além de deixarem transparecer que o trabalho em sala de aula tem como foco principal a correção. Nesse sentido, a fala mais grave é, certamente, a afirmação de que uma simples “comentadinha” é suficiente no trabalho com as variedades da língua portuguesa. No que concerne ao preconceito linguístico, constatamos que, no ambiente escolar, ele existe emanado de todos os sujeitos que interagem nesse espaço. As docentes demonstraram ter consciência de que o preconceito linguístico é extremamente prejudicial. Porém, em muitas das falas, percebemos que ele apareceu de forma naturalizada. Muito tem se pesquisado sobre variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa e, certamente, muito ainda há de se pesquisar. Desse modo, almejamos que esse trabalho possa ser, de alguma forma, uma contribuição ao debate sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, sobre a importância do trabalho com as variedades dessa língua em sala de aula e sobre a urgência que é o combate ao preconceito linguístico.

**Palavras-chave:** Professor/a de língua portuguesa. Aulas de língua portuguesa. Variação linguística. Preconceito linguístico. Gramática normativa.

MOURA, Lilian Aparecida de. **Linguistic variation and linguistic prejudice in the Portuguese language classes: a research with a group of teachers**.159f. Dissertation (Master's in Language Studies) - State University of Ponta Grossa, 2021.

### ABSTRACT

This dissertation is a qualitative and collaborative research in the Sociolinguistics area, whose main goal is to provide to the participating teachers the possibility of reflection and discussion of a topic that is so important to the work of a Portuguese language teacher: the treatment given to linguistic variation and linguistic prejudice in the classes of this discipline. And, thus, from the reflection exercise of the teachers, analyze and discuss their speeches. To this end, five Portuguese language teachers from different schools in the city of Ponta Grossa-PR were invited to participate in the research. As a data collection instrument, taking into account that it is a collaborative work (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA 2019), we used debates in pairs (researcher teacher and participant teacher) based on a semi-structured questionnaire. With regard to the theoretical contribution adopted, we are mainly based on the work of OLIVEIRA, 2002; WEEDWOOD, 2002; LABOV, [1972] 2008; LUCCHESI, 2017, to make a brief review of the linguistic science history and, also, to discuss the Portuguese language trajectory on the Brazilian soil; TARALLO, 1994; BAGNO, 2001, 2003A / B, 2007, 2019; SCHERRE, 2005; FARACO, 2008, 2019; BELINE, 2010; VIOTTI, 2013, to discuss some fundamental concepts of Sociolinguistics, such as: linguistic variation and linguistic change, linguistic prejudice, notion of error, notion of language adequacy; POSSENTI, 2000, 2009; ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006; GUEDES, 2006, to reflect on the traditional teaching of the Portuguese language, on the conception of school error, among other things related to linguistic education. The results of this research show that there is an exacerbated valuation of purely grammatical teaching and that both teachers and their students perceive that the saturated treatment of normative grammar in the classroom is problematic. Regarding to the phenomena of linguistic variation and linguistic change, we realize that teachers often treat variation in a stereotyped manner, in addition, they let it show that the work in the classroom is primarily focused on correction. In this sense, the most serious speech is certainly the statement that a simple “a little comment” is sufficient to work with the varieties of the Portuguese language. With regard to linguistic prejudice, we find that, in the school environment, it exists emanating from all the subjects who interact in this space. The teachers showed that they were aware that linguistic prejudice is extremely harmful. However, in many of the speeches, we noticed that it appeared in a naturalized way. Much has been researched about linguistic variation and linguistic prejudice in Portuguese language classes and, certainly, much remains to be researched. Thus, we hope that this research can be, in some way, a contribution to the debate on the Portuguese language teaching in Brazil, about the importance of working with the varieties of this language in the classroom and about the urgency that is the fight against linguistic prejudice.

**Keywords:** Portuguese language teacher. Portuguese language classes. Linguistic variation. Linguistic prejudice. Normative grammar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pirâmide das variedades.....	71
Quadro 1 - Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico.....	96
Quadro 2 - Comparativo entre os pronomes indefinidos: muito, pouco e menos.....	138

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>20</b>
1.1 CIÊNCIA LINGUÍSTICA: UMA BREVE RETOMADA .....	20
1.2 SOCIOLINGUÍSTICA.....	25
1.3 LÍNGUA PORTUGUESA E AS POLÍTICAS DE HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	32
<b>CAPÍTULO 2 – SOCIOLINGUÍSTICA: ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS APLICADOS À LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>37</b>
2.1 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA.....	37
2.2 NOÇÃO DE ERRO LINGUÍSTICO.....	43
2.3 LÍNGUA E PODER NA SOCIEDADE: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....	46
2.4 ADEQUADO/INADEQUADO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO MARCA POLÍTICA E IDENTITÁRIA .....	51
2.5 AFINAL, OS LINGUISTAS SÃO A FAVOR DO VALE TUDO NA LÍNGUA?.....	53
<b>CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....</b>	<b>57</b>
3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA? GRAMÁTICA, NÉ?! .....	57
3.1.1 Tipos de Gramática.....	57
3.1.2 Surgimento dos Estudos Gramaticais .....	59
3.1.3 As Fragilidades da Gramática Normativa: Uma Breve Discussão do Caso Pronominal .....	61
3.2 NORMA CULTA <i>VERSUS</i> NORMA-PADRÃO: AFINAL, QUAL É A DIFERENÇA?.....	67
3.3 O ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NOÇÃO DE ERRO NA CONCEPÇÃO ESCOLAR.....	72
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>77</b>
4.1 MÉTODOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	77
4.2 ÉTICA NA PESQUISA .....	78
4.3 CONTEXTO DE PESQUISA .....	80
4.4 COLETA DOS DADOS.....	81
4.5 QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES? .....	82

4.5.1 Joana .....	83
4.5.2 Helena .....	84
4.5.3 Valentina.....	85
4.5.4 Flor do Lácio .....	86
4.5.5 Fernanda .....	88
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>89</b>
5.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	89
5.2 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA.....	118
5.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO DEBATE SEMIESTRUTURADO EM DUPLAS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

### PRIMEIRAS PALAVRAS

**It's been a hell of a journey!**

Ser professora e pesquisadora nos últimos anos tem sido uma experiência no mínimo desafiadora! Em 2018, quando fui aprovada na seleção do Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, estava ciente de que a jornada seria longa, desafiadora e que no meio do caminho alguns problemas poderiam surgir. Entretanto, não poderia imaginar o que estava por vir: a eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência do Brasil e a pandemia de Coronavírus.

Com a eleição de Bolsonaro, a educação está sofrendo um verdadeiro desmonte. O Ministério da Educação<sup>1</sup>, por exemplo, já passou por diversas mãos em apenas um ano e nove meses de governo. O primeiro a assumir o Ministério foi Ricardo Vélez, que ficou no cargo por apenas três meses. O tempo que Vélez esteve à frente do Ministério foi pequeno, mas o suficiente para que ele se envolvesse em diversas polêmicas, dentre elas, pedir para que os diretores de escolas do Brasil filmassem seus alunos cantando o hino nacional e recitando o lema que Bolsonaro usou em sua campanha eleitoral.

Após Vélez, quem assumiu o Ministério foi Abraham Weintraub, que ficou no cargo até junho de 2020. A gestão de Weintraub talvez tenha sido a mais desastrosa de todas, até então. Foi uma gestão marcada por cortes de verbas e de investimentos na educação, perseguição às universidades públicas, disseminação de *fake news* e, mais recentemente, crime de ódio. Segundo Weintraub, os professores são doutrinadores e a universidade pública é lugar de plantação de maconha e de balbúrdia.

Na sequência, foi a vez da gestão relâmpago de Carlos Decotelli. Decotelli não chegou a assumir a pasta, sua nomeação foi cancelada após a polêmica das informações falsas em seu currículo. Depois disso, Renato Feder foi cotado para assumir o Ministério, mas não aceitou. Atualmente, Milton Ribeiro é o Ministro da Educação. O pastor tomou posse em julho de 2020 e, possivelmente, na sua gestão as universidades públicas seguirão sofrendo

---

<sup>1</sup> As informações que aqui apresento foram escritas com base nas seguintes matérias: *Entenda quem foram os ministros da educação do governo Bolsonaro* e *Marcada por polêmicas e cortes, gestão de Abraham Weintraub na Educação está perto do fim*, cujas referências completas estão nas referências deste trabalho.

perseguições, pois já em 2018, ele afirmava que as universidades incentivavam o sexo sem limite.

Nesse (des)governo todo dia há uma notícia diferente que não só nos entristece e revolta, mas também, nos desanima a continuar na carreira docente. Além disso, neste governo não há incentivo à pesquisa, principalmente na área das Ciências Humanas. Para o governo e seus apoiadores, professores são vistos como inimigos e os pesquisadores são vistos como aqueles que só fazem balbúrdia.

Há um ditado popular que diz: ‘Desgraça pouca é bobagem’. Como se não bastasse ter Bolsonaro à frente da presidência do país, neste ano de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia de Coronavírus. No dia em que escrevo estas primeiras palavras, o mundo já conta quase 30 milhões de casos confirmados e quase um milhão de mortes (OPAS, 2020). Só no Brasil, os casos confirmados já chegam a 4.466.828 e os óbitos a 135.203 (JORNAL NACIONAL, 2020). A saúde vive a sua pior crise.

Vivemos em tempos de incerteza e medo. Não há tratamento para essa doença que está se espalhando rapidamente e fazendo milhares de vítimas pelo mundo todo, todo dia. A única luz que vemos no fim do túnel vem das vacinas. Há muitas em estudos, com as fases de testes já em andamento avançado. No entanto, o Brasil, mais uma vez, fica para trás<sup>2</sup>. O presidente, além de estar declaradamente fazendo uma campanha anti vacina, ainda incentiva a população a fazer uso de medicamentos ineficazes, que não têm comprovação científica nenhuma, como forma de tratamento precoce.

Diante desse cenário de incerteza, houve muitas mudanças em todas as áreas. No que diz respeito à área da Educação, professores e alunos rapidamente tiveram que se adaptar às demandas de uma rotina para a qual nenhum deles estava preparado: um modelo de ensino à distância, com videoaulas e aulas online. O trabalho do professor certamente aumentou e a isso precisamos somar, ainda, o desgaste emocional desses profissionais e de seus alunos.

No meu caso, há ainda a escrita de uma dissertação e uma pesquisa de campo que teve que ser repensada. Realmente, está sendo muito complicado encontrar motivação para ler, para escrever, para conduzir uma pesquisa de campo, durante toda essa situação que estamos vivenciando.

Ser professor/a e pesquisador/a no Brasil governado por Bolsonaro não é uma tarefa fácil. Ser professor/a e pesquisador/a no Brasil governado por Bolsonaro durante a pandemia de Coronavírus é uma tarefa mais difícil ainda. Contudo, seguimos fazendo balbúrdia na

---

<sup>2</sup> É oportuno mencionar que em meio à maior crise da saúde pública, Bolsonaro fez a terceira mudança no Ministério da Saúde. A frente da pasta, no momento, está o general Eduardo Pazuello.

esperança de um futuro diferente do nosso presente, no qual a educação seja uma das principais pautas e no qual a carreira docente e o fazer ciência sejam valorizados.

#### JUSTIFICATIVA DE PESQUISA ASSOCIADA À MINHA TRAJETÓRIA ENQUANTO ALUNA E PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Durante toda a minha trajetória escolar e acadêmica estudei em instituições públicas. Algo que muito me orgulha. É de conhecimento geral que a educação pública no Brasil está longe de ser uma das melhores do mundo e, nos últimos anos, tem sido cada vez mais precarizada. Ainda assim, apesar de todo o descaso dos nossos governantes, apesar da falta de investimentos na área da educação, há nas instituições públicas excelentes profissionais que realmente tentam fazer a diferença dentro das suas limitações.

Nesse sentido, se hoje eu tenho uma formação universitária, se hoje eu me tornei a professora que sou, se hoje eu estou escrevendo uma dissertação de Mestrado é porque eu tive ótimos professores na escola pública, os quais eu muito tenho que agradecer.

Nessa perspectiva, posso afirmar que meu interesse pelas línguas (portuguesa e inglesa) surgiu durante o Ensino Fundamental II e foi se acentuando durante o Ensino Médio. Evidentemente, ao longo da minha trajetória escolar tive inúmeros professores/as com diferentes metodologias: alguns mais tradicionais, cujas aulas tinham foco maior na gramática normativa, com longas listas de regras e exceções e páginas e mais páginas de exercícios puramente gramaticais; outros com práticas mais contemporâneas, cujas aulas proporcionavam, entre outras coisas, discussões mais profundas acerca da língua.

Em relação ao segundo tipo de professor citado, vale mencionar uma experiência que tive no Ensino Médio, na qual a professora trabalhou com algumas das variedades da língua portuguesa. A sequência didática deu-se a partir de músicas, a professora em questão estava trabalhando com a variação de ordem diatópica, ou seja, por meio das músicas ela marcava, basicamente, as diferenças lexicais e fonológicas de algumas regiões brasileiras.

Lembro-me que a professora tratou do assunto de uma maneira muito respeitosa e, que na época, quando eu chegava em casa, eu explicava para minha mãe que a língua portuguesa tinha diferenças de um estado para o outro, que estava tudo bem, que isso não era um problema.

Naquele momento, não tinha a dimensão do que era o preconceito linguístico, do qual eu fui vítima. Vale mencionar que nasci em Ponta Grossa-PR, mas aos seis anos de idade mudei-me com minha família para o estado do Mato Grosso, onde morei por seis anos.



Quando voltei ao Paraná, meu estado natal, conservava vários traços da variedade Mato-grossense, pelos quais era motivo de deboche e “correções” por parte de meus colegas e alguns professores. Portanto, com a atividade supracitada, a professora mostrou que eu não deveria sentir vergonha da minha variedade linguística, que não havia nada de errado com ela.

Essa professora teve uma enorme sensibilidade ao tratar do tema. O que fez com que eu me sentisse mais segura em sala de aula. Possivelmente, dadas outras condições (a exemplo, um profissional com perfil conservador, mais ligado às prescrições normativas), minha resposta como aluna seria outra. Poderia ter sido silenciada em sala de aula, uma vez que minha variedade, que não correspondia com a da maioria, era considerada estranha, feia, motivo de piada.

Como você, leitor, pode perceber, a figura dessa professora de língua portuguesa foi de extrema importância neste meu momento de insegurança linguística. Contudo, fica o questionamento: essa postura assumida pela docente é regra ou exceção? O professor sabe/consegue lidar com esse tipo de situação em sala de aula?

Terminei o Ensino Médio em 2008, mas apenas fui prestar vestibular em 2012. A escolha do curso deu-se majoritariamente pelo meu interesse pessoal na língua inglesa, mas devo confessar que mesmo escolhendo um curso de licenciatura não pretendia atuar como professora. Antes de iniciar o curso havia em mim um pré-conceito. Imaginava, assim como muitas outras pessoas, que ao ingressar no curso de Letras iria finalmente aprender “o português correto” e, de certo modo, temia represálias por conta da minha variedade.

O curso de Letras, por meio de seus competentes professores, permitiu-me questionar muito do que conhecia, do que pensava sobre a língua. Aos poucos foi se desconstruindo uma imagem rígida e fechada que tinha da língua portuguesa, aquela imagem conservadora que uma parte dos meus professores do Ensino Fundamental e Médio ajudaram a construir.

Todo esse processo de desconstrução do meu pré-conceito a respeito da língua começou logo no primeiro ano da graduação, com discussões em uma disciplina que se chamava *Introdução aos Estudos Linguísticos*<sup>3</sup>. Nas aulas dessa disciplina, a professora levou alguns textos que tratavam de políticas linguísticas. Desse modo, surgiu em mim o interesse pela área da Linguística e, ao terminar a disciplina, já havia definido qual seria meu tema de pesquisa para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso): O tratamento dado à variação linguística do português brasileiro no contexto sala de aula.

---

<sup>3</sup> É relevante mencionar que esta foi a única disciplina, durante os meus quatro anos de graduação, que fiquei de exame no final do ano. Porém, ter ficado para exame foi, certamente, o que de melhor poderia ter acontecido para minha carreira acadêmica. Eu desenvolvi meu interesse pela área da Linguística só depois de revisar os textos estudados ao longo do ano nesta disciplina.

Ainda durante a graduação é relevante salientar minha participação no PIBID/English (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Foi durante os dois anos que participei do projeto que pude entender que trabalhar em uma sala de aula é, sim, difícil, desafiador, mas, ao mesmo tempo, prazeroso. Percebi que ser professora é recompensador. A carreira docente te proporciona o que nenhuma outra irá, a satisfação de ensinar. Ver a alegria de um aluno ao aprender um conteúdo que até então parecia difícil, não tem preço.

Durante os anos de graduação fui desenvolvendo cada vez mais simpatia pela área da Linguística. No meu segundo ano de Letras, na disciplina de *Prática I*, desenvolvi um pré-projeto que, futuramente, viria a se tornar meu projeto de TCC. No que diz respeito à pesquisa do TCC, faz-se necessário mencionar que ela surgiu de inquietações que senti durante o curso e que mereciam ser estudadas. Para tanto, durante a pesquisa, entrevistei doze professores de quatro colégios da cidade de Ponta Grossa, na tentativa de entender as seguintes indagações:

[S]erá que o professor do Ensino Fundamental e Médio trabalha com as variedades da língua portuguesa em sua sala de aula? Em caso positivo, como se dá esse trabalho? Quais atividades propõe? Em caso negativo, por quê? Como o professor reage diante de uma variante pronunciada por seu aluno? Será que simplesmente a ‘corrige’, mostrando a forma ‘correta’? Ou será que ele ensina que a palavra em questão tem mais de uma forma? O professor ensina aos seus alunos o conceito de adequação da linguagem? E sobre o livro didático? Será que esta ferramenta auxilia o professor no trabalho com as variações? Como este material aborda o assunto? (MOURA, 2016, p. 8).

A pesquisa supracitada cumpriu satisfatoriamente, dentro de suas limitações, os objetivos propostos para a sua realização. Além do mais, consegui contemplar, mesmo que de maneira inicial, a visão dos professores pesquisados acerca dos fenômenos da língua e como acontecia o trabalho com a variação linguística em sala de aula. Pude concluir, que há uma certa conscientização em relação à heterogeneidade da língua portuguesa e que muitos dos professores buscavam desenvolver trabalhos que abarcassem de maneira eficaz essa heterogeneidade. Contudo, evidenciou-se também, por meio da pesquisa, a existência do preconceito linguístico e, conseqüentemente, do preconceito social na fala de alguns dos professores pesquisados.

A pesquisa do TCC certamente me trouxe algumas valiosas respostas, entretanto, abriu-se diante de mim um leque maior ainda de dúvidas e incertezas. Li, analisei e escrevi sem ter de fato a experiência de sala de aula. Perguntava-me: o que aconteceria se eu fosse a professora. Como trabalharia com as variedades da língua portuguesa. Como eu administraria situações de preconceito linguístico na sala de aula.

Terminada a graduação, já no ano seguinte, impôs-se a mim o desafio de ser professora de língua portuguesa, ministrando aulas de reforço e produção textual em uma escola da prefeitura. Apesar de não ser a professora regular das turmas, me sentia muito pressionada. Em primeiro lugar, pelo compromisso que tenho com a Sociolinguística. Não queria repetir com meus alunos as mesmas metodologias conservadoras que majoritariamente tive durante meu período escolar, mas, ao mesmo tempo, não tinha leituras e nem experiência suficiente para fazer algo diferenciado. Aprendi muito na prática, principalmente, o que não fazer.

Em segundo lugar, me senti pressionada pelo modo como se deu a minha chegada nesta escola. Fui anunciada às demais professoras, pela pedagoga e diretora da escola, como a professora de português, formada em Letras, “a gramática ambulante”. Escutei das professoras<sup>4</sup>, coisas como: “se eu falar errado, pode me corrigir!”, “você deve entender melhor dessas regras, estudou gramática na universidade”, dentre outras falas. Foi muito difícil argumentar, fazer com que elas me vissem de uma maneira diferente. O estereótipo já havia sido criado, antes mesmo da minha entrada na escola.

A propósito, esse estereótipo não é meu, é do professor de português em geral. Este, geralmente, é visto como detentor e defensor da língua “pura”. Aquele que tem a obrigação de solucionar todos os “problemas” linguísticos. O que “corrige” falas e prescreve usos. Essa concepção mítica, por vezes, querendo ou não, coloca esse profissional em um pedestal. Dele é esperado e cobrado muito. E, neste sentido, alguns docentes da área se sentem pressionados, como eu, e outros se vêm justamente assim: vestem a capa do super professor e saem prescrevendo usos e corrigindo “erros”.

Minha estadia nesta escola durou um ano, tempo de vigência do contrato com a prefeitura. A experiência foi, ao mesmo tempo, enriquecedora na medida em que aprendi e pude testar muitas coisas em sala de aula e, inquietante, pois foram surgindo, ao longo do ano, vários outros questionamentos a respeito da figura do professor de língua portuguesa e de como administrar certas situações em sala de aula.

No ano seguinte, fui chamada para assumir turmas em um colégio particular na cidade de Ponta Grossa-PR, mas, dessa vez, atuaria como professora de inglês<sup>5</sup>. Estou nesse colégio

---

<sup>4</sup> As professoras em questão eram formadas em Pedagogia e Magistério.

<sup>5</sup> Venho atuando na área da língua inglesa desde o meu terceiro ano da graduação, quando comecei a dar aulas particulares. Durante o tempo que passei como professora de língua portuguesa na escola municipal, trabalhava também como professora de língua inglesa em uma escola de idiomas no período noturno. Atuei nessa escola por aproximadamente um ano e oito meses. Minha saída deu-se em decorrência das atividades que assumiria no ano seguinte como mestranda.

desde então, ministrando aulas de língua inglesa, porém, devida à minha formação, já ministrei aulas de língua portuguesa também (reforço e substituições).

Como você, leitor, pode perceber ao longo desse breve relato, meu pouco tempo de carreira docente me trouxe mais dúvidas do que certezas. Entretanto, considero que isso seja algo produtivo, pois as dúvidas nos fazem refletir, nos fazem questionar as certezas que estão postas. Foram as dúvidas, as incertezas que surgem no dia a dia da sala de aula que me impulsionaram a continuar pesquisando, que me mostraram que há muito ainda a ser discutido sobre variação e preconceito linguístico no contexto sala de aula e que me trouxeram a atual pesquisa do Mestrado.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

### Objetivo Geral

- Levar às professoras participantes uma possibilidade de reflexão e discussão de um tema que é tão caro ao trabalho de um/a professor/a de língua portuguesa: o tratamento dado à variação e ao preconceito linguístico nas aulas dessa disciplina. E, dessa forma, a partir do exercício de reflexão das docentes, analisar e discutir as suas falas.

### Objetivos Específicos

- Discutir as crenças linguísticas das professoras participantes, bem como, a influência que estas podem ter no posicionamento político-linguístico das docentes em sala de aula;
- Problematizar o ensino tradicional de língua portuguesa em oposição a um ensino sensível à variação linguística.

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com o intuito de deixar o texto mais fluido e de preparar o leitor para a leitura que está por vir, passamos agora à apresentação de como este trabalho está estruturado. A presente dissertação está dividida em cinco capítulos mais considerações finais, referências, apêndice e anexo.

No primeiro capítulo, *Contexto histórico*, levamos o leitor a fazer um breve passeio pela história da linguística. Começamos nossa jornada pelo surgimento e consolidação dessa ciência. É neste momento, portanto, que discorreremos sobre alguns importantes marcos. Na sequência, abordamos em especial a Sociolinguística uma vez que este trabalho está inserido dentro deste ramo da Linguística. Por fim, apresentamos um panorama histórico da língua portuguesa em solo brasileiro e das políticas de homogeneização linguística.

No segundo capítulo, *Sociolinguística: alguns conceitos fundamentais aplicados à língua portuguesa*, nos debruçamos mais especificamente em alguns conceitos da Sociolinguística, aplicando-os à língua portuguesa. Sendo assim, tratamos da variação e da mudança linguística, da noção de erro em língua e do preconceito linguístico. Neste mesmo capítulo, ainda, problematizamos a noção de adequação da linguagem e as falas falaciosas que associam os linguistas à ideia de que na língua “vale tudo”.

No terceiro e último capítulo da fundamentação teórica, *Educação Linguística*, nos dedicamos à reflexão do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, discutimos os tipos de gramática, assim como, o surgimento dos estudos gramaticais, visto que o ensino tradicional de língua portuguesa tem como centralidade o ensino de gramática normativa. Neste mesmo momento, demonstramos que o foco no ensino gramatical é questionável devido às fragilidades que esta teoria apresenta. Na sequência, tratamos de diferenciar os termos norma culta e norma-padrão e, por fim, debatemos sobre o ensino tradicional de língua portuguesa e a concepção de erro escolar.

No quarto capítulo, *Metodologia de pesquisa*, apresentamos ao leitor os pressupostos metodológicos nos quais essa pesquisa está amparada. Desse modo, argumentamos o porquê esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho colaborativo. Explicamos, ainda, o contexto da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e, ao final, apresentamos cada uma das professoras participantes.

No quinto e último capítulo, *Análise de dados*, discutimos detalhadamente os dados obtidos durante os debates que foram realizados em duplas (pesquisadora e professora participante). Este capítulo está dividido em três tópicos: *Ensino de língua portuguesa, Variação e Mudança linguística e Preconceito linguístico*.

Ao final, apresentamos as nossas considerações finais, referências, apêndice e anexo.  
Boa leitura!

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO

### 1.1 CIÊNCIA LINGUÍSTICA: UMA BREVE RETOMADA

O termo Linguística só começou a ser usado por volta do século XIX. Entretanto, muito antes da consolidação do termo e da ciência, por assim dizer, já havia estudos sobre as línguas. De acordo com Weedwood (2002, p. 9), o termo surge “para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora do estudo da língua, que estava se desenvolvendo na época, e uma abordagem mais tradicional da filologia”. Segundo a mesma autora, o estudo científico das línguas é uma consequência de estudos com finalidades práticas.

Na Índia antiga, por exemplo, a necessidade de manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos ancestrais levou à investigação da fonética articulatória, enquanto na Grécia clássica a necessidade de um vocabulário técnico e conceitual para ser usado na análise lógica das proposições resultou num sistema das partes do discurso que acabou tendo um desenvolvimento que ultrapassou em muito as exigências imediatas dos filósofos que primeiro sentiram a necessidade de tais categorias. A formação retórica em Roma, a preservação dos textos religiosos no judaísmo, a difusão das novas religiões proselitistas como o cristianismo e o islamismo, o estabelecimento de tradições literárias vernáculas nos Estados-nações da Europa renascentista – são todos contextos em que a língua, a princípio uma ferramenta, se tornou objeto de estudo (WEEDWOOD, 2002, p. 17-18).

Nesse percurso histórico, que nos trouxe ao que conhecemos hoje como estudo da linguagem, é relevante salientar as reflexões gregas acerca da língua que datam do século V a.C. Podemos citar, como exemplo, um dos famosos diálogos de Platão, *O Crátilo*. Nele o filósofo questiona a conexão existente entre as palavras e aquilo que elas denotam no mundo. A partir de reflexões como esta, surge o que podemos chamar de Gramática Tradicional, que segundo Bagno (2007, p. 64):

ao se formar no século III a.C. como uma disciplina com pretensões ao estudo da *língua*, não produziu um corpo teórico exclusivamente *linguístico*, mas se valeu de um importante aparato de especulações *filosóficas* que vinham se gestando na cultura grega desde o século V a.C., graças aos trabalhos dos sofistas, de Platão, de Aristóteles, dos estoicos e dos outros grandes pensadores. Para eles o estudo da linguagem humana (logos) era só a etapa inicial para compreensão de fenômenos de outra natureza, como funcionamento da mente humana (psique) e sua correspondência com o funcionamento-organização do próprio universo (cosmo) (BAGNO, 2007, p. 64 grifos do autor).

À vista disso, podemos mencionar que há, ainda, nos estudos gramaticais atuais muitas influências (direta ou indiretamente) dos estudos gregos. A título de exemplo, podemos citar os ensinamentos de Apolônio sobre a sintaxe que foram trazidos à língua latina

por Prisciano. Estes ensinamentos, a “teoria da frase auto-suficiente”, como menciona Weedwood (2002, p. 34), perduram até os dias atuais nos ensinamentos gramaticais mais tradicionais.

A propósito, a gramática elaborada por Prisciano é de extrema relevância no curso da história. Pois, como afirma Faraco (2008, p. 138), a gramática de Prisciano é “uma verdadeira síntese da tradição greco-romana, foi a última produzida pela cultura romana e é o grande modelo de tudo o que se fez daí para frente até hoje em termos de gramática escolar”.

Ao longo da história houve um extenso processo no que diz respeito aos estudos sobre as línguas que, de certa forma, serviu como um alicerce na construção do que conhecemos hoje como Linguística. A Linguística moderna teve seu ápice com a publicação do *Curso de linguística geral* (1916), de Ferdinand de Saussure. Saussure faleceu em 1913, ou seja, três anos antes da publicação. Portanto, o livro trata-se de um compilado dos ensinamentos de Saussure durante os anos em que ele lecionou a matéria de linguística geral na Universidade de Genebra (1907 – 1911). Este compilado foi feito por três de seus alunos: Charles Bally, Albert Sechehaye e colaboração de Albert Riedliger.

Saussure, que é conhecido como o pai da Linguística moderna, foi quem concedeu à Linguística o *status* de ciência ao definir, não somente, a língua como objeto de estudo, mas também, ao delimitar um aparato teórico para fazer tal estudo, que se traduz nas famosas dicotomias do Estruturalismo<sup>6</sup> saussureano: língua e fala (*langue/parole*), significado e significante, sintagma e paradigma, sincronia e diacronia (RODRIGUES, 2008). Das quais é imprescindível mencionar neste trabalho a primeira e a última.

Saussure divide a linguagem humana em língua e fala e, como mencionado anteriormente, define a língua (*langue*) como objeto de estudo da Linguística, pois para ele, a língua é homogênea e sistemática, portanto, passível de observação e descrição, passível de estudo. Já a fala (*parole*) é o oposto, ou seja, heterogênea, assistemática e de natureza individual, logo, não poderia compor o objeto formal de uma disciplina científica. Sendo assim, a partir dessa dicotomia e do recorte feito por ele para o objeto de estudo da Linguística, embora reconheça a existência, ficam automaticamente excluídos dos estudos da

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar, que mesmo compartilhando uma série de traços em comum, há diferenças entre o estruturalismo europeu e o estruturalismo americano. De acordo Weedwood (2002), o primeiro pressupõe a existência de uma estrutura abstrata que subjaz dos enunciados reais e, portanto, o objeto de análise da Linguística. Já no segundo, há uma preocupação menor em relação à criação de uma teoria que desse conta da estrutural geral de linguagem humana. Além disso, tem como uma das características mais marcantes o desprezo pela semântica.

Linguística de cunho estruturalista, dentre outras coisas, as variedades de uma língua (SILVA, 2011).

No que diz respeito à dicotomia sincronia e diacronia, é importante salientar que Saussure rompe com as tradições diacrônicas dos estudos da linguagem vigentes na época. Haja vista que sua ciência não mais iria centrar-se na “evolução”, na história de uma língua, mas sim, em como esta dada língua se configura em um dado tempo. O linguista estava preocupado em compreender o funcionamento de uma língua em um determinado momento (tempo sincrônico) e não sua história, seu desenvolvimento (tempo diacrônico) (SILVA, 2011).

Estas posições seriam questionadas posteriormente por linguistas como Willian Labov, pois para este a fala não é assistemática, pelo contrário, ela é sistemática, porém, esta sistematicidade é regida não somente por fatores linguísticos, mas também, extralinguísticos. Além disso, para Labov, sincronia e diacronia são indissociáveis uma vez que uma variante conservadora pode conviver com variantes inovadoras.

É inegável a importância de Ferdinand de Saussure e da Linguística de cunho estruturalista para o avanço dos estudos relacionados à ciência da linguagem. Contudo, a partir do recorte feito para o objeto de estudo da nova ciência, como assevera Camacho (2013, p. 34), “inaugurou um recorte que se define justamente pela recusa de levar em consideração o que a língua tem de social”. Há, portanto, a necessidade de um ramo dessa ciência que levasse em consideração justamente esse lado social da linguagem. Pois, como afirma Calvet (2002, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Consequentemente, as contribuições do Estruturalismo saussureano provocaram, por assim dizer, o aparecimento de duas correntes da linguística moderna, que de modo genérico podem ser relacionadas à dicotomia língua e fala. De um lado a corrente formalista (língua), e de outro a corrente funcionalista (fala) (SILVA, 2011, p. 43).

Na abordagem formalista, a língua é vista como um sistema autônomo. Portanto, os estudos que se situam neste paradigma têm preocupação com a forma. Já na abordagem funcionalista, a língua é pensada como um instrumento de comunicação social. Logo, o foco dos estudos de base funcionalista é a função. “A linguagem, portanto, não possui um fim em si mesma e a estrutura é considerada motivada pelo contexto, pela situação comunicativa.” (CORTEZ, 2009, p. 65).



Ao final da década de 1950, há um outro importante marco na história da Linguística. Avram Noam Chomsky publica o livro *Syntactic Structure*. Nesta obra o autor apresenta o conceito da gramática gerativa que, de acordo com Weedwood (2002, p. 132):

se distanciava radicalmente do estruturalismo e do behaviorismo das décadas anteriores. Chomsky mostrou que as análises sintáticas da frase praticadas até então eram inadequadas em diversos, aspectos, sobretudo porque deixavam de levar em conta a diferença entre os níveis ‘superficial’ e ‘profundo’ na estrutura gramatical (WEEDWOOD, 2002, p. 132).

Com Chomsky, a Linguística ganha um caráter mentalista, o que vai de encontro com o que estava sendo desenvolvido até então, uma Linguística de viés behaviorista. A diferença é que este linguista afirma que a linguagem é uma capacidade inata ao ser humano. Contudo, no Gerativismo, assim como no Estruturalismo, há uma divisão dicotômica no estudo da linguagem: a competência e o desempenho ou performance. “Para Chomsky, o conhecimento que os falantes têm da língua é a competência, que se materializa no que ele denominou desempenho ou performance” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 14).

Nesse sentido, as ideias de Saussure e Chomsky são, de certa forma, convergentes. O Gerativismo manteve o mesmo recorte do Estruturalismo. Se no Estruturalismo o foco era a língua, no Gerativismo o foco é a competência. Os dois linguistas, portanto, definem o objeto de estudo da linguística

pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’ (a *langue* para Saussure, e a *competência* para Chomsky), no que serão duramente criticados já no último quartel do século pelos lingüistas e filósofos da linguagem que se dedicarão à abordagem funcionalista da língua e aos aspectos pragmáticos do *uso* da língua, bem como pelos defensores da língua como uma *atividade social*, sujeita portanto à pressão da *ideologia* (WEEDWOOD, 2002, p. 125).

Outro ramo que merece ser mencionado nesse trabalho, que se desenvolvia paralelamente aos estudos Estruturalistas, é a Dialetoлогия (também chamada de Geografia Linguística). A Dialetoлогия teve como precursor o “suíço Jules Gilliéron [1854-1926], o qual se dedicou, de início, à descrição do dialeto de Vionnaz (1879) e, anos depois, ao *Atlas linguístico da França*, a que seguiram atlas de dialetológicos de outros países” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 51, grifos da autora).

Conforme Carlos (2015), este ramo da Linguística procura compreender as diferenças dialetais dos falantes de uma mesma língua. Logo, um dos conceitos chaves da Dialetoлогия é a definição de isoglossas, que consiste em uma espécie de demarcação geográfica virtual de determinadas formas linguísticas. Contudo, como afirma Carlos (2015),

os primeiros estudos da área demonstraram que tais fronteiras virtuais não eram intransponíveis, ou seja, não havia como delimitar exatamente onde terminava um dialeto e começava outro.

Em uma primeira fase, os estudos dialetológicos buscavam por uma língua vernacular, ou seja, os informantes deveriam ser homens, adultos e residentes da área rural, para que desse modo, a variedade não sofresse algum tipo de interferência. De acordo com Carlos (2015), estes critérios para a escolha dos informantes geraram muitas críticas nas últimas décadas.

Todavia, com o passar do tempo, foram sendo incorporados nesses estudos outras variáveis. Conforme aponta Cardoso (2006, p. 215),

a Dialectologia não pôde deixar passar ao largo a consideração de fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes, nem relegar o reconhecimento de suas implicações nos atos de fala. Dessa forma, idade, gênero, escolaridade e características gerais de cunho sociocultural dos usuários das línguas consideradas tornam-se elementos de investigação, convivendo com a busca de identificação de áreas geograficamente definidas do ponto de vista dialetal (CARDOSO, 2006, p. 215).

À vista disso, os estudos dialetológicos tradicionais que inicialmente se preocupavam apenas com a dimensão espacial, ou seja, a variação de ordem diatópica, ganharam novos ares com as contribuições da Sociolinguística ao incorporar variáveis sociais aos estudos.

Os dados obtidos nas pesquisas dialetológicas contrastavam com os dados produzidos pelos estudos descritivos estruturalistas, pois os primeiros refletiam a heterogeneidade regional, que é próprio de qualquer comunidade real de fala. Já os segundos tinham como pressuposto a homogeneidade da língua, como postulada por Saussure. Parecia, então, que aos primeiros faltava a organização e a simetria estruturais que, de fato, são consequência do artifício metodológico que consiste na postulação de um sistema linguístico homogêneo, no qual todo elemento se definia por oposição a outros elementos, seja na dimensão paradigmática, seja a dimensão sintagmática. Esse contraste vai ser crucial no desenvolvimento da Sociolinguística a partir de meados do século XX [...] a Sociolinguística vai procurar imprimir à pesquisa dialetológica o mesmo caráter estruturalista da pesquisa linguística hegemônica (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 51).

Consideramos ser pertinente discorrer sobre a Dialectologia, pois, de certa forma, ela está na base dos estudos da Sociolinguística, área na qual esse trabalho está inserido. Como afirma Bortoni-Ricardo (2014, p. 7), a Sociolinguística encontrou, aqui no Brasil, “o caminho já amaciado pelos estudos de Dialectologia e pelo grande interesse nacional por gramática”. Isso posto, no próximo tópico, discutiremos de maneira mais aprofundada a Sociolinguística.

## 1.2 SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística enquanto ramo da Linguística é uma área relativamente nova, que teve início em meados do século XX. A Sociolinguística estuda a língua levando em consideração o contexto social em que ela é produzida. Neste sentido, ela vai de encontro aos ramos que rejeitam o fator social das línguas, como o Estruturalismo de Saussure e o Gerativismo de Chomsky. Como afirma Silva-Corvalán (1989, p. 1 apud CARLOS, 2015, p. 62, tradução nossa):

[a] Sociolinguística é uma disciplina independente, com metodologia própria, [...] que estuda a linguagem no seu contexto social e se preocupa essencialmente em explicar a variação linguística da sua inter-relação com os fatores sociais e o papel que esta variação desempenha nos processos de mudança linguística<sup>7</sup> (SILVA-CORVALÁN, 1989, p. 1 apud CARLOS, 2015, p. 62, tradução nossa).

Um dos maiores nomes da Sociolinguística é, certamente, William Labov. Contudo, antes de Labov e da consolidação deste ramo de pesquisa, outros linguistas já demonstravam preocupação com o fator social e desenvolviam pesquisas de natureza sociolinguística, como, por exemplo: Antoine Meillet (BORTONI-RICARDO, 2014).

Se William Labov é considerado o pai da Sociolinguística, podemos dizer que Antoine Meillet é o avô deste ramo da Linguística. Meillet foi um linguista francês que viveu entre 1866 e 1936 e que, antes mesmo da consolidação da Sociolinguística como uma área de estudo, já atribuía ao estudo da língua um enfoque social.

Meillet foi aluno de Saussure, entretanto, o discípulo toma uma posição diferente do mestre. Essa posição pode ser percebida, por exemplo, na crítica<sup>8</sup> que faz à publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral*. Meillet (MEILLET, 2020, p. 259) afirma que: “[a]o separar a mudança linguística das condições externas de que ela depende, F. de Saussure a priva de realidade; ele a reduz a uma abstração, necessariamente inexplicável”.

De acordo com Calvet (2002), o caráter social da língua está presente em toda a obra de Meillet. Além disso, há também, nos trabalhos desse linguista, a convergência das abordagens sincrônicas e diacrônicas, contrariando, deste modo, a distinção que Saussure faz destas abordagens. De acordo com Faraco (2020, p. 34), “Meillet foi, portanto, o pensador

<sup>7</sup> “La sociolingüística es una disciplina independiente, con una metodología propia, [...] que estudia la lengua en su contexto social y se preocupa esencialmente en explicar la variabilidad lingüística de su interrelación con los factores sociales y del papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico” (SILVA-CORVALÁN, 1989, p. 1 apud CARLOS, 2015, p. 62).

<sup>8</sup> Meillet era crítico da obra, pois, segundo ele, o livro “não passa da adaptação de um ensino oral fugaz e no qual não se sabe se os detalhes que seriam criticáveis vêm do autor ou dos editores” (MEILLET, 2020, p. 260).

que, na virada do século XIX para o século XX, mais claramente estabeleceu as bases gerais de uma linguística que integrasse fatos sistêmicos (puramente linguísticos) e fatos sociais”.

Conforme afirma Faraco (2020), na introdução do livro *A evolução das formas gramaticais*, de Antonie Meillet, as posições defendidas por Meillet ficaram praticamente esquecidas, adormecidas durante as décadas em que o estruturalismo atingia o seu ápice. O caráter social da língua, só seria novamente discutido em 1960 com o nascimento do que conhecemos hoje como Sociolinguística, tendo com um dos precursores Willian Labov que, como mencionamos anteriormente, é considerado o pai da Sociolinguística variacionista.

Labov, por sua vez, faz inúmeras referências ao trabalho de Meillet como sendo “inspirador do seu modelo, que busca, em princípio, estabelecer relações entre a variação e a mudança linguística de determinada estratificação social definida por categorias tais como idade, nível de escolaridade, sexo, etnia e nível de renda” (FARACO, 2020, p. 33).

No ano de 1964, mais precisamente entre os dias 11 e 13 de maio, na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), na cidade de Los Angeles, ocorreu uma conferência que reuniu 25 linguistas. Esta conferência entraria para a história marcando o nascimento da Sociolinguística. A iniciativa desse encontro, conforme explica Calvet (2002), foi de Willian Bright, mas estavam presentes neste evento vários importantes nomes da Linguística, como: Dell Hymes, John Fisher, Charles Ferguson e, é claro, William Labov.

Willian Labov é um linguista norte-americano nascido no ano de 1927. Ele publicou, dentre outros, dois estudos que discutimos a seguir, por serem considerados marcos da Sociolinguística. São eles: 1) Estudo sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ conduzido na ilha de Martha’s Vineyard em 1963 (Dissertação de Mestrado) e 2) Estudo sobre a estratificação social do /r/ em três lojas de departamento na cidade de Nova York, em 1966 (Tese de Doutorado).

Contudo, antes de discorrer sobre os trabalhos de Labov, nos parece apropriado mencionar a reflexão que este linguista faz sobre o termo Sociolinguística. Para ele não há como estudar uma língua fora de seu contexto social. E, Labov entende que é trabalho da Linguística estudar esta língua no seu contexto social. Portanto, para o linguista, o termo Sociolinguística parecia ser redundante. Em suas palavras: “[p]or vários anos, resisti ao termo *sociolinguística*, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (LABOV, [1972] 2008, p. 13). Entretanto, o autor reconhece que:

não parece ser mais necessário brigar sobre o que é ou não é linguística. Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da

ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, [1972] 2008, p. 13).

Isto posto, passamos a discorrer sobre os trabalhos de Willian Labov, a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado. Na dissertação de Mestrado, intitulada *The Social History of a Sound Change on the Island of Martha's Vineyard, Massachusetts* (1962), Willian Labov inaugura de fato os estudos da Sociolinguística. Neste trabalho, que teve a orientação de Uriel Weinreich, Labov analisa o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, mais propriamente, observando as variantes fonéticas /ay/ e /aw/. De acordo com o linguista (LABOV, [1972] 2008, p. 19):

[e]studando-se a frequência e distribuição das variantes fonéticas de /ay/ e /aw/ nas diversas regiões, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos dentro da Ilha, será possível reconstruir a história recente dessa mudança sonora; correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferentes concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico (LABOV, [1972] 2008, p. 19).

Labov queria entender quais eram as motivações internas no inglês falado na ilha que propiciavam a mudança linguística. Queria estudar a relação do comportamento linguístico do falante com a sua atitude social. Para tanto, ele utilizou em suas entrevistas diferentes estratégias para a coleta de dados, tais como: questionário lexical, perguntas relativas a juízos de valor e texto para a leitura. Foram, então, coletados dados da fala espontânea e também da fala monitorada de 69 falantes, que representavam pouco mais de 1% da população da ilha.

Labov categorizou esses falantes quanto ao local em que eles residiam na ilha (ilha alta, ilha baixa), quanto à ocupação profissional (pesca, agricultura, construção, ramo de serviços, profissionais liberais, donas de casas e estudantes) e quanto à etnia (descendentes de ingleses, de portugueses e de índios). Além disso, ele observou diferentes fatores tanto linguísticos, quanto sociais.

No que diz respeito à Martha's Vineyard, Labov menciona que a ilha vivia uma pressão econômica, tendo como uma das principais fontes de renda o turismo. “As pressões econômicas devem ser claramente traçadas, a fim de se avaliar as pesadas pressões psicológicas que operam sobre os vineyardenses de família tradicional. A crescente dependência ao turismo de verão atua como uma ameaça à independência pessoal deles” (LABOV, [1972] 2008, p. 48). Com isso, o linguista compreendeu que a alta centralização das variantes /ay/ e /aw/ estava diretamente ligada às atitudes de resistência dos moradores da ilha aos veranistas.

Segundo Labov, os diferentes grupos analisados por ele tinham diferentes desafios em relação ao seu *status* como nativo da ilha. Portanto, como resultado de sua pesquisa, em suma, ele concluiu que as atitudes dos falantes entrevistados em relação à ilha correspondem a três diferentes categorias: positiva, neutra e negativa. Positiva, quando o falante demonstra sentimentos positivos pela ilha e tem desejo de permanecer lá. Neutra, quando o falante não demonstra sentimentos nem positivos e nem negativos. Negativa, quando o falante demonstra sentimentos negativos e o desejo de sair da ilha.

Na sua tese de Doutorado, intitulada *The Social Stratification of English in New York City* (1966), Labov dedicou-se principalmente ao estudo da presença ou ausência do fonema /r/ em posição pós-vocálica em palavras como: *car, four, fourth*. De acordo com o linguista:

[e]ssa variável específica se revelou extraordinariamente sensível a qualquer mediação de estratificação social ou estilística. Com base nas entrevistas preliminares, pareceu possível empreender um teste empírico de duas noções gerais: primeira, que a variável linguística (r) é um diferenciador social em todos os níveis da fala de Nova York e, segunda, que eventos da fala rápidos e anônimos poderiam ser usados com base para um estudo sistemático da língua (LABOV, [1972] 2008, p. 64).

Labov explica que para conduzir tal estudo, escolheu como sujeitos participantes da sua pesquisa a categoria profissional vendedor. Além disso, os dados de sua pesquisa foram coletados em três diferentes lojas de departamento em Manhattan. Essas lojas não foram escolhidas ao acaso, cada uma delas estava situada em uma posição da pirâmide socioeconômica. Uma vez que os clientes dessas lojas eram socialmente estratificados, Labov questionava se o mesmo ocorreria com os vendedores de tais lojas.

As lojas escolhidas foram: Sacks, Macy's e S.Klein. Sacks, na 5ª avenida que representa o topo da pirâmide, a loja de maior *status*. Segundo Labov, era a mais sofisticada das três. A representante do *status* médio foi a Macy's. Nesta loja os clientes achavam produtos de valores medianos. Por fim, representando a base da pirâmide, a loja de menor *status*, S.Klein. Nesse sentido, o pesquisador argumenta que:

[o] principal efeito estratificador sobre os empregados é o prestígio da loja, junto com as condições de trabalho. Os salários não estratificam os empregados na mesma ordem. Pelo contrário, tudo parece indicar que lojas de alto prestígio como Saks pagam salários inferiores ao de Macy's (LABOV, [1972] 2008, p. 64).

A coleta de dados dessa pesquisa deu-se de modo anônimo e casual, consistiu em uma pergunta do pesquisador, na condição de cliente, que gerava sempre a mesma resposta do entrevistado, na condição de vendedor. Nas palavras de Labov:

O entrevistador se aproximava do informante no papel de um cliente que pedia informações sobre um departamento específico. O departamento em questão ficava no quarto andar. Quando o entrevistador perguntava: ‘Por favor, onde ficam os sapatos femininos?’, a resposta geralmente era: ‘*Fourth floor*’ (‘Quarto andar’). O entrevistador então se inclinava para a frente e dizia: ‘Como?’ Normalmente, ele obtinha outro enunciado: ‘*Fourth floor*’, pronunciado em estilo monitorado com acento enfatizado (LABOV, [1972] 2008, p. 70).

Utilizando de tal metodologia, Labov chegou à conclusão de que a presença ou ausência do fonema /r/ em posição pós-vocálica, nas respostas dos vendedores das três lojas de Manhattan, estava diretamente ligado ao *status* social de cada uma dessas lojas. Segundo o linguista, houve uma nítida e coerente estratificação de fonema das lojas pesquisadas.

[V]emos que um total de 62% dos empregados de Saks, 51% de Macy’s, e 21% de Kleins usaram (r-l) total ou parcial. A estratificação é ainda mais pronunciada para as porcentagens de (r-l) total. Como a hipótese previa, os grupos estão ordenados por seu uso diferenciado de (r-l) na mesma ordem de sua estratificação por fatores extralinguísticos (LABOV, [1972] 2008, p. 72).

Labov concluiu que havia uma grande diferença entre os dados coletados nas lojas Macy’s e Kleins, porém, entre Saks e Macy’s, essa diferença não era tão evidente quanto à pronúncia de /r/, uma vez que havia uma certa proximidade entre os funcionários dessas duas lojas. Segundo o autor:

Parece que a pronúncia do *r* é a norma que a maioria dos empregados de Macy’s almeja alcançar, embora não seja a que eles usem com maior frequência. Em Saks, vemos uma alteração entre casual e enfática, mas é muito menos marcada. Em outras palavras, os empregados de Saks têm mais *segurança* num sentido linguístico (LABOV, [1972] 2008, p. 72).

Portanto, Labov, a partir de seus estudos, demonstra que o fator social está atrelado à língua de maneira indissociável. Em outras palavras, para estudar um determinado fenômeno de variação ou mudança linguística, não podemos recorrer apenas aos fatores internos, ao sistema formal dessa língua. É imprescindível recorrer também às condições externas em que determinado fenômeno é produzido. Para Mota; Silva (2019, p. 14):

a preocupação central da Sociolinguística Variacionista é a observação dos usos linguísticos concretos, seus encaixamentos na estrutura linguística e suas relações com a sociedade. Essa disciplina entende, a esse propósito, os vínculos entre língua e dimensão social como intrínsecos e indissociáveis. Vê, então, que o estudo linguístico é inegavelmente social e deve pautar-se na língua efetivamente usada, apreendida das trocas linguísticas concretas (MOTA; SILVA, 2019, p.14).

William Labov é definitivamente um importante nome da Sociolinguística, porém há muitos outros importantes pesquisadores que se dedicaram e que se dedicam ao estudo da língua em seu contexto social. Nesse sentido, Eckert (2012) discorre sobre três diferentes ondas dos estudos sociolinguísticos de cunho variacionista. Segundo a referida autora, essas ondas não são estanques ou sucessivas, são apenas diferentes tendências de pesquisa. Na sequência, comentamos resumidamente sobre cada uma dessas ondas.

A primeira onda, que teve início a partir do estudo de Labov sobre *A estratificação social do Inglês na cidade de Nova Iorque* (1966), foi, segundo a supracitada autora, a responsável por introduzir o empirismo quantitativo aos estudos linguísticos. As pesquisas dessa primeira onda têm o objetivo de estudar a variação como produto de categorias socioeconômicas bem delimitadas, ou seja, a diversidade linguística atrelada às classes sociais. Portanto, de acordo com Eckert (2012, p.90, tradução nossa), “[c]omo resultado, os estudos na primeira onda interpretaram o significado social da variação com base em uma compreensão geral das categorias que serviram para selecionar e classificar os falantes em vez do conhecimento direto dos próprios falantes e suas comunidades<sup>9</sup>”.

A segunda onda traz para o centro de investigação a variação por meio da abordagem etnográfica. Nesta segunda onda, os trabalhos buscam interpretar os dados de uma dada comunidade de fala na tentativa de elucidar questões macroscópicas. Além disso, os estudos buscam compreender a associação da escolha de variantes não prestigiadas à identidade social da comunidade de fala. Desse modo, há o entendimento de que “as variantes eleitas por indivíduos e comunidades não seriam apenas reflexos de grandes categorias, como classe ou gênero/sexo, mas sim fruto de suas ações socialmente determinadas” (MOTA; SILVA, 2019, p. 21).

Já na terceira onda há o entendimento de que a variação linguística é fruto da identidade social do falante e da sua relação com a comunidade de prática<sup>10</sup>. Portanto, o lado social é visto como fundamental no estudo da língua. “A variação é, dessa maneira, entendida como um sistema semiótico que mostra a configuração da sociedade; toda variante delimita papéis sociais” (MOTA; SILVA, 2019, p. 21). Nessa terceira onda há, portanto, o foco na identidade social do falante. De acordo com Eckert (2012, p.93-94, tradução nossa), “[o] principal movimento na terceira onda foi, então, de uma visão da variação como um reflexo

---

<sup>9</sup> “As a result, studies in the first wave interpreted the social significance of variation on the basis of a general understanding of the categories that served to select and classify speakers rather than through direct knowledge of the speakers themselves and their communities” (ECKERT, 2012, p.90)

<sup>10</sup> De acordo com Mota; Silva (2019, p. 21), comunidade de prática trata-se de “um grupo de indivíduos que, além de partilharem os mesmos conhecimentos linguísticos e valores pertinentes à língua, interagem entre si, para replicarem e aperfeiçoarem esses elementos”.



de identidades e categorias sociais para a prática linguística em que os falantes se colocam na paisagem social por meio da prática estilística<sup>11</sup>”.

No Brasil, como mencionado anteriormente, os estudos dialetológicos precederam os estudos sociolinguísticos. Nesse sentido, de acordo com Mota; Silva (2019), o Projeto NURC de 1969 (Projeto de Estudos Linguísticos da Norma Culta) pode ser considerado como marco precursor dos estudos sociolinguísticos em nosso país. Segundo as supracitadas autoras, embora esse projeto traga em seu cerne um estudo dos dados diatópicos e apesar de restringir-se a falantes com alto grau de escolarização (grau universitário), ele traz em sua base metodológica princípios da Sociolinguística.

As mesmas autoras comentam que de acordo com Scherre (1996), é no ano de 1975 que as pesquisas Sociolinguísticas têm início no Brasil. Foi em 1975, na UFRJ, que devido aos pedidos dos alunos do mestrado, ocorreu à inserção de uma disciplina de Teoria da Variação, ministrada por Antony Naro.

Ali, naquele momento, estava plantada a semente de pesquisas variacionistas sobre o português falado no Brasil, que germinou através de inúmeras dissertações de mestrado e de doutorado sob a sua [referindo-se a Naro] orientação e que floresceu plenamente através da formação de um grupo de pesquisa, sob sua coordenação, com base, inicialmente, nos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística laboviana, denominada também de Teoria da Variação (Laboviana) ou de Sociolinguística Quantitativa (SCHERRE, 1996, p. 29-30 apud MOTA; SILVA, 2019, p. 24).

Dá-se, então, no Brasil, início a um campo de pesquisa extremamente amplo que contempla diversos tipos de investigação, sendo que todos eles percebem a língua como heterogênea e variável. Uma dessas áreas de pesquisa é a Sociolinguística Educacional. Bagno (2017, p. 428, grifos do autor) define a Sociolinguística Educacional como:

[c]onjunto de reflexões e de práticas que objetivam dotar a **educação linguística** de um suporte teórico e metodológico capaz de promover um ensino-aprendizagem de **língua materna** (principalmente, mas também de línguas segundas) em que seja possível levar em conta o **repertório linguístico** dos aprendizes para, com base nele ampliar sua **competência comunicativa**. Dentro desse objetivo, o acesso ao **letramento** ocupa um lugar de evidente destaque (2017, p. 428, grifos do autor).

No Brasil, a Sociolinguística Educacional tem como precursora a professora e pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Ademais, é possível atribuir à professora, a cunhagem do termo. Nas suas palavras:

<sup>11</sup> “The principal move in the third wave then was from a view of variation as a reflection of social identities and categories to the linguistic practice in which speakers place themselves in the social landscape through stylistic practice” (ECKERT, 2012, p.93-94).

Denominei Sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo os com subsídios oriundos de áreas afins, como pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

As pesquisas dessa área entendem que há um problema no que diz respeito ao ensino tradicional de língua portuguesa que preconiza o ensino de uma norma-padrão que é, antes de tudo, artificial e dissociada das práticas linguísticas reais. Além disso, as pesquisas em Sociolinguística Educacional buscam trazer para a pauta a necessidade da discussão sobre as variedades da língua no contexto escolar, tendo como objetivo, não somente proporcionar o contato dos alunos com as diversas possibilidades de sua língua, mas também, conscientizar de que há diferentes valores sociais atribuídos as diferentes variedades e, nesse sentido, atuar contra o preconceito linguístico.

Logo, esta dissertação está inserida na área da Sociolinguística Educacional. Sendo assim, mais adiante, nos capítulos 2 e 3, tratamos mais especificamente dos conceitos da Sociolinguística e da educação linguística. Isto exposto, no próximo tópico, discorreremos sobre a língua portuguesa em solo brasileiro e sobre as políticas de homogeneização linguística.

### 1.3 LÍNGUA PORTUGUESA E AS POLÍTICAS DE HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Quando voltamos nossos olhos ao passado percebemos que a história da língua portuguesa é muito mais antiga do que imaginamos. O latim não se transformou em outras línguas, como na língua portuguesa, de uma hora para outra. Houve um longo processo histórico. A língua portuguesa, por exemplo, nasceu de um desdobramento histórico do latim falado na Península Ibérica por volta de 27 a.C. Aliás, todas as línguas românicas são de origem das variedades do latim falado (latim vulgar).

A língua portuguesa não é uma língua “pura”, nenhuma língua é. Nesse sentido, podemos mencionar que, inicialmente, houve o contato do latim com outros povos também da Península Ibérica, posteriormente, ocorreram as invasões germânicas e, na sequência, mais de 700 anos de dominação árabe (FARACO, 2019). Todo esse longo processo histórico, obviamente, influenciou na língua, pois houve muito contato, muita variação e, conseqüentemente, muita mudança linguística.

A história da língua portuguesa é extensa<sup>12</sup>. Contudo, neste tópico iremos centrar nossa discussão a partir da chegada dessa língua no solo brasileiro. Para abordar tal recorte usamos a periodização proposta por Dante Lucchesi em 2017 no artigo intitulado: *A periodização da história sociolinguística do Brasil*.

Para início de discussão, Lucchesi (2017) faz questão de pontuar que a história da língua portuguesa no Brasil não corresponde a história da língua portuguesa em Portugal. Nesse sentido, o autor afirma que não podemos desconsiderar o período anterior à chegada da língua portuguesa em nosso país. Olhar para história da língua portuguesa brasileira apenas a partir do ano de 1500 é ter uma visão eurocêntrica. “[H]á fatos e processos relevantes para a essa configuração linguística atual que são anteriores à chegada dos colonizadores europeus ao Brasil” (LUCCHESI, 2017, p. 350).

Desse modo, o autor propõe quatro fases diferentes da periodização da história da língua portuguesa no Brasil, sendo que a terceira se subdivide em três partes. A primeira fase, que se inicia após o ano 1000 e vai até 1532, é denominada pelo autor de *Tupinização da costa*. Nesta fase, ocorre a expansão do tupi pelo litoral brasileiro. De acordo com Lucchesi (2017), esta fase é capaz de explicar, por exemplo, o porquê muitas palavras do nosso léxico, como a denominação de grande parte da flora e fauna, são de origem do tupi e do tupinambá.

A segunda fase, denominada de *Multilinguismo generalizado*, compreende o período de 1532 até 1695. Nesta fase, o português era a língua minoritária em solo brasileiro e se restringia, basicamente, às áreas litorâneas do país. Ele convivía com as línguas gerais indígenas e as línguas francas africanas que eram maioria.

A terceira fase, chamada de *Homogeneização linguística*, inicia-se em 1695 e vai até o ano de 1930. É nesta fase que ocorre a imposição da língua portuguesa como a língua hegemônica em nosso território. Portanto, é neste período que ocorrem ações políticas-linguísticas extremamente violentas de restrição e proibição do uso de línguas que não a portuguesa, que culminaram, inclusive, no extermínio de muitos povos indígenas.

Como resultado de todo esse processo, nenhuma das línguas africanas conservou-se no Brasil, e o uso das línguas indígenas foi drasticamente reduzido, ficando confinado às regiões mais recônditas do país, nomeadamente na Amazônia e no Centro-Oeste. O desaparecimento das línguas africanas deveu-se à desmedida violência física, cultural, simbólica e psicológica inerente ao processo de escravidão, ao passo em que a extinção de muitas línguas indígenas deveu-se ao extermínio dos povos que as falavam, não obstante muitas outras tenham desaparecido pela aculturação forçada de seus falantes, inclusive pela catequização dos jesuítas, que

---

<sup>12</sup> Vale ler as obras, *História sociopolítica da língua portuguesa* (2016) e *História do português* (2019), ambos de autoria de Carlos Alberto Faraco, para entender melhor todo esse processo histórico que resultou no que conhecemos hoje como língua portuguesa.

lhes impunham a língua geral de base tupi ou tupinambá, de modo que a homogeneização linguística de muitas populações indígenas passou por uma fase intermediária de assimilação da língua geral, até a imposição do português (LUCCHESI, 2017, p. 365-366).

Lucchesi (2017) argumenta que essa é uma fase determinante no que diz respeito ao estado atual da língua portuguesa. Desse modo, o autor subdivide essa terceira fase em três períodos diferentes. O primeiro período, que compreende os anos de 1695 a 1808, corresponde ao ciclo do ouro. Neste período, há um processo de urbanização do país, além disso, devido à pecuária, a língua portuguesa avança pelo país. O segundo período, corresponde à chegada da corte portuguesa ao Brasil (1808-1850). Neste período, a língua portuguesa segue avançando. São criadas escolas secundárias e superiores, há a liberação da imprensa e o processo de urbanização se intensifica. O terceiro e último período vai do ano de 1850 até o ano de 1930. Neste período, com o fim do tráfico negreiro, acaba também uma grande fonte de multilinguismo e, de certa forma, incentiva a imigração europeia e asiática. Ademais, o grande número de imigrantes portugueses favorece a normatização da língua portuguesa brasileira nos moldes lusitanos.

A quarta fase, chamada por Lucchesi (2017) de *Nivelamento linguístico*, tem início em 1930 e se estende até os dias atuais. Esta fase corresponde ao processo de industrialização e urbanização do país que, segundo o supracitado autor, “promovem a difusão da norma urbana culta, apagando as marcas do contato na norma popular; a norma culta se afasta do padrão lusitanizado; porém, concentração de renda mantém a polarização sociolinguística e fomenta o preconceito linguístico” (LUCCHESI, 2017, p. 376).

Sendo assim, percebemos que a história da língua portuguesa em solo brasileiro não tem sido apenas heterogênea e variável, mas também, polarizada, como nos alertam Faraco (2016) e Lucchesi (2017).

É notório, por exemplo, que o português popular é alvo de arraigado e ativo desprezo pelos falantes do português dito culto, desprezo que se manifesta na mídia, no sistema escolar e nas diversas situações interacionais do cotidiano.

Fica, assim, evidente que a língua portuguesa polarizada se converteu no Brasil numa marca distintiva de grupos sociais: a ‘boa sociedade’, a ‘sociedade dos homens bons’, a ‘camada superior’, a ‘flor da sociedade’ (para usar expressões correntes nos períodos colonial e imperial e ainda subjacentes, de certa forma, aos discursos depreciativos do português popular) a fala das variedades do português culto; e a ‘pobreza’, a ‘plebe urbana’, os ‘homens sem qualidade’, a ‘grande massa da população’, a ‘escória da população, os ‘parasitas da árvore social’ (expressões recorrentes em textos do século XIX citados, por exemplo, por Mattos, 1987, cap. II) a falar as variedades do português popular (FARACO, 2016, p. 137-138).

A realidade é que temos uma língua heterogênea, variável e polarizada, como nos pontuam os supracitados autores. Contudo, o imaginário da grande maioria da população é outro. Nesse sentido, sempre houve uma busca por uma homogeneidade que simplesmente nunca existiu. Lucchesi (2017, p. 349) explica que a história da língua portuguesa em solo brasileiro é marcada por um processo violento de homogeneização linguística. Segundo o autor:

[e]stima-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro, entre 1550 e 1850 (Petter 2006). Assim, durante quase dois séculos, o português foi apenas uma das muitas línguas faladas no território brasileiro. Porém, hoje cerca de 98% da população têm o português como língua materna (LUCCHESI, 2017, p. 349).

Podemos mencionar que uma das primeiras ações na busca pela homogeneidade linguística foi o *Diretório dos Índios* de 1758. Tal documento voltava-se contra a língua geral e as demais línguas indígenas. Proibia-se o uso dessas línguas, sendo, então, a língua portuguesa imposta como a única a ser usada pelos povos conquistados.

Oliveira (2002) nos chama atenção para o fato de que esse tipo de lei não é “obedecida” tranquilamente, pacificamente pela população. Nessa perspectiva, a política de homogeneização linguística gerou um verdadeiro glotocídio. Rodrigues (1985, p. 42 apud OLIVEIRA, 2002, p. 87) refere-se a esse processo como “estado de guerra”.

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs a língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (RODRIGUES, 1985, p. 42 apud OLIVEIRA, 2002, p. 87).

Já no século XIX, Faraco (2016) menciona que a única frente de batalha dos puristas deste século, era em prol da língua lusitana. Portanto, o inimigo era qualquer tipo de escrita abrasileirada do português. Neste momento, então, sofriam perseguições as variedades do português popular, assim como, a influência das línguas de matriz africana no português, o chamado “pretoguês”.

Para Faraco (2016, p. 155, grifos do autor), tanto a lei do *Diretório dos Índios* quanto a batalha simbólica contra as variedades populares do português, de certa forma, dão suporte a

ideia, até hoje tão presente em nossa sociedade, de que somos um país monolíngue e uniforme.

Se do *Diretório dos Índios* saímos com a ideia de que somos um país monolíngue, do século XIX saímos com um arraigado desprezo pela nossa cara linguística: um desprezo por toda a variedade e heterogeneidade linguística do país, em especial a variação social, o português popular. No imaginário, não somos apenas um país monolíngue, somos um país linguisticamente uniforme. Se foi preciso lançar, no século XVIII, um interdito sobre as línguas indígenas; no século XIX o interdito alcançou as variedades internas do português brasileiro. Introjetado no senso comum, este interdito nos leva a familiar e inúmeras vezes repetida afirmação de que os brasileiros não sabem falar a sua própria língua (FARACO, 2016, p. 155, grifos do autor).

Em 1930 o alvo era outro, as línguas de imigração. O Estado Novo, regime imposto por Getúlio Vargas, lançava uma campanha que ficou conhecida como *Nacionalização do ensino*. Neste momento, as línguas de imigração eram vistas como ameaças, não só, à unidade linguística, mas também, à unidade nacional e territorial do país.

Durante todo o período do Estado Novo, foram lançados vários decretos-lei proibindo o uso das línguas de imigração e impondo como obrigatório o ensino de língua portuguesa nas escolas. De acordo com Oliveira (2002):

entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias<sup>7</sup> e as desapropriou, fechando gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que viabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas (OLIVEIRA, 2002, p. 88).

A partir dessa breve retomada histórica, percebemos que houve, não só, uma dificuldade em reconhecer nossa verdadeira cara linguística, mas também, houve e ainda há consecutivas tentativas de negar, de esconder, de eliminar tudo o que foge ao padrão imposto como ideal. Dito isso, no próximo capítulo, abordamos alguns conceitos da Sociolinguística aplicados à língua portuguesa.

## CAPÍTULO 2 – SOCIOLINGUÍSTICA: ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS APLICADOS À LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

A língua não é um bloco fechado, homogêneo e pronto, como muitos imaginam. Ao contrário, ela é heterogênea e aberta às ações dos falantes, uma vez que ela só se realiza por meio dessas ações. Esse princípio heterogêneo da língua não deveria ser um problema, visto que ele é parte fundamental de qualquer língua humana e como explica Labov, estranho seria se não existisse essa variação. “[A] heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de mudança estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional” (LABOV, [1972] 2008, p. 238).

Nas palavras de Bagno (2007, p. 36, grifos do autor):

a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

Contudo, no Brasil, um dos mitos mais enraizados em relação à língua é justamente o do monolinguísmo<sup>13</sup>. Há no pensamento dos brasileiros a ideia de que o português que falamos é igual de um extremo ao outro do país. Que ele não varia ou, pelo menos, que ele não possa ou não deveria variar. Essa relativa unidade da língua portuguesa não passa de um grande equívoco! O que há, na verdade, é uma grande dificuldade em reconhecer a diversidade linguística de nosso país. Nossa cara linguística é extremamente heterogênea e, como bem argumenta Faraco (2008, p. 181), “[s]e é verdade que majoritariamente falamos português, esse português não é (e nem poderia ser, porque nenhuma língua é) uno, uniforme. A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico seja no espaço social”.

---

<sup>13</sup> Neste ponto tratamos apenas do monolinguismo no que diz respeito a língua portuguesa. No entanto, estamos cientes que a diversidade de linguística em solo brasileiro vai muito além das variedades do português brasileiro. Aqui convivem juntamente com a língua portuguesa por volta de 200 outras línguas, pelo menos umas 170 línguas indígenas e umas 30 línguas imigração (OLIVEIRA, 2002).

Faraco, citado anteriormente, menciona dois dos três principais eixos<sup>14</sup> da variação linguística. A língua, portanto, pode variar de acordo com o espaço geográfico, o que chamamos de variação de ordem diatópica, ou seja, as variedades que ocorrem ao longo do espaço territorial do país; pode variar de acordo com os níveis sociais, o que chamamos de variação de ordem diastrática, isto é, as variedades que ocorrem nos diferentes extratos sociais; e, finalmente, como terceiro principal eixo da variação linguística, temos a variação de ordem diafásica, ou seja, as diferenças estilísticas dos falantes. Segundo o Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU, 2000, p. 11 apud CARDOSO, 2010, p. 58, grifo do Atlas) “toda fala é *fásica*, isto é, se realiza dentro de um estilo e, enquanto houver situações comunicativas e intenções expressivas diferentes, haverá variação fásica, o que significa dizer que sempre existe para o falante a possibilidade de selecionar entre vários registros”.

Ademais, essa variação linguística pode ocorrer ainda em diferentes níveis, são eles: lexical, fonético-fonológico, morfológico e sintático (BELINE, 2010; PAIM, 2019). A variação no nível lexical diz respeito às diferentes variantes para um mesmo referente no mundo, ou seja, diferentes vocábulos, porém com o mesmo significado, como, por exemplo, as palavras mandioca, macaxeira e aipim.

Já a variação no nível fonético-fonológico refere-se aos fonemas, aos sons. Podemos citar como exemplo, a variável /r/. De forma resumida podemos dizer que este fonema pode ser pronunciado como: fricativo, tepe, vibrante ou retroflexo. O que gera, pelo menos, quatro formas diferentes de pronunciar uma palavra com este fonema.

A variação morfológica diz respeito aos morfemas de uma palavra, como por exemplo, o -r final que marca o infinitivo de um verbo. Podemos ter como variantes a presença ou a ausência desse morfema. Dessa maneira, a saber, o verbo *andar* pode aparecer (na fala ou na escrita) como: andar, variante de prestígio, ou como: andá, variante estigmatizada.

Por fim, a variação no nível sintático é aquela que acontece, não mais no nível da palavra como as anteriores, mas sim, no nível da frase, como, por exemplo, a dupla negação. Este fenômeno permite que as frases a seguir sejam possíveis: “eu não fiz a tarefa” e “eu não fiz a tarefa não”, ou seja, a variação sintática ocorre quando duas frases diferentes expressam o mesmo sentido.

---

<sup>14</sup> Mencionamos os eixos que consideramos principais, tendo em vista que a língua pode variar horizontalmente (variação diatópica) e verticalmente (variação diastráticas), além disso, cada falante pode variar o seu estilo (variação diafásica), dadas situações comunicativas diferentes. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que há outros eixos da variação linguística, tais como: a variação de ordem diamésica, ou seja, a comparação nas modalidades da língua a falada e escrita; variação diacrônica, isto é, a variação que pode ser observada ao longo da história de uma língua, a dialingual, a diarreferencial etc.



Além disso, há fatores extralinguísticos, fatores sociais, que podem influenciar na variação linguística do falante, como, por exemplo: o grau de escolarização, a idade, o sexo, a profissão, entre outros. Em relação a esses fatores extralinguísticos Bagno (2007, p. 44, grifos do autor) assevera:

[a]s pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o **grau de escolarização** que, em nosso país, está muito ligado ao status **socioeconômico**: a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados as pessoas de renda econômica mais elevada. (BAGNO, 2007, p. 44, grifos do autor).

Dentro da linha de estudos da Sociolinguística de base variacionista (ou, também conhecida como TMV - Teoria da Variação e Mudança) trabalha-se com a ideia de que variação e mudança são faces de uma mesma moeda, ou seja, a mudança é o resultado da variação linguística. Nas palavras de Tarallo (1994, p. 63): “[n]em tudo o que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. Variação, portanto, não implica mudança: mudança, sim, implica sempre variação. Mudança é variação!”

Como explica Tarallo (1994), a variação é um campo de batalha no qual as formas variantes concorrem entre si. Nessa batalha podem as duas formas variantes, por exemplo, sair vitoriosas, o que vai acarretar no convívio delas dentro da comunidade de fala. Ou apenas uma delas ganhar e, nesse segundo caso, se a ganhadora for a variante inovadora, ocorre uma mudança linguística.

Um exemplo clássico de mudança linguística é o pronome *você*. Este pronome passou por uma série de mudanças ao longo do tempo, partindo da forma de tratamento *vossa mercê*, passando por *vossemecê* até chegar ao que conhecemos hoje, *você* (VIOTTI, 2013). Porém, o que percebemos é que este pronome continua em um processo de variação. O que temos visto em muitos gêneros escritos informais é o uso da abreviação *vc* e na fala informal algo apenas como: *cê* ou *ocê*.

Outro exemplo que poderíamos citar, ainda na esfera dos pronomes, é a batalha entre as variantes *nós* e *a gente*. Nos textos mais formais o uso de *nós* ainda é predominante, porém o *a gente* vem sendo cada vez mais utilizado, até mesmo em contextos formais. A título de exemplo, o linguista Marcos Bagno utiliza este pronome em seus livros, sem medo algum de represálias. Estamos, portanto, diante de um processo de variação linguística, pois há variantes em concorrência. No entanto, só o tempo dirá se estamos diante de um processo de mudança linguística para as formas *vc*, *cê*, *ocê* e *a gente*.

Vale ressaltar que esse processo de variação e posteriormente mudança linguística não é um processo rápido. Ao contrário, ele é lento e acontece de forma gradual. Quando há a disputa entre duas variantes, na qual a variante inovadora vence a batalha, há, ao menos, quatro fases distintas. A primeira dessas fases é a existência de apenas uma das formas variantes, a conservadora. Na segunda fase, há o surgimento da variante inovadora e, então, começa a disputa. Neste momento, o uso da conservadora é maior do que da inovadora, mas isso se inverte na terceira fase, na qual a inovadora passa a ter um uso mais frequente. Na quarta fase a variante inovadora sai vitoriosa (BAGNO, 2007).

Faraco (2019, p.44, grifos do autor) explica que o processo de variação e posteriormente de mudança linguística, assim como as sociedades, estão em permanente devir.

As mudanças linguísticas têm algumas características bastante peculiares. Elas são **lentas, graduais e localizadas**. Em outras palavras, elas não se dão abruptamente, do dia para noite, nem ocorrem de forma global e integral: as mudanças vão ocorrendo gradativamente, isto é, vão, a cada vez, atingindo partes da língua e não sua totalidade. E mais: a gradualidade do processo histórico se evidencia ainda pelo fato de que a substituição de uma forma (x) por outra (y) passa sempre por fases intermediárias. Há o momento (quase sempre longo) em que x e y coexistem como variantes; depois há o momento (também normalmente longo) da competição entre x e y seguida do desaparecimento de x e da implementação hegemônica de y (FARACO, 2019, p.44, grifos do autor).

Ocorre aqui um fenômeno interessante. Uma variante inovadora e até então sem prestígio, que normalmente surge na fala espontânea das pessoas que estão na base da pirâmide social, ou seja, falantes de menor poder socioeconômico e pouco ou nenhum grau de escolarização, deixa de ser considerada como “errada” ao ser incorporada na fala e na escrita mais monitorada das classes que estão no topo dessa pirâmide. Isto é, quando a mudança é aceita e adotada pelas camadas de maior prestígio social e econômico, ela deixa de ser considerada como errada e passa a ser considerada como comum. Ela deixa de ser a forma inovadora e passa a ser a forma dominante, deixa de ser estigmatizada e passa a ser prestigiada (BAGNO, 2019).

Há formas variantes que não vencem essa batalha por serem demasiadamente estigmatizadas. Já outras, com o tempo, conseguem subir ao posto de variante de prestígio, como é o caso do pronome *você*. Nessa perspectiva, “[n]a sociolinguística, falamos de *traços graduais* (formas empregadas por todas as falantes e todos os falantes, variando apenas na frequência dos usos) e *traços descontínuos* (aqueles usos que não avançam na hierarquia social)” (BAGNO, 2019, p. 14 grifos do autor). Na batalha da variação linguística as variantes

de prestígio fazem parte dos traços graduais, já as variantes estigmatizadas, as que não conseguem alcançar o posto de prestígio na língua, fazem parte dos traços descontínuos.

É interessante notar, ainda, que esse processo linguístico causa maior desconforto, tende a ser visto de maneira negativa quando está ocorrendo em tempo real. O exemplo dado anteriormente da mudança linguística do pronome *você* ao longo da história não costuma ser vista como negativa. Porém, quando a discussão é sobre as formas *você* e *cê/ocê*, por ser uma batalha linguística que está acontecendo em tempo real, a variação tende a ser vista de uma maneira estigmatizada e, até mesmo, ser apontada como erro, uma vez que a gramática normativa não reconhece as variantes inovadoras (VIOTTI, 2013).

Portanto, percebemos que a língua portuguesa brasileira é, sim, extremamente diversificada, assim como qualquer outra língua humana. Para Sociolinguística, toda língua é um conjunto de variedades, cada uma dessas variedades com características próprias que as fazem distinguir umas das outras, porém, todas elas têm uma lógica própria. Diferentemente do que é comum escutar, as variedades não são caóticas, não são desordenadas.

Para linguística, toda língua ou variedade é, na realidade, um sistema altamente estruturado, mediante o qual é plenamente possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade social. Variedades linguísticas são, portanto, diferentes no que concerne aos mecanismos formais disponíveis para a formulação de atos de comunicação verbal, mas, ao mesmo tempo, absolutamente iguais no que diz respeito a função comunicativa (CAMACHO, 2013, p. 25).

Se para a Linguística as variedades de uma língua têm os mesmos valores comunicativos, para uma grande parcela da sociedade não é assim. Não é de hoje que a diversidade linguística é vista com maus olhos. Não é de hoje que a variação e a mudança linguística são percebidas como se fossem o empobrecimento, a deterioração de uma língua “pura”. Uma língua que sofre com o mau uso dos falantes. Como se essa língua existisse independentemente daqueles que a falam. Nessa concepção, o falante é aquele que corrompe, é aquele que traz a ruína para a língua.

Essa visão da diversidade linguística como se fosse algo ruim. Da variação e mudança linguística como se fosse algo errado que precisa ser corrigido a qualquer custo, pode ser percebido em textos antigüíssimos. Como, por exemplo, no mito bíblico da criação das línguas. (CAMACHO, 2013). Na passagem da torre de Babel, fica evidente a visão de que o monolinguísmo é algo bom e aceitável e que a diversidade linguística é algo ruim que traz a desordem, que traz o caos.

A diversidade linguística, no mito da torre de Babel, vem como um castigo divino para aqueles que tentavam desafiar a autoridade e o poder de Deus, ao tentar construir uma torre alta o suficiente para chegar ao céu. Como punição, Deus “confundiu” a linguagem deles para que eles não pudessem mais entender um ao outro. A diversidade linguística trouxe o caos e a construção dessa torre não foi concluída, pois não houve mais comunicação. A língua não era mais a mesma, ninguém mais conseguia se entender.

Podemos citar, também, a Gramática Tradicional surgida no século III a.C. na cidade de Alexandria no Egito. Segundo Bagno (2007, p. 68, grifos do autor):

[o]s formuladores da Gramática Tradicional foram os primeiros a perceber as duas grandes características das línguas humanas: a **variação** (no espaço) e a **mudança** (no tempo). No entanto, a percepção que eles tiveram da variação e mudança linguística foi essencialmente negativa.

Por causa dos seus preconceitos sociais, os primeiros gramáticos consideravam que somente os cidadãos do sexo masculino, membros da elite urbana letrada e aristocrática falavam bem a língua. Com isso, todas as demais variedades regionais e sociais foram consideradas feias, corrompidas, defeituosas, pobres etc. (BAGNO, 2007, p. 68, grifos do autor).

Nesse sentido, também não é novidade a tentativa de neutralizar a variação linguística, de negar a sua existência e os seus efeitos. Seja por políticas linguísticas homogeneizantes impostas de cima para baixo, seja pela ação, por vezes, preconceituosa da escola e de alguns professores que tentam impor aos seus alunos uma norma linguística artificial, que não condiz integralmente com usos da língua (de certa forma, professores e escola estão seguindo essas políticas linguísticas) ou, até mesmo, pela ação do falante (consciente ou inconscientemente).

Essa tentativa é falha. A língua é viva. Logo, está em constante construção e reconstrução, ela está em constante estado de mudança. De mesmo modo, é um equívoco, achar que essa língua é uma entidade com existência própria, como se ela se sustentasse sem a ação dos seus falantes. “Ora as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.” (CALVET, 2002, p. 12).

Não reconhecer os fenômenos da variação e da mudança linguística de uma língua, não deixa de ser uma violência simbólica com as pessoas que a falam. Uma vez que estes fenômenos são naturais e intrínsecos a todas as línguas humanas.

Portanto, tentar aprisionar a língua é na verdade tentar cercear o espírito criador do ser humano. Felizmente, o ser humano e, conseqüentemente, a língua não se deixam aprisionar. A prova deste fato está na avaliação e nas mudanças linguísticas, inexoráveis ao longo do tempo, pelas mais diversas razões. [...] É imperioso repetir que as línguas além de excelentes sistemas de comunicação e de identificação,

podem ser também perversos instrumentos de exercício do poder (SCHERRE, 2005 p. 87-88).

A língua muda no tempo e varia no espaço. Não há nada que possa ser feito para impedir essa variação e essa mudança. Sendo assim, se nenhuma língua se sustenta sem seus falantes, se a variação e a mudança linguística são fenômenos naturais e próprios da linguagem humana, ficam os questionamentos: por que culpar o falante sobre algo que ele não tem controle? Por que olhar para os fenômenos naturais de uma língua como se eles fossem demônios que precisam ser urgentemente exorcizados? Por que alguns erros são apontados com mais intensidade que outros?

## 2.2 NOÇÃO DE ERRO LINGUÍSTICO

Para começar a discutir uma noção de erro precisamos pensar também no que é considerado certo. De mesma forma, é relevante averiguar como essas noções de certo e errado surgem. Devemos, ainda, questionar se essas noções têm razão de ser como são, ou seja, precisamos questionar se há alguma base empírica que prove que elas são indiscutíveis e que devemos aceitá-las tal como são. Como bem argumenta Bagno (2007, p. 61):

[a] noção de ‘erro’, em língua, tem a mesma origem das outras concepções de ‘certo’ e ‘errado’ que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de ‘certo’ e ‘errado’ são resultantes de visões de mundo, de juízo de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com o tempo. Até bem recentemente, por exemplo, era ‘errado’ a mulher se casar sem ser virgem – em muitas culturas isso ainda prevalece, infelizmente. Era ‘errado’ não acreditar em Deus e, pior, não acreditar em Deus do modo como a Igreja Católica Romana dizia que era preciso – muita gente foi cruelmente torturada e assassinada, queimada em fogueiras, por causa desse ‘erro’. No início da era industrial, era ‘certo’ colocar crianças de 7 anos para trabalhar 18 horas por dia numa fábrica a troco de um salário miserável [...] (BAGNO, 2007, p. 61).

Logo, nenhuma dessas ideias expostas acima têm alguma explicação em um fenômeno natural. Nenhuma delas pode ser comprovada cientificamente. Ao contrário, todas essas noções passam pelo julgamento das pessoas. São ditadas segundo os gostos pessoais e as crenças de uma seleta parcela da sociedade e impostas de cima para baixo. Dito de outra forma, as noções de certo e errado que circulam em nossa sociedade são construções humanas e, por serem humanas, estão sujeitas a sofrer alterações no decorrer do tempo. Aquilo que é certo hoje, pode ser errado amanhã e vice-versa.

No que diz respeito às questões linguísticas, não poderia ser diferente. As noções de certo e errado nada mais são do que escolhas pessoais de um seletivo grupo de pessoas, influenciadas por um determinado momento histórico e por um determinado contexto. Essas noções são corroboradas por instrumentos normativos, dentre eles, as gramáticas e os dicionários. Sendo assim, erro em língua é tudo o que foge as regras descritas nestes compêndios gramaticais, é tudo o que vai de encontro com a famosa norma-padrão. Já o certo é tudo que está em consonância com as regras, o que está em sintonia com modelo idealizado de língua.

Tendo em vista que essas noções são elaboradas socialmente, logo, um fenômeno linguístico que é considerado estigmatizado em uma língua pode ser visto de maneira prestigiada em outra. Isto ocorre, por exemplo, no caso da pronúncia de /r/ em coda silábica como retroflexo, conhecido, também, como R caipira, em palavras como: porta, porteira.

Na língua portuguesa brasileira essa é uma pronúncia fortemente estigmatizada. Avaliações negativas são feitas contra pessoas que utilizam essa pronúncia em sua variedade. Já a ocorrência dessa mesma pronúncia, desse mesmo R retroflexo na língua inglesa norte americana, em palavras como: *door*, *floor* é considerada de prestígio, é vista como bonita, ou seja, a avaliação de um falante com esta pronúncia em sua variedade linguística é positiva. Como assevera Bagno (2007, p. 78), “são dois pesos e duas medidas, toda uma grade de avaliação social que – insisto – não tem nada a ver com o fator linguístico em si, mas com os valores sociais atribuídos a quem fala o quê, onde, quando e como!”.

Em virtude disso, concluímos que as dicotomias certo/errado, feio/bonito, aceitável/não aceitável são construções humanas, que estão sujeitas a sofrerem modificações no percurso histórico. No que diz respeito à língua, a noção de certo e errado tem uma base bastante sólida: a fixação de um padrão linguístico como o único correto, como mencionado anteriormente. Isto é, a norma-padrão que está sistematizada nas gramáticas normativas. O parâmetro para julgar o que é certo ou errado na língua, nada mais é do que uma norma linguística que foi fixada há muitos anos, uma norma que não acompanhou o movimento natural da língua.

Entendemos que os estudos gramaticais têm um grande legado e não podemos, também, deixar de mencionar a sua importância na história da ciência da linguagem. Contudo, esse olhar dicotômico para os fenômenos linguísticos que a gramática normativa propõe nos é danoso. Como menciona Faraco (2008, p. 134):

[e]ssa valorização positiva ou negativa interfere diretamente em nossas atitudes em relação às variedades linguísticas e seus falantes, limitando, pela força dos pré-conceitos, nossa capacidade de julgar como com a necessária clareza os fatos da língua e a diversidade sociocultural. E isso, obviamente, perturba muito nosso trabalho de professores de português (FARACO, 2008, p. 134).

A língua foi se modificando com o tempo. Ocorreram (e ocorrem) muitas batalhas linguísticas e, conseqüentemente, muita variação e mudança linguística. No entanto, podemos assegurar<sup>15</sup> que as gramáticas normativas fixaram um padrão linguístico que se cristalizou no tempo, que não acompanhou estes processos de mudanças linguísticas. Um padrão linguístico que não condiz, nem com o uso dos falantes em situações de alto grau de monitoramento linguístico, muito menos condiz, com o uso dos falantes em situações de baixo grau de monitoramento linguístico.

Vale ressaltar que os chamados “erros” não acontecem ao acaso, todos seguem uma lógica, todos têm uma motivação linguística<sup>16</sup> passível de observação e explicação. O falante, então, não “erra” porque quer ou porque não tem inteligência. Ele está apenas seguindo as regras de sua gramática internalizada.

Assim, os falantes brasileiros de origem rural ou sem escolaridade que pronunciam *broco*, *pranta*, *ingrês* (palavras que os falantes cultos pronunciam *bloco*, *planta*, *inglês*) realizam essa pronúncia *sistematicamente*, isto é sempre que tiverem que produzir essas palavras eles vão pronunciar-las como um [r] no lugar do [l] na pronúncia urbana culta. Eles não vão pronunciar uma vez *bloco* e na outra vez *broco*: na gramática da língua deles simplesmente não existe encontro consonantal com [l] (BAGNO, 2001, p. 27, grifos do autor).

No que diz respeito à noção de erro, são três os fatores que contribuem para a sua manutenção (BAGNO, 2003a, 2007). 1) A mudança linguística, que como mencionado no tópico anterior, corresponde as inovações da língua que tendem a ser vistas de forma estigmatizadas quando comparadas as formas conservadoras. 2) A conservação de formas antigas, ou seja, o uso de variantes que já perderam prestígio por não mais serem usadas pela grande maioria dos falantes, ficando, assim, com usos restritos. 3) Fatores culturais e socioeconômicos, isto é, o erro é visto com mais intensidade nas variedades de pessoas que têm pouco ou nenhuma escolarização e que não ocupam um lugar de prestígio na sociedade.

A respeito desse último fator, reafirmamos que o preconceito linguístico, por trás essa noção de erro, está muito mais atrelado a fatores sociais do que propriamente linguísticos.

<sup>15</sup> Precisamos, porém, mencionar que há uma preocupação recente por parte de alguns gramáticos de incluir em suas obras fenômenos linguísticos que eram considerados até pouco tempo como errados.

<sup>16</sup> Seguindo essa lógica, os chamados “erros comuns” em língua não existem. Uma vez que é comum há várias pessoas é porque faz parte das regras internalizadas dos falantes.

Como argumenta Bagno (2007, p. 77, grifos do autor), “**a avaliação é essencialmente social**, isto é, não é propriamente a língua que está sendo avaliada, mas, sim, a pessoa que está usando a língua daquele modo”.

Nessa perspectiva, há “erros” que são mais errados que outros. Pois, como assegura Bagno (2007, p. 76-77):

[q]uanto mais alto estiver a pessoa na escala socioeconômica (e também quanto mais elevado for o seu grau de escolarização), maior será o prestígio atribuído à sua maneira de falar. Do mesmo modo, e inversamente, o menor prestígio de determinado falante vai ser correlato da visão pejorativa com que seu modo de falar será avaliado (BAGNO 2007, p. 76-77).

Em outras palavras, o “erro” que passa a ser regra quando usado por falantes que estão no topo da pirâmide socioeconômica, já não “dói no ouvido”, já não é mais “erro crasso”. A título de exemplo, podemos citar a concordância de número que, segundo Scherre (2005), é um fenômeno que nem sempre ocorre no português brasileiro<sup>17</sup> na sua modalidade falada, mesmo em contextos de maior grau de monitoramento linguístico. Um falante que reproduz algo como: “essas carne congelada” ou “as coisa tá cara” certamente sofrerá avaliação social negativa. No entanto, um jornalista que publica o seguinte trecho: “os empresários consideram inadequado os critérios adotados pelo estado...”, não sofre a mesma avaliação. Neste terceiro exemplo há a ruptura da ordem considerada canônica. Como bem argumenta a autora citada anteriormente, “se da boca ou da pena de alguém de prestígio, *vira* exceção à regra; caso contrário, *é* erro ou burrice” (SCHERRE, 2005, p. 23 grifos da autora).

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que há, então, uma relação muito delicada entre língua, poder e sociedade. Segundo Gnerre (1985, p. 4), “[u]ma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Dito isto, no próximo tópico, discutiremos essa relação.

### 2.3 LÍNGUA E PODER NA SOCIEDADE: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O uso de uma língua vai muito além da simples comunicação, da simples transmissão de informações. Sobre este ponto de vista, podemos mencionar que é por meio da língua que podemos incluir socialmente um indivíduo, mas é também, por meio dela que podemos excluir. Conforme afirma Scherre (2005, p. 43-44): “infelizmente, língua é também

---

<sup>17</sup> Embora a gramática tradicional prescreva que a concordância de número seja obrigatória.



instrumento de poder; língua é também instrumento de dominação; língua é também instrumento de opressão”.

Como bem assevera Gnerre (1985, p. 16), “[a] começar do nível mais elementar das relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Nesse sentido, é oportuno mencionar que estamos fazendo referência especialmente a norma-padrão, aquela que é prescrita nas gramáticas normativas. Aquela norma linguística cuja algumas regras são extremamente arbitrárias e, conseqüentemente, inatingíveis. O que faz com que os chamados “erros” aconteçam constantemente, pois falante nenhum é capaz de realizar, nem mesmo em situações de extremo grau de monitoramento linguístico, esta norma em sua plenitude.

Como muito bem lembra Leite (2008, p. 94), as regras da norma-padrão “só podem ser consideradas como parâmetro, jamais podem ser concebidas como a própria língua”. Entretanto, essa norma, no senso comum, ganha o *status* de língua. É ela que baliza o que é certo e errado e é a partir dela que os falantes são julgados. E, nesse sentido, ela que encontra respaldo na gramática normativa e no ensino escolar tradicional é, sim, um poderoso instrumento para marginalizar um falante. Portanto, em prol dessa norma que é considerada pura e correta:

pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E mais do que isso: a escola e a sociedade – da qual a escola é reflexo ativo – fazem associações perversas, sem respaldo linguístico estrutural, entre o domínio de determinadas formas linguísticas e beleza ou feiura; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e elegância ou deselegância; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e competência ou incompetência; entre o domínio de determinadas formas linguísticas e inteligência ou burrice (SCHERRE, 2005, p. 43).

Em outras palavras, muitas pessoas são discriminadas apenas por não dominar algumas formas canônicas, conservadoras e, por vezes, ultrapassadas. Essas pessoas são apontadas como ignorantes, como burras e, muitas vezes, como preguiçosas também, uma vez que há uma falsa ideia de que só não aprende quem não quer. Essas pessoas são marcadas como aquelas que trazem a ruína para língua, como se fossem detentoras de um modo de falar feio, estropiado (que não pode ser considerado uma língua, pois a final não segue as regras da “boa língua”). Todavia, como já discutido previamente, toda língua é um conjunto de variedades, algumas com forte prestígio social e algumas com forte estigma social e, sobre estas últimas recai o preconceito linguístico.

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, a confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, molde de vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (BAGNO, 2003a, p. 9).

Ademais, essa inatingibilidade corrobora para que se cristalizem mitos em relação à língua, como, por exemplo:

- 1) O mito do monolinguísmo, que como já discutido anteriormente, diz respeito a uma certa unidade, uma certa homogeneidade da língua portuguesa. É como se dentro do nosso território brasileiro falássemos apenas a língua portuguesa e essa língua não variasse. Fato que, como já discutimos, não condiz com a realidade linguística do país;
- 2) O mito que brasileiro não sabe falar língua portuguesa e que só em Portugal se domina essa língua. Este mito revela a nossa baixa autoestima linguística em relação ao colonizador. Como se ainda vivêssemos a sombra dele. Certamente não dominamos o português falado em Portugal, mas como falantes maternos de Português brasileiro, dominamos, sim, esta língua;
- 3) O mito de que a língua portuguesa é muito difícil e que por isso são pouquíssimos os seres iluminados que a dominam. Este mito se justifica à medida em que a escola baseia seu ensino no que Faraco (2008) chama de norma curta. Levando essa norma em consideração, sim, são pouquíssimos os que a dominam (para não dizer que não há nenhum);
- 4) O mito de que as pessoas sem escolarização não dominam a língua portuguesa e que elas falam tudo errado. Todo falante domina, pelo menos, uma variedade da sua língua. A língua portuguesa não se resumisse a uma variedade de prestígio. Além disso, todos os supostos “erros” têm uma motivação linguística;
- 5) O mito de que para falar e escrever bem é necessário saber as regras da gramática normativa. Saber tais regras tem, sim, um certo prestígio em nossa sociedade, mas, certamente, saber identificar o que é uma oração subordinada adjetiva completiva nominal não é garantia de uma boa oratória ou de ter uma boa escrita, por exemplo (BAGNO, 2003a; OTHERO, 2017).

Esses mitos são apenas alguns entre tantos outros que poderíamos citar<sup>18</sup>. Eles são perpetuados em nossa sociedade, pois são chancelados pela gramática normativa, pelos livros didáticos, pelos meios de comunicação em massa, pelos métodos tradicionais de ensino de

---

<sup>18</sup> Para uma discussão mais profunda ver: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (2003) e *Mitos de Linguagem*, de Gabriel de Ávila Othero (2017).

língua etc. Consequentemente, isso faz com que surja nos falantes um sentimento de inferioridade e de baixa autoestima linguística, perante outros falantes. Essa mitologia em torno da língua dá origem e, de certa forma, autoriza o preconceito e a intolerância com base na variedade linguística de um indivíduo.

Atualmente, na nossa sociedade, há muitas formas de preconceito e intolerância. São tão inúmeras que as relacionadas a maneira de falar podem passar despercebidas.

[C]ontudo a intolerância linguística existe e é tão agressiva quanto qualquer outra, pois atinge o cerne das individualidades. A linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica a linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas (LEITE, 2008, p 13).

Segundo a autora supracitada, há diferença entre o preconceito linguístico e a intolerância linguística que nos convém mencionar. Para Leite (2008, p. 24-25, grifos da autora), o preconceito linguístico é uma forma de discriminação silenciosa, “é um *não-gostar*, um achar-feio ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É um não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado”. Já a intolerância, ao contrário, implica barulho “porque, necessariamente, se manifesta por um *discurso metalinguístico* calcado em dicotomias, em contrários, como por exemplo, *tradição x modernidade, saber x não saber* e outras congêneres” (LEITE, 2008, p. 25, grifos da autora).

Como já mencionado anteriormente, no que concerne aos fenômenos linguísticos, há alguns “erros” que são apontados com mais veemência que outros, ou seja, há formas que sofrem maior estigma social que outras. Nesse sentido, podemos observar que o que causa maior desconforto (e porque não dizer repulsa, o que leva a atitudes de intolerância linguística) são as formas linguísticas características dos grupos sociais que estão na base da pirâmide social. De acordo com Bagno (2003b, p. 28, grifo do autor), “quanto menos privilegiados socialmente é um indivíduo, quanto mais baixo ele estiver na pirâmide das classes sociais, mais *erros* (e mais erros ‘crassos’) os membros das classes privilegiadas encontram na língua dele”. Logo, percebemos que há atrelado ao preconceito linguístico o preconceito social, na medida em que o julgamento, na maioria das vezes, recai sobre o próprio falante e não sobre a sua variedade em si. (BAGNO, 2003a, 2003b, 2007; GNERRE, 1985).

Alguns linguistas, como Marcos Bagno (2003; 2007; 2009), usam os termos variedades de prestígios e variedades estigmatizadas, os quais optamos por utilizar neste

trabalho. Estas referem-se às variedades praticadas pelos falantes de menor poder socioeconômico e pouco ou nenhum grau de escolarização. Aquelas dizem respeito às variedades usadas pelas pessoas de maior influência social e econômica e alto grau de escolarização. No entanto, o mesmo autor adverte:

uma coisa que devemos evitar sempre, ao tratar de realidade linguística do português brasileiro, é a perigosa tentação de dividir essa realidade em dois blocos bem delimitados, bem distintos entre si: de um lado as variedades prestigiadas; do outro as variedades estigmatizadas. [...] Entre as variedades *mais* prestigiadas e as variedades *mais* estigmatizadas existe um amplo espectro intermediário. Além disso, elas mantêm intensa inter-relação, influenciando-se mutuamente (BAGNO, 2003b, p. 140, grifos do autor).

Em outras palavras, não há uma dicotomia, não há dois extremos, mas sim, um contínuo entre as variedades de uma língua, isto é, não há exatamente como delimitar onde começa e termina uma variedade linguística. As variedades estão, de certa forma, entrelaçadas. Stella Maris Bortoni-Ricardo apresenta em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula* (2004), três *continua*, nos quais as variedades da língua estão dispostas, são eles: o rural-urbano, o da oralidade-letramento e o da monitoração estilística. Com este modelo a autora consegue explicar a característica fluida da língua.

Posteriormente, essa discussão é feita também por Marcos Bagno em *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2008). Nessa obra, o autor apresenta uma figura parecida com os *continua* de Bortoni-Ricardo. No caso da obra de Bagno, o autor também apresenta três *continua*, mas com uma pequena diferença: o da renda econômica, o da escolaridade e o rural-urbano. Ele demonstra que a avaliação positiva ou negativa da variedade de um falante é igualmente proporcional a sua renda, a sua escolaridade e ao local em que esta pessoa mora (rural ou urbano). Ou seja, quanto maior é a renda e a escolaridade e quanto mais perto este falante estiver do centro urbano, mais prestígio terá a sua variedade. O inverso é verdadeiro: quanto menor a renda e a escolaridade e quanto mais próximo este falante estiver da zona rural, menor prestígio terá a sua variedade.

Assim, aquilo que para o sociolinguista representa apenas diferenças no uso da língua, para as pessoas em geral vai representar, de fato, um ‘erro’, um ‘defeito’, um sinal de ‘ignorância’. Por isso, venho repetindo que **onde tem variação sempre tem também avaliação** (BAGNO, 2007, p. 77, grifos do autor).

Sendo assim, concluímos, no que tange à linguagem, que a discriminação fundamentada no modo de falar é indubitavelmente um dos fatores de exclusão social. Logo, vale ressaltar que o preconceito linguístico, por ser “naturalizado”, por não causar a mesma

comoção que os demais preconceitos existentes em nossa sociedade, serve, na verdade, para escamotear o preconceito social.

#### 2.4 ADEQUADO/INADEQUADO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO MARCA POLÍTICA E IDENTITÁRIA

Verificamos que as noções de certo e errado são criações humanas, arbitrárias e, portanto, sujeitas a passarem por revisões ao longo do tempo. Sendo assim, no que concerne à língua, dentro dos estudos da Sociolinguística, o erro linguístico propriamente dito não existe. O que existem são as diferenças entre as variedades de uma língua. Para a Sociolinguística, o erro representa as formas agramaticais, ou seja, as construções de enunciados que não são pertencentes a nenhuma variedade de uma determinada língua.

Podemos verificar esse fenômeno voltando ao exemplo da concordância de número já citada. Qualquer falante de língua portuguesa brasileira pode com facilidade proferir as seguintes frases: *as casas azuis* ou *as casa azul*<sup>19</sup>, as duas variantes são possíveis na nossa língua. Em um viés normativo a segunda frase seria considerada errada, uma vez que não há concordância de número em todos os elementos do sintagma nominal<sup>20</sup>. Já na linha de estudos da Sociolinguística, por exemplo, as duas frases são possíveis, tratam-se de variantes diferentes, mas com o mesmo valor comunicativo, pois expressam o mesmo sentido. Entretanto, nenhum falante nativo em condições normais irá produzir a seguinte frase: *\*a casas azuis*. Isso ocorre, pois, em nossa gramática internalizada a regra é marcar como plural (pelo menos) o primeiro elemento do sintagma nominal. Portanto, esta última frase é agramatical, é errada, pois não pertence a nenhuma variedade da língua portuguesa brasileira.

À vista disso, em Sociolinguística, é comum o uso dos termos *adequado/inadequado* em oposição a dupla já ultrapassada *certo/errado*. No sentido de que toda variedade é adequada a uma situação comunicativa, mas pode ser, ao mesmo tempo, inadequada a outra situação. Nas palavras de Fiorin (2002, p. 36 grifos do autor):

[h]á situações comunicativas que exigem a norma culta (por exemplo, os textos administrativos, didáticos, etc.) E outras e quase ‘determinam’ o uso de uma

<sup>19</sup> Esta sentença é possível em português brasileiro. Segundo Scherre (2005), há vários estudos que comprovam que a concordância de número plural nem sempre acontece na modalidade falada a língua.

<sup>20</sup> Já na gramática normativa tradicional “a concordância de número plural é de natureza obrigatória, ou seja, a marca explícita de plural deve estar presente em todos os elementos determinantes flexionáveis do sintagma nominal sempre que o núcleo nominal estiver no plural; deve também estar presente no verbo sempre que o sujeito estiver no plural; deve ainda estar presente nos predicativos flexionados e nos participios passivos quando o sujeito for plural” (SCHERRE, 2005, p. 19).

variante mais coloquial (por exemplo, uma conversa com amigos íntimos). Usar uma variante inadequada cria uma imagem inadequada do falante. No trato com as variantes devemos substituir o par *certo/errado* pela oposição *adequado/inadequado*. Como efeito, cada variante é mais adequada para uma determinada situação de interlocução (FIORIN, 2002, p. 36 grifos do autor)

Neste trabalho compartilhamos das ideias de Fiorin (2002). Entendemos que há várias possibilidades de realização da língua e que cada uma delas tem o seu valor comunicativo. Concebemos que não há falantes de estilo único. Todo falante pode alternar entre diferentes estilos, ou seja, essa alternância vai depender das intenções comunicativas do falante. Este pode alterar seu estilo da forma como melhor lhe convir, nas mais diversas esferas comunicativas nas quais ele transita. Em outras palavras, pode fazer uso de uma determinada variedade em casa, na comunidade em que vive, outra no ambiente de trabalho, outra no espaço público e assim por diante. Este eixo da variação é chamado de diafásico, conforme vimos no tópico *Variação e mudança linguística*.

Contudo, por mais que façamos uso dos termos *adequado/inadequado* no que diz respeito aos fenômenos linguísticos, “não como imposições de uma superestrutura compacta, mas como resultantes das estratégias interacionais postas em ação pelos falantes, segundo uma multiplicidade de fatores sociais, culturais, políticos, cognitivos etc.” (BAGNO, 2017, p. 6), nos parece oportuno problematizá-los.

Como mencionado anteriormente, uma língua pode servir a vários propósitos e, aqui, incluímos o propósito de marcar politicamente uma diferença. A língua, também pode ser vista como uma forma de militância política. E, nessa perspectiva, os termos *adequado/inadequado* já não parecem ser tão coerentes, uma vez que poderíamos nos questionar: adequado (ou inadequado) para quem? Na perspectiva de quem?

A título de exemplo, uma mulher negra e pobre que tem uma variedade considerada estigmatizada, pode<sup>21</sup>, por razões políticas, não querer “adequar” o seu discurso. Ela pode querer manter aparente as diferenças entre a variedade de origem dela e a variedade de um homem branco e rico que tem uma variedade considerada como prestigiada. Neste caso, pode haver uma busca consciente pela inadequação como forma de marcação política, como forma de militância. “Se recusar a ‘adequar’ ao que uma parcela da sociedade exige e espera é mais uma frente de batalha na guerra pela liberdade de existir, pela ocupação dos lugares sociais que são delas e deles de direito e que sempre lhes têm sido negados” (BAGNO, 2019, p. 16).

---

<sup>21</sup> Neste momento não estamos tratando de educação linguística, entendemos que é nosso dever, enquanto professores de língua portuguesa, é possibilitar o acesso dos alunos a todas as variedades da língua, dessa forma inclusa, as variedades de maior prestígio social.

Ademais, a língua pode refletir e marcar a identidade do falante. “Nas relações sociais, por meio de suas escolhas linguísticas, conscientes ou inconscientes, o falante informa o interlocutor o lugar de onde veio, o seu nível de escolaridade, sua ascendência, a sua idade entre outras características” (CARLOS, 2015, p. 69). Por exemplo, um falante de uma determinada região do país ao mudar-se para outra região pode conservar (alguns) traços de sua variedade de origem. Isso pode ocorrer por vários motivos: para marcar a diferença, por identificação ao local de origem, por ter uma atitude negativa com a variedade da nova região em que o falante esteja inserido, entre outros.

## 2.5 AFINAL, OS LINGUISTAS SÃO A FAVOR DO VALE TUDO NA LÍNGUA?

Quando a discussão é sobre a língua todos querem dar a sua opinião. Seja no sentido de condenar algum uso em favor de outro, seja no sentido de simplesmente falar o que pensa sobre o tópico em questão ou, até mesmo, no sentido de queixar-se. Não importa! Quando a questão é sobre línguas todos querem falar e querem ser ouvidos.

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, [1942], 2007, p. 11).

Em questões afetas às políticas linguísticas todo cidadão tem o direito de emitir opiniões e de terem essas opiniões ouvidas, especialistas no assunto ou não. Como afirma Rajagopalan (2013, p. 22), “todos eles [os cidadãos], sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade e, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante”. Entretanto, em matéria de língua, quem tem mais voz na sociedade e, portanto, é mais ouvido, são geralmente os que seguem um viés purista, normativo (não necessariamente um especialista em língua<sup>22</sup>).

Não é difícil assistir um programa de televisão, escutar um programa na rádio ou, até mesmo, ler uma coluna em um jornal ou revista, na qual chamam um defensor do purismo (seja ele professor de língua portuguesa ou gramático) para falar sobre língua. Eles são vistos

---

<sup>22</sup> Há muitas pessoas que tentam legislar sobre a língua, que tentam ditar regras e condenar erros. Estes nem sempre tem uma formação na área. Faraco (2011, p. 265) relata um episódio no qual ele entra em uma discussão calorosa com uma jornalista (que era a diretora do programa do qual ele foi convidado para ser consultor). De acordo com o autor, ela não o deixa falar. “[S]egundo ela, somos [os linguistas] uns anarquistas, queremos destruir a língua, para nós vale tudo, nós fazemos a apologia da ignorância, somos condescendentes com o desleixo e a preguiça”.

pelo senso comum como os defensores do bem falar e do bem escrever. O que eles falam, geralmente, é visto como regra. Neste sentido, há outros estudiosos da língua que muitas vezes são deixados à margem pela população em geral, os linguistas<sup>23</sup>. E quando são chamados para um debate público, em uma mídia televisiva, por exemplo, na maioria das vezes, são acusados de pregar que na língua vale tudo, que devemos abandonar os estudos gramaticais e abraçar o caos da diversidade linguística etc. Oliveira (2007, p. 88-89) explica o porquê isso acontece.

Por que a gramática é um instrumento de poder muito melhor, muito mais bem-sucedido. Permite controlar mais, classificar mais, excluir mais. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que, através dela, tem instrumentos para controlar a língua escrita e através dela, indiretamente, a língua falada pela população. O Estado pode fixar a ortografia e inclusive quais categorias podem ser usadas para falar sobre a língua, como no caso da NGB, a nomenclatura gramatical brasileira. Favorece o poder, e é por ele favorecido (OLIVEIRA, 2007, p. 88-89).

Não há dúvidas que os gramáticos são grandes estudiosos da língua, não estamos querendo, de modo algum, desmerecer os seus conhecimentos. Contudo, eles olham para os fenômenos da língua pelo viés da gramática normativa, pelo viés da norma-padrão. Eles não olham para os fenômenos da língua falada em seu contexto social. Sob a ótica dos estudos normativos os aspectos sociais da língua não são considerados. Como afirma Saussure, “é o ponto de vista que cria o objeto”.

Portanto, neste capítulo fizemos um esforço no sentido de demonstrar o princípio heterogêneo da língua portuguesa. A língua muda no tempo e varia no espaço e, simplesmente, não há nada que se possa fazer para mudar essa realidade. Tentamos, também, enfatizar que a noção de erro em língua é uma inversão humana e, portanto, arbitrária e sujeita a mudanças. Com isso buscamos associar essa noção de erro ao preconceito linguístico que está profundamente enraizado em nossa sociedade, para mostrar que, na verdade, ele serve para escamotear o preconceito social, tendo em vista que, como afirmamos anteriormente, há erros que são apontados com mais veemência que outros e, justamente, esses “erros” imperdoáveis fazem parte do repertório linguístico das pessoas pertencentes as classes sociais que estão na base da pirâmide socioeconômica.

Logo, nos consideramos sociolinguistas, por entender que a língua é um produto social. Por entender que ela está em um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução. E é o falante nas suas relações sociais que dita a velocidade e como este

---

<sup>23</sup> Entenda, também, como sociolinguista. Em princípio todo gramático é um linguista, mas nem todo linguista é um gramático.



processo deve ocorrer. Este é o ângulo pelo qual vemos nosso objeto de pesquisa. Todavia, em nenhum momento afirmamos ou iremos afirmar que na língua vale tudo. Como bem argumenta Bagno (2009, p. 28, grifos do autor):

[n]ão queremos praticar um *prescritivismo às avessas!* Queremos apenas que o convívio linguístico no Brasil seja *democratizado*, que as pessoas não tenham mais medo de usar a língua do modo como sempre usaram, como ouvem e leem todos os dias ao seu redor, em casa, no trabalho, na televisão, no rádio, na rua, no cinema, nos jornais, nos livros... (BAGNO, 2009, p. 28, grifos do autor).

Entendemos a relevância dos estudos gramaticais, assim como, a importância e o prestígio social das variedades consideradas cultas<sup>24</sup>. Compreendemos que é a na escola que muitos alunos têm um maior contato com as variedades prestigiadas de sua língua e que é nosso dever, enquanto professores de língua portuguesa, não só, ensinar aquilo que eles não dominam (a norma culta), mas também, dar condições para que eles conheçam e reflitam sobre as mais diversas variedades de sua língua. Portanto, concebemos que não há um padrão absoluto para a correção.

Como mencionamos anteriormente, no que concerne à língua, todos têm direito a ter a sua opinião. Consequentemente, concordamos com Faraco (2008, p. 98-99, grifo do autor), quando ele afirma que:

[o]bviamente, ninguém é obrigado a adotar as inovações. Qualquer um de nós pode perfeitamente ser mais conservador em matéria de língua. Mas o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras, em especial se elas são já correntes entre os falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. E mais ainda, se elas já foram acolhidas pelos bons instrumentos normativos.

O falante mais conservador pode perfeitamente aconselhar, sugerir, recomendar o uso mais clássico. Está no seu direito. Mas, se na norma culta/comum/*standard* já circulam outras formas, esse falante não tem o direito de condenar os que as usam. Antes cabe maravilhar-se com a beleza da dinâmica e da riqueza da língua que muda continuamente sem jamais perder sua plenitude estrutural e seu potencial semiótico (FARACO, 2008, p. 98-99, grifo do autor).

Desse modo, o linguista ou sociolinguista tem consciência de que as variedades da língua sofrem o julgamento social. Algumas variedades são extremamente prestigiadas, enquanto outras são extremamente estigmatizadas, sendo assim, as pessoas que utilizam essas últimas podem ser alvo de preconceito, de discriminação e de exclusão social. Portanto, eles não estão propondo que uma variedade estigmatizada seja usada/ensinada em detrimento de

---

<sup>24</sup> No próximo capítulo iremos distinguir norma culta de norma-padrão e justificar a preferência pelos termos variedades de prestígio e variedades estigmatizadas.

outras variedades. Eles não estão propondo o uso de formas inovadoras no lugar das conservadoras. O que propõem é que as variedades estigmatizadas sejam, também, objeto de reflexão linguística, em uma tentativa de minimizar os efeitos do preconceito linguístico que surgem quando essas variedades não são aceitas como válidas, como legítimas.

## CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

### 3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA? GRAMÁTICA, NÉ?!

Quando nos debruçamos a pesquisar o ensino de língua portuguesa, logo surgem algumas falas comuns associando o ensino da língua com o ensino da sua gramática. Como se ensinar uma língua se reduzisse à memorização de regras e exceções. Mais que isso, costuma-se olhar para a gramática normativa como se ela fosse a língua, como se tudo que escapasse a essas regras, simplesmente, não pudesse ser considerado como língua.

Já discutimos anteriormente, os princípios da variação e da mudança linguística, fenômenos naturais e essenciais à toda e qualquer língua humana. Assim como, já discorreremos sobre a noção de erro e o preconceito linguístico associados à norma-padrão da língua. Neste momento, então, cabe-nos refletir sobre o ensino tradicional de língua portuguesa, uma vez que é nas aulas de língua portuguesa que os alunos têm contato com a “famigerada” gramática.

A gramática é um enorme bicho papão na nossa vida. Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos por um conjunto de regras de correção que nos são apresentados como intocáveis fenômenos de língua, os quais, pelo seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos do português no Brasil (FARACO, 2008, p. 129).

Todavia, antes de abordar o ensino de gramática na escola precisamos delimitar os sentidos que o termo gramática pode assumir. Sem dúvida, o sentido escolar é o que primeiro vem à mente das pessoas quando elas escutam a palavra *gramática*, entretanto, este é só uma das acepções dessa palavra. Dentro dos estudos linguísticos costumamos diferenciar três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada, as quais são discutidas a seguir.

#### 3.1.1 Tipos de Gramática

Começamos a nossa discussão pela definição de gramática normativa. Ela é, portanto, aquela que aterroriza os alunos, o bicho papão mencionado por Faraco (2008). É certamente a mais conhecida pelos professores do ensino fundamental e médio, pois é a definição dela que está presente nos livros didáticos. É a partir dela que é ditado o bom uso de uma dada língua,

aquilo que é certo e errado. (POSSENTI, 2000). Ela também é conhecida como prescritiva, visto que prescreve determinados usos e abomina outros.

Outro ponto que vale ser ressaltado neste momento é que as gramáticas normativas têm uma origem bem antiga e as normas encontradas nela foram fixadas com base em escritores consagrados. Como bem explica Franchi (2006, p. 18):

[n]ão há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitista e acadêmicos e de classe (FRANCHI, 2006, p. 18).

O segundo tipo de gramática, a descritiva, trata-se da descrição das línguas, isto é, os estudiosos que trabalham com esse tipo de gramática, teoricamente, ocupam-se em descrever as regras das línguas tais como elas são colocadas em prática na fala. Não há, nesse sentido, uma prescrição daquilo que é considerado bom, mas sim, uma descrição do que acontece na língua. Como expõe Possenti (2000), as regras da gramática normativa podem não ser as mesmas da gramática descritiva “em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora raramente” (POSSENTI, 2000, p. 65).

Contudo, embora pareça ser mais precisa, mais neutra do que a normativa, Franchi (2006) nos alerta para o fato de que os pressupostos normativos possam ser incluídos de maneira disfarçada, na gramática descritiva. Dessa forma, a descrição nunca é pura e simples, por traz dela imperam pressupostos, escolhas metodológicas e encaminhamentos do gramático que se propõe à descrição.

O supracitado autor menciona que o gramático que descreve a língua pode simplesmente ignorar certos fenômenos típicos de variedades estigmatizadas. Pode tratar de tais fenômenos como se não existissem no uso real da língua ou como se não deveriam existir. Além disso, o gramático pode recorrer aos critérios sociais para não reconhecer certas variantes como gramaticais. À vista disso, Franchi (2006, p. 23) afirma que:

embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições das gramáticas normativas (FRANCHI, 2006, p. 23).

Nesse sentido, podemos verificar que há nas gramáticas normativas uma vasta parte dedicada à descrição, porém, na grande maioria das vezes, isso acontece em razão de enfatizar os usos “corretos” da língua. Por conseguinte, se quiséssemos obter um trabalho puramente de descrição de uma língua, não poderia haver nenhuma intenção em prescrever (POSSENTI, 2000).

Por fim, a gramática internalizada refere-se ao conhecimento linguístico internalizado de qualquer falante em situações normais. Este tipo de conhecimento não é aprendido na escola, pelo contrário, trata-se de um processo natural de aquisição de regras da língua. Regras estas que permitem um falante de português produzir algo como “a casa é azul” e, não, algo como “\*casa a azul é”.

Segundo o linguista Noam Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata, ou seja, todo ser humano já nasce com essa habilidade. Sendo assim, segundo esse autor, ela não é algo que se aprende, mas sim, algo que se desenvolve ao longo dos anos, dadas as condições mínimas de acesso às manifestações de uma língua (FRANCHI, 2006). À vista disso, concebemos que toda criança que chega à escola já domina um conjunto considerável de regras da sua língua, ou melhor, da sua variedade linguística. Esse conjunto de regras trata-se, portanto, da gramática internalizada.

A partir da discussão feita neste tópico, compreendemos, que não há apenas um significado para a palavra gramática. Ela pode, como propõe Possenti (2000), significar genericamente “conjunto de regras”. Essas regras podem ser as que devem ser seguidas (gramática normativa), as que são seguidas (gramática descritiva) e as que o falante da língua domina (gramática internalizada). Logo, discursos como: “a gramática do português é difícil”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” etc. são reducionistas, pois restringem-se a um tipo de saber, o saber da gramática normativa. E, conseqüentemente, são apenas crenças infundadas, visto que cada falante domina um conjunto de regras da sua gramática internalizada.

### 3.1.2 Surgimento dos Estudos Gramaticais

Verificamos que o saber gramatical vai muito além da concepção simplista difundida pelo senso comum, isto é, dominar a gramática de uma língua vai muito além de apenas dominar uma lista de prescrições de um compêndio gramatical. Entretanto, na escola há uma valorização exacerbada de um tipo de gramática, a normativa. Tanto que às vezes a aula de

língua portuguesa é vista como aula de gramática normativa. Isto posto, devemos nos questionar: onde e quando surgiu esta gramática? E por que ela tem tanto prestígio?

O estudo gramatical tem raízes bem antigas, conforme explica Faraco (2008, p. 130), “[o]s babilônios, por exemplo, já se dedicavam a esse tipo de estudo por volta de 2000 a.C. Os hindus desenvolveram uma forte tradição gramatical por volta do século IV a.C. No mesmo período, os chineses estavam também iniciando suas reflexões gramaticais”.

Entretanto, os estudos que hoje conhecemos como gramática tradicional começaram a surgir por volta do século III a.C., sendo uma criação da cultura greco-romana. As reflexões que estes povos fizeram acerca da linguagem sugeriram de diferentes fontes, como, por exemplo: as práticas políticas e jurídicas (era necessário ter uma boa habilidade de fala para tais debates) e as discussões de ordem filosóficas (questionavam-se sobre a natureza da linguagem humana e, além disso, esses filósofos analisavam aspectos da língua grega como sendo parte da construção da lógica) (FARACO, 2008).

Contudo, foi na famosa biblioteca da cidade de Alexandria no Egito, a partir dos estudos cuidadosos dos gregos à produção literária dos seus autores consagrados que se originaram os estudos da filosofia e da gramática tradicional.

Dedicando-se a fixar uma forma aceitável dos textos clássicos, os sábios alexandrinos preservavam e nos legaram todo um conjunto de obras fundamentais da cultura humana. Para realizar esse trabalho inestimável, os sábios alexandrinos tiveram de criar um método que, mesmo aperfeiçoado posteriormente, constitui ainda hoje a base de qualquer atividade de edição crítica dos textos reconhecidos como os clássicos da cultura – textos literários, filosóficos, religiosos (FARACO, 2008, p. 132-133).

De acordo com Faraco (2008), é comum atribuir a Dionísio Trácio, um dos estudiosos alexandrinos, a autoria da primeira gramática já conhecida, por volta do século II a.C. Ele

conceituava a gramática como ‘o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos Poetas prosadores’<sup>3</sup>. O objeto do gramático era, portanto, a língua escrita exemplar, ou seja, para cultura helenística, a língua literária. E o gramático perseguia dois objetivos: descrever essa língua e, ao fazê-lo, estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam (FARACO, 2008, p. 133).

Temos, então, a base dos estudos normativos ocidentais. Os gregos alexandrinos percebendo que havia diferenças entre os textos clássicos e a língua que falavam, sentiram a necessidade de fixar um padrão linguístico, tendo como referência as obras de autores já consagrados, autores clássicos. Primeiramente, esse modelo linguístico deveria ser seguido na escrita, como podemos perceber na citação de Faraco e, posteriormente, na fala tendo em

vista que a diversidade linguística, como já discutida no capítulo anterior, nunca foi vista como algo positivo.

A valorização exacerbada deste tipo de gramática nasce da ideia de que há uma forma correta de falar e escrever uma língua e que esta forma correta pode ser encontrada em um livro de gramática normativa. Vale ressaltar que a gramática surge para subsidiar o estudo da língua. Contudo, ao longo dos anos ela foi adquirindo um outro valor. De acordo com Faraco (2008, p. 146):

ela não era uma matéria que se esgotava em si mesma: não se tratava de estudar a gramática pela gramática, mas de refletir sobre a estrutura da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita (FARACO, 2008, p. 146).

A tradição dos estudos gramaticais de ordem normativa é antiquíssima e certamente de extrema relevância para os estudos linguísticos. Ela é um importante patrimônio cultural. Contudo, ela não deve ser tomada como inquestionável, como se fosse a única teoria linguística existente para o trabalho em sala de aula (BAGNO, 2007). Há neste tipo de gramática muitas contradições. No próximo tópico discutiremos uma dessas contradições, o caso pronominal.

### 3.1.3 As Fragilidades da Gramática Normativa: Uma Breve Discussão do Caso Pronominal

No Brasil é comum grandes debates polêmicos terminarem na discussão gramatical. Ou seja, é corriqueiro que na falta de argumentos para sustentar algum ponto de vista, as pessoas apelarem para os “erros” de português no sentido de tentar menosprezar e desqualificar o ponto de vista do seu adversário. “Em outros termos, quando nos faltam argumentos, nosso último recurso é xingar o adversário de ignorante, ‘pois nem a língua sabe falar bem’” (FARACO, 2011, p. 270).

Nesse sentido, a gramática normativa é considerada, por muitos, como o instrumento chave para balizar o bem falar e o bem escrever, o certo e o errado. É vista como o livro sagrado da língua e, por ventura, aqueles que não seguem as tais regras estão cometendo um grave pecado contra a língua. É tida como o instrumento que diz se uma pessoa é inteligente ou ignorante, se nos é compensatório escutar seu ponto de vista ou não. Entretanto, como pesquisadores da língua, nos cabe refletir: será que tal instrumento é inquestionável?

A resposta para a supracitada pergunta é não. Ela é questionável. Como já observamos anteriormente há neste tipo de gramática a cristalização de um momento linguístico. Além disso, as regras da gramática normativa do português brasileiro estão fundamentadas nos padrões linguísticos lusitanos. (VIEIRA; FREIRE, 2020). Conseqüentemente, há muitas contradições, incongruências neste tipo de gramática, uma vez que ela vai de encontro com processos de variação e mudança, além de não levar em consideração<sup>25</sup> muitos usos já consagrados nas variedades prestigiadas do português brasileiro. Ela é um importante instrumento de padronização, porém é frágil.

Nos manuais normativos, há o que Faraco (2008) chama de norma curta. Uma norma linguística que não dá conta de todos os fenômenos naturais da língua. Uma norma que restringe, que encurta as possibilidades da língua.

Nessa perspectiva, um fenômeno que merece ser evidenciado é o quadro dos pronomes pessoais. São considerados como pronomes pessoais do caso reto, as formas: eu, tu, ele/ela, nós, vós e eles/elas. Encontramos na gramática de Bechara (2009) o seguinte quadro:

Os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não eu, não tu), considerada, pela tradição, a 3.<sup>a</sup> pessoa:  
 1.<sup>a</sup> pessoa: eu (singular), nós (plural),  
 2.<sup>a</sup> pessoa: tu (singular), vós (plural) e  
 3.<sup>a</sup> pessoa: ele, ela (singular), eles, elas (plural) (BECHARA, 2009, p. 139).

A gramática de Celso Cunha (2013) traz uma explicação semelhante:

Os **pronomes pessoais** caracterizam-se:  
 1<sup>o</sup>) por notarem as três pessoas gramaticais:  
 a) *quem fala* = 1.<sup>a</sup> pessoa: eu (singular), nós (plural);  
 b) *com quem se fala* = 2.<sup>a</sup> pessoa: tu (singular), vós (plural);  
 c) *de quem ou de que se fala* = 3.<sup>a</sup> pessoa: ele, ela (singular); eles, elas (plural) (CUNHA, 2013, p. 162).

É curioso notar que nas duas explicações são considerados como pronomes de segunda pessoa do singular e do plural, respectivamente o *tu* e o *vós*. Não há nesta parte a menção das formas *você* e *vocês* como pronomes pessoais de segunda pessoa. Assim como, não há nenhuma citação da variante *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural.

Bechara (2009) menciona apenas nas observações dos pronomes de tratamento que o *você* derivado da forma de tratamento *Vossa Mercê* é correntemente usado, uma vez que

---

<sup>25</sup> Estamos cientes que há muitos bons instrumentos gramaticais que estão incorporando certos fenômenos da língua portuguesa brasileira (FARACO, 2008). Contudo, há também muitos que ainda são extremamente conservadores nas suas prescrições.



“[c]aindo o pronome vós em desuso, só usado nas orações e estilo solene, emprega-se vocês como o plural de tu” (BECHARA, 2009, p. 140). Entretanto, ele afirma, nesta mesma parte, que o *vós* continua bem vivo no português de Portugal. Já no que diz respeito à forma *a gente*, ele declara que esta é usada na “linguagem não cerimoniosa”.

Celso Cunha (2013) faz a mesma discussão ao descrever os pronomes de tratamento. Contudo, o autor afirma que o *tu* fica restrito a algumas regiões do país. No que diz respeito ao *a gente*, ele apenas menciona que este é empregado na “linguagem coloquial”.

Ora, essa é uma discussão de longa data e as gramáticas (os gramáticos) ainda fazem uma descrição tímida do quadro pronominal do português brasileiro. Já em 1973, Monteiro Lobato, na obra *Emília no país da gramática*, chama a atenção para a batalha entre os pronomes *tu* e *você*, ao contar da visita de Emília à casa dos pronomes:

Os meninos notaram um fato muito interessante - a rivalidade entre o *Tu* e o *Você*. O Pronome *Você* havia entrado do quintal e sentara-se à mesa com tóda a brutalidade, empurrando o pobre Pronome *Tu* do lugarzinho onde êle se achava. Via-se que era um Pronome muito mais moço que *Tu* e bastante cheio de si. Tinha ares de dono de casa (LOBATO, 1973, p. 21).

Seguramente, essa é uma batalha presente nos dias atuais. *Tu* e *Você* convivem em solo brasileiro e, neste sentido, concordamos com Celso Cunha, quando ele menciona que o uso de *tu* é restrito. Portanto, não podemos negar que esse pronome ainda faz parte do português brasileiro.

Batalha semelhante ocorreu entre as formas *Thou* e *You*, na língua inglesa. Nesta língua, *You*, a variante inovadora, saiu vitoriosa. Lobato (1973) acreditava que o mesmo aconteceria com as formas *Tu* e *Você*, podemos observar no seguinte trecho:

No andar em que vai, creio que acabará expulsando *Tu* para o bairro das palavras arcaicas, porque já no Brasil muito pouca gente emprego o *Tu*. Na língua inglesa aconteceu uma coisa assim. O *Tu* lá se chamava *Thou* e foi vencido pelo *You*, que é uma espécie de *Você* empregado para todo mundo, seja grande ou pequeno, pobre e o rico, rei ou vagabundo (LOBATO, 1973, p. 22).

Fato que não ocorreu até hoje. Todavia, não podemos dizer o mesmo em relação às formas *Vós* e *Vocês*. Nesta batalha linguística, *Vocês* é o vitorioso. Sem dúvida, podemos afirmar que *Vós* não faz parte do português brasileiro (MENON, 1995; LUCCHESI e MENDES, 2009; ARAUJO, 2013). O pronome *Vós* funciona para o português de Portugal, não para o nosso. Possenti (2009, p. 44), refere-se ao *Vós* como se fosse um dinossauro:

Falo de plantas e de dinossauros e outros bichos, mas penso mesmo é em gramáticas e colunas sobre língua. Também nelas há velhos dinossauros. Por exemplo, todas, sem exceção, nos dizem que os pronomes pessoais do caso reto são ‘eu, tu, ele/a, nós, vós, eles/as’. Isso mesmo. Nenhuma deixa de listar o dinossauro ‘vó’. Ora, este velho e desaparecido pronome - desaparecido no uso - deveria constar, evidentemente, em estudos da história da língua portuguesa, mas não em uma descrição gramatical sincrônica ou em uma gramática normativa, ao lado de outros de uso notório e evidente. Por que não fazemos como os ingleses, em cujas formas gramaticais já não se encontram o velho ‘thou’, por mais que ele possa ser encontrado na Bíblia do Rei James que os hotéis deixam nos criados-mudos, para deleite dos hóspedes? Por que colocar no mesmo saco e conferir o mesmo estatuto a formas bem vivas e as formas desaparecidas? (POSSENTI, 2009, p. 44).

Com o exposto, fica evidente que há a necessidade de uma revisão crítica no que diz respeito aos pronomes pessoais. Nos restringimos apenas à discussão dos pronomes do caso reto, entretanto, essa mesma discussão pode ser transposta para os pronomes oblíquos, para os pronomes possessivos, etc. É necessário reconhecer que nosso quadro pronominal é diferente do que a grande maioria das gramáticas tradicionais prescrevem e do que, conseqüentemente, o livro didático traz.

Como bem argumenta Martins, Vieira e Tavares (2020), é imprescindível reconhecer essa diferença. Além disso, é tarefa do professor de língua portuguesa apresentar aos alunos o quadro pronominal efetivamente usado no português brasileiro, tanto nas suas variedades de prestígio quanto nas variedades estigmatizadas.

De uma vez por todas, é necessário assumir que, se um dos objetivos da escola é promover o padrão culto a ser praticado em textos orais e escritos em diferentes contextos e registros, todo sistema de **vós** não faz parte do português brasileiro contemporâneo. Seu (re)conhecimento e, conseqüentemente, o ensino de um sistema de **vós** for necessário, o é para que o aluno consiga ler e reconhecer textos de sincronia as passadas. Admite-se, assim, que o português culto falado e escrito no Brasil na contemporaneidade, nem de longe, se resume ao paradigma do eu/tu/ele/nós/vós/eles (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2020, p. 19, grifos dos autores).

Outro fenômeno que merece destaque é a colocação dos pronomes átonos que, segundo Bagno (2009, p. 95), “constitui decerto o melhor exemplo do esforço insano dos puristas para impedir o reconhecimento de uma língua caracteristicamente brasileira”. Na língua portuguesa brasileira usamos majoritariamente a próclise. Os usos de ênclise e mesóclise ficam restritos aos contextos mais monitorados e aos textos escritos, não sendo proferidos naturalmente na fala dos brasileiros. Entretanto, as gramáticas normativas insistem na prescrição desses usos, como podemos observar na gramática de Evanildo Bechara (2009):

O pronome átono pode vir antes, no meio ou depois do verbo ou verbos (se for uma conjugação composta), de acordo com certos princípios que serão futuramente estudados:

- a) *próclise*: se o vocábulo átono vem antes: Ele se feriu (pronome átono próclítico);
- b) *mesóclise*: se o vocábulo átono vem no meio (dos futuros, do presente e do pretérito): Vestir-se-á se puder. Vestir-nos-íamos se pudéssemos (pronome átono mesoclítico);
- c) *ênclise*: se o vocábulo átono vem depois: Queixamo-nos ao diretor (pronome átono enclítico) (BECHARA, 2009, p.490).

O gramático é categórico ao afirmar que não podemos iniciar um período com um pronome átono e, coloca como observação, que “[a]inda que não vitoriosa na **língua exemplar**, mormente na sua modalidade escrita, este princípio é, em nosso falar espontâneo, **desrespeitado**” (BECHARA, 2009, p.490, grifos nossos). O que Bechara coloca como língua exemplar, entendemos como uma variedade mais monitorada. E ele está correto, nós, brasileiros, não respeitamos esse princípio, pois não é uma regra natural da nossa língua. Este é um exemplo da cristalização da língua que já mencionamos. Esta regra foi fixada tendo como parâmetro o português de Portugal, serve aos propósitos da língua de lá, não da língua de cá (BAGNO, 2009).

Na gramática de Celso Cunha (2013) encontramos uma explicação similar da ênclise, próclise e mesóclise. Entretanto, o autor reconhece que “[a] a colocação dos pronomes átonos na linguagem coloquial do Brasil tende a próclise” (CUNHA, 2013, p. 183).

No português brasileiro, a regra intuitiva da colocação pronominal é a próclise ao verbo principal. Como explica Bagno (2011, p. 96-97, grifo do autor):

No português brasileiro, os pronomes oblíquos, que desempenham a função de objetos diretos ou indiretos, vêm sempre antes do verbo do qual eles são o complemento. Por isso, dizemos que a regra que impera entre nós é a da *próclise*, porque essa palavra grega significa ‘inclinarse para frente’, no caso, para frente do verbo (BAGNO, 2011, p.96-97, grifo do autor).

Encontramos na literatura brasileira um poema que demonstra como nós utilizamos e damos preferência à próclise. No exemplo há o uso de um pronome átono iniciando uma frase. Uso este que é extremamente condenado pelos puristas gramaticais. O poema em questão é *Proclamação do amor antigramática*, de Mário Lago

‘Dá-me um beijo’, ela me disse,  
 E eu nunca mais voltei lá.  
 Quem fala ‘dá-me’ não ama,  
 Quem ama fala ‘me dá’  
 ‘Dá-me um beijo’ é que é correto,  
 É linguagem de doutor,  
 Mas ‘me dá’ tem mais afeto,

Beijo me-dado é melhor.  
 A gramática foi feita  
 Por um velho professor,  
 Por isso é tão má receita  
 Pra dizer coisas de amor.  
 O mestre pune com zero  
 Quem não diz 'amo-te'. aposto  
 Que em casa ele é mais sincero  
 E diz pra mulher: 'te gosto'  
 [...]

Nesse trecho observamos um registro natural da nossa língua (me dá) sendo confrontado com o que prescreve a gramática normativa (dá-me). Logo, percebemos que há um abismo entre o que é prescrito em relação à colocação pronominal e o uso espontâneo da língua. Visivelmente, o eu lírico declara a sua preferência pela variante estigmatizada “me dá” que, segundo ele, tem mais afeto e sinceridade, mesmo sabendo da existência da variante prestigiada “dá-me”. Além disso, ele menciona que a gramática não é boa para falar de amor, uma vez que foi feita por um “velho professor”, remetendo assim ao seu caráter antigo. Uma “receita”, por vezes, arcaica que já não condiz com os usos atuais.

Como a gramática normativa proíbe o uso de um pronome átono no início da frase, o falante, na tentativa de adequar-se às regras, faz uso da ênclise. Isso ocorre, até mesmo em contextos nos quais ela não é prescrita pela gramática normativa, como depois de advérbios, de negativas e da palavra que. O que ocorre nestes casos é o fenômeno da hipercorreção.

[P]rovocada pela insegurança linguística, pelo medo de ‘errar’. Como as regras ditadas pela tradição normativa são quase todas contrárias a intuição linguística do falante, ele acaba achando que aquilo que mais lhe soa estranho, aquilo que mais se distancia do uso habitual, espontâneo, normal é que deve ser o ‘certo’, e toca a usar a ênclise até em verbos no futuro do presente e do pretérito: ‘encontrarei-te’, ‘daria-me’ etc., ou no particípio: ‘eu tinha encontrado-a várias vezes’ (BAGNO, 2009, p. 99).

Com relação à mesóclise podemos dizer que é algo que dificilmente faz parte do português brasileiro, pois trata-se de um fenômeno que não está presente tanto na fala espontânea, quanto na modalidade escrita, haja vista que alguns jornais e revistas

prescrevem, em seus manuais de redação, que ela seja abandonada. O manual de estilo da editora Abril, na p. 55, ‘contraindica a mesóclise, cujo uso se limita, possivelmente, nos dias de hoje, a linguagem jurídica e a textos acadêmicos de algumas áreas’. Também o manual do jornal Folha de São Paulo, na p. 128, declara: ‘o pronome no meio do verbo - mesóclise - não é mais empregado no jornal’ (BAGNO, 2009, p. 100).

Como comenta Possenti (2009, p. 28), “[a] mesóclise não faz mais parte da nossa língua (se é que um dia fez), pelo menos na língua falada no Brasil”. Entretanto, não é difícil encontrar manuais gramaticais, assim como, puristas da língua (gramáticos ou não), que insistem que na língua portuguesa brasileira há casos em que a mesóclise é obrigatória.

Concebemos que o problema não reside em mostrar as possibilidades da colocação pronominal, mas sim, em taxar como erro, em condenar usos que já estão consagrados em nossa língua. O problema reside em insistir que a colocação pronominal do português brasileiro consiste nas regras que são descritas nas gramáticas, reside em não aceitar outras possibilidades além daquelas descritas nestes manuais. O problema está em não aceitar que a língua varia e que não há como encerrá-la nos limites de um molde que é a gramática normativa, de querer que a língua que é viva caiba dentro de um modelo fixado com base em um momento histórico.

Apresentamos apenas dois exemplos que demonstram que os manuais gramaticais são, sim, questionáveis. Poderíamos, ainda, citar outros tantos, como, por exemplo: a regência de verbos, como o verbo assistir; se como passiva sintética; a crase; ele como objeto direto, o pronome relativo cujo; entre outros. Portanto, como professores de língua portuguesa, precisamos ser críticos e não simplesmente aceitar com passividade o que nos é imposto. Vamos trabalhar com a gramática em sala de aula? Sim! Ela é importante, mas não podemos escamotear a realidade linguística do nosso país. Não podemos tratar dessa realidade como se ela coubesse em quinhentas ou seiscentas páginas de regras.

### 3.2 NORMA CULTA *VERSUS* NORMA-PADRÃO: AFINAL, QUAL É A DIFERENÇA?

“Passe a seguinte tirinha para a norma-padrão...”, “Na norma culta a regência verbal correta é...”, “Neste livro, os alunos terão contato com a norma culta...”, “Queremos que nossos alunos aprendam a norma-padrão...”. Frases como estas são encontradas com grande facilidade nos livros didáticos e na fala de muitos professores de língua portuguesa. Os termos, norma culta e norma-padrão, são geralmente utilizados como se os dois fizessem referência ao mesmo assunto, a língua correta, aquela que pode ser encontrada nos dicionários e nas gramáticas normativas.

Contudo, estes termos não são sinônimos. Dentro dos estudos linguísticos, há entre eles uma diferença que merece e precisa ser debatida. De acordo com Cryranka (2020, p. 133):

a falta de clareza sobre essa diferença pode estar sendo, desde há muito, a razão principal das equivocadas interpretações do senso comum sobre certo e errado em língua nacional. A disciplina Língua Portuguesa ensinada nas escolas se ressentia dessa falta de clareza, o que, obviamente, tem contribuído para a construção de crenças e atitudes negativas de nossos alunos em relação a ela (CRYRANKA, 2020, p. 133).

A ambiguidade, neste caso, já está presente na palavra *norma*. Esta palavra pode ser entendida de duas maneiras distintas: em um primeiro momento podemos pensá-la como aquilo que é normativo e, em um segundo momento, podemos vê-la como aquilo que é normal.

Podemos encontrar essa visão distinta da palavra norma nas definições que encontramos em dicionários. De acordo com o dicionário Aurélio da língua portuguesa, norma pode ser: “1. Aquilo que se adota como base ou medida para realização ou avaliação de algo. 2. O que se tem como princípio, regra” (HOLANDA, 2010, p. 534). Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, norma pode ser vista como:

4. *Rubrica: linguística, gramática*

conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser usado numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais (prestígio, elegância, estética etc.)

5. *Rubrica: linguística*

tudo o que é de uso recorrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais (HOUAISS apud BAGNO 2003b, p. 39-40).

No senso comum, norma adquire o primeiro sentido, norma como algo normativo, ou seja, uma regra da língua que deve ser seguida. Já nos estudos linguísticos, como podemos observar, o termo norma pode adquirir os dois significados discutidos previamente: aquilo que é de uso recorrente e aquilo que é preceito estabelecido. Como explica Faraco (2008), o conceito de norma foi definido em 1950 pelo linguista Eugenio Coseriu. Ele reformulou a famosa dicotomia saussuriana (sistema/fala) que não comportava a variação como um fenômeno da linguagem, para uma tricotomia (sistema/norma/fala).

Coseriu, buscando dar mais precisão ao conceito, afirmava que uma norma não corresponde ao que ‘você pode dizer’ (tarefa do sistema), mas o que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada.

É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos morfológicos sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (‘normal’) numa certa comunidade de fala<sup>5</sup> (FARACO, 2008, p. 35).

Entretanto, ainda discutindo a ambiguidade do termo, temos as palavras que acompanham a palavra *norma*, os adjetivos: *culta* e *padrão*. Acontece que no senso comum, a ideia de normatividade contida no primeiro sentido da palavra *norma* passa para os termos *norma culta* e *norma-padrão*. Por esse motivo, há confusão entre os dois termos, pois, aparentemente, eles referem-se, como dito anteriormente, à língua correta, à língua pura. Mas, afinal, qual é diferença entre *norma-padrão* e *norma culta*?

*Norma-padrão*, nada mais é do que a tentativa de padronização de uma língua. Em outras palavras, é a tentativa da padronização dos usos tendo como base autores consagrados<sup>26</sup>. É a tentativa de fixar um padrão linguístico a ser seguido por todos, por meio de instrumentos normativos, tais como: dicionários e gramáticas. Como explicita Bagno (2003b, p. 65 grifos do autor):

[é] uma *norma*, no sentido mais jurídico do termo: ‘lei’, ‘ditame’, ‘regra compulsória’, imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regular e regulamentar o uso da língua. E é também um *padrão*: um modelo artificial, arbitrário, constituído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período e num determinado lugar (BAGNO, 2003b, p. 65, grifos do autor).

Já a expressão *norma culta*, como explica Faraco (2008, p. 54), “deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita”. Em outras palavras, *norma culta*, diferentemente da *norma-padrão*, corresponde às manifestações reais, concretas das atividades linguísticas dos falantes.

Consequentemente, a *norma culta* representa os usos de um determinado segmento social em determinadas situações de interação linguística. Já a *norma-padrão* não representa nenhuma situação de uso real da língua. Ela é um modelo abstrato desenvolvido a partir dos usos reais para servir o propósito de uniformidade linguística. Tal uniformidade só existe no imaginário das pessoas e nas páginas das gramáticas normativas, mas nunca na interação linguística real (FARACO, 2008; BAGNO, 2003b).

---

<sup>26</sup> Entretanto, algumas vezes estes autores consagrados são desautorizados pelos gramáticos, na medida em que eles alegam que alguns autores fazem uso da “licença poética” para empregar em suas obras algumas formas linguísticas, as quais eles não reconhecem como corretas na língua. A título de exemplo, Carlos Drummond de Andrade escreveu no poema *No meio do caminho*, a seguinte frase: “tinha uma pedra no meu caminho”, neste caso, a gramática normativa prega que o correto é haver e não ter. Será que o poeta, que é considerado como um dos mais famosos e influentes do Brasil, estava errado? Ou será que são os gramáticos que abominam um uso que é normal e recorrente na nossa língua?

Como afirma Faraco (2008, p. 78), “[o] padrão não conseguirá jamais suplantar integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história”. Admitimos que esta norma exerce um forte poder homogeneizante, devido às investidas do poder público (as políticas linguísticas da gestão *in vitro*) e as pressões sociais (as políticas linguísticas da gestão *in vivo*). Além disso, ela é o que mais se aproxima da chamada norma culta. Contudo, é inegável a existência de um fosso entre as duas normas.

Como podemos verificar, norma pode ser pensada, no plano teórico, como sendo similar ao conceito de variedade. Isto porque, quando Coseriu reformulou a dicotomia saussureana (*langue/parole*), ele estava em busca de um termo que desse conta da realidade de uso dos fenômenos linguísticos. Contudo, norma e variedade não são termos que podemos equiparar, pois como nos alerta Bagno (2017, p. 307, grifos do autor), “ao permanecer fiel à concepção de língua estruturalista, Coseriu postula uma *norma* que, nas palavras de L. F. Lara (1983:175), “se limita a uma escolha mais ou menos arbitrária da parte do linguista, que decide qual sistema de **isoglossas** ele chamará ‘norma’””.

Essa perspectiva de norma também não considera o fato de que uma variação possa pressupor uma mudança no sistema (*langue*). Diante disso, neste trabalho preferimos usar o termo variedade, uma vez que dentro do campo de investigação da Sociolinguística, uma língua é um conjunto de variedades<sup>27</sup>. Desse modo, nessa língua há variedades que gozam de prestígio social (as variedades prestigiadas) e há as que sofrem um maior estigma social (as variedades estigmatizadas). De acordo com Lucchesi (2002, p. 74 apud BAGNO, 2017, p. 307):

O que a sociolinguística faz é operar uma FUSÃO entre os conceitos de sistema normal e sistema funcional, ou seja, entre norma e sistema, já que a variação normal é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema linguístico, e não como algo que se oponha ou que prejudique esse funcionamento, como a visão estruturalista havia sugerido. Já que a distinção entre norma e sistema perde sua razão de ser, pode-se entender, por exemplo, porque o conceito de NORMA está ausente na literatura sociolinguística (LUCCHESI, 2002, p. 74 apud BAGNO, 2017, p. 307).

Ademais, preferimos esta nomenclatura, tal como encontramos em Bagno (2003b; 2007, 2017), pois o termo, norma culta, pode ser entendido de uma maneira equivocada. Há

---

<sup>27</sup> Dessa forma, justificamos os usos dos termos variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas neste trabalho. Todavia, entendemos que estes termos não comuns ao discurso da escola e da mídia, eles acabam por ficar mais restritos ao discurso acadêmico. Entendemos, portanto que há uma falta de comunicação entre universidade e escola.



entranhado no adjetivo culto toda uma ideologia, como se por trás a ideia de culto estivesse a ideia de cultura no sentido restrito. Seguindo esse pensamento, aqueles que não utilizam a norma culta não têm cultura. Entretanto, precisamos lembrar que sobre a ótica antropológica e sociológica não há povos sem cultura. Todo ser humano está vinculado a uma determinada cultura.

Há, na designação *norma culta*, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo ‘culto’, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas ‘incultas’, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes ‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc (FARACO, 2008, p. 54).

Além disso, o oposto dessa norma culta seria a norma usada pelas pessoas com baixa ou sem nenhuma escolaridade, residentes das periferias ou das zonas rurais, os falantes que estão na base da pirâmide socioeconômica. Na literatura da área encontramos o termo norma popular<sup>28</sup> para designar esta variedade. Contudo, como afirma Bagno (2003b, p. 60-61), “numa sociedade extremamente (e desigualmente) dividida como a nossa, o adjetivo popular é muitas vezes usado com conotações pejorativas, depreciativas, para indicar algo de menor importância, de menor valor na escala de prestígio social”. Em outras palavras, o termo popular poderia ser entendido como sinônimo de “inculto”.

Em Bagno (2003b, p. 68)<sup>29</sup>, encontramos a seguinte figura:

Figura 1 – Pirâmide das variedades



Fonte: Bagno (2003b, p. 68).

<sup>28</sup> Com frequência, na literatura linguística, aparecem, também, os termos: língua popular, norma popular, variedade popular.

<sup>29</sup> A mesma figura aparece também em Bagno (2007, p. 106).

Entendemos que a norma-padrão não faz parte de nenhuma variedade real da língua portuguesa brasileira e que, portanto, não pode ser chamada de variedade padrão, pois “não constitui um vernáculo e não é falado exatamente por ninguém” (CYRANKA, 2020, p. 137). É, como afirmamos anteriormente, um modelo de língua, logo, está posicionado para além da pirâmide que representa as variedades da língua, praticamente em uma posição inatingível. Contudo, esta norma se aproxima mais das variedades prestigiadas do que das variedades estigmatizadas. Por conseguinte, tendo em vista que a norma-padrão exerce um grande poder simbólico, quanto mais acima na pirâmide, conseqüentemente, mais próximo dessa norma, mais prestígio social terá uma variedade. E quanto mais abaixo, maior será o estigma social de tal variedade e, conseqüentemente, de tal falante (BAGNO, 2003b; 2007. VIERA; FREIRE, 2020).

Na escola, o ensino tradicional de língua portuguesa, certamente, leva em consideração a norma-padrão, a qual Faraco (2008), brilhantemente, chama de norma curta, pois é uma norma que reduz, que encurta a riqueza, a diversidade da língua.

Ainda hoje, apesar do que apresentam em contrário os nossos bons instrumentos normativos, é a norma curta que prevalece no discurso da escola, do senso comum e, principalmente, da mídia. E isso certamente porque ela tem lá sua utilidade nos nossos jogos de poder: afinal é dela que se servem os que, em algum momento, desejam desqualificar os outros (FARACO, 2008, p. 65).

Essa norma curta, ocupa um grande espaço das aulas de língua portuguesa. Devido ao caráter rígido e arbitrário dessa norma é comum escutarmos de alunos discursos como: “língua portuguesa é muito difícil”, “eu falo tudo errado”, “fulano não sabe português” etc. Esta norma ajuda a rebaixar a autoestima linguística dos alunos, ajuda a criar situações de insegurança linguística, além de validar situações de preconceito linguístico, pois ela caminha junto com a noção de erro escolar.

### 3.3 O ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NOÇÃO DE ERRO NA CONCEPÇÃO ESCOLAR

Ainda hoje há, no que diz respeito à língua e ao seu ensino, uma ideia conservadora de que exista uma língua pura. Essa concepção faz parte do imaginário de muitas pessoas, incluindo, também, as práticas pedagógicas de um bom número de professores de língua portuguesa. Para esses docentes ensinar língua portuguesa é ensinar gramática normativa.

A forma tradicional de ensino de língua, no Brasil, tem se baseado em *repetir* e *reproduzir*. Ensinar português, no Brasil, sempre foi REPETIR a velha doutrina gramatical conservadora e, junto com ela, REPRODUZIR todos os mitos e preconceitos que a GT [Gramática Tradicional] ajudou a cristalizar nas concepções de língua e ‘erro’ que fazem parte do senso comum. [...]

Esse ensino repetitivo e reprodutor só consegue atingir um objetivo: aprofundar o abismo entre a língua real e o padrão ideal, diminuir a já baixa estima linguística dos brasileiros (BAGNO, 2001, p. 55-56, grifos do autor).

O ensino tradicional de língua portuguesa<sup>30</sup> é baseado na transmissão de uma série infundável de prescrições. Na memorização de uma nomenclatura desnecessária e de usos, por vezes, antiquados e, portanto, incoerentes. Além disso, ensinar língua portuguesa apenas pelo viés da língua única é desconsiderar a realidade linguística de nosso país, é negar e desautorizar as variedades da maioria dos brasileiros. O que não deixa de ser uma violência simbólica (BAGNO, 2001).

De acordo com Antunes (2003), embora haja algumas iniciativas no sentido de modificar essas práticas mais tradicionais, o que se tem visto é insuficiente e, na maioria das vezes, são casos de iniciativas isoladas. Por conseguinte, essas práticas tradicionais podem ser um dos fatores impulsionadores do insucesso escolar, algo que precisamos enfrentar. Segundo a supracitada autora, ele se manifesta de formas diversas:

Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele ‘não sabe o português’, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, ‘deixa’ a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativamente e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20).

Evidentemente casos de repetência e evasão escolar e, até mesmo, desmotivação dos alunos não são causados exclusivamente pelo insucesso que os alunos possam ter nas aulas de língua portuguesa dentro de uma metodologia tradicional. Há muitos fatores externos à escola que podem ser os causadores desse insucesso. Entretanto, precisamos admitir que os fatores internos influenciam e muito.

---

<sup>30</sup> Tratamos apenas da subárea da análise linguística, entretanto, estamos cientes de que o ensino de língua portuguesa vai muito além disso, só para citar as subáreas: leitura e interpretação textual, produção de textos e oralidade. Ademais, dentro de cada uma dessas subáreas podem ser trabalhados diversos temas. A disciplina de língua portuguesa é muito rica.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que a escola deveria ser um ambiente no qual os alunos se sintam seguros e não apenas na sua integridade física, mas também, seguros para se expressar nas mais diversas situações. A escola não deveria ser o ambiente causador da insegurança linguística, não deveria ser um ambiente de silenciamento.

Esse ensino tradicional, que muitas vezes silencia, reforça uma série de crenças sobre a língua. Crenças que tem como princípio norteador a noção de que existe um padrão linguístico<sup>31</sup> que deve/precisa ser alcançado por todos. Nessa perspectiva, tudo o que não segue esse padrão não é digno de compor o conteúdo da disciplina de língua portuguesa. Contudo, devemos nos questionar: será que alguém consegue se comunicar na fala ou na escrita seguindo esse padrão linguístico em sua integralidade?

Conforme explica Guedes (2006), não há um só falante que seja conhecedor absoluto de tal padrão.

[N]inguém ficou habilitado a declarar-se conhecedor do *verdadeiro* padrão brasileiro, pois qualquer certeza sobre ele é constantemente submetida a eventuais pareceres de autoridades e pode ser, a qualquer momento, abalada por uma interpretação divergente da que a originou, ou seja, os *donos* da língua sequer têm existência concreta, pois a língua tem segredos que a todos escapam (GUEDES, 2006, p. 35, grifos do autor)

Nesse sentido, como comenta o mesmo autor, a aula tradicional de língua portuguesa tem sido um ambiente de estranhamento. O aluno imagina que aquilo que ele traz para sala de aula como língua está errado e, ao mesmo tempo, não consegue reconhecer a língua ensinada em sala de aula como a língua portuguesa. O aluno acaba percebendo que aquilo que ele “aprende na aula de português só serve para a prova de português” (GUEDES, 2006, p. 35).

Na mesma direção, Perini (2005, p. 50-51) argumenta que um ensino baseado na tradição gramatical não deixa de ser uma “propaganda enganosa”. Prometemos algo que não somos capazes de entregar.

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a conhecer (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores de descrédito da disciplina entre eles (PERINI, 2005, p. 50-51).

---

<sup>31</sup> É fundamental enfatizar que esse tipo tradicional de ensino, que leva em consideração o padrão fixo na gramática normativa, tem como exemplo de boa língua a usada por escritores clássicos, que como menciona Possenti (2000, p. 78), são exemplos “sempre buscados num passado mais ou menos distante, sendo, portanto, em boa parte arcaizantes, quando não já arcaicos”.

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a gramática em sala de aula é, geralmente, feito de modo descontextualizado, fragmentado (palavras ou frases isoladas). É muito mais um estudo sobre a língua do que um estudo da língua. É um ensino que muitas vezes acontece de modo desvinculado dos contextos de usos reais. É a memorização de uma nomenclatura que tenta enquadrar cada palavra. Uma nomenclatura restritiva, estanque. E, nesse sentido, é o ensino de algo imutável, rígido, uma norma que parou no tempo.

[U]ma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. A este propósito, vale a pena perguntar-se qual a competência comunicativa que há em distinguir um adjunto adnominal de um complemento nominal, ou, ainda, em reconhecer as diferentes funções do QUE ou do SE, coisas com as quais muito tempo de aula é desperdiçado [...]

[U]ma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o ‘certo’ e o ‘errado’, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes (ANTUNES, 2003, p.31-33).

Nessa perspectiva, o ensino tradicional de língua portuguesa traz para o debate a noção de erro em língua, uma vez que a escola segue os preceitos daquela gramática que prescreve o que é certo e o que é errado. Essa visão dicotômica da língua é excludente e preconceituosa. Pois tudo que está em dissonância com o que a gramática normativa prega é visto como errado. Desse modo, toda a diversidade, toda a variação linguística é sinônimo de erro e precisa ser corrigida no ambiente escolar. Contudo, essa noção já é ultrapassada e, nessa perspectiva, Bagno (2001) nos alerta:

[o] grande problema com essa noção ultrapassada é que, como os estudos linguísticos modernos têm revelado simplesmente *não existe erro* em língua. Existe, sim, formas de uso da língua *diferentes* daquela que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas *diferentes*, quando analisadas com critério, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes (BAGNO, 2001, p. 25-26 grifos do autor).

Além disso, no ambiente escolar, muitos professores ainda não sabem como reagir diante dos “erros de português” que, conforme comenta Bortoni-Ricardo (2004, p. 37, grifo da autora), “são simplesmente diferenças entre variedades da língua”. Nessa perspectiva, a variação linguística, quando trabalhada em sala de aula serve, na maioria das vezes, o propósito de mostrar a diversidade linguística, mas, tendo como verdadeira agenda, mostrar o que prescreve a gramática normativa. Em outras palavras, variação linguística serve para apontar o diferente como “erro” e, então, corrigi-lo.

Nesse sentido, Possenti (2000, p. 87) adverte que na escola uma situação que poderia ser considerada como “erro escolar”, trata-se, na verdade, de uma situação de adequação de linguagem. Essa situação diz respeito ao uso de variantes estigmatizadas em situações nas quais se espera que o falante use uma variedade de prestígio.

Para esse tipo de erros, ortográficos ou gramaticais em sentido mais amplo (concordância, regência etc.), é ingênuo supor que há correção imediata possível. Ainda mais ingênuo é supor que se eliminam por exercícios. Formas inadequadas desse tipo tenderão a desaparecer com o domínio progressivo da variedade padrão. Tratar esses usos inadequados como marca de incompetência ou ‘burrice’ produz como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se ‘fraco ou ‘sem capacidade’ para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito (POSSENTI, 2000, p. 87).

Ademais, na escola, muito do que é taxado como “erro de português” é, na verdade, erro de ortografia. Dessa forma, reduz-se a língua à sua modalidade escrita e, mais ainda, à escrita oficial. De acordo com Possenti (2000, p. 81),

Na escola, seguramente, os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor. Há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variante padrão de uma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes (POSSENTI, 2000, p. 81).

Como argumenta Bagno (2001, p. 28, grifos do autor), precisamos “ter em mente que a *ortografia* de uma língua, o modo de escrever, *não faz parte da gramática da língua*”. A ortografia de uma língua é antes de tudo um construto social, elaborada artificialmente para registrar o que as pessoas falavam. Ela é uma decisão política e que, portanto, pode ser modificada no sentido de uma unificação dos países que falam tal língua. Ela está sujeita a ação das pessoas que detêm o poder de legislar, por isso, temos as chamadas reformas ortográficas<sup>32</sup>.

Por ter um caráter artificial ela não é adquirida naturalmente, ninguém nasce sabendo a ortografia de uma língua, todos precisam de uma educação formal para aprendê-la. É preciso muito treino, memorização, exercício e, acima de tudo, muita leitura para dominar esse código. Ela é sim algo que o professor precisa corrigir durante as aulas de língua portuguesa. Contudo, reafirmamos: erro ortográfico não é erro de português.

---

<sup>32</sup> Devido à essas reformas e ao caráter conservador da ortografia há muitas línguas que apresentam na modalidade escrita algo que está muito distante do que acontece na modalidade falada de tal língua. O francês, por exemplo, mantém a mesma ortografia desde o século XVI-XVII (BAGNO, 2001).

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos nos quais esta pesquisa está amparada. Desse modo, discorreremos sobre a pesquisa em Sociolinguística de natureza qualitativa e de cunho colaborativo e abordamos a questão da ética na pesquisa. Tratamos, ainda, de explicar o contexto da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e, por fim, fazemos uma apresentação das professoras participantes.

### 4.1 MÉTODOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa na área da Sociolinguística, assim sendo, buscamos interpretar os conhecimentos, as crenças, os pensamentos de nossos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa: a variação e o preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa sob a ótica de um grupo de professoras dessa disciplina. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[a] pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Nas palavras de Minayo (2008, p.57 apud GUERRA, 2014, p.14):

[o] método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57 apud GUERRA, 2014, p.14).

Ademais, esta pesquisa é caracterizada como colaborativa. Vale ressaltar que este estudo é uma continuação, um aprofundamento da pesquisa de Conclusão de Curso (TCC) da autora. O principal objetivo da pesquisa do TCC foi entender qual era a visão e como trabalhavam um grupo de professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio da cidade de Ponta Grossa-PR, com os fenômenos da variação e do preconceito linguístico em sala de aula. Para tanto, a pesquisadora fez uso de apenas um instrumento de coleta de dados, a entrevista gravada.

Sendo um aprofundamento da pesquisa anteriormente realizada pela autora dessa dissertação, na presente pesquisa, sentimos a necessidade de não apenas coletar dados das professoras participantes, mas também, de alguma forma, possibilitar a discussão do objeto de pesquisa com as docentes. Nosso objetivo, agora, não foi apenas descrever e analisar, mas

sim, formar uma parceria colaborativa com as professoras, com vistas a uma reflexão que porventura poderá trazer consequências futuras nas ações pedagógicas dessas docentes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 71-72), na pesquisa colaborativa “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”. Sendo assim, durante os debates em duplas e durante o grupo focal, tentamos manter um diálogo com as professoras, portanto, como pesquisadores, assumimos uma postura dialógica, não apenas nos limitando a fazer as perguntas e esperar pelas respostas.

Evidentemente, não expressamos opiniões ou julgamento de valor acerca do que estava sendo discutido. A postura dialógica foi em um sentido de dar exemplos, elucidar conceitos da área, os quais as professoras não tinham certeza ou não conheciam e, também, responder as perguntas que nos eram feitas. Entendemos que desse modo conseguimos deixar as professoras mais confortáveis à situação de uma coleta de dados gravada.

Desse modo, justificamos a escolha pela pesquisa colaborativa, que como menciona Dörnyei (2007, p. 193 apud PAIVA, 2019, p. 73), “oferece um meio para os professores se tornarem agentes em vez de recipientes do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua [e incluímos, também, a língua materna] e assim contribuir para a construção de teorias educacionais da prática”.

De acordo com Paiva (2019), os professores preocupados com a sua prática pedagógica estão em constante processo de reflexão e, se necessário, transformação dessa prática. À vista disso, entendemos que a pesquisa colaborativa tende a ser proveitosa para os docentes participantes.

## 4.2 ÉTICA NA PESQUISA

Como pode ser observado no tópico anterior, há no cerne desta pesquisa uma preocupação ética. Desejávamos, não apenas coletar dados, mas sim, proporcionar às professoras participantes, algum tipo de benefício. Benefício este que foi possível neste estudo, a partir dos diálogos durante os debates em duplas e por meio das discussões feitas na fase do grupo focal.

Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus



alunos e suas didáticas, ‘pensando’ que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilhar os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para a sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em ‘espinafrar’ (desculpe o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (TELLES, 2002, p. 93).

Nossa pesquisa não ocorreu em um colégio específico, desse modo, não haverá como retornar após a defesa para compartilhar os resultados. É válido mencionar, ainda, que nossa coleta de dados já, de certo modo, incluiu o retorno às professoras. A partir dos debates em duplas foi possível fazer uma troca de experiências e compartilhar um pouco do que estamos estudando durante o processo do Mestrado, as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa. Por isso, optamos pela pesquisa colaborativa.

Ademais, o propósito com a pesquisa de campo, além de coletar e analisar os dados, foi possibilitar a construção de um conhecimento a partir das reflexões das diferentes experiências das docentes participantes e, sendo assim, buscamos não “espinafrar”, como menciona Telles (2002).

Três das professoras participantes trabalham atualmente em colégios públicos, mas já trabalharam em outros momentos em contextos particulares. O inverso é verdadeiro, as outras duas docentes estão atualmente em colégios particulares, entretanto, já lecionaram em contextos públicos também.

Sendo assim, afirmamos que nossa pesquisa não tem como objetivo descrever um dos contextos citados anteriormente, público ou particular. Nosso foco é o professor de língua portuguesa e como este profissional entende e trabalha com os fenômenos da variação e preconceito linguístico em sua sala de aula. Desse modo, evitamos outro problema ético, nossa pesquisa não tem como foco explorar ou expor as fragilidades das escolas públicas (PAIVA, 2019).

[O] pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, i.e., produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva (MOITA LOPES, 1996, p. 9 apud PAIVA, 2019, p. 20).

Para garantir o anonimato e a privacidade das docentes participantes seguimos alguns protocolos. Antes de cada debate, conversamos com as professoras, explicando o contexto da pesquisa além de convidar para participar das fases seguintes, mas deixando

claro que a participação em uma das fases não implicaria a obrigatoriedade de participação nas demais fases.

Além disso, no começo de cada debate, pedimos para que as professoras escolhessem um nome fictício para ser usado na escrita da dissertação. Neste momento, também, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual contém informações essenciais da pesquisa e da pesquisadora, como pode ser visto no Anexo A.

#### 4.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Devido à pandemia de Coronavírus, precisamos fazer alguns ajustes quanto à pesquisa de campo. Em uma primeira versão do projeto iríamos focar nossa pesquisa em uma única escola, ou seja, o grupo de professores seria de uma mesma escola. Porém, essa primeira ideia teve que ser abandonada, pois estávamos encontrando dificuldades em conseguir um colégio que aceitasse participar da pesquisa. Desse modo, surgiu a ideia de reunir professores de diferentes colégios, sendo que, o encontro do grupo focal iria ocorrer nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Em março de 2020 iríamos começar a preparação para a pesquisa de campo, a qual teria início no final de abril do mesmo ano. Contudo, no dia 11 de março a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação à pandemia. No dia seguinte, dia 12 de março, a nova pandemia fez a sua primeira vítima aqui no Brasil. Com este novo cenário, estados e municípios começaram a decretar a suspensão das aulas. No Paraná, o decreto saiu em 17 de março.

A situação era incerta, não sabíamos quanto tempo tudo isso iria durar<sup>33</sup>. Em virtude de todos esses acontecimentos nossa pesquisa de campo teve que ser reformulada novamente. Já não poderíamos realizar os debates com os professores nos seus locais de trabalho, pois as escolas estavam fechadas. Consequentemente, também não poderíamos reuni-los para a discussão de grupo focal em decorrência dos decretos e do isolamento social.

É necessário comentar que houve, também, certa dificuldade em encontrar professores que aceitassem participar da pesquisa. Entendemos que estávamos (e estamos) vivenciando uma situação adversa e desgastante para todos, inclusive os profissionais da área da educação. Desse modo, compreendemos as negativas que recebemos de alguns professores que foram convidados para participar da pesquisa.

---

<sup>33</sup> Hoje dia 25 de outubro de 2020, muito tempo já se passou, muitas pessoas, infelizmente perderam a vida e muitos decretos foram alterados, mas ainda vivemos uma situação incerta.

Como houve esse obstáculo, recorremos à orientadora dessa dissertação, a Professora Doutora Valeska Gracioso Carlos que, em conversa com seu grupo de trabalho e pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sugeriu alguns nomes de professoras (ex-orientandas) que, de alguma forma, mantêm ou mantiveram contato com a formação continuada ou com grupos de estudo ou pesquisa.

Além disso, em conversa com a orientadora deste trabalho, chegamos à conclusão de que a melhor opção seria fazer os debates em duplas e o encontro do grupo focal pela plataforma digital *Google Meet*. Portanto, no próximo tópico descrevemos como ocorreu a coleta de dados.

#### 4.4 COLETA DOS DADOS

Para a realização dessa pesquisa optamos inicialmente por três instrumentos de coleta de dados, são eles: debates semiestruturados em duplas (professora pesquisadora e professora participante), grupo focal e relato escrito. A escolha desses instrumentos deu-se justamente porque, como dito anteriormente, buscávamos, não apenas coletar dados, mas sim, proporcionar discussão/reflexão de um tema que é tão caro ao trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula: a variação e o preconceito linguístico.

Contudo, apesar de na fase dos debates em duplas todas as docentes terem demonstrado interesse e disponibilidade para as demais fases da pesquisa, apenas três delas participaram da discussão no grupo focal e apenas três entregaram os relatos de participação.

Cumprimos, portanto, com todas etapas previstas em nossa última versão do projeto de pesquisa. Desse modo, podemos mencionar que houve a tentativa de oportunizar troca de experiências e reflexão sobre o objeto de estudo. Todavia, na medida em que estávamos transcrevendo os dados da primeira fase, os debates semiestruturados em duplas, percebemos que já havia ali uma quantidade imensa de dados relevantes. Portanto, optamos por descartar os dados das fases seguintes.

A coleta de dados do debate semiestruturado em duplas (Apêndice A) ocorreu entre os dias 25 de setembro de 2020 e 09 de outubro de 2020, na plataforma digital *Google Meet*. Os debates foram agendados na medida em que houve o aceite das professoras para participar do projeto de pesquisa. Além disso, deixamos a critério delas a escolha da data e hora para a realização dos debates.

Após a coleta dos dados passamos à transcrição dos debates. De acordo com Paiva (2015, p. 135):

[o] objetivo básico de uma transcrição é transpor o discurso falado, da forma mais fiel possível, para registros gráficos mais permanentes, necessidade que decorre do fato de que não conseguimos estudar o oral através do próprio oral. A tarefa de transcrição não tem, no entanto, nada de trivial, pois requer, além de um considerável dispêndio de tempo, uma série de decisões importantes por parte do pesquisador

Estamos cientes de que a escrita não é capaz de transpor de maneira exata o discurso oral. Contudo, em uma tentativa de transcrever o mais fielmente possível os dados orais, utilizamos alguns critérios de transcrição do projeto NURC (Norma Urbana Culta), são eles:

1. Para pausas pequenas, truncamento de palavras ou desvio sintáticos: ...
2. Alongamento de vogal: :::
3. Comentários da transcritora: ( )
4. Citações: “ ”
5. Nome de obras ou palavras estrangeiras: uso de itálico
6. Ênfase: MAIÚSCULAS
7. Supressões: [...]
8. Nomes próprios que poderiam identificar as professoras participantes: apenas a letra inicial
9. Trecho que nos chamou a atenção: uso de negrito

Além disso, para tentar reproduzir o ritmo da fala, fazemos uso de outros sinais de pontuação como: vírgula, ponto final, ponto de exclamação e ponto de interrogação.

#### 4.5 QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES?

As primeiras perguntas do debate semiestruturado tinham como objetivo conhecer e entender um pouco mais a trajetória acadêmica e profissional das professoras participantes. Portanto, algumas das perguntas<sup>34</sup> feitas foram: Qual é a sua idade?; Há quanto tempo você leciona?; Em que tipos de colégios já trabalhou/trabalha?; Quais turmas você prefere trabalhar e por quê? e; Qual é a sua formação?

Sendo assim, apresentamos<sup>35</sup> a seguir os primeiros dados obtidos na fase dos debates. A ordem da apresentação das professoras participantes segue a mesma ordem com a qual os

---

<sup>34</sup> Lembramos que se tratam das perguntas do debate que foi semiestruturado e, desse modo, houve alteração na sequência das perguntas de acordo como a conversa fluía. Assim como, em alguns debates obtivemos maiores dados em uma determinada pergunta e em outros não ocorreu o mesmo. Como dito anteriormente, tentamos imprimir um tom de conversa para deixar as professoras mais tranquilas e o debate mais leve.

<sup>35</sup> Nesta parte nosso objetivo é apresentar as professoras ao leitor. Portanto, nos limitaremos apenas à apresentação de cada professora. Não iremos fazer análise dos dados das falas, com exceção da professora Flor

dados foram coletados. É importante salientar ainda que no começo de cada um dos debates, pedimos para que as professoras escolhessem um nome fictício. Desse modo, doravante, as professoras serão chamadas de: Joana, Helena, Valentina, Flor do Lácio e Fernanda.

#### 4.5.1 Joana

A professora Joana tem 43 anos e leciona há 25 anos. Ela fez Magistério e relata que o curso tinha duração de 4 anos e não 3 como é atualmente. “Era bem uma época que precisava ter formação em educação infantil. Então eles estavam brigando por isso e eu tive um ano a mais voltado para esse ensino na educação infantil” (JOANA). Durante os 4 anos de Magistério a professora buscou estar envolvida com diferentes atividades, entre elas a contação de história. Ela menciona ainda que durante os períodos de estágio acabava por ultrapassar as horas necessárias para a sua formação, o que levou a professora a auxiliar os alunos que tinham uma maior dificuldade e, de certo modo, isso fez surgir o interesse pela alfabetização. “Eu acabei pegando aqueles alunos que tinham maiores dificuldades na alfabetização e, no salão da escola, eu tinha meu grupinho de alunos para auxiliar a professora. Então, aí, começa a minha paixão pela alfabetização com alunos” (JOANA).

Antes de iniciar o curso de Letras, Joana trabalhou em uma escola particular com alunos do Infantil III e do primeiro ano (Fundamental I). Ela mencionou que atuou nesse colégio por 13 anos e que só o deixou quando passou no concurso do Estado. Durante o tempo em que esteve neste colégio a professora cursou Letras Português/Espanhol e fez uma especialização em Metodologia do Ensino: Múltiplas Linguagens na Educação Básica, tendo como foco trabalhar com a alfabetização a partir de projetos.

Por decorrência dos projetos que desenvolveu durante sua especialização, Joana foi convidada para participar de um projeto de Pró-Letramento desenvolvido na universidade pela sua orientadora.

Ela ia viajando, aí, pelo Brasil a fora, dando formações para os professores de alfabetização. Aí... ela me convidou e eu comecei a fazer parte dessas viagens também, desse estudo, dessa formação, dentro do Pró-Letramento, como professora formadora também (JOANA).

Joana nos contou que atuou também como professora no ensino a distância, como professora regente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no

---

do Lácio, a qual teceremos alguns comentários a respeito da escolha do nome fictício. Contudo, algumas falas poderão ser retomadas no capítulo *Análise dos dados*, para que sejam devidamente discutidas.

Núcleo Regional de Educação. Segundo a professora, esta última experiência, que durou 5 anos, trouxe mais inquietações do que soluções.

Realmente, você chega lá cheia de ideias, você quer inovar, você quer fazer muita coisa, só que não é isso que acontece. Você acaba trabalhando de mãos atadas. Então, assim, chegou um momento que eu pedi para sair, porque eu tava perdendo a minha identidade enquanto professora (JOANA).

Atualmente a professora trabalha em um colégio da rede estadual com alunos de sexto ano: “eu já vou para o sexto ano, por conta de assim... de gostar realmente da alfabetização, do trabalho com os pequenos, com os menores”.

Além disso, ela está desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na área da literatura com foco no Ensino Fundamental II. Nas palavras da professora: “a poesia como uma forma de dar voz, ou melhor, de dar voz não, porque eles já têm voz, mas de possibilitar essa voz deles [...] eu estou trabalhando como acontece o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental” (JOANA).

#### 4.5.2 Helena

A professora Helena tem 41 anos e atua como docente há 14 anos, sendo que, há 13 anos trabalha no mesmo colégio da rede estadual. Atualmente, ela trabalha com todas as turmas do Fundamental II, de sexto ao nono ano. O primeiro ano de atividades docentes da professora foi em uma escola da rede municipal, onde lecionou para uma turma da Educação Infantil.

Assim como Joana, a professora Helena demonstra interesse pelas turmas de sexto ano. “Não trabalhei muito com Ensino Médio. Pouquíssimo mesmo. Mas eu gosto dessa faixa etária. A minha faixa etária preferida é os aluninhos do sexto ano. Gosto bastante”. (HELENA). Ela relatou que a partir das experiências que tem, gosta de ajudar os alunos a fazerem a transição do quinto para o sexto ano.

Helena também fez Magistério e, segundo ela, essa formação tem um grande peso na construção da profissional que é hoje. Depois disso, ela cursou Letras Português, licenciatura única. “Fui para a universidade. Uma universidade diferente da de hoje, que não tinha muita pesquisa, né. A gente não ia para o campo. Era o estágio lá no terceiro ou quarto ano” (HELENA).

A professora Helena nos contou que fez algumas Pós-Graduações à distância, mas não especificou quais. Em 2016, devido às inquietações adquiridas durante o tempo que estava lecionando as turmas de sexto ano, voltou à universidade para fazer o Mestrado. Nas palavras da professora: “eu levei a questão dos alunos com essa dificuldade da escrita, né, das salas de apoio e tal e, a partir daí, eu ingressei com a professora L. e a gente fez esse estudo, né, da questão da apropriação da escrita alfabética por parte dos alunos, ali focando no sexto ano” (HELENA).

#### 4.5.3 Valentina

A professora Valentina tem 43 anos e leciona há 25 anos. Assim como as professoras Joana e Helena, Valentina também fez o Magistério, por esta razão, ela afirmou ter experiência com diferentes níveis da Educação, tais como: Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio. “Já passei por todas as fases que você possa imaginar, já passei pelo maternal, já trabalhei com bebê até o terceiro” (VALENTINA).

Contudo, a experiência como professora de língua portuguesa é relativamente recente. Há 3 anos a professora deixou as aulas de Língua Espanhola, com as quais atuava desde a sua graduação em Letras Português/Espanhol, para assumir aulas de língua portuguesa. A professora nos contou que sua rotina enquanto professora de espanhol era muito desgastante, pois cada turma tinha apenas uma aula por semana. Desse modo, para fechar sua carga horária era necessário um número significativo de turmas. Devido ao desgaste, a professora foi conversar com a direção do colégio que fez a seguinte sugestão: “a diretora me fez a proposta. Disse assim: ‘você é formada em português e nunca deu aula de português. Se você pegar português, a cada 1 turma de português, você troca 6 aulas de espanhol’. Ah, não pensei duas vezes, eu troquei minhas 18 turmas, por 3 turmas” (VALENTINA).

Atualmente, Valentina leciona em um colégio particular com turmas de sétimo ano, mas já trabalhou neste mesmo colégio, na área de língua portuguesa com nono ano também. Quando questionada com quais turmas ela prefere trabalhar, a professora afirmou que entre sétimo e nono, prefere o sétimo ano:

eu não gosto daquela parte que você trabalha com orações e nono ano pega orações subordinadas adjetivas, orações subordinadas substantivas... E por que que eu não gosto? Porque eu acho que eles, como nono ano, não têm maturidade para entender. Daí o que que acontece? Você finge que ensina e eles fingem que aprendem (VALENTINA).

De acordo com ela, o mesmo não acontece com as turmas de sétimo ano, pois o conteúdo trabalhado é adequado à maturidade dos alunos.

Por fim, Valentina relata ter parado sua carreira acadêmica na graduação. A professora não fez especializações, Mestrado ou outra graduação.

#### 4.5.4 Flor do Lácio

Antes de apresentarmos a professora Flor do Lácio é relevante salientar a escolha do nome fictício. Como já mencionamos anteriormente, no começo de cada debate, pedimos, por questões éticas, para que as docentes escolhessem um nome para ser utilizado durante a análise de dados e a escrita da dissertação. A professora em questão, questionou-nos: “pode ser qualquer nome?”. Respondemos que sim. “Pois, então, eu quero Flor do Lácio.”

A escolha do nome *Flor do Lácio* faz uma nítida referência ao soneto *Língua portuguesa*, de Olavo Bilac. Bilac é um dos maiores representantes do Parnasianismo, escola literária surgida no século XIX que “caracterizava-se por buscar como ideal de arte o gosto pelas formas perfeitas e fixas, emprego da língua com extremo rigor gramatical e vocabulário culto, prezava a metrificacão rígida e linguagem exageradamente erudita, de difícil compreensão” (SILVA, 2013, p. 148).

Nos versos de *Língua portuguesa* (1908) é possível perceber uma certa visão de superioridade que coloca a língua portuguesa em detrimento das demais línguas faladas no período colonial. O poeta apresenta a língua portuguesa como a última língua advinda do Latim vulgar (Última flor do Lácio) e, que apesar dela ser rústica, ela pode ser muito bem lapidada, como pode ser observado no primeiro quarteto: “Última flor do Lácio, inculta e bela, / És, a um tempo, esplendor e sepultura: / Ouro nativo, que na ganga impura / A bruta mina entre os cascalhos vela...” (BILAC, 1908).

De acordo com Gregolin (2007, p. 58-59, grifos da autora):

[t]rata-se da explicitação dos esforços históricos, encetados desde o Descobrimento, para construção dessa homogeneidade, impondo o português como língua nacional, apagando as suas variedades e as outras línguas - ágrafas - que com ela conviviam no território brasileiro (línguas indígenas, línguas africanas, língua *geral*)<sup>1</sup>. O texto de Bilac expressa a filiação do português ao latim e obtém daí a sua legitimação frente às outras línguas européias, de tradição e cultura escrita (*Flor do Lácio, inculta e bela; rude e doloroso idioma*), revelando sua inserção no projeto político de manutenção na identidade entre o português do Brasil e de Portugal (GREGOLIN, 2007, p. 58-59, grifos da autora).



Apesar da escolha do nome fazer referência a um soneto que, de certa forma, representa uma visão mais rígida e homogênea de língua, neste ponto do debate ainda não era possível determinar se a professora teria ou não um perfil mais conservador, mais tradicional, pois tratava-se apenas da primeira pergunta. Contudo, consideramos necessária esta breve exposição sobre a visão de língua apresentada no poema, uma vez que poderá ou não ser coincidente com o perfil da professora.

Isto posto, passamos a descrição do perfil da professora Flor do Lácio. Flor do Lácio tem 46 anos e leciona há 23 anos. Atualmente ela trabalha tanto na rede particular, com turmas do Curso de Formação de Docentes, quanto na rede estadual, com dois padrões: um em língua portuguesa e outro como pedagoga. Diferentemente das professoras anteriores, Flor do Lácio prefere as turmas de Ensino Médio. Nas palavras dela: “Hoje eu me identifico muito com o Ensino Médio. Muito, muito, muito. Assim... por quê? Porque você solta as coisas nas mãos deles e vem um retorno. Você cutuca e... sai alguma coisa. Mesmo que às vezes você tenha que tirar leite de pedra, mas sai” (FLOR DO LÁCIO).

Flor do Lácio, assim como as três professoras anteriores, também fez o Magistério e trabalhou por um período com o Fundamental I. Ela nos relatou que seu interesse pela língua portuguesa surgiu nas aulas que teve durante o Magistério e que foi por influência de seu professor que decidiu cursar Letras Português/Inglês. Passados dois anos de sua formação, já trabalhando em um colégio particular, a professora conta que: “senti a necessidade de fazer um outro curso que me abrisse a parte pedagógica, né. Falava assim, projeto político pedagógico e regimento escolar e eu lá... boiando, literalmente, certo. Então, eu fui fazer Pedagogia” (FLOR DO LÁCIO).

Portanto, a professora é graduada em Letras e em Pedagogia. Além disso, ela mencionou ter feito Pós-Graduação em Metodologia da Língua Portuguesa e da Literatura e em Educação de jovens e adultos. Flor do Lácio nos contou que além de trabalhar com turmas do Fundamental I e II e turmas do Ensino Médio, também atuou, brevemente, no Ensino Superior.

Aí, tive a oportunidade de trabalhar com o curso superior, com a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa para o curso de Pedagogia. E no curso superior, nas aulas, eu me decepcionei. Me decepcionei porque... não... não dei conta da postura, né, mais solta que os alunos, que as instituições têm, né (FLOR DO LÁCIO).

Em virtude de não ter tido uma boa experiência com o Ensino Superior, a professora afirmou que não quis dar sequência na carreira acadêmica, fazer um Mestrado, por exemplo.

#### 4.5.5 Fernanda

A professora Fernanda tem 46 anos e leciona há 9 anos. Das cinco professoras participantes, ela é a única que não fez o Magistério. Fernanda é formada em Letras Português/Espanhol e atualmente está fazendo uma segunda graduação em História. Ademais, a professora nos relatou ter feito três Pós-graduações, a saber: Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Literatura Portuguesa e Brasileira.

Além disso, Fernanda mencionou ter feito uma disciplina do Mestrado como aluna especial, mas, segundo ela, não pode dar sequência a um possível Mestrado por falta de tempo. A disciplina em questão era sobre Literatura Marginal. De acordo com a professora, ter feito a disciplina foi uma experiência agradável. Nas palavras dela:

é aquela literatura que você imagina assim que... que você deixa de lado por preconceito, por preconceito. Você lê e você não... talvez, você entenda um pouco, passa para o aluno assim, meio... tipo um passar mesmo, passar a ferro e... mas quando a gente tá ali ele explica bem direitinho o que que é todo esse preconceito ele acaba saindo de você, sabe (FERNANDA).

Atualmente, Fernanda trabalha com espanhol na rede privada e com português na rede pública. Sendo que leciona língua portuguesa em um colégio do interior, onde trabalha com turmas do sexto e oitavo ano do Fundamental II e com as três séries do Ensino Médio. A professora relatou não ter preferência por um ano/série ou nível. Entretanto, admitiu uma certa insegurança na primeira vez que assumiu uma turma de sexto ano, tendo em vista que sua maior experiência é com o Ensino Médio. Nas palavras da professora:

tive medo assim... primeira vez que eu peguei sexto ano. Porque eu acho... é... porque eu... pensava assim que... que... nossa, eles são muito pequenos, né. São muito pequenos. Eu tô acostumada com os grandes e tal, mas que nada, eu adoro eles. É um barato. [...] É uma experiência bem complicada, porque tem muitos que não sabem nem lê. Muitos não sabem lê, muitos não sabem escrever (FERNANDA).

Desse modo, concluídas as apresentações das professoras participantes, no capítulo cinco discutimos detalhadamente os dados obtidos durante os debates semiestruturados em duplas.

## CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, nosso roteiro de debate foi dividido, basicamente, em quatro partes: 1) O perfil das professoras participantes; 2) Ensino de língua portuguesa; 3) Variação e mudança linguística; e 4) Preconceito linguístico. As perguntas da primeira parte tinham como objetivo conhecer melhor as professoras participantes. Sendo assim, os dados obtidos a partir dessas perguntas foram apresentados no capítulo *Metodologia de Pesquisa*. Já os dados obtidos a partir das perguntas das partes dois, três e quatro são apresentados e discutidos a seguir.

### 5.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Acho que ela abrange muita coisa, né. A gente parece que não dá conta nessas cinco aulas, né, que tem. Porque daí é produção, é leitura, é escrita, é análise linguística, daí vem a literatura, né. É um campo tão grande, né, que, às vezes, a gente se sente pequenininho até para trabalhar com ela (HELENA).

Helena resume muito bem a grandeza da disciplina de língua portuguesa. São vários os eixos contemplados, como ela bem menciona. Além disso, acrescentamos que ensinar língua portuguesa vai muito além dos conteúdos formais contemplados no currículo da disciplina. A professora tem razão quando diz que nós, enquanto professores, ficamos pequenos diante de tamanha grandeza, diante de tantas possibilidades que temos para trabalhar em sala de aula.

Como professores de língua portuguesa temos uma tarefa árdua a nossa frente, pois ensinamos língua portuguesa a falantes maternos dessa língua. À vista disso, precisamos sempre refletir sobre questões como as que seguem: O que é ensinar língua portuguesa à falantes de língua portuguesa? Qual é o objetivo desse ensino? O que eu quero que meu aluno aprenda? Qual é a importância do meu trabalho enquanto professor/a de língua portuguesa? Entre outras.

Com o intuito de refletir sobre o ensino de língua portuguesa, propomos às professoras participantes a seguinte pergunta: “Para você o que é ensinar língua portuguesa? Qual é a importância do seu trabalho?”

Para as professoras Helena, Valentina e Flor do Lácio a disciplina de língua portuguesa tem um papel fundamental, pois, segundo elas, essa disciplina perpassa todas as outras. Conforme pode ser visto nas seguintes respostas:

**Helena:** Então, eu acho assim... essencial, né, porque... o aluno para as outras disciplinas, né, elas... claro que todas as disciplinas estão interligadas, mas a língua portuguesa, ela faz isso, né, o... a questão de na matemática, não sabe ler um enunciado.

**Valentina:** O português permeia tudo. Quem lê bem, lê bem em História, lê bem em Geografia, lê bem em Química, lê bem em Matemática, né. Às vezes, a gente diz: “nossa, o aluno tem uma dificuldade imensa em matemática”. Mas, na realidade, não é matemática. Ele não sabe interpretar o problema. Ele não consegue tirar os dados e isso não é problema matemático, não é problema de raciocínio, é problema de leitura, de interpretação, né. E isso é português.

**Flor do Lácio:** Então, eu acho que é... eu penso pra mim que é uma amarra, né. Eu penso que a língua portuguesa... ela precisa dar as mãos para todas as outras áreas do conhecimento, porque é interpretação o tempo todo.

Levando em consideração essas falas, ensinar língua portuguesa torna-se um desafio maior ainda. Haja vista que as professoras estão, de certa forma, jogando para si a responsabilidade e, por que não dizer, a culpa pelo insucesso que o aluno possa ter em outra disciplina. Nestas respostas, fica explícito o complexo de super professor que mencionamos na *Introdução* dessa dissertação. Naturalmente, precisamos admitir que a interpretação textual está presente em todos os aspectos de nossa vida e, portanto, está presente nas demais disciplinas escolares. Contudo, o déficit que um aluno possa apresentar em uma disciplina não é responsabilidade exclusiva do professor de língua portuguesa. O insucesso escolar depende tanto de fatores internos à escola, quanto externos (ANTUNES, 2003).

Nas falas de Valentina, Helena e Flor do Lácio percebemos que elas tomam para si a responsabilidade, mas não há nas respostas algo que indique que elas se sentem pressionadas por isto. No entanto, na fala da professora Fernanda percebemos essa pressão:

[...] Eu mesma, quando tô nervosa, eu escrevo muita coisa errada. Faz (barulho simulando rapidez) ali, né, quando você tá com raiva e, né, eu sou formada em Letras, eu tinha que escrever... nossa, eu tinha que ser um dicionário. [...] Então, eu acho que é uma matéria muito importante. Não deveria todos os professores jogarem o peso na gente, né, mas jogam. Porque você tem que ensinar, porque não sei o que, porque você tem que escrever certo, porque que absurdo, né, mas... (FERNANDA).

Nesta fala de Fernanda, fica explícita a pressão que o profissional de Letras sofre. O estereótipo do professor de língua portuguesa é justamente esse, o dicionário ambulante. Aquele que vai responder todas as suas dúvidas de gramática sem nem pestanejar. Aquele que simplesmente não “erra”, ou, pelo menos, não poderia. Como mencionado na *Introdução*, muitos se veem assim e, como podemos observar na fala da professora, outros se sentem pressionados por esse estereótipo.

A professora Joana, possivelmente, por atualmente estar em contato com a universidade e, conseqüentemente, com novas teorias, no que diz respeito ao ensino de

línguas, menciona a descolonização do saber. “Então, como professora de língua portuguesa, que está fazendo Mestrado agora, eu vejo assim um papel muito importante no sentido de descolonização do saber, sabe” (JOANA).

Há implicado nesta resposta que Joana entende que há um saber hegemônico, dominante que não considera os outros saberes como os africanos e os populares, ou seja, o saber dos povos colonizados. No que diz respeito à língua, portanto, a professora entende que nossa língua materna ainda vive à sombra do nosso colonizador e que as influências linguísticas de outros povos como indígenas, africanos, dentre outros, foram e continuam sendo negadas até os dias atuais.

Logo, pensando na variação e no preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa, quando a docente menciona que é “um papel muito importante no sentido de descolonização do saber”. Entendemos, dentre outras coisas, que ela está afirmando que seu papel, enquanto professora, é de reconhecer e legitimar as variedades estigmatizadas perante seus alunos. E, nesse sentido, atuar contra o preconceito linguístico.

O fato de a professora estar fazendo Mestrado e mencionar a descolonização do saber demonstra que ela está disposta a debater teorias de ensino que criticam o tradicional. O que para nós é algo significativo. Nessa perspectiva, Joana trata da variação linguística, neste ponto do debate, de uma forma natural. Dado similar encontramos na fala da professora Helena, como pode ser visto nos trechos a seguir:

**Joana:** É... outra coisa assim, então... eu vejo nesse sentido, de mostrar que através da língua portuguesa é... ele pode se expressar. Que não é errado ele se expressar da maneira... é... Que existem diferentes maneiras de se expressar. Que não existe uma única maneira. Que existe uma norma padrão aí, que existe, né. Uma... uma questão que é colocada e que a gente precisa, sim, ter conhecimento dela. A gente precisa saber... [...] Entender que na sociedade existem acordos, né. Entender que não é uma coisa fechada, entender que eles podem ir e vir, entender que eles podem fazer outras coisas.

**Helena:** Então, eu acho superimportante, é... em relação à disciplina e acho importante essa questão, né, de... do que que o aluno traz, dessa... desse novo olhar que tem se dado para a disciplina de língua portuguesa, de não ser só o estudo do formal, o estudo do padrão, né. Eu acho isso muito importante que a gente possa trabalhar na disciplina de língua portuguesa valorizando o que o aluno traz também, né, essa questão do protagonismo.

É importante ressaltar que Helena é Mestre. Todavia, não podemos concluir, ainda, que fazer (no caso da professora Joana) ou ter feito (no caso da professora Helena) o Mestrado tenha, de alguma forma, influenciado na visão apresentada nas respostas, mas, certamente, é um dado importante.

Ainda, nesta fala da professora Joana, percebemos que ela discute sobre diferentes variedades e, indiretamente, sobre o conceito de adequação. Ao fazê-lo, a professora dá como exemplo a metáfora do guarda-roupas, parte que suprimimos. A professora explica que para cada ocasião usamos um tipo de vestimenta. Segundo ela, ocorre o mesmo na língua, a cada situação usamos uma variedade diferente. Entretanto, Joana, nesta mesma parte, menciona a norma-padrão. Pelo contexto da resposta imaginamos que a professora esteja se referindo, na verdade, à norma culta. É provável que ela não saiba a diferença entre os dois termos.

Concordamos com a professora, quando ela coloca que é necessário ter o conhecimento dessa norma. Contudo, mais adiante na sua resposta, Joana deixa implícito que o domínio ou não dessa norma possa ser um fator determinante para uma ascensão social do falante. Algo parecido é mencionado por Helena, como pode ser visto nos seguintes trechos:

**Joana:** Mas infelizmente vão ter momentos em que eles vão ter que mostrar que eles são capazes de usar essa língua... linguagem padrão aí, até pra se posicionar e pra... então, veja... conseguir de repente até um emprego.

**Helena:** Em qualquer conversa que você não... não se apropria ali, né, da língua, você é... tem mais dificuldades, né.

Neste ponto, não concordamos com as professoras. O domínio de uma variedade de prestígio vai certamente propiciar que o falante transite por várias esferas comunicativas, mas não é garantia de ascensão social, não é garantia de um emprego, por exemplo. Assim como, o não domínio de uma variedade de prestígio pode não ser um fator limitante ou algo que trará dificuldades “em qualquer conversa”.

Esta é uma das crenças acerca da língua: o domínio de uma variedade de prestígio como um instrumento de ascensão social. Naturalmente, dominar essa variedade pode trazer consequências positivas ao falante e, portanto, é dever da escola garantir aos alunos acesso à essa variedade. Contudo, o domínio dela não é solução mágica, não vai solucionar todos os problemas de uma pessoa desprovida social e economicamente. Conforme explica Bagno (2003a, p. 69), caso essa crença fosse verdadeira:

os professores de português ocupariam no topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, professores, a quem são pagos alguns dos salários mais obscenos da nossa sociedade (BAGNO, 2003a, p. 69).

Ademais, neste trecho do debate verificamos um certo grau de preconceito linguístico. Como pode ser visto nas falas, as professoras mencionam o domínio da língua. O que elas

colocam como língua, entendemos como uma variedade de maior prestígio, uma vez que, como discutimos no capítulo 2, a língua é um conjunto de variedades. Logo, inferimos que para as professoras há a língua, em uma posição de destaque e, a partir dela, as variedades, que não são a língua. Isto é, variedade de prestígio é entendida como a língua e as demais aparecem numa posição de submissão.

Na fala da professora Flor do Lácio, encontramos um posicionamento bastante forte que pode ser visto como indício de preconceito linguístico. Isso ocorre quando ela menciona que ensinar língua portuguesa é tirar o aluno da ignorância:

Primeiro, né, que a língua portuguesa... ensinar a língua portuguesa é sair da ignorância. Eu entendo a língua como uma questão de cidadania, né, porque é pela língua portuguesa que o discurso social do... do falante, ele vai se aprofundar ou não, né. [...] Então, eu entendo que é pela língua portuguesa que o meu aluno vai sair da ignorância (FLOR DO LÁCIO).

Esta fala nos gera alguns questionamentos: O que a professora quis dizer como o uso do termo “ignorância”? Há diferentes acepções para esta palavra no dicionário. No dicionário Aurélio de língua portuguesa, por exemplo, há a seguinte definição: “1. Condição de quem não é instruído. 2. Falta de saber. 3. Estado de que ignora ou desconhece alguma coisa. 4. *P.ext. Bras. Pop.* Falta de educação; estupidez, grosseria” (FERREIRA, 2010, p. 407). Além disso, se ensinar língua portuguesa é tirar o aluno da ignorância, isso significa que quem não tem acesso ao ensino formal é ignorante? No mesmo dicionário, a palavra ignorante aparece com a seguinte definição: “1. Que, ou quem ignora. 2. Que, ou quem não tem instrução. 3. *P.ext. Bras. Pop.* Falta de educação, ou aquele que não a tem; estúpido, grosseiro” (FERREIRA, 2010, p. 407).

Caso a professora esteja se referindo à última definição, sua fala foi extremamente preconceituosa, mas entendemos que esse não seja o caso. Consideramos que ela esteja se referindo às primeiras definições da palavra. Desse modo, concordamos com a docente, porém, em parte, pois nos parece que falta uma melhor explicação da parte dela. É tirar da ignorância no sentido de um saber formal? Porque em um sentido amplo<sup>36</sup>, ninguém é totalmente ignorante. Todos têm algum tipo de saber. Ademais, caso esse “tirar da ignorância” signifique dominar a língua portuguesa, precisamos lembrar que todo falante materno de língua portuguesa, escolarizado ou não, domina, ao menos uma variedade de sua língua.

---

<sup>36</sup> Essa discussão nos lembra sobre discurremos no capítulo 3 a respeito o adjetivo “cultura”.

A fala da professora Fernanda foi um tanto quanto controversa. Ela começou sua resposta demonstrando ser contra o preconceito linguístico, como pode ser visto a seguir:

Ah, eu acho de suma importância, né, porque... (pausa longa para pensar) Uma colega minha me mandou um texto assim... um texto não, tirou *print* lá do... do *facebook*, né. Daí ela falou... uma professora, né, que é doutora e ela falou assim: “Por que que é tão difícil o Ponta-Grossense escrever Ponta-Grossense com hífen?” Mas gente... viu, não sei qual é a tua idade, eu tenho 46. Quantos anos você tem? (Pesquisadora: 28) 28. Então tá, 28 para 46 é... é bastante, né... quer dizer, não é tanto também... É que eu quero dizer para você... assim... você, veja. Eu aprendi Ponta-Grossense junto, né. Como é que eu tenho obrigação de saber que tem uma... é... uma... nova ortografia sendo que eu não estudo mais, né. Eu não tô mais no meio... no meio da educação. Eu sou obrigada a saber? Eu sou obrigada a saber que tem que escrever certo? Não. Eu posso procurar, eu posso... né. Nossa, tanto que quando aconteceu isso, eu conversei com vários colegas, vários colegas. E quando a gente falou que era com hífen, eles falaram: “Nossa, é novidade para mim”. “Nossa, é novidade para mim, eu não sabia”. Por quê? Porque você não trabalha a nova ortografia... tanto, assim, frequente. Nisso, você não vai especificamente nisso, né. Então, quem não tem dúvida? Atire a primeira pedra quem não tem dúvida. Quem é o gramatiquêiro, né, que fala o português, a norma tão correta, tão culta? Não existe, gente. Nem nós, né, os bam, bam, bam lá, os *the best*, não é, não vem querer falar pra mim (FERNANDA).

Realmente, quem não trabalha na área do ensino de língua portuguesa, dificilmente saberá as mudanças do último acordo ortográfico. Dificilmente saberá qual palavra perdeu, continua ou ganhou um hífen. E depois, como ela mesma menciona, até mesmo, pessoas da área não sabem todas as mudanças. Todavia, esse é um “problema” facilmente solucionável e Fernanda aponta a solução: “Eu posso procurar” (FERNANDA).

A ortografia oficial de uma língua é uma convenção. Ela muda a partir de acordos feitos por pessoas. Ela serve aos interesses políticos e comerciais dos países. A ortografia é algo artificial que deve ser aprendido formalmente na escola. Por ter um caráter artificial é mutável de tempos em tempo, haja vista os acordos ortográficos. Sendo assim, concebemos que ela pode ser, sim, uma fonte de dúvidas para o falante na hora da escrita. Nesse sentido, Fernanda faz uma colocação precisa: “Então, quem não tem dúvida? Atire a primeira pedra quem não tem dúvida” (FERNANDA). Todos nós já tivemos alguma dúvida ortográfica. A ortografia é, sim, algo que os professores precisam ensinar e corrigir, mas errar na ortografia, não é errar no português.

Bagno (2003a, p. 138) assevera que precisamos: “abandonar, portanto, a ideia (preconceituosa) e quem escreve ‘tudo errado’ é um ‘ignorante’ da língua. O aprendizado da ortografia se faz pelo contato íntimo e frequente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores”.



Começamos a análise da fala de Fernanda afirmando que ela foi controversa. Isso ocorreu, porque mesmo parecendo ser contra o preconceito linguístico. Mesmo ela reconhecendo que os falantes não são obrigados a saber de todas as regras formais. Mesmo ela admitindo que não há um ser divino que domine a norma-padrão: “[q]uem é o gramatiquero, né, que fala o português, a norma tão correta, tão culta? Não existe, gente. Nem nós, né, os bam, bam, bam lá, os *the best*”. Ainda assim, o preconceito linguístico ficou bastante explícito na sequência de sua resposta:

O que me entristece é ver colegas da gente falando errado. “Ai, professora, você é preconceituosa”. Talvez eu seja, por ver colegas da gente falando errado. “Por que, professora?” Porque a gente tá lá para ensinar eles, entendeu. A gente tá ali para ensinar (FERNANDA).

Nesse ponto do debate, a professora demonstra preconceito com colegas de profissão. Neste momento, não questionamos se este preconceito era referente apenas aos professores de língua portuguesa ou em um sentido amplo, ou seja, aos demais professores, independentemente de sua formação. Porém, mais a diante no debate, ela retomou o mesmo discurso preconceituoso, afirmando que era em um sentido amplo. Diante disso, entendemos que na visão de Fernanda, professor não pode “errar”.

O que a docente coloca como “falando errado” entendemos que se trata de não seguir, na fala, as regras da gramática normativa. Por mais que a professora não faça uma diferenciação explícita entre as duas modalidades da língua, fala e escrita, nos parece oportuno problematizar essa diferença. Essas modalidades fazem parte de um contínuo, não são dois extremos opostos. Contudo, as regras da gramática da modalidade escrita nem sempre condizem com as regras da modalidade falada. Portanto, dificilmente um falante conseguirá transpor para a sua fala todas as prescrições da gramática normativa, por exemplo.

De acordo com Leite (2008, p. 94), “[n]inguém realiza a língua falando ou escrevendo (mesmo em situações formalíssimas) exatamente de acordo com as regras tradicionais da língua, por isso elas só podem ser consideradas como parâmetro, jamais podem ser concebidas como a própria língua”. Além disso, como explica Antunes (2003, p. 85, grifos da autora), a fala também segue regras.

As pessoas, quando falam, não tem a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem tem a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e

cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática* (ANTUNES, 2003, p. 85, grifos da autora).

Há uma falsa ideia de que a fala é caótica, errada e informal, enquanto a escrita seria o seu oposto, organizada, correta e formal. Anteriormente mencionamos que a fala também segue regras, ninguém fala ao acaso, e depois, é preciso lembrar que a língua falada precede a escrita. A escrita, portanto, é subordinada à fala (SCLIAR-CABRAL, 1971).

Marcuschi (2008, p. 197) apresenta a distribuição dos gêneros textuais orais e escritos em um contínuo. Nesta figura, o autor demonstra a fluidez dos gêneros, além disso, ele nos mostra que língua escrita varia tanto quanto a língua falada. Variação linguística não é uma característica apenas da fala. Há vários gêneros textuais, nos quais há a presença de diferentes variedades, desde as menos monitoradas até as mais monitoradas.

Quadro 1 - Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico.



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 197

A partir do exposto, deduzimos que Fernanda já tenha analisado a fala dos seus colegas e encontrado algum “erro”. Geralmente, a modalidade falada da língua tende a ser menos monitorada, uma vez que estamos organizando nosso pensamento no mesmo momento em que as palavras estão saindo da nossa boca. Além disso, ao conversar com nossos

familiares ou nossos pares essa monitoração pode ser menor ainda, pois, afinal, estamos falando com pessoas com as quais temos certa proximidade.

Nas palavras de Fiorin (2002, p. 31):

[n]a fala, o planejamento e execução do texto são concomitantes. Por isso, o texto falado caracteriza-se por um grande número de pausas, frases truncadas, repetidas, correções, períodos começados e abandonados para iniciar outro, desvios, voltas, acelerações. O texto escrito não apresenta marcas de planejamento e de execução. O produto é apresentado pronto para o leitor e não em elaborações como na fala (FIORIN, 2002, p. 31).

Quando a professora afirma que os professores estão “lá para ensinar”, pressupomos que ela esteja falando sobre os professores usarem uma variedade menos monitorada em sala de aula com os alunos. Como discutimos no capítulo 3, reafirmamos que não queremos um prescritivismo às avessas, ou seja, não estamos cogitando a ideia de que os professores de língua portuguesa “ensinem” uma variedade estigmatizada no lugar do ensino da norma culta. Os alunos vão para a escola para aprender o que não sabem e, nesse sentido, sabemos da importância do ensino dessa norma. Portanto, concordamos com Possenti (2000, p. 83, grifos do autor):

o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos da escola (POSSENTI, 2000, p. 83, grifos do autor).

Todavia, por mais que o professor ensine a norma culta e tente em sala de aula monitorar ao máximo sua fala, esta vai, inevitavelmente, conter alguns traços de alguma variedade de menor prestígio. Não há falante de estilo único e, como ela mesma menciona, é difícil manter uma fala 100% monitorada. “Quem é o gramatiquero, né, que fala o português, a norma tão correta, tão culta? Não existe gente. Nem nós, né, os bam, bam, bam lá, os *the best*, não é, não vem querer falar pra mim” (FERNANDA).

Cabe, ainda, no que diz respeito à pergunta “Para você o que é ensinar língua portuguesa? Qual é a importância do seu trabalho?” mencionar um dado obtido na fala de Flor do Lácio. No momento em que a professora está discorrendo sobre a responsabilidade que é ensinar língua portuguesa, ela nos pede desculpa caso esteja usando uma variedade menos monitorada: o português informal, como diz a professora.

Olha, eu me sinto uma formadora, né. Eu penso que a língua não é só você ensinar a... as normas da... da língua padrão, né, as questões de concordância, os elementos de um período. [...] Então, eu penso que... a gente assim que é professor de língua portuguesa... nós estamos com um... **Desculpe se eu usar o português informal, tá?** [...] nós temos assim... uma grande responsabilidade nas mãos. Um desafio, exatamente, e eu percebo que conforme a organização, o trabalho da língua, muitas vezes esse desafio não é vencido, né, porque eu vejo a defasagem, as lacunas que ocorrem numa interpretação, numa postura, num discurso, né. Então, eu penso que a gente tem uma grande responsabilidade (FLOR DO LÁCIO, grifos nossos).

Evidentemente, a professora estava monitorando a sua fala. E, nesse sentido, vale salientar que as professoras tinham o conhecimento que nossa pesquisa iria tratar de variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa. É imprescindível salientar, ainda, o que explicamos na *Metodologia de pesquisa*. Tentamos imprimir durante os debates um tom de conversa, para que as docentes participantes se sentissem mais confortáveis com a situação de estarem participando de uma coleta de dados gravada. Ainda assim, precisamos admitir que não há como neutralizar totalmente os efeitos<sup>37</sup> da participação em uma pesquisa.

No momento desse pedido de desculpas da professora Flor do Lácio, reiteramos que nosso objetivo não era o de analisar nenhum fenômeno de variação linguística presente em sua fala, mas sim, o conteúdo de seu discurso. Além disso, insistimos para que a professora entendesse o debate como uma conversa entre duas professoras.

Contudo, nos chama a atenção o fato da professora pensar que precisa pedir desculpas por usar uma variedade informal, como ela menciona. Pedimos desculpa quando entendemos que o que fizemos é errado. É errado usar uma variedade menos monitorada, mais informal? Com esse pedido de desculpas percebemos uma atitude negativa da professora para com o “português informal”.

Na sequência, com o objetivo de entender melhor a relação das docentes com as variedades da língua portuguesa e de que forma elas trabalham com essas variedades em sala de aula, fizemos as seguintes perguntas: “Que tipo de língua portuguesa você ensina (qual variedade)? De que forma você faz isso?; Você tem alunos que vêm para a escola com uma variedade diferente da ensinada em sala de aula ou diferente da sua? Como você lida com isso?”

Com exceção de Fernanda, todas as outras professoras afirmaram focar o trabalho em sala de aula na norma culta. A professora Fernanda afirmou trabalhar com todas as variedades de língua portuguesa sem exceção, conforme essas aparecem no material didático que a

---

<sup>37</sup> Tarallo (1994), define essa situação como *paradoxo do observador*.

docente utiliza. A resposta de Fernanda ficou um tanto quanto vaga, como pode ser vista na sequência:

A gente acaba usando todas elas, né, porque... aparece no livro, né. Você tem que mostrar todos... Eu acho que você tem que mostrar tudo pra eles, né. Como eu te disse, não sou aquela professora que fica falando corretamente porque eu acho que eu vou inibir até eles, se eu for falar perfeitamente, né... (FERNANDA).

Entretanto, é pertinente mencionar que Fernanda assume não utilizar de uma variedade de prestígio cem por cento do tempo em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, é perceptível que a professora acredita, mesmo não utilizando, atingir uma perfeição linguística. O que será que Fernanda entende como perfeição linguística? Será que ela realmente consegue atingir essa tal perfeição?

Como mencionamos anteriormente, as demais professoras mencionaram focar suas aulas na norma culta, o que era uma resposta esperada. Outro fato que não nos espantou foi perceber que as docentes não fazem diferenciação entre os termos norma culta e norma-padrão. Nas respostas, conseguimos observar que elas utilizam os termos como se fossem correspondentes.

Contudo, vale ressaltar, novamente, que as falas das professoras Joana e Helena foram similares, no sentido de levarem em consideração a importância das demais variedades da língua portuguesa. Nas respostas, elas afirmam que essa visão mais abrangente é devido às suas formações. Portanto, estamos constatando um dado que vimos anteriormente, a importância da formação continuada. No caso das duas professoras, fazer ou ter feito Mestrado.

**Joana:** Como eu falei para você, eu trabalho mostrando para eles a variedade padrão, né. Assim... querendo que eles peguem... Agora eu tô fazendo uma disciplina, igual eu falei para você, eu estou reconstruindo muita coisa, mas... assim... no sentido de pegar e falar... é... uma... utopia querer falar assim que o aluno vai sair lendo e escrevendo perfeitamente a língua portuguesa. O que é perfeição? O que é a língua portuguesa? Quem disse que é dessa maneira ou daquela? [...] Então, mostrar para eles que tudo tem uma história, que a língua, ela, na verdade, ela... não é morta. No sentido de que ela sempre tá evoluindo, sempre tá modificando, né.

**Helena:** Assim... eu... procuro... a gente ensina a formal, né, essa língua culta ali. É... mas eu procuro... Sempre foi assim depois do Mestrado, né. Você vai criando uma outra visão ali da língua, né. É... eu procuro sempre falar para eles da questão de quem domina... Não é legal essa palavra domina, né, mas entende... quem consegue entender essa língua formal, essa língua ali mais monitorada. Que esses alunos dependendo da situação, ele vai precisar muito dessa língua portuguesa, né, mas eu sempre venho trazendo agora tentando, né, mostrar para ele a questão dessa... de como tem outras formas, né, da gente se... é... comunicar, né, das variedades, variações, já não lembro dos termos, mas trazer variedades linguísticas. Até, às vezes, eu falo “a professora tá aqui agora falando com vocês, tal, não tô usando a linguagem formal”. Eu tento trazer para eles assim, mas ainda acho, né,

que na escola eles precisam saber que ainda existe uma língua que é considerada, né, como... como a língua padrão, né, e que ela é, sim, fator de ascensão social ainda, né. O aluno vai ser olhado, se ele não conseguir trabalhar com essa linguagem ele vai sofrer preconceitos, né.

A professora Joana nos traz importantes reflexões: “O que é perfeição? O que é a língua portuguesa? Quem disse que é dessa maneira ou daquela?” (JOANA). Algo que também questionamos a partir da resposta de Fernanda. O que é a perfeição linguística? Ela existe? No que diz respeito à língua, não há uma variedade perfeita. Não há uma variedade melhor, mais completa, mais correta. Não há uma variedade que seja superior à outra, em termos linguísticos.

A ideia de que existem variedades linguísticas mais ‘feias’ ou mais ‘bonitas’, mais ‘certas’ ou mais ‘erradas’, mais ‘ricas’ e mais ‘pobres’ é fruto de avaliações e julgamentos exclusivamente socioculturais e decorrem das relações de poder e discriminação que existem em toda a sociedade [...] Para o estudioso da linguagem, todas as variedades linguísticas se equivalem, todas têm sua lógica de funcionamento, todas obedecem regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas (BAGNO, 2007, p. 48).

Além disso, como já discutimos no capítulo 2, quem determina se é “dessa maneira ou daquela”, como menciona a professora, são os próprios falantes. Daí a arbitrariedade em afirmar que uma variedade é melhor, mais bonita, mais correta que outra.

Precisamos comentar, ainda, a afirmação que a professora Joana faz ao final de sua fala: “a língua, ela, na verdade, ela... não é morta”. Ao fazer tal declaração, percebemos que a professora tem consciência de que a língua não é um bloco fechado, tal como também argumentamos no capítulo 2. Contudo, temos uma ressalva ao termo que ela usa ao indicar o movimento que a língua viva faz: “evoluindo”. Esse termo vem da biologia e traz a ideia de um processo que gradualmente vai tornando algo até então simples em algo complexo. Este não é o processo que ocorre nas línguas. No entanto, entendemos que talvez a professora não quisesse expressar esse sentido de evolução, pois ela usa, também, a palavra: “modificando”.

Nesse sentido, Helena demonstra uma preocupação ao escolher as suas palavras. Na sua fala ela admite que o termo “domina” pode não ser o mais adequado. “Não é legal essa palavra domina, né”. Conforme discutimos previamente, não é possível afirmar que um falante não escolarizado, alguém que não tenha um saber formal, não domine sua língua materna. Todo falante, independentemente do fator escolarização, domina pelo menos uma variedade de sua língua.

Como mencionamos anteriormente, na fala de Helena percebemos uma preocupação de tratar das variedades da língua portuguesa em sala de aula. Todavia, novamente, a

professora coloca a variedade de maior prestígio como sendo a língua e, mais uma vez, ela afirma que dominar essa variedade é fator de ascensão social: “Eu tento trazer para eles assim, mas ainda acho, né, que na escola eles precisam saber que ainda existe uma língua que é considerada, né, como... como a língua padrão, né, e que ela é, sim, fator de ascensão social ainda, né” (HELENA).

Concordamos com a docente, no sentido, de que é na escola que uma grande parte dos alunos terão um maior contato com essa variedade de maior prestígio da língua, a que chamamos de norma culta. É na escola que os alunos irão se apropriar dessa variedade para poder transitar pelos mais diversos gêneros orais e escritos, pelas mais diversas esferas comunicativas. Portanto, concordamos que o dever primeiro da escola é o de ensinar norma culta, conforme argumenta Possenti (2000, p. 17, grifos do autor):

[t]alvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase vidente) de que o *objetivo da escola e ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (POSSENTI, 2000, p. 17, grifos do autor).

Sem dúvida, esse ensino deve levar em conta e respeitar a variedade trazida à escola pelo aluno. Assim como, proporcionar que este aluno entre em contato com toda a gama da diversidade linguística do português brasileiro. Sempre tendo como objetivo de ensino ampliar o repertório linguístico dos alunos.

Concordamos, também, dada a sociedade injusta, discriminatória e preconceituosa em que vivemos, que o não domínio de uma variedade de prestígio poderá causar situações de preconceito linguístico. Entretanto, mais uma vez, não concebemos que o domínio de uma variedade de prestígio possa ser considerado como fator isolado de ascensão social. No jogo do poder socioeconômico, saber as regras gramaticais tem, sim, o seu valor, mas é apenas uma das cartas desse jogo.

Na mesma perspectiva das respostas de Joana e Helena, Flor do Lácio afirma que o foco maior é na variedade de maior prestígio, mas que também tenta trabalhar com as demais variedades da língua portuguesa.

Então, eu trabalho com a língua portuguesa é... sistematizada, né. Sistematizada, porém, né, respeitando e mostrando que a nossa língua portuguesa, dentro desse imenso Brasil que temos, existem situações, né, e existem vocábulos que em outros lugares querem dizer outras... querem dar outras... são dados outros significados. Por exemplo, né, é... eu explico para eles por que que o Rio Grande do Sul usa-se tu, né. Por que que o nordestino nega a frase no final, né. Então, toda essa cultura. Mas eu tenho que apresentar para eles, preciso mostrar para eles, faz parte, né, da própria grade curricular, a norma-padrão da língua. E não só... e não a norma-padrão do

escrever certo, né, porque eu tive já casos de alunos que não tinham um erro, né, de ortografia, de pontuação, mas o contexto era vazio, não sabia amarrar. Não sabia amarrar as ideias, a argumentação, a produção de história, não conseguia (FLOR DO LÁCIO).

Neste momento do debate, nosso objetivo não era saber o que as professoras entendem por variação linguística. Contudo, é interessante notar que os dois exemplos de variação dados pela docente, apesar de serem de níveis diferentes (um no nível lexical, o uso do pronome tu; e, um no nível sintático, o uso da partícula negadora no final da frase), são de um mesmo eixo, são exemplos da variação diatópica.

Ainda é cedo para fazer qualquer tipo de afirmação sobre a visão de Flor do Lácio a respeito do fenômeno da variação linguística. Contudo, nos parece apropriado mencionar que durante a pesquisa feita para o TCC em 2016, constatamos que a variação de ordem diatópica foi a mais citada e, conseqüentemente, a mais abordada em sala de aula pelos professores pesquisados. Na época, concluímos que os docentes tinham um conhecimento raso sobre o fenômeno da variação linguística e, portanto, abordavam em sala de aula o tipo de variação que, segundo Faraco (2008, p. 177), gera menos preconceito linguístico. “Quando se fala em variedade da língua predominam referências à variedade geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceito do que a variação social)”.

Ainda sobre a fala da professora é importante observar que ela trata da variação linguística como um fator cultural. “Então, toda essa cultura. Mas eu tenho que apresentar para eles, preciso mostrar para eles, faz parte, né, da própria grade curricular, a norma-padrão da língua.” Portanto, novamente, temos uma distinção bem marcada entre o que as professoras consideram como língua e as variedades que surgem a partir dessa língua. Na fala de Flor do Lácio, depreendemos que há a língua o que ela chama de norma-padrão e as variedades que ficam restritas ao plano geográficas, além de ser condicionadas à cultura desses locais.

Outro dado que chama a atenção nesta fala, mas agora de maneira positiva, é que a docente tem consciência de que o uso da ortografia e da pontuação de maneira correta não pode ser considerado como sinônimo de um texto bem escrito. “[E]u tive já casos de alunos que não tinham um erro, né, de ortografia, de pontuação, mas o contexto era vazio, não sabia amarrar. Não sabia amarrar as ideias, a argumentação, a produção de história, não conseguia”.

De acordo com Antunes (2003, p. 60-61):

[c]omo convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros



aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. Não raramente, a referência das pessoas ao fato de que ‘os alunos não sabem escrever’ tem como pressuposto a constatação de que eles escrevem com erros de ortografia. Na verdade – e a escola deve cuidar para que isso aconteça – é de se esperar que, ao final do ensino médio, os alunos não demonstrem dificuldades ortográficas. O mais elementar é que eles dominem as regras, às vezes meio aleatórias, da ortografia; mas apenas isso não pode constituir o ideal da escrita adequada e relevante, embora não possa deixar de merecer cuidado (ANTUNES, 2003, p. 60-61).

Anteriormente citamos que a formação continuada, no caso das professoras Joana e Helena, possa ter contribuído na desconstrução de alguns conceitos tradicionais sobre o ensino de língua portuguesa. Haja vista que em certos momentos, as professoras apresentaram uma visão menos conservadora que as demais. No entanto, para contrariar nossas primeiras constatações, na fala da professora Valentina, que não fez nenhum tipo de formação continuada, conseguimos identificar um ponto de vista um tanto quanto inovador.

Eu acho que na época que a gente tá vivendo, Lilian, uma época muito mesclado. A gente coloca assim, as regras são formais, né, mas a gente tá muito na informalidade, muito. [...] Como a gente se coloca conversando com eles, dando exemplo, nunca são exemplos totalmente formais, são mais exemplos informais. A gente cobra muita formalidade na hora de escrever, né. Então, cobra: “Ah, colocou uma palavra de uma gíria, mesmo que seja fala de um personagem, coloca entre aspas”. Mas é muito mais na hora de escrever. Na hora de falar tá muito mais tranquilo e eu acho que é isso que deixa a gente mais próximo a eles. Então... Porque quando a gente era muito formal, e eu peguei alguns professores extremamente formais, a gente ficava muito calado. E você muito calado faz o que? Não aprende. Tinha uma ideia assim... é... até aprende de uma certa forma. Quem sabe nessa de aprender na marra, na força, você fica inseguro. E eu vejo muitos professores com essa insegurança assim (VALENTINA).

É significativo observar que a professora percebe e admite que não utiliza uma variedade formal, para usar as suas palavras, o tempo todo em sala de aula. Nessa perspectiva, é relevante salientar, também, que Valentina atribui ao uso dessa variedade, a relação de maior proximidade que tem com seus alunos.

A postura que Valentina assume em sala de aula vai de encontro à postura assumida pelos professores que ela teve durante seu período escolar. Desse modo, fica evidente na fala da professora que as metodologias mais conservadoras não trazem boas lembranças e, possivelmente, seja por isso que ela tenta não repetir essas mesmas metodologias com seus alunos.

Há, ainda, na fala de Valentina outro dado interessante. Ao falar dos professores “extremamente formais” que teve, menciona o silenciamento dos alunos. Diante o excerto não

é possível afirmar com absoluta certeza de que a professora estivesse falando sobre alguma situação de preconceito e insegurança linguística, pois podemos nos questionar: sobre que insegurança ela está falando? Sobre conteúdo? Sobre postura?

Contudo, conforme o debate foi avançando, a professora relatou que percebe que alguns colegas de profissão se sentem inseguros, agora sim linguisticamente, no momento em que precisam falar na frente de outros professores, como exemplo, ela cita as reuniões pedagógicas. “E daí os professores tem medo do julgamento: ‘daí eu vou lá e vou falar uma palavra errada, e os outros professores vão perceber, ou, então, eu vou ficar muito nervoso e eu vou perder as palavras, não vou conseguir falar’. Porque era cobrado muito formal” (VALENTINA).

Portanto, quando do final de sua primeira fala ela menciona que percebe muitos de seus colegas inseguros, entendemos que ao lembrar os professores “extremamente formais” e que isso, de certa forma, silenciava os alunos e tornava o aprendizado mais difícil, possivelmente, a professora estivesse falando, sim, sobre metodologias conservadoras e sobre preconceito linguístico. Além disso, neste relato, observamos um dado já encontrado anteriormente na fala da professora Fernanda. O preconceito linguístico no ambiente escolar, existe não só emanado dos professores para os alunos, mas também, dos professores para os seus pares.

Nesta fala de Valentina é interessante ainda perceber que ela menciona cobrar muito uma linguagem formal nos textos escritos. Com isso, ela dá a entender que o informal não cabe na modalidade escrita. Como já discutimos anteriormente, há gêneros e gêneros. Um bilhete, por exemplo, não será escrito da mesma forma que um artigo de opinião.

Na sequência, questionamos se as docentes percebiam que os alunos vinham para a sala de aula com uma variedade diferente da variedade delas ou diferente da ensinada em sala de aula. Algumas responderam que sim, outras que não. Vejamos as repostas afirmativas:

**Helena:** Sim! A gente tem uma questão bem forte na minha escola da questão social, né. Nós temos sim alunos que... que vêm com uma... até assim, seria um vocabulário mais reduzido, né. Nós temos, de vez em quando, alunos que vêm do interior e daí são outras formas também de falar, né. É... então, eu vejo assim, a questão mesmo das gírias do grupo, né, dos adolescentes, às vezes, que eu também percebo, mais nesse sentido.

**Fernanda:** Ah, tem! I::: Muitos.

Na resposta de Helena, ela cita pelo menos duas variedades diferentes, pertencentes ao eixo diastrático e ao eixo diatópico, que podemos inserir nos contínuos que vimos no capítulo 2. O primeiro tipo de variedade está relacionado com o contínuo da renda familiar e, neste

ponto, precisamos lembrar que Helena trabalha no contexto da escola pública, logo, quando ela relata que os alunos vêm com “um vocabulário mais reduzido”, inferimos que ela esteja retratando uma variedade mais à esquerda do contínuo, ou seja, menor renda familiar e maior estigma social. O segundo tipo de variedade mencionado pela professora está relacionado ao contínuo que Bortoni-Ricardo (2004) chama de *rururbano*, ou seja, novamente a variedade do aluno está situada mais à esquerda do contínuo, variedade rural com maior estigma social. Por isso que Helena percebe que “são outras formas também de falar”.

Ademais, Helena menciona as gírias usadas pelos seus alunos. As gírias, isoladamente, não compõem uma variedade linguística, mas sim, estão inseridas dentro de variedades linguísticas.

Fernanda também afirma perceber variedades diferentes em sala de aula. É necessário frisar que ela é professora no contexto público em uma escola rural. Fernanda foi um pouco evasiva na sua resposta. Limitou-se a dizer que percebe muitos alunos com uma variedade diferente da praticada em sala de aula. Desse modo, questionamos como ela lidava com essa diversidade linguística em sala de aula e a resposta foi a seguinte: “Eu procuro não inibir eles. [...] Eles falam errado ali lendo o texto, eu repito a frase. Geralmente, eu faço isso. Geralmente, eu faço isso, não chamando a atenção” (FERNANDA).

A estratégia de repetir a fala do aluno trocando uma variante estigmatizada por uma prestigiada é comum entre os professores de língua em geral. Nesse sentido, ela acaba não trazendo prejuízos para aluno, a depender, é claro, do tom de voz e da postura usadas pelo professor. Nessa perspectiva, a fala da professora não nos surpreende, porém, o que nos chama a atenção é quando a professora afirma: “Eles falam errado ali lendo o texto”. Aqui há explícito o preconceito linguístico, pois se há uma forma errada, é porque há, também, uma forma certa. Além disso, a suposta “fala errada” ocorre durante a oralização de um texto escrito, ou seja, o que a professora aponta como “falam errado”, trata-se simplesmente de diferenças nas pronúncias das palavras.

Ainda no sentido de demonstrar como a professora lida com a diversidade linguística em sala de aula, Fernanda relata outra situação que demonstra, novamente, um perfil mais conservador que as demais professoras. Conforme podemos verificar a seguir:

É... quer ver uma situação que teve... (pausa longa para pensar) Paió, p-a-i-ó, com acento agudo. O que que é paió? O que que é paió, para você? (Pesquisadora: é uma casinha onde se guardam coisas.) E daí quando apareceu no texto paiol, que é com L, né. “O que que é isso, professora?”. “Gente, mas vocês sabem o que que é isso. No entanto, como que vocês escrevem? Vocês escrevem assim. Então, olha, gente, é assim. Porque é o **vício da nossa linguagem**, porque a gente acaba falando assim...

**é mais fácil**". Daí você vai explicando. "Nossa, nem imaginava!". "É! isso aí, viu. Vocês sabem o que que é". Então, você vai tentando fazer assim, né. Outra... o verbo ser, por exemplo, eles não lembram que o "é" é do verbo ser (risos). Eles esquecem completamente porque, né... é totalmente diferente, né (FERNANDA, grifos nossos).

Vício de linguagem é uma maneira sutil de apontar tal variante como erro. Visto que aquilo que vicia é ilegal, imoral, errado. De acordo com o dicionário Aurélio de língua portuguesa, vício é "1. Defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequada para certos fins ou funções. 2. Conduta ou costume nocivo ou condenável. 3. Prática irresistível de mau hábito, esp. consumo de bebida alcoólica ou de droga" (FERREIRA, 2011, p.782). Portanto, vício é algo ruim. Aquilo de que precisamos nos livrar.

Ademais, tal variante estigmatizada recebe da professora o qualificativo "é mais fácil". Aquilo que é mais fácil, geralmente, está associado ao que é mais simples. Assim como, o que é mais difícil está associado ao que é mais complexo. Nesta lógica, entendemos que para a docente a variante estigmatizada pertence a uma variedade mais simples, mais fácil, talvez, mais rudimentar. Como observamos no capítulo 2 e também neste capítulo, não há uma língua que seja mais fácil ou mais complexa que outra, bem como, não há uma variedade mais fácil que outra. As variedades cumprem propósitos comunicativos diferentes.

Questionamos, também, como a professora Helena administra a diversidade linguística em sua sala de aula, uma vez que ela afirmou perceber que sua sala de aula é linguisticamente heterogênea. A seguir a resposta da professora:

Então, eu não corrijo assim. Não tenho mais essa questão... A gente vai conversando. É muito complicado, né, a questão da... de você... os próprios alunos, né. Nesse momento, vamos supor que se ele falasse algo assim, diante de toda a turma, era capaz de algum aluno corrigir, né. Que seria alguma coisa muito... é... que eles saberiam, né. "Opa! Não é assim que se fala de acordo com a língua portuguesa", [...] Mas eu sempre falo para eles assim: "Olha que vocês tão aprendendo aqui se vocês chegarem em casa e a mãe falar assim vocês não vão corrigir." Eu sempre falo assim para eles: "Não pode corrigir. É o jeito de falar". Então, eu também não posso corrigir assim que senão eu desmonto o meu, mas em alguma oportunidade ali eu vou falando com ele. Posso chamar o aluno, falar, explicar como que faz, como que a gente lê, enfim, né. Mas corrigir assim diretamente eu não faço (HELENA).

Conseguimos perceber que a professora atualmente toma um certo cuidado ao deparar-se com as variantes estigmatizadas dos seus alunos. Além disso, há explícito na sua fala que ela tenta passar esse mesmo cuidado para que os alunos não tenham atitudes de preconceito linguístico com seus familiares. "Olha que vocês tão aprendendo aqui se vocês chegarem em

casa e a mãe falar assim vocês não vão corrigir.” Helena tem consciência de que uma “correção” feita de maneira inadequada pode, nas palavras dela, desmontar seu aluno.

Contudo, observamos um sinal de preconceito linguístico ao mencionar que a “correção” poderia vir dos próprios alunos, no momento em que estes percebessem uma variante estigmatizada sendo proferida por um colega: “Opa! Não é assim que se fala de acordo com a língua portuguesa”. Ora, se essa variante não está de acordo com língua portuguesa, isso significa que ela não faz parte dessa língua? Outra vez, verificamos que uma variedade de prestígio é tratada pela professora como se fosse a língua e tudo que não segue as normas dessa variedade, simplesmente, não é língua.

De acordo com Faraco (2019, p. 36):

[N]o plano empírico e por critérios estritamente linguísticos a realidade recortada e identificada como uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Do ponto de vista estritamente linguístico, não existem língua para além ou acima do conjunto das variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes acredita o senso comum (FARACO, 2019, p. 36).

As professoras Joana, Valentina e Flor do Lácio relataram não sentir grandes diferenças entre a variedade praticada por elas em sala de aula e a dos seus alunos. No entanto, Joana e Valentina relatam histórias interessantes que merecem ser analisadas.

Joana relata uma situação de preconceito linguístico vivenciada por ela em sala de aula. Neste caso, é um de seus alunos que nota, aponta e julga a fala de uma das pedagogas do colégio em que ela trabalha. A professora nos conta que a pedagoga entrou na sua sala, deu um recado à turma e saiu. Neste momento, um desses alunos, que ela classifica como “problemático”, emite o seguinte comentário: “Hum, grandes pedagoga essa que nem sabe falar direito” (JOANA). É pertinente observar que o aluno aponta o suposto “erro” para desqualificar profissionalmente a pedagoga. A professora menciona que tentou contornar a situação e mostrar que o suposto “erro” que o aluno percebeu na fala da pedagoga era algo comum, que está presente em muitas variedades linguísticas. A seguir o relato completo da professora:

E aí eu peguei e falei assim: “Gente! Como vocês acham que eu falo para minha família é... lá em casa, tudo, no dia a dia é... para eles virem almoçar?” Daí eles: “Ué, professora”. Eu falo: “Venham comê!” Eu acho que era a falta do R que a pedagoga colocou, porque eu dei esse exemplo para eles. Eu falo: “Venham comê. Tá na hora gente”, né, eu falo: “Tá na hora” eu não falo: “Está na hora, por favor, sentem-se à mesa”. Daí eles começaram a rir, sabe. Então, eu acho que isso daí é uma questão bem... é... difícil até de tirar deles essa questão. Porque, por mais de que eles falem errado, eles ficam atendendo para se colocar dentro desse círculo de

falar assim: “Olha, eu falo direito. Olha, eu sou o bom no que eu tô fazendo” (JOANA).

O fenômeno linguístico apontado e julgado pelo aluno de Joana diz respeito à variação morfológica, a presença ou ausência do R no final dos verbos no infinitivo. De acordo com Callou e Lopes (2003), a ausência dessa variável era inicialmente um fenômeno ligado aos extratos sociais com menor escolarização e menor poder aquisitivo. Contudo, a realidade dessa variável mudou.

Hoje, a julgar pelas análises já empreendidas, a queda do R transpôs qualquer estratificação social e se estendeu a todos os indivíduos falantes do português brasileiro. Conclui-se também que obedece aos mesmos fatores e se mantém relativamente estável no decorrer de 20 anos (CALLOU; LOPES, 2003, p. 65).

Tratam-se, portanto de variantes (a ausência ou presença) em pleno uso tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada do português brasileiro. É um fenômeno comum a muitas variedades da nossa língua, porém ainda é fator de estigma social.

A forma como Joana conduziu a situação é significativa. Ela demonstrou para os alunos o conceito de adequação. Há situações em que exigem um certo monitoramento linguístico e outras em que não há a necessidade desse monitoramento e que não há problema em usar diferentes registros em diferentes situações. Além disso, ela demonstra que a língua de todos varia, até mesmo a dos professores de língua portuguesa, ao dar o exemplo de como ela chama seus familiares para almoçar.

Todavia, no final de seu relato a professora demonstra uma certa visão tradicional e preconceituosa de língua. A visão de que existe o certo e o errado. “Porque, por mais de que eles falem errado, eles ficam atendendo para se colocar dentro desse círculo”. Ou seja, a professora também percebe supostos “erros” na fala de seus alunos e, também, acaba por julgá-los.

Valentina nos conta que também não percebe consideráveis diferenças entre as variedades dela e dos alunos. Porém, menciona não entender os termos usados por eles no espaço virtual. Nas suas palavras: “De uma forma geral não, sabe, Lilian. Mas eu vejo a questão da *internet*, do *whats*, de algumas palavrinhas de gírias, que, às vezes, eu pergunto para eles o que que é” (VALENTINA). A professora segue seu relato afirmando que os alunos evitam usar tais termos com ela, pois, afinal, ela é a professora de língua portuguesa:

Então, eles usam essas palavras, mas eu percebo que mais entre eles. Quando é comigo eles tentam se policiar, nessa situação. E eu acho até cômico, engraçado. Às

vezes, alguns cobrando o amigo, tipo: “Você tá falando com a professora de português”, como se eu fosse uma extraterrestre. “Com a professora de português, você não pode falar assim”. “Com a professora de português...” Daí eu vejo muito: “De português, de português, de português...” Daí esses dias eu brinquei: “Ah, então é só comigo? Com as outras professoras...” Porque é bem assim, parece que é acoplado isso “com a professora de português”. “Olhe, é a professora de português”. Então, como se eu fosse diferente de todas as outras professoras e eu percebo isso. Às vezes, no conselho de classe. Até o ano passado, sabe, Lilian, quando os professores diziam assim: “Nossa, esse aluno tem uma letra feia”. Daí eu ficava pensando, tá, tem alguns que realmente tem a letra feia, mas tem alguns que eu percebia assim, na prova de português, a letra era perfeita. “Nas outras provas, eu não preciso, eu vou usar e minha letra normal. Na de português, eu capricho” (VALENTINA).

Já havíamos evidenciado previamente que os professores de língua portuguesa sofrem uma certa pressão no uso da língua, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral. Espera-se que esse profissional seja o próprio Aldrovando Cantagalo. Que tenha memorizado todas as palavras da língua portuguesa e que saiba todas as regras gramaticais possíveis. No relato de Valentina percebemos que os alunos imaginam que o professor seja justamente assim, como um ser quase mitológico ou um extraterrestre, como diz Valentina.

Nesse sentido, há uma visível mudança de postura em relação à língua na presença do professor de língua portuguesa por parte dos alunos. Com o professor de língua portuguesa eles alteram seu estilo linguístico. Há pressão de todos os lados, talvez, os alunos sintam receio de represálias e, por isso, alteram seu estilo para um mais monitorado. Bagno (2007, p. 45) explica que a alteração no modo de falar pode ocorrer de maneira mais ou menos consciente.

Essa situação pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão da parte do(s) interlocutor(res) e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que estamos a desempenhar etc. Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal (BAGNO, 2007, p. 45).

Ainda pensando no ensino de língua portuguesa, fizemos as seguintes perguntas às professoras participantes: “Como você avalia a recepção de seus alunos às aulas de língua portuguesa? e; O que geralmente seus alunos mais gostam e menos gostam durante as suas aulas?” As respostas obtidas foram quase todas em uma mesma direção. As docentes avaliaram positivamente a recepção dos alunos às aulas de língua portuguesa. No entanto, há algumas ressalvas, como as que veremos a seguir:

Então, tem alguns que gostam, mas tem alguns que acham chato. Eles falam assim: “O professora, eu gosto de você, mas a matéria é chatinha” (risos). Porque é uma coisa que eles conhecem. Eles conhecem a língua portuguesa, né, e aí a gente começa estudar tanta coisa que parece para eles, às vezes, eles não reconhecem que é a língua portuguesa, né. É até uma angústia para a gente, porque a gente gosta, né. Eu amo, né. Sempre fui uma aluna que gostava. Daí, às vezes, eu fico: “Nossa! Será que é um problema no meu modo de transmitir?” É... então, não sei se é um excesso, às vezes, de gramática. Às vezes, é um excesso de... não sei, mas eu vejo assim que eles acham, às vezes, meio (Imita uma respiração ofegante) assim estafante (risos). [...] Então, é que tem grupos. Muito engraçado, é que tem grupos. Tem aluno que, às vezes, você vai passar aquele exercício. Sabe aquele exercício bem de gramática mesmo, assim? Alguns alunos falam: “Adoro isso”. Tem aluno que vem, a gente já não faz quase mais isso no sexto ano, mas... é... eles copiam, por exemplo, né, no... nos anos iniciais, tem aluno que gosta de cópia. Quer cópia. Daí você explica: “Não, mas você já passou dessa fase, né, agora vamos pensar na língua e tal”. Eles... então, acho que depende muito da relação que eles estabeleceram lá traz (HELENA).

Helena percebe que sua sala de aula é mista, no sentido de que há diferentes grupos de alunos com diferentes preferências, tanto de conteúdo quanto de metodologia, cenário que é comumente encontrado nas salas de aula do Brasil. O que nos chama a atenção nesta fala, é a crítica que ela faz ao ensino tradicional que foca na gramática normativa. Segundo Helena, possivelmente, seja um excesso de gramática normativa<sup>38</sup> que acaba por desinteressar os alunos, pois estes já não conseguem reconhecer nas tais regras e exceções a sua língua materna, a língua portuguesa. Nas palavras da professora: “Eles conhecem a língua portuguesa, né, e aí a gente começa estudar tanta coisa que parece para eles, às vezes, eles não reconhecem que é a língua portuguesa, né” (HELENA).

Este excesso de um ensino gramatical, focado em uma norma que não representa plenamente nenhuma das variedades de fato praticadas pelos brasileiros, de certa forma, valida afirmações como a de que o português é uma língua difícil, pois afinal há regras que ninguém usa, nem mesmo em contextos extremamente monitorados. Aquilo que o aluno não consegue reconhecer como língua portuguesa, acaba se tornando um conteúdo “chatinho” ou “estafante”. Acaba sendo um conteúdo de aprendizagem mecânica que o aluno poderá reproduzir na prova, mas é provável que não será uma aprendizagem significativa, algo que ele usará na vida.

O ensino focado na tradição gramatical, ou seja, na memorização de uma nomenclatura e na fixação de regras e exceções que não condizem com os usos reais da língua em situações de monitoramento linguístico, como argumenta Fiorin (2002, p. 29-30):

---

<sup>38</sup> E aqui entendemos que seja o excesso de um ensino gramática focado naquilo que Faraco (2008) chama de norma curta. Regras arbitrárias que não correspondem ao que de fato é praticado por falantes das variedades de prestígio. “[É] a norma curta que prevalece no discurso da escola, do senso comum e, principalmente, da mídia. E isso certamente porque ela tem lá sua utilidade nos nossos jogos de poder: afinal é dela que servem os que, em algum momento, desejam desqualificar os outros” (FARACO, 2008, p. 65).



É absurdo ensinar o que não está mais em uso. O mínimo que se pode dizer é que é uma perda de tempo, já que os alunos não farão ligação entre a língua ensinada nas aulas de português e a língua efetivamente utilizada por eles. Isso reforça a idéia de que os brasileiros não sabem português, e que o português é uma língua muito difícil, quando, na verdade, usam essa língua em todas as suas relações sociais, para manifestar sua alegria e sua dor, etc (FIORIN, 2002, p. 29-30).

Valentina nos explica que seus alunos tendem a se interessarem mais pelas aulas quando há leitura e interpretação textual, e que o interesse é menor quando a aula é dedicada apenas a gramática normativa. Desse modo, a professora menciona que sempre tenta trabalhar com a gramática de forma contextualizada, dentro do texto.

É... esse... interpretação eles adoram, gramática... às vezes eu escuto eles dizendo assim: “Por que que português é tão difícil?” Ou então, você dá a regrinha e eles ficam tão felizes, daí você diz: “Mas, tem a exceção”. Daí eles colocam: “Nossa!” E daí, às vezes, tem mais exceções do que regras, né. E isso acontece com a nossa língua. Daí eles colocam: “Meu Deus! Por que que foram fazer uma língua tão complicada?” Então, eu percebo eles mais feliz nas aulas que são leitura e interpretação e mais assim, tristes ou chateados quando é gramática. Por isso que eu tento colocar muito em texto, inclusive a gramática, sabe (VALENTINA).

“Meu Deus! Por que que foram fazer uma língua tão complicada?” A língua em si não é complicada. Qualquer criança em condições normais e em idade de aquisição linguística aprende sua língua materna, sendo ela o português ou qualquer outra língua. Quem complica a língua são as pessoas. As pessoas que legislaram e que legislam sobre ela. As pessoas que a utilizam para fazer julgamento de valor e, desse modo, excluir outros.

Nesta fala de Valentina, assim como na fala de Helena, identificamos um descontentamento com o ensino tradicional de gramática normativa. Valentina está ciente de que o modo como a língua é ensinada é cheia de arbitrariedades. Que por mais que as regras façam sentido, às vezes, há mais exceções do que regras: “E isso acontece com a nossa língua”.

A professora explica que no sétimo ano, há um maior tempo para fazer um trabalho contextualizado e que trabalhar com o lado lúdico, nesta faixa etária, tem ajudado. Nessa perspectiva, Valentina faz uma crítica ao modelo de ensino de língua no Ensino Médio.

Eu vejo assim que eles gostam de ler, eles procuram ler, sabe. Só não entendo... eu percebo assim, que há uma ruptura, sabe, mesmo no espanhol eu percebia assim, uma ruptura quando eles saem do nono ano pro primeiro ano do Ensino Médio, principalmente, em relação à leitura. Não sei se é a correria dos conteúdos, fazem os professores é... entre aspas, macetar muito em gramática e esquecer essa parte gostosa assim, que envolve e que, de repente, a gente precisava ter um olhar um pouquinho... com um pouquinho mais de carinho, sabe, ia ensinar melhor, mas é minha opinião (VALENTINA).

Segundo a professora, no Ensino Médio, o estudo sobre a gramática da língua fica mais acentuado. Consideramos que essa intensidade no ensino ocorre devido às cobranças provenientes das provas de vestibular e outros concursos que exigem dos concorrentes o domínio de tais regras gramaticais. Precisamos lembrar ainda que no Ensino Médio a carga horária de algumas disciplinas sofre uma redução, língua portuguesa é uma delas.

Valentina comenta sobre o modelo do ensino no Ensino Médio, mas não está atualmente lecionando para este nível. No entanto, Flor do Lácio está e ela nos explica que a cobrança em relação ao domínio gramatical é maior no Ensino Médio, o que faz com que os alunos se sintam cansados.

Percebo que eles ficam entediados na gramática, porque eu divido as frentes, né. Eu divido as frentes para ficar mais ou menos parecido com o Ensino Médio regular, né. (A professora está se referindo ao Curso de Formação de Docentes) Então, uma aula de gramática, uma de literatura, uma de redação. Então eu percebo assim, que nas aulas de gramática eles ficam um pouco... entediados, ficam um pouco assim, sabe. (Imita uma respiração ofegante) pensativos e... que vem muita coisa na gramática, né. É um domínio, né. No terceiro ano então eles têm que dominar tudo: classes gramatical, função sintática, oração, período composto. Então eu sinto que o terceiro ano assim, parece que tem dias que não aguenta a gramática, né. Eu procuro contextualizar tudo, tirar sempre de uma... amarrar com um texto, né. Percebo que eles gostam muito de literatura (FLOR DO LÁCIO).

Percebemos que Flor do Lácio, talvez por organização dos conteúdos, compartimentaliza suas aulas. Cada aula que ela tem na semana serve a um propósito diferente. Algo parecido encontramos na fala de Fernanda, que também atua no Ensino Médio. “Então, assim... é... mas eu vario essas aulas, uma vez é literatura, outra vez é gramática, sabe. Pra não ficar maçante, porque chegar numa aula e você só lê, lê, lê texto, eles não vão.... é óbvio, nem você não quer” (FERNANDA).

Devido ao número reduzido de participantes da pesquisa não podemos afirmar que delimitar espaços distintos para cada eixo trabalhado em língua portuguesa seja a estratégia de ensino mais comum entre os professores do Ensino Médio. Contudo, é um dado relevante perceber que as duas docentes que atuam com esse nível trabalham da mesma forma.

Na sequência, perguntamos às docentes qual é o espaço que elas dedicam à gramática normativa durante suas aulas. Tanto Fernanda quanto Flor do Lácio já haviam mencionado que dividem os espaços das suas aulas por questões organizacionais ou para não tornar o conteúdo maçante. Sendo assim, a professora Fernanda explica que há a necessidade desse trabalho, uma vez que é um conteúdo presente no currículo. Além disso, ela chama a atenção para o fato de ter uma carga horária pequena. Já Flor do Lácio menciona que, apesar de ter um

espaço separado para o trabalho com a gramática, ela sempre acaba retomando aspectos dessas aulas nas demais.

**Fernanda:** Entra, porque, na verdade... entra quando ele tá no conteúdo... específico. Quando ele tá no específico, sabe, porque você não pode fugir também muito... não dá tempo. Não dá tempo, sabe. Principalmente, por exemplo, no médio, né, você veja que no médio no estado, você tem... eu tenho duas aulas com a primeira série por semana.

**Flor do Lácio:** Eu procuro trazer, amarrar essa gramática com a produção de texto deles lá, da aula de redação, fazendo a análise linguística, né, que é o que propõe a estrutura da... do... do... da BNCC, né, é amarrar a gramática na produção de texto, certo. Então, tenho sempre uma aula para cada uma das... das frentes, né, mas sempre tô trazendo a gramática.

As respostas das duas docentes foram um tanto quanto evasivas. Contudo, é interessante notar que Flor do Lácio cita a estrutura organizacional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Segundo ela, este documento propõe que o trabalho com a gramática normativa (análise linguística) seja feito de modo conjunto com a produção textual. Este modelo de trabalho faz com que o ensino seja contextualizado e que o tópico gramatical abordado tenha uma função social, uma vez que ele está inserido dentro de um gênero textual.

Nessa perspectiva, a professora Joana afirma trabalhar com a gramática de modo contextualizado, como pode ser visto na resposta:

Então, a gramática normativa ela acontece, né. Eu procuro trabalhar ela mostrando qual é a função no texto, né. Eu falei para você bastante que eu gosto de trabalhar com produção textual, né. [...] Então, eu procuro, assim, não me preocupando muito que eles decorem é... o... o conceito, mas que eles coloquem em prática isso. [...] Vamos supor, porque, infelizmente, é isso que acontece que vem nessas provinhas Paraná, na prova... até pensando em vestibular mais para frente. Eles vão pedir, sim, esta parte. Não adianta a gente ser... é... assim... falar: “ não, eu não trabalho, não vai...”. Tem que trabalhar, porque eles vão ter que entender isso. Mas o meu foco não é muito no conceito. É mais eles saberem qual é a função, como que vou utilizar isso, né. Quando que o UM é artigo e quando que o UM é numeral. Eu acho que é muito mais importante do que eles saberem lá um conceito do que que é o artigo, o que que é o numeral. Porque, assim, eu vejo que tem pessoas, alunos que às vezes decoram lá. Estudam para uma prova, artigo definido e artigo indefinido e na hora de colocar lá ele confunde, não sabe qual que é o definido, qual que é o indefinido. Por quê? Porque na prática mesmo, ele não foi levado para ver a prática. Ele foi condicionado só pelo conceito. Então, eu procuro... é... por isso que eu falei que eu gosto mais do sexto ano. Porque eu vejo assim que a minha função ali é mostrar para os alunos que existe que... que... existe uma classe de palavras e que essa classe de palavras ela não está fechadinha. Que o bonito, ele pode ser uma hora substantivo, outra hora ele pode ser adjetivo. Então, eu gosto de trabalhar mostrando essas questões (JOANA).

Já discutimos anteriormente que um ensino baseado na memorização da nomenclatura gramatical não vai fazer que um aluno se torne um bom leitor ou um bom escritor. Saber se

uma palavra é classificada<sup>39</sup> como substantivo, adjetivo, advérbio, etc. ou saber diferenciar uma oração subordinada substantiva objetiva direta de uma oração subordinada substantiva objetiva indireta, não vai fazer com que o aluno tenha uma boa desenvoltura na escrita, na leitura ou na oralidade.

A ineficácia desse modelo de ensino é explicada por Simões (2019, p. 76) por meio da metáfora da aula de piano. Segundo o autor, muito tempo de aula é perdido com o ensino dessa metalinguagem técnica.

Certo professor de piano passou todo o ano ensinando os nomes de todas as peças que constituem um piano. Os alunos seriam capazes, creio, de desmontar um piano e montá-lo de novo. Chegada a hora da avaliação dos estudantes, o professor pediu que cada aluno executasse o primeiro e segundo movimentos de uma sinfonia. Resultado: toda a turma foi reprovada. Qualquer semelhança com aulas de língua pautadas na nomenclatura não é mera coincidência! (Narrativa popular) (SIMÕES, 2019, p. 76).

Nós, enquanto professores, precisamos conhecer as peças desse piano. Mas, e nosso aluno? Para que ele seja capaz de tocar uma música com maestria, será que ele precisa necessariamente saber do nome das peças do piano? Não. O que ele precisa antes, é saber o som de cada tecla e como harmonizar esses sons para criar uma melodia. Como professores do Ensino Fundamental II e Médio, não estamos formando os alunos para que eles sejam professores de língua portuguesa, mas sim, formando alunos capazes de utilizar a sua língua nas mais diversas situações. Nós estamos formando alunos para que eles possam transitar pelas mais diversas esferas comunicativas, tanto em textos orais e escritos.

Outro autor que explica por meio de uma metáfora o quão desnecessário é o ensino da língua que preconiza a decoreba, a classificação, o apego à terminologia da área é Bagno (2003a). O autor utiliza a metáfora da autoescola e se questiona: “[o] que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática?” (BAGNO, 2003a, p. 120).

Joana parece entender que dar tal foco em suas aulas pode ser mais maléfico do que benéfico. “Mas o meu foco não é muito no conceito. É mais eles saberem qual é a função, como que vou utilizar isso, né” (JOANA). Entretanto, o que conseguimos entender é que mesmo tendo essa consciência, a professora, por vezes, acaba se rendendo ao modelo tradicional. O discurso que ela usa como justificativa para recorrer às metodologias tradicionais não é novo. É comum professores afirmarem que o trabalho em sala de aula é

---

<sup>39</sup> Até porque, como a professora mesmo menciona, não podemos querer encaixar cada palavra dentro de uma classe diferente.

pensado para que os alunos realizem provas e concursos externos<sup>40</sup>, como a Prova Brasil, citada por ela, ou como provas do Enem e vestibulares.

Na fala de Joana percebemos também que a docente tem noção de que muitas vezes esse tipo de ensino leva a uma aprendizagem mecânica, ou seja, trata-se de algo que os alunos irão decorar para a prova e que possivelmente será esquecido após a sua realização. “Porque na prática mesmo, ele não foi levado para ver a prática. Ele foi condicionado só pelo conceito” (JOANA).

Na mesma direção da resposta de Joana, Valentina explica que busca trabalhar com a gramática de modo contextualizado, como pode ser visto na sequência:

Eu diria que é meio a meio. Eu não concordo com isso, eu acho que não deveria ser, sabe, e eu acho que a gramática deveria entrar muito no texto [...] Eu vejo assim que têm alguns colegas que fazem assim: “ah, eu vou dar aula de gramática”, insiste em gramática, insiste em gramática, gramática. “Eu vou dar mais exercícios. Eu vou fazer uma ficha de exercícios. Eu vou fazer uma ficha exercício e o texto a gente passa bem rápido”. Porque é bem aquela questão assim, daí é convivência, que tem professor que: “ah, não quero conversar, não quero saber a opinião deles”. Por que, claro, isso leva tempo. Daí você habitua eles a erguer a mão, “eu quero ler minha resposta”, “a minha resposta tá diferente”. Só que eu acho que é isso que faz um adulto seguro e que escreve bem e acho que a gente não pode deixar isso (VALENTINA).

Esta fala de Valentina revela um dado interessante. Muitos professores percebem o ensino tradicional de língua portuguesa como uma muleta. O que é mais cômodo: escutar os alunos propondo uma discussão em sala de aula o que vai, conseqüentemente, levá-los a refletir e questionar, ou explicar um conceito, passar uma lista de exercícios e corrigir após algum tempo?

Alguns professores parecem ter se esquecido que sua função não é a de mero transmissor de conteúdos e, como menciona Antunes (2003), eles parecem ter se habituado a seguir o que lhes é imposto, a cumprir fielmente o livro didático, a simplesmente transferir o seu conhecimento aos alunos. Contudo, esse profissional precisa lembrar-se e “ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES, 2003, p. 108, grifos da autora).

Na resposta da professora Helena percebemos que a docente não se sente muito confortável por não conseguir proporcionar sempre um ensino contextualizado de gramática

---

<sup>40</sup> É preciso afirmar que compreendemos a importância e a necessidade de tais provas e concursos.

para os seus alunos. Ela admite que, às vezes, precisa recorrer aos exercícios isolados para atingir seu objetivo.

Ela tem um espaço. Eu ainda sou... eu... eu... eu sou de uma geração que... que estudou muita gramática, né, como aluna e eu acho que a gente... é difícil desvencilhar. Eu não... eu não consigo ainda, às vezes tudo... eu... é... fazer contextualizado, sabe. [...]. Normalmente, nós começamos com algum gênero textual que está sendo trabalhado ali e você retira daquele ali algum conteúdo gramatical, mas vou... e tem aluno que já pega e consegue. Quando eu vejo que não pega a gente vai para o exercício solto. Eu ainda faço isso, ir para um exercício solto e fixar, sabe. Tam, tam, tam. E... ainda faço isso e esse é o espaço da gramática. Eu tento dosar é... nas minhas aulas, leitura, eu diria, né, que se eu fosse dividir a minha aula, leitura, tem... é o primeiro, é o que mais a gente trabalha hoje em dia, até por conta dos... das avaliações externas que cobram muito a leitura. Então, a leitura em primeiro lugar e eu acredito que a análise linguística já vem em segundo, daí a escrita e a oralidade (HELENA).

É pertinente observar que Helena menciona que sua formação escolar teve como base o ensino gramatical tradicional. “[E]u sou de uma geração que... que estudou muita gramática, né, como aluna” (HELENA). Se voltarmos nossos olhos para o passado vamos perceber que o ensino de língua portuguesa há muito está ancorado em um viés normativo. Esse percurso começa com as reformas pombalinas e a inserção do estudo da gramática da língua que, em um primeiro momento, servia de apoio ao ensino de Latim, mas que com o tempo foi ganhando autonomia e *status* de uma área de conhecimento específica (RAUPP, 2005).

De acordo com Gregolin (2007), até meados dos anos 60 o ensino da nossa língua materna foi fortemente dominado pela ideia de uma língua homogênea. Segundo a mesma autora, esse domínio só começou a ser questionado a partir de 1960 com a democratização do ensino. Com a entrada das classes sociais menos favorecidas na escola, a diversidade linguística ficou mais evidente. Contudo, “[f]oi preciso esperar a abertura política no início dos anos 1980, para que a heterogeneidade lingüística fosse colocada em debate” (GREGOLIN, 2007, p. 65).

Desde então muito tem se discutido. A Linguística tem fornecido contribuições preciosas ao debate sobre o ensino de língua portuguesa. Todavia, por mais que tenhamos superado a ideia da língua homogênea no campo teórico, no campo prático esse fantasma ainda ronda. Desse modo, o *status* e a centralidade da gramática normativa ainda hoje são facilmente verificados nas aulas dessa disciplina.

Helena hoje tem 41 anos, portanto, nascida no final da década de 70, ela teve seu ensino escolar entre os anos de 1980 e 1990, ou seja, a docente estudou em uma fase de transição de um ensino estritamente gramatical para um ensino que começava a dar indícios

de mudança. Passamos longos anos na escola sendo expostos a diversas metodologias, a algumas temos aversão (como percebemos no relato de Valentina), portanto, não replicamos, mas com outras nos identificamos e, talvez por isso, replicamos em sala de aula com nossos alunos.

No relato de Helena percebemos que ela, enquanto aluna, foi exposta a metodologias tradicionais de ensino de língua. Desse modo, consideramos que seja natural para Helena ter que recorrer aos exercícios descontextualizados para suprir as necessidades que ela acaba identificando em seus alunos.

Neste tópico, visivelmente percebemos que o modelo tradicional do ensino de língua portuguesa tem muitas falhas, é criticável. As professoras percebem isso e seus alunos também. O problema parece residir no tratamento saturado que a gramática normativa<sup>41</sup> recebe em sala de aula. Entendemos que haja uma cobrança por parte da equipe diretiva da escola para que os professores cumpram com o currículo na sua totalidade e a isso se somam também as cobranças advindas das avaliações externas.

À vista disso, reafirmamos para que não haja dúvidas: de maneira alguma somos contra o ensino da norma culta, contra o ensino de gramática normativa. Às vezes pode soar repetitivo, mas parece ser necessário reiterar. Nesse sentido, concordamos com o que afirma Scherre (2005, p.71), “[e]nfatizo: não sou contra a gramática normativa (nenhum linguista tem essa postura): sou contra, sim, sua veneração cega, que gera necessariamente seu uso equivocado, humilhando o ser humano por meio do que ele tem de mais característico: o dom de dominar a própria língua”.

Portanto, o que criticamos aqui é a “gramatiquice”, como sugere Faraco (2008). É o ensino conservador e redutor. Um modelo de ensino que é carregado de juízo de valor e preconceito. Um modelo de ensino que na sua essência é prescritivista e excludente. Conseqüentemente, um modelo de ensino que não oportuniza aos alunos um completo desenvolvimento linguístico em todas as esferas comunicativas.

---

<sup>41</sup> Sugerimos algumas obras que apresentam não somente reflexões, mas também, sugestões para um trabalho em sala de aula que leva em consideração o fenômeno da variação linguística, são elas: *Aula de português: encontro & interação*, de Irandé Antunes (2003), *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, de Marcos Bagno (2007), *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, de Carlos Alberto Faraco (2008), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, organizado por Ana Maria Stahl Zilles e Carlos Alberto Faraco (2015) e *Ensino de português e sociolinguística*, organizado por Marco Antonio Martins, Sílvia Rodrigues Vieira e Maria Alice Tavares (2020).

## 5.2 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

Como pudemos observar a disciplina escolar língua portuguesa sempre colocou a gramática normativa e, conseqüentemente, a norma-padrão em uma posição de destaque. Sempre houve e ainda há uma valorização exacerbada desse saber. Desse modo, cabe-nos questionar qual é espaço destinado a discussão sobre variação linguística nas aulas dessa disciplina.

Dentro de um panorama histórico, compreendemos que a inserção da discussão sobre variação linguística no ensino de língua portuguesa é algo relativamente recente. Por mais que a Linguística tenha sido incorporada aos cursos de Letras no Brasil em 1962, parece haver uma falha na comunicação entre as universidades e as escolas. As discussões e avanços dessa área do conhecimento parecem ficar mais restritas às academias. Contudo, a discussão sobre a diversidade da língua é algo presente nos documentos oficiais que norteiam a educação a nível nacional.

Percebemos, por exemplo, que há nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, o entendimento de que a língua varia. Embora o documento não seja enfático, ele reconhece que a língua que falamos não é homogênea e que a escola precisa se desvencilhar de certos mitos, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, “[p]ara cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão” (Brasil, 1998, p.31).

Mais recentemente, e agora de uma maneira mais enfática, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 assegura que a língua é heterogênea e que, portanto, seu ensino precisa reconhecer e valorizar as várias possibilidades da língua portuguesa, como pode ser observado no trecho que foi retirado do tópico “Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental”:

1. Compreender as linguagens como *construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica*, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. *Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas)* em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65, grifos nossos).

Ainda na BNCC, no tópico de competências agora pensadas para o Ensino Médio “Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio”, o documento novamente afirma o caráter variável e plural da língua:



4. *Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.* (BRASIL, 2018, p. 490, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traz como uma das exigências para a escolha e distribuição dos livros nas escolas públicas brasileiras, a inserção de atividades que levem a uma reflexão sobre a diversidade linguística do português brasileiro. Segundo o PNLD, cabe ao livro didático “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguística, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística” (BRASIL, 2009, p. 26).

Portanto, percebemos que os documentos oficiais<sup>42</sup> que regem a educação a nível nacional destinam, cada um à sua maneira, um espaço à discussão sobre variação linguística. Esses documentos preveem, por mais que não deem orientações claras, que a diversidade linguística seja trabalhada nas aulas de língua portuguesa. Contudo, parece haver uma desarmonia entre o que propõem esses documentos e o que de fato acontece em sala de aula. Nesse sentido, nos cabe questionar: será que os professores entendem com profundidade os fenômenos de variação e mudança linguística para trabalhar adequadamente tais fenômenos em sala de aula? Como esses profissionais encaram esses fenômenos? Qual será o espaço dedicado por esses docentes à discussão sobre variação e preconceito linguístico nas aulas?

Com o intuito de elucidar tais questões propomos às professoras participantes as seguintes perguntas: O que você entende por variação e por mudança linguística?; Como você encara esses processos? e; Qual é o espaço para a discussão sobre variação e preconceito linguístico nas suas aulas?

No que concerne à primeira pergunta, percebemos que, com exceção da professora Flor do Lácio, as docentes não tinham um entendimento claro do que se trata a mudança linguística. Tanto que Joana e Helena mencionam não ter conhecimento do termo. “Mudança linguística para mim tá sendo novo” (Joana). “Eu não tinha ouvido falar... Eu não tinha ouvido ninguém usar esse termo mudança linguística [...] Como eu falei a mudança linguística acho que eu nunca ouvi esse termo, esse uso” (HELENA).

---

<sup>42</sup> É necessário mencionar que nosso objetivo aqui não é analisar os referidos documentos, mas sim, demonstrar que há neles espaço para a discussão sobre a diversidade linguística.

Diante do desconhecimento das docentes e considerando que a metodologia dessa pesquisa é de natureza colaborativa, ou seja, o pesquisador não é apenas um observador passivo, após as respostas, conversamos com elas sobre o fenômeno da mudança linguística (LABOV, 2008; TARALLO, 1994). Julgamos que essas pequenas colocações que fizemos, de certa forma, contribuiu com a reflexão que propomos às professoras participantes.

Houve também durante as respostas das docentes algumas imprecisões terminológicas a respeito dos termos: variação, variedade e variante. Esses termos são caros à área da Sociolinguística, portanto, é possível que os professores que não tem uma formação específica na área, os desconheçam. Ademais, não podemos fazer conjecturas acerca da grade curricular que as professoras tiveram durante suas graduações, pois não dispomos dessas informações. Contudo, consideramos que o conhecimento desses conceitos seja imprescindível para tratar adequadamente dos fenômenos da variação e da mudança linguística em sala de aula.

A seguir apresentamos as respostas de Fernanda, Joana e Helena:

**Fernanda:** A variação são as variantes, né. As diversas variantes que a gente tem, né, no nosso país ou em outras línguas e tal. E as mudanças é o que vai acontecendo, né, de cultura, né, de família... vai passando de um para o outro... ou você... você vai pegando, né, o **jeitinho**. É inevitável, é inevitável, né. Quando você vê, você tá falando igual ao fulano lá (grifo nosso).

**Joana:** Pensar assim... variação linguística dentro daquelas questões que o livro didático traz. É... vai variar de acordo com questões regionais, é... regiões, é... a... com a questão política e econômica, né, é... com a questão de... Como que falei, Lilian, a regional, ela vai trabalhar a questão da variação linguística do... caipira, que eles trazem muito. Eu vejo nessa parte, assim. Essas diferenças sociais e regionais.

**Helena:** A variação que eu estudo, como eu falei para você, eu não lembro se a gente chamava de variação ou variedade que eu não me apeguei muito aos termos, mas é muito a questão é... que acredito que dessas variações depende do lugar onde você mora, de onde você vem, o teu grau ali de instrução. Eu imagino que seja isso, a variedade linguística, o que cada um traz dependendo de diversas... diversos contextos, né, dependendo do... da faixa etária... enfim, acredito nisso.

A resposta de Fernanda é vaga. A impressão que temos é que a professora não estava preparada para a pergunta e não sabia como responder, pois, ela dá voltas, mas não responde de fato ao que foi questionado. Além disso, é interessante ressaltar o que a docente qualifica como “jeitinho”. Pelo contexto da resposta entendemos que ela está se referindo a um registro linguístico em específico, pois, ela termina sua fala com: “[q]uando você vê, você tá falando igual ao fulano lá”. O que nos chama a atenção aqui é o uso do diminutivo. Fernanda irá usar do diminutivo outras vezes para se referir à variação linguística nas suas próximas respostas. Deste modo, retomaremos a discussão mais adiante.

A partir da resposta de Joana, depreendemos que ela entende que a variação linguística se resume aos eixos: diatópico (as diferenças geográficas) e diastrático (as diferenças

socioeconômicas). A professora cita dois eixos importantes, mas que de forma alguma resumem a extensão do fenômeno da variação linguística<sup>43</sup>.

Além disso, percebemos que a variação linguística só é abordada pela professora a partir do que o livro didático traz. Entendemos a importância desse material no dia a dia do professor, uma vez que este tem uma rotina desgastante. Os professores muitas vezes precisam assumir muitas turmas para fechar sua carga horária, trabalhar em mais de uma escola e, por vezes, em mais de um período. Contudo, o livro didático não pode ser visto como o único recurso a ser utilizado em sala de aula. Este material precisa ser analisado criticamente pelo professor, pois ao material cabe muitas críticas.

González (2015), em pesquisa realizada com os livros aprovados pelo (PNLD/2009) Programa Nacional do Livro Didático, constatou que os livros mais adotados pelos professores de língua portuguesa são os que menos dedicam capítulos à discussão sobre variação linguística e que os menos adotados são os que mais dedicavam capítulos a essa discussão.

Essas constatações levaram-me a ler atentamente os capítulos dedicados à variação nos dois títulos mais adotados e nos dois livros menos adotados. Cheguei a uma série de diferenças no tratamento da variação linguística entre eles. Essas diferenças revelam que os mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua. Os livros menos adotados, por sua vez são os que trabalham com a variação linguística de modo mais amplo e qualificado, não perdendo oportunidades de trabalhar a variação (GONZÁLEZ, 2015, p. 226).

Neste sentido, Faraco (2008) faz uma crítica à abordagem do livro didático à variação linguística. O linguista afirma que o tratamento dado à variação linguística é insuficiente e superficial. Que a agenda por traz de tal abordagem ainda é a correção. Que a variedade rural recebe um tratamento, por vezes, anedótico e estereotipado. Que a variação de ordem geográfica é a mais abordada, por não causar tanto preconceito e, conseqüentemente, a variação de ordem social é a menos abordada, justamente porque “[é] nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade” (FARACO, 2008, p. 178).

E é essa visão estereotipada que percebemos na fala de Joana ao exemplificar a variação de ordem geográfica. A docente usa de uma estereotipagem para se referir à variedade rural: “a questão da variação linguística do... *caipira*, que eles trazem muito”.

A fala de Helena também demonstra uma certa imprecisão, mas é possível perceber que ela também faz menção ao eixo diatópico: “acredito que dessas variações depende do

---

<sup>43</sup> No capítulo 2 discutimos detalhadamente sobre os eixos e níveis da variação linguística.

lugar onde você mora, de onde você vem”, e ao eixo diafásico, quando ela menciona o contexto situacional: “o que cada um traz dependendo de diversas... diversos contextos”. A docente, portanto, assim como Joana, também tem um olhar reducionista no que diz respeito à variação linguística. Todavia, precisamos mencionar que ela percebe que há fatores extralinguísticos que influenciam na variedade linguística, como a faixa etária e o grau de escolarização.

A mesma imprecisão de Fernanda e Helena aparece também na fala da professora Valentina. Não há na fala dela uma resposta direta do que a professora entenda por variação e mudança linguística. Contudo, há um dado relevante que precisamos discutir.

Eu acho que com as gerações, as variedades são obrigadas a ser... sofrem mudança, assim mesmo sem querer, né. [...] E a língua vem junto. Ela... numa forma de escrever, a forma de se colocar, como que eu vou postar no *face*, tudo isso vem numa linguagem de mudança. Querendo ou não, é... **a tradição, ela demora um pouco mais para aceitar isso, mas ela tá carregada disso também** (VALENTINA, grifos nossos).

Como mencionamos anteriormente, a resposta de Valentina não é direta, mas indiretamente ela toca na questão da variação e da mudança linguística. Nessa perspectiva, é interessante observar o comentário da professora acerca de como a tradição encara esses processos: “a tradição, ela demora um pouco mais para aceitar isso, mas ela tá carregada disso também”. No capítulo 2, argumentamos que a variação linguística, geralmente, é vista de forma negativa. Este fenômeno quando visto em tempo sincrônico é percebido como erro, como o empobrecimento da língua. O mesmo estigma não recai quando o fenômeno é percebido no tempo diacrônico, ou seja, os processos de mudança linguística não causam tanta estranheza. Portanto, a tradição, como menciona Valentina, que se nega a aceitar a variação, está impregnada de mudança linguística, que um dia foi variação (TARALLO, 1994).

No início das análises desse tópico mencionamos que apenas Flor do Lácio demonstrou ter certo conhecimento sobre o fenômeno da mudança linguística, sendo assim, na sequência, reproduzimos a sua fala na íntegra:

Bom, eu penso que a variação, ela é um fenômeno que ela... ela... ele não morre. A variação linguística é um fenômeno que não morre. Que ela está enraizada num lugar, ela está enraizada numa sociedade, num grupo social, numa temporalidade, né. Eu sempre... quando a gente trabalha a variação linguística, quando a gente trabalha os tipos de variação lá, é... eu falo com eles a variação histórica, né, eu cito lá é... Gosto muito de trabalhar com aquele texto, como que um... um gaúcho fala, um assaltante gaúcho. Você deve conhecer esse texto. Um assaltante gaúcho fala quando ele quer abordar um... um.. uma pessoa. Como que um assaltante é...

carioca, como que um assaltante mineiro, né, como que um assaltante nordestino, né. Então, tem um texto muito conhecido é... acho que é do Pedro Bandeira, não vou me lembrar se é dele. Acho que é dele. Então, eu gosto de trabalhar com os alunos esse texto para mostrar essa situação, né. E hoje a construção da língua, né, as... os falares deles, a linguagem informal, a gíria que ele usa, né, não é a mesma que os pais usavam, por exemplo, na década de 60. Então, para mim a variação linguística, ela não morre, né, porque ela fica concretizada numa... num momento, né, seja ele temporal, seja ele social, seja ele por faixa etária. Agora a mudança linguística, ela ocorre pelo próprio uso da língua do falante, né. Eu costumo falar, quando a gente trabalha a questão de... elementos lá da... encontros consonantais e dígrafos da palavra, eu digo para eles: “eu não vou me surpreender se daqui há alguns anos a palavra dinheiro vire DINHERO e acabe o ditongo. Por que quem é que diz... que vai ao banco e preciso de um empréstimo de dinheiro? Preciso de DINHERO emprestado”, né. E eu expliquei para eles. Quem é que fez todo esse fenômeno mexer? Foi o falante. Então, a mudança da língua é o falante que tem, né. Uma coisa que achei muito importante que foi o acordo ortográfico, né, que foi encaminhado pelos países que falam língua portuguesa e, mesmo assim, tem palavras que ainda não estão concretizadas, né, mas foi importante fazer esse uníssono da maioria dos vocábulos, né (FLOR DO LÁCIO).

Percebemos, portanto, que a docente tem consciência que a língua é viva e que está em constante processo de mudança. Processo que ela explicou muito bem a partir das variantes em combate: dinheiro e dinhero. A ação do falante faz com que a língua varie, o que, conseqüentemente, possibilita a mudança. Mas, ao mesmo tempo, a professora parece considerar que, de certa forma, um acordo ortográfico seja capaz de frear os processos de variação e mudança. O que nos leva a presumir que, por mais que ela tenha apresentado tais processos de forma natural, é possível que ela não os encare assim.

Ademais, é perceptível também nesta fala de Flor do Lácio o mesmo olhar reducionista presente no discurso das outras professoras no que se refere à variação linguística. Apesar da professora mencionar brevemente a variação social e histórica (diastrática e diacrónica), o que ela realmente exemplifica como variação é a de ordem diatópica. Já no tópico anterior, Flor do Lácio, em uma de suas respostas apresentou essa visão. Naquele momento, comentamos que seria precipitado fazer qualquer tipo de conclusão a respeito da visão da professora. Contudo, agora, constatamos que a visão de Flor do Lácio é, sim, restrita.

Não conseguimos encontrar o texto citado pela professora como sendo de autoria de Pedro Bandeira, mas encontramos um texto, exatamente como o que ela descreveu, que se intitula *Tipos de assaltantes -Regionalidades*, cuja autoria é desconhecida. O texto apresenta diferentes abordagens de assalto a depender da região do assaltante, como explicou a professora. O texto não representa um dado de fala real, é antes uma representação estereotipada da fala e da personalidade do falante de cada região. Consideramos que esse seja um texto perigoso para o trabalho da variação linguística em sala de aula, pois caso não

abordado de forma crítica pelo professor, ajudar a reforçar estereótipos e julgamentos de valor sobre a personalidade de cada falante.

González (2015, p. 234), em sua pesquisa sobre a variação linguística em livros do Ensino Médio, comenta sobre um texto que encontrou em um dos livros analisados, que nos parece ser o mesmo citado por Flor do Lácio.

[N]o caso da “piada”, falas atribuídas a supostos assaltantes e diferentes regiões do Brasil são apresentadas de forma caricata, tendo sido construídas sobre estereótipos e preconceitos acerca dos diferentes perfis regionais [...] Estereotipações como esta não contribuem para o conhecimento da realidade linguística brasileira nem para o reconhecimento e a valorização da variação linguística (GONZÁLEZ, 2015, p. 234).

Na sequência de nosso debate perguntamos às professoras participantes qual era a percepção delas em relação aos processos de variação e mudança linguística. Todas as docentes afirmaram que estes são processos naturais da língua e que, portanto, elas os encaram de maneira positiva e natural. Conseguimos perceber esta visão nas respostas de Helena, Valentina e Joana:

**Helena:** Eu acho que é natural, é a língua, ela vai mudando mesmo de acordo com o tempo, com o uso que os falantes vão fazendo dela. Eu acho que é supernatural. Você não tem como impedir isso, né, porque são os falantes que vão trazendo isso quando vê, fixou, né, ficou daquele jeito até mudar de novo, enfim.

**Valentina:** Eu sou muito revolucionária sabe, Lilian. Eu vejo assim, eu acho umas pessoas muito chatas, assim. Eu acho as pessoas chatas quando fica: "ai, meu Deus..." Eu gosto de mudança! E eu acho que isso faz parte da nossa vida. Se você não muda, você fica velho, você fica chato, sabe. Eu acho que a gente tem que acompanhar as mudanças. **Pode ser que eu não concorde, mas a gente não precisa concordar para as mudanças acontecerem, sabe.** É isso que eu acho... As mudanças acontecem e você tem que saber aceitar e eu acho que as pessoas sofrem demais quando não aceitam uma coisa que não tem volta, sabe (grifos nossos).

**Joana:** Eu procuro vê que a língua, ela é viva. Que ela está em constante mudança. Então, veja, vamos trabalhar na literatura, eu vou voltar sempre para a parte assim. Os textos lá, uma história em quadrinho, o menino maluquinho. Você veja, é... às vezes aparece um gíria lá pelo próprio menino maluquinho que o Ziraldo escreveu a muito tempo atrás, que não faz parte do contexto de hoje, né. Então, por isso que eu falo que a leitura de gibis, ela é uma leitura assim que eu gosto muito de trabalhar com histórias em quadrinhos. Por que o que que acontece? É... elas remetem à essas mudanças também, né. [...] Eu encaro elas de uma maneira assim que acontecendo naturalmente como... é **o reflexo da sociedade**, né. A gente vê assim essas variações ali, como eu falei para você, nas gírias, no... nos próprios textos e assim, é muito importante a gente mostrar para o aluno esse caminho para ele não ficar é... alheio a essa situação. [...] Eu acho que é num sentido de enriquecimento mesmo que a gente fala assim, olha, é... veja, se um aluno pega e chega lá falar de um rap mesmo, eu dei o exemplo do rap, né. “Ai, nossa, mas que horror. Dá onde já se viu...” Você pegar e valorizar que esse aluno... veja, eu já tive aluno que não gostava de português, que não queria falar nada. A partir do momento que eu abri, assim: “vocês podem trazer letra de música que vocês gostam para eu ficar escutando, para eu ver. Daí, assim oh, quando que for trabalhar um conteúdo que eu veja que dá para eu usar essa música, eu trago” Então, esse menino levou é... o... rap do... D2? Marcelo D2. Gente, eu ganhei o piá, sabe. [...] É aquela questão, eu tô aprendendo com eles, mas

eles também estão, porque eu acho que é aí que é o caminho. **Você partir do que eles trazem, mas você mostrar esse leque. Aí que eu falo do enriquecimento. Por que a partir do momento que você valoriza o que ele tá trazendo, você também tá aprendendo, mas você vai mostrar para ele que tem algo a mais e que, às vezes, ele não valoriza, ele não gosta porque ele não conhece** (grifos nossos).

Helena admite que os fenômenos da variação e da mudança linguística são intrínsecos à língua e, que não há como impedi-los ou freá-los. Nesta mesma direção, Valentina faz uma considerável observação: “Pode ser que eu não concorde, mas a gente não precisa concordar para as mudanças acontecerem, sabe”. O que precisamos é respeitar.

A fala da professora Valentina nos lembra o que propõe Faraco (2008). Qualquer pessoa que tenha um viés mais conservador no que diz respeito à língua, não é obrigado a adotar as variantes inovadoras. Ninguém é obrigado. Todavia, uma postura mais tradicional não dá a ninguém o direito de sair “corrigindo” e prescrevendo as variantes conservadoras.

É interessante observar que Joana associa a mudança linguística com a mudança da sociedade: “é o reflexo da sociedade”. Conforme discutimos no capítulo 2, compreendemos que a professora não vê a língua como uma entidade que tem vida própria, algo que é fechado em si, mas sim, como algo que só é realizado a partir das ações dos falantes e, por isso, ela, a língua, varia e muda. É a língua que depende dos falantes e não o contrário.

A professora Joana cita nesta resposta apenas as mudanças que acontecem nas gírias de uma geração para a outra. Dessa forma, não há como afirmar se professora considera variação como um todo (diferentes eixos e níveis) de forma natural, como ela afirma considerar. Contudo, é relevante salientar que a docente menciona que é importante valorizar e partir do que o aluno traz para a sala de aula. Nesse sentido, ela coloca o processo de ensino/aprendizagem como uma via de mão dupla. Na qual, o professor não é o centro. Na qual, ele não é um mero transmissor do conhecimento.

Apesar de todas as docentes terem afirmado olhar para os fenômenos da língua com naturalidade, o que conseguimos extrair de algumas respostas segue uma direção oposta do que elas primeiramente afirmaram, como é o caso de Fernanda e Flor do Lácio.

**Fernanda:** Eu acho que é muito natural. É natural, né. Vem de cultura, né, vem de tempos e vai acontecendo. É natural. É natural. Se você for gravar a nossa... a nossa... a nossa maneira de falar, né... a gente reclama que... que o... que o catarina que fala cantadinho. É nada! A gente fala super cantado. Nós falamos super cantadinho, tudo: “oh, nenenzinho. Ah, mãezinha”, né tudo cantadinho.

**Flor do Lácio:** Eu penso que... esta variação que está... que está... que ocorre, Lilian, ela é uma variação é... esperada, por quê? Porque as pessoas estão aí, né, e vivem muitos momentos nos seus... nas suas informalidades de vida, então, está aí. Então... eu tenho a diferença tenho a diferença entre a língua falada e a língua escrita, isso vai ter sempre. Isto, ao meu modo de vista como professora, vai ter sempre, né. O que eu não posso esquecer é que o aluno, né, o falante depois ele

precisa ter o domínio da norma padrão da língua. Eu não penso que ela está empobrecendo, né, eu penso que... eu fico muito triste quando numa produção formal de alguma coisa, a pessoa esquece dessa formalidade. Porque há situações na vida do ser humano em que ele precisa da formalidade da língua. Não é sempre, né, não é sempre que ele vai usar a informalidade, né. Então, eu acho que a gente tem que ter esse cuidado, né, esse cuidado, porque, como eu às vezes brinco com meus alunos: "se não daqui a pouco vocês vão escrever internetês dentro desses textos. Vocês vão escrever *WhatsApp* dentro desses textos, por quê? Porque a gente abrevia tudo, né, a gente coloca, né, privado virou pv, o você virou vc, né, mas por quê? Porque a mudança tá... está aí, só que a gente não pode aceitar que esta mudança fique na norma padrão, porque se não, pra que ensinar língua portuguesa? Pra que ensinar começo, meio e fim de um texto? Aí não tem sentido de... não tem sentido de existir. Essa é a minha... esse é o meu pensamento.

Na verdade, a fala de Fernanda é superficial. Não há muitas informações para analisarmos. O que nos chama atenção aqui é novamente o uso do diminutivo, nas palavras: cantadinho, nenenzinho, mãezinha. A impressão que temos é que a professora inconscientemente tenta diminuir, menosprezar o fenômeno da variação linguística.

Flor do Lácio, na sua fala, cita a diferença entre a língua falada e a língua escrita. Obviamente há diferenças entre essas duas modalidades, porém, não da maneira como a professora coloca. O que entendemos do discurso de Flor do Lácio é que para ela apenas a língua falada varia. Para ela, a informalidade cabe apenas à língua falada. Portanto, para a professora a língua escrita é sempre a mesma. É sempre, para usar as suas palavras, formal. Já discutimos no tópico anterior desse mesmo capítulo, a partir do quadro de Marcuschi (2008), que há diferentes gêneros escritos, logo, há variação linguística na modalidade escrita também.

Além disso, no final da resposta da Professora Flor do Lácio fica nítido a sua visão conservadora sobre o ensino de língua. “Porque a mudança tá... está aí, só que a gente não pode aceitar que esta mudança fique na norma padrão, porque se não, pra que ensinar língua portuguesa?” A mudança linguística realmente não fica na norma-padrão, porque, como já afirmamos, essa norma é um momento linguístico fossilizado e, simplesmente, ninguém a utiliza. Dessa forma, poderíamos voltar a pergunta à professora: qual é o sentido de ensinar o que não é mais recorrente, o que já deixou de ser utilizado há muito tempo na língua portuguesa?

Dentro desse bloco de perguntas do debate, por fim, questionamos as docentes qual era o espaço destinado ao trabalho da variação e do preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa. Em relação à esta pergunta, as respostas foram bem variadas. Houve quem mencionou trabalhar as questões a partir do livro didático, quem citou a BNCC, quem afirmou



que conseguia trabalhar a partir da Literatura, até quem disse que dava uma “faladinha”, uma “comentadinha” no assunto em sala de aula.

O livro didático e a referência à BNCC apareceram nas respostas de Joana e Helena:

**Joana:** Então, como eu falei para você, é..., eu conduzo no... tem uma parte do livro didático, já no início que ela é trabalhada. Então, ali é o momento que eu vou falando e depois quando acontece, sabe, de aparecer em algumas situações, como foi essa do menino que falou da pedagoga. Mas não tenho nada, sou bem sincera para você, Lilian, eu não tenho nada assim falando: “oh, essa parte aqui eu vou trabalhar...”, não tenho um planejamento voltado somente para as questões da variação linguística. No início de ano de maneira é... de maneira pontual, de acordo com o currículo, com o que o livro didático traz.

**Helena:** Sim. Então, é como eu falei, é... tem sido trazido mais agora com a BNCC e com (inaudível) tem vindo mais conteúdo mesmo... eu falo do livro didático que é, né, o que a gente tem ali mais a mão para trabalhar com aluno, né o recurso o... o que tá mais disponível é... na escola pública, mas a todo momento eu tento trazer essa questão do falar, né, como eu disse, mais na oralidade, nas conversas, no momento ali de espontaneidade, toda hora que eu posso eu tô trazendo para eles a questão de... dos preconceitos. Qualquer momento que a gente vai falar de algum preconceito, eu acabo indo e falando do preconceito linguístico, sabe, que fique muito forte na cabeça deles que não existe uma língua melhor que a outra, né.

É incontestável a importância da inclusão da discussão sobre as variedades da língua portuguesa nos documentos oficiais e no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Contudo, precisamos admitir que não há nesses documentos orientações claras de como proceder em sala de aula, não há verdadeiramente um suporte ao professor. Assim como, embora seja um das exigências do PNLD a incorporação de atividades que levem em conta a pluralidade linguística do português brasileiro, o que temos observado ainda é insuficiente e superficial frente à complexidade que o tema propõe (FARACO, 2008; CYRANKA, 2015; GONZÁLEZ, 2015).

Além disso, como menciona Paim (2019, p. 112):

[é] importante frisar que, sem uma formação acadêmico-científica consistente e um conhecimento da Dialetologia e da Sociolinguística por parte do professor de Língua Portuguesa, o livro didático apenas, por mais bem produzido que seja, não possibilitará um ensino e aprendizagem de língua materna que dissemine o respeito à diversidade linguística e ao multiculturalismo dos falantes (PAIM, 2019, p.112).

Consequentemente, entendemos que abordar a variação linguística com base apenas no livro didático é algo problemático. Nesse sentido, tanto Joana como Helena mencionam fazer esse trabalho de maneira pontual a partir do livro didático, mas é relevante salientar também, que ambas as docentes afirmam aproveitar de situações em sala de aula para fazer uma discussão acerca do tema.

Discutir situações isoladas pode não ser suficiente, mas concebemos que é uma abordagem válida, desde que seja feita de uma maneira crítica e consistente. Caso contrário, no lugar de propiciar uma reflexão sobre a língua, torna-se uma discussão rasa e com potencial de minimizar os fenômenos da variação linguística. É justamente esse potencial minimizador que percebemos nas palavras da professora Fernanda.

Eu sempre dou uma **faladinha**, sempre dou. Sempre dou uma **comentadinha**. Que a gente não pode ter preconceito que... Daí eu explico como que fala num lugar... Daí eu já começo brincando assim: "Oh, o nosso porta aqui, oh, o porta lá no Rio de Janeiro". (Reproduzindo as diferentes variantes fonológicas da palavra porta.) Daí eu já vou pondo... começo assim, né, e vou indo para outras situações. Você vai explicando, acho que eles não... Você sempre acaba **falandinho**. Eu sempre acabo falando. E eles tem, até no sexto ano o conteúdo deles, se não me engano. Já no sexto ano é conteúdo, na primeira série é conteúdo. Eles têm o conteúdo (FERNANDA, grifos nossos).

Alguns dados precisam ser comentados na fala de Fernanda. O primeiro deles é que novamente há um ponto de vista reducionista acerca do fenômeno da variação linguística. Na fala da professora, tal fenômeno fica restrito ao eixo diatópico. Em segundo lugar, percebemos que a variação linguística é tratada em sala de aula apenas quando é conteúdo específico e imaginamos que a professora esteja se referindo aos conteúdos do livro didático. Por fim, o que mais chama a atenção nessa fala é, novamente, o uso do diminutivo nas palavras: faladinha, comentadinha e falandinho.

As palavras não são neutras de significado e, de acordo com Bechara (2009, p. 120), para além da ideia de tamanho, pode haver uma carga semântica imbricada no uso do diminutivo ou do aumentativo.

Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxiliados por uma entoação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa, etc.) e os entornos que envolvem falante e ouvinte (BECHARA, 2009, p. 120).

Nas respostas da professora Fernanda percebemos justamente essa carga semântica. Nas três perguntas as quais o tema era a variação linguística, Fernanda fez uso do diminutivo em suas respostas. Parece haver inconscientemente uma vontade de minimizar, de menosprezar o fenômeno da variação linguística por parte da professora. Nesta resposta em específico, compreendemos que para a professora discutir variação e preconceito linguístico durante as aulas de língua portuguesa não é algo tão importante e significativo. É algo que uma simples "comentadinha" dá conta.

A professora Flor do Lácio afirma conseguir fazer reflexões sobre variação e mudança linguística nas aulas em que o foco é a Literatura.

Sim, é tranquilo. Olha, eu consigo, principalmente, na área da literatura, né. Como nós temos uma... nós temos o estudo da linguagem é... conotativa, lá no... no arcadismo, no barroco, aí nós temos... vai... uma linguagem mais é... acessível com Machado de Assis, depois na... no Modernismo, né. Então, eu consigo trabalhar essa variação e esse preconceito linguístico nas aulas de literatura. Até por aí que eu acho que essa é uma das coisas que torna a literatura para os alunos, talvez um pouco mais... para eles mais interessante. Eles gostam da literatura. Eu acho que isso tem a ver também, sabe. [...] Aproxima porque a gente discute, né, como era... é... o que que o autor quis dizer, né, como era o pensamento. Então... é... acredito que seja mais interessante (FLOR DO LÁCIO).

Concebemos que todo texto, desde que seja explorado de forma crítica, tem a potencialidade de ser fonte de reflexão sociolinguística. Nesse sentido, embora alguns professores não consigam associar as reflexões literárias às reflexões linguísticas, isto é, tendem a trabalhar com os dois tipos de reflexão de modo separado. Entendemos que tratar dos fenômenos de variação e mudança linguística por meio dos textos literários é uma abordagem bastante válida e significativa.

Não acompanhamos as aulas das docentes, desse modo, não podemos fazer afirmações categóricas sobre como elas realmente conduzem as discussões linguísticas em sala de aula. Contudo, é interessante observar que na fala de Flor do Lácio a discussão sobre variação e mudança feitas a partir dos textos literários fica restrita ao eixo diacrônico e ao plano semântico e estilístico.

Valentina apresenta uma proposta parecida com a de Flor do Lácio. A professora descreve uma atividade que estava desenvolvendo com seus alunos a partir do gênero literário cordel. De acordo com a docente, os alunos estavam produzindo um cordel para homenagear os professores da turma, depois da leitura de alguns títulos desse gênero.

Que nem hoje eu acho que foi mais ou menos isso, né. Porque eles perguntaram por que que... como o autor entra em VERMEIO, CÔ, se eles podiam usar essas palavras para fazer, né. Porque até nós vamos fazer... surpresa assim, mas eles estão escrevendo estrofes para os professores da sala. Então, no dia dos professores, eles vão falar, cada um vai... fez para um professor e daí com a sua disciplina, tudo rimadinho. E aí eles perguntaram se eles podiam usar palavras assim com erros (aspas com as mãos) ortográficos. Daí eu coloquei: “não, porque nós não temos essa permissão, porque a gente não é escritor, né. O professor que vai estar ouvindo, de repente, não vai entender o porquê desse uso, né”. Então, a gente entrou um pouquinho, daí questão que da região nordeste, então, muitas vezes eles dizem que não estudaram, mas esse é um escritor, ele estudou, ele usa a linguagem sabendo. Então, que não deve ter esse preconceito, né, porque muitas vezes, se você é o estudado é você que tem que entender o que não estudou e não o contrário. E muitas

vezes, não é uma questão de... o preconceito entra a questão financeira aí, a pessoa não estuda porque não... não quer, mas ela não... não consegue [...] Então, o português permite isso. Daí eu acho que a gente, como cidadão e como professora, a gente tem que bater nessa tecla, sabe. Porque a gente quer ser um humano melhor e o preconceito não combina com um humano melhor (VALENTINA).

Com a fala de Valentina, novamente, percebemos a literatura sendo utilizada como um meio para a reflexão sociolinguística. Por meio da literatura de cordel, gênero famoso da cultura popular nordestina, que é conhecida por seu afastamento do cânone tradicional da literatura, uma vez que seus autores utilizam de temas e de variedades estigmatizadas, a professora discute com seus alunos o conceito de adequação da linguagem.

Entretanto, temos algumas ressalvas à fala da docente. Apesar de Valentina reconhecer que os erros nas palavras citadas por ela são apenas ortográficos e que o uso daquele vocabulário é adequado ao contexto de sua produção, mas que, possivelmente, não seria adequado à homenagem proposta por ela. A docente afirma que o autor faz uso de tal vocabulário porque ele tem a licença poética. Na concepção tradicional e conservadora de língua, licença poética nada mais é do que uma licença especial para “errar”. É uma espécie de autorização do “erro”. Nas palavras de Bagno (2009, p. 241):

Ah, já sei... É a famosa ‘licença poética! Pois é, tem gente que recorre o argumento frouxo de que o escritor tem ‘licença’ para transgredir a norma e que só pode fazer isso porque ‘conhece muito bem a língua culta’. Me lembro de quando era criança e muitos professores tentavam nos fazer acreditar nessa lorota. Essa é uma alegação que supervaloriza o escritor e, ao mesmo tempo, superdesvaloriza o falante comum da língua, como se entre os dois tivessem um abismo intransponível. Mas é isso, repito, uma grande lorota. Seu escritor usa essas formas supostamente ‘erradas’, não é porque ele é um ser sobrenatural, acima do bem do mal, que pode fazer tudo que quiser, mas simplesmente porque ele sabe que essas formas encontram respaldo no conhecimento intuitivo que seus leitores têm da língua, língua que é comum a ele e a eles (BAGNO, 2009, p. 241).

Valentina afirma que nós não podemos usar a licença poética, ou seja, nós não podemos “errar”, afinal, nós não somos escritores. “Não, porque nós não temos essa permissão, porque a gente não é escritor, né.” Não concordamos com a afirmação da professora, quando ela diz que nós não somos escritores. Nossos alunos podem não ser escritores literários, mas são, sim, produtores de texto escrito, são sim escritores.

Ademais, ela garante que os escritores têm a permissão de usar a licença poética porque eles sabem como usar a língua: “mas esse é um escritor, ele estudou, ele usa a linguagem sabendo.” Ora, será que nós e nossos alunos, que não somos escritores literários, usamos a língua sem de fato saber como usá-la? Perini (2005), demonstra, por meio de uma analogia com a habilidade de andar, que há dois tipos de saberes relacionados à língua: o

saber implícito e o saber explícito. O primeiro não é aprendido de maneira formal na escola, mas sim, adquirido de maneira natural igual a aprendizagem da habilidade de andar. Já o segundo, sim, requer uma aprendizagem formal.

O que o autor quer demonstrar é que todo falante possui um conhecimento implícito da língua. Que todos são plenamente capazes de usá-la em diversas situações. Que todos, mesmo não sabendo explicar exatamente o porquê, são plenamente capazes de decidir se uma frase é agramatical ou não. “Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam, e pedalam sem problemas” (PERINI, 2005, p. 13).

Trabalhar a variação linguística por meio da literatura, como mencionamos anteriormente, é uma abordagem legítima. Contudo, é necessário ter o cuidado para que esse trabalho não sirva como pano de fundo para trabalhar com as noções ultrapassadas de certo e errado. Variação linguística não pode ser tratada no ambiente escolar como sinônimo de erro.

Com base nas reflexões feitas nesse tópico, constatamos que o conhecimento que as docentes têm a respeito do tema é bastante superficial. Além da imprecisão terminológica, as professoras apresentaram uma visão um tanto quanto restrita sobre o fenômeno da variação linguística. Percebemos que o eixo mais citado foi o diatópico e que, algumas vezes, a variação foi apresentada de forma estereotipada ou como sinônimo de erro.

Concebemos que a falta de entendimento dos fenômenos de variação e mudança linguística acarreta, conseqüentemente, no tratamento inadequado e deficitário desses fenômenos em sala de aula. O que, por sua vez, pode ser um fator gerador, não apenas de insegurança linguística, mas também, de situações de preconceito e de intolerância linguística.

### 5.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

São as noções preconcebidas sobre língua circulando em nossa sociedade que propiciam situações de preconceito linguístico. Nesse sentido, é no ambiente escolar que muitas dessas noções são transmitidas e perpetuadas.

Toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistidos por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos linguísticos e pedagógicos por parte da mídia. (...) Existe uma generalizada incapacidade de encarar a língua como um objeto de reflexão crítica: ela quase sempre é considerada óbvia demais para ser digna de estudo, ou misteriosa demais para ser explicada. As opiniões prescritivas sobre

‘padrões’ parecem simplesmente incontestáveis, e os ‘problemas’ da língua parecem merecer um tratamento fácil e superficial (STUBBS, 2002, p. 157 apud BAGNO, 2017, p. 375-376).

Portanto, com o objetivo de vislumbrar qual era o entendimento das professoras participantes e como elas lidam/lidaram com situações de preconceito linguístico, propomos as seguintes questões: O que você entende por preconceito linguístico?; Já vivenciou alguma situação, enquanto professor/a? Como foi? Como você se sentiu? O que você fez? e; Para você, quais são os efeitos do preconceito linguístico?

No que concerne à primeira pergunta, obtivemos das docentes respostas bem variadas. Joana, Valentina e Fernanda não se limitaram a dizer qual era o entendimento acerca do tema, preconceito linguístico. As professoras relataram pequenas histórias, nas quais ocorreram situações de preconceito linguístico, o que fez com que a pergunta gerasse dados interessantes. Helena e Flor do Lácio foram mais diretas, mas nem por isso os dados obtidos foram menos relevantes. A seguir apresentamos as respostas das duas últimas.

**Helena:** Então, é colocar essa... colocar uma variedade, né, como sendo a melhor em relação as outras, né, e... excluindo as pessoas de alguns processos... excluindo as pessoas que não falam, que não... é... não dominam ali aquela variedade, excluindo elas de diversos processos, né. Acredito eu que seja isso.

**Flor do Lácio:** O preconceito é algo... que eu vejo muito negativo, né, porque... a falta, né, dessas... dessas... vamos dizer assim, dessa apreensão, desse **domínio que a gente precisa ter da língua, isso nos coloca em alguns momentos em uma situação de... é... inferioridade aos outros.** Algumas pessoas julgam as outras pela forma como falam, né. Existem várias... várias... né, como se julga pela raça, né, se julga por ser negro, por ser pobre, por ser branco, por ser rico, enfim, o que for, né, o modo de pensar. Eu penso que o preconceito linguístico é algo negativo, né, negativo porque... ele vai fazer acepção de pessoas, ele vai separar as pessoas, né, e nos dias de hoje, né, em que o preconceito tá muito forte, eu acho que o linguístico também entra no caminho (grifos nossos).

A professora Helena nos dá uma boa explicação do que é o preconceito linguístico, ou seja, ele nasce da crença de que existe uma língua correta e pura. Uma língua que serve como um padrão absoluto de correção. Uma língua que precisa/deve ser seguida e respeitada por todos os falantes. Essa língua estaria acima de qualquer variedade já praticada e é por meio desse ideal linguístico que os falantes são julgados e, conseqüentemente, marginalizados.

Flor do Lácio entende que o preconceito linguístico é tão negativo quanto qualquer outro tipo de preconceito. Isso fica explícito em sua resposta. Porém sua fala revela sua visão conservadora de língua, a qual ela já havia apresentado em outras respostas. Segundo a professora, o não domínio dessa língua vai fazer com que o falante fique em uma posição de inferioridade.

O que denota essa visão preconceituosa é a construção frasal da professora: “... desse domínio que a gente precisa ter da língua, isso nos coloca em alguns momentos em uma situação de... é... inferioridade aos outros.” Em sua fala, ela transparece que essa língua, descrita por ela, é superior. Neste ponto, precisamos argumentar que ninguém é inferior à outra pessoa por não dominar uma variedade de prestígio.

Outro ponto que chama a atenção na resposta de Flor do Lácio, e que é necessário comentar, por mais que esse não seja o foco da nossa pesquisa, é quando a professora diz: “como se julga pela raça, né, se julga por ser negro, por ser pobre, por ser branco, por ser rico.” Pessoas abastadas não sofrem preconceito por serem ricas, assim como, brancos não sofrem preconceitos pela sua cor de pele. Racismo reverso não existe!

Joana para exemplificar sua resposta, nos conta de uma situação na qual ela e seus colegas de graduação cometeram preconceito linguístico contra uma colega que era de outro estado. De acordo com Joana, essa colega, que era do Rio de Janeiro, havia recém-chegado no Paraná e, portanto, conservava vários traços da variedade carioca.

Olha, preconceito linguístico eu entendo como tudo aquilo que a pessoa não aceita por ser diferente. Eu acho que preconceito é isso. Preconceito... igual quando a menina estava falando lá: “ah, ela é metida”, sem saber... por conta da maneira como ela fala eu já tô julgando. [...] Então, nós tínhamos uma colega que ela era carioca. Gente, e quando ela começava a falar, ela tomava conta de tudo: “porta, e não sei o que e blá, blá, blá” (Imitou a pronúncia do R carioca). Olha, demorou... demorou para gente perceber que nós tínhamos preconceito linguístico, sim, contra ela, sabe. Porque ela começava a falar e todo mundo já se olhava e pensava: “pronto! Começou!” Na época, eu não tinha essa visão de que era preconceito linguístico, eu achava que era supernatural e que ela era uma chata. Porque, realmente, a mulher começava a falar e “porque isso, porque aquilo, e não sei o que” (Imitou a pronúncia do R carioca novamente). Veja, ela trazia contribuições para a aula e nós não aguentávamos quando ela começava a falar, porque irritava, você tá entendendo? Para mim, isso é preconceito linguístico. Hoje eu vejo. “Misericórdia, olha o que a gente fazia.” E é uma coisa que, como eu falei para você, ela tá tão impregnada, achar o diferente (JOANA).

A professora Joana admite que antes de entender o que é o preconceito linguístico, considerava ser um ato natural julgar alguém pelo seu modo de falar. Vivemos em uma sociedade que muito tem discutido sobre questões de preconceito e racismo. Discriminar alguém com base em sua cor de pele, em sua religião ou orientação sexual é socialmente inaceitável. Contudo, como nos alerta GNERRE (1985, p. 18), “[s]egundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”.

Discriminar com base na língua é algo que está tão enraizado em nossa sociedade que chega a ser naturalizado. Desse modo, o preconceito e a intolerância linguística não são devidamente notados e discutidos em nossa sociedade, mas são tão maléficos e agressivos quanto os outros tipos de preconceito e intolerância (LEITE, 2008).

Na resposta de Joana, o preconceito é descrito como o não gostar, o não suportar, o achar irritante. A diferença era vista de uma maneira tão negativa que impossibilitava a turma de Joana perceber que a colega, que era vítima do preconceito, tinha algo a acrescentar nas discussões durante as aulas. Ela tinha voz, mas por causa do preconceito linguístico, não era ouvida.

Valentina, em sua resposta, toca na questão do preconceito linguístico disseminado nas postagens das redes sociais.

Eu acho que quando você fica parado no tempo você se torna chato, quando você não percebe a mudança e, entre aspas, não vai com ela. Alguém disse assim: “Ah, quando fazem um comentário no meu post do *face* e tem algum erro, eu não respondo nada. Eu deixo aquele comentário vagando”. Sabe, eu, como PROFESSORA DE PORTUGUÊS (Falou “professora de português” de uma maneira exagerada) pensei: “que pessoa mais chata.” Essa que fez esse comentário. Na minha opinião, claro. Porque eu falei: “nossa, ótimo, você é professora de português, mas você é humano, meu Deus!” Eu não estou dando aula de português no *face*. Claro que eu não vou, como professora de português (Falou novamente “professora de português” de uma maneira exagerada), colocar um erro sabendo que é um erro. Porque eu coloco assim, eu, como professora de português, eu continuo sendo humana e pode acontecer um erro, no *face*, no *whats*, no *Instagram*... pode acontecer e muito bobo de quem achar que nunca vai acontecer comigo porque eu sou professora de português, mas eu não vou comentar porque alguém fez um comentário errado... Meu Deus, eu acho um absurdo, sabe. Então assim... mas percebo esse preconceito de algumas pessoas colocarem assim: “nossa, fala errado. Essa pessoa fala muito errado”. É... as possibilidades que a gente tem de estudo, de vida são muito diferentes. Então, numa sala de aula, inclusive assim, na sala de aula eu acho que a agente tem que tomar muito cuidado com isso, porque você é... tem a função de nivelar. Então, como professor, eu acho que essa palavra de preconceito linguístico não pode nem passar pela nossa cabeça, sabe. Então, se é o momento de você ensinar, você tem que tentar ensinar a outra pessoa de uma forma... a mais tranquila possível e se não for o momento de ensinar, você aproveita a vida, né. Se você achar que você deve naquele momento fazer um comentário, alguma coisa assim, faz. Se não, deixa quieto... Não sei, é o que eu penso, sabe. É que nem... eu acho que um pouco é isso, Lilian, esses vinte cinco anos que eu fico pensando... tem algumas pessoas que vão ficando mais ranzinzas, eu acho que com o tempo eu tô ficando mais leve, sabe. Eu tô vendo assim a importância de você viver bem, né... sendo o que você é, né. Muitas vezes... sim, eu sou professora de português, mas eu tenho uma família, nem todo mundo fala tudo correto... não é momento... Eu brinco com a minha irmã muito com a questão do “me”, né, ela usa muito a questão do “eu vou se lavá”, daí ela fala “me lavá”, daí amanhã ela fala de volta “se lavá”, daí ela falou: “mas é minha... mas é meu jeito, eu me... eu se lavo”, então, tá bom. Ela falou “eu já entendi que é me, mas eu gosto de falar se”. Eu falei: “Então, tá bom. Então, se lave!” (VALENTINA).



Algumas coisas chamaram nossa atenção na resposta da professora Valentina, dentre elas, precisamos comentar que ela entende que a rede social não é sua sala de aula e que, portanto, não é adequado fazer comentários acerca de possíveis “erros”. Nesse sentido, Valentina tem um discurso muito poético: “Então, se é o momento de você ensinar, você tem que tentar ensinar a outra pessoa de uma forma... a mais tranquila possível e se não for o momento de ensinar, você aproveita a vida, né.” Não podemos negar que a professora Valentina percebe que antes da sua identidade como professora, há a identidade como ser humano. E como ser humana percebe que está sujeita a sofrer com julgamentos linguísticos também.

Quando a professora menciona que sua irmã apresenta traços estigmatizados em sua variedade, não fica explícito que Valentina tenha feito correções, mas há algumas pistas de que essas correções ocorreram/ocorrem, isso quando ela diz: “Eu **brinco** com a minha irmã muito com a questão do ‘me’”, e quando a irmã responde: “**eu já entendi** que é me, mas eu gosto de falar se”. Esse “eu brinco” pode ser uma maneira mais “leve” que a professora tenha encontrado para apontar o “erro” na fala de sua irmã. E o “eu já entendi” pode demonstrar que a correção tenha sido feita mais de uma vez.

Dessa forma, por mais que a professora tenha uma fala mais contemporânea quando ela menciona que quem não acompanha os movimentos de mudança fica parado no tempo, observamos, que seu próprio discurso está impregnado por uma concepção tradicional e dicotômica de língua: “Claro que eu não vou, como professora de português, colocar um erro sabendo que é um erro”. Não é problemático o fato de Valentina não incorporar em sua variedade certos fenômenos da língua. É problemático o fato dela estigmatizar esses fenômenos como erros.

A professora Fernanda em sua fala manifesta um elevado grau de preconceito linguístico. Em uma resposta anterior, Fernanda afirmou ficar triste com colegas professores que, segundo ela, falam errado. Nesta resposta, ela retoma o comentário anterior, exemplifica as situações e vai além.

Ah, existe muito, né. Eu vejo assim que a gente aprende tanto na faculdade, né, que você não pode ter o preconceito, né. Então por isso, que eu falo para você, assim... eu não vou inibir meus alunos, eu vou ensinar eles repetindo. Eu acho que é uma maneira mais leve e eles acabam aprendendo. Eles vão observando e eles acabam aprendendo. Eles vão escrever e vão ver que tá errado, né, entre aspas. Então, eles vão vê, vão observar e vão pedir para você, tua ajuda, sabe. E... é... agora o preconceito existe em toda parte, gente. Você vai... vai ali pra... pra Santa Catarina, você vai tirar sarro deles que eles falam “tanso”. “Ai, que tanso”. Ou você vai ali pra Imbituva, você vai tirar sarro deles, porque eles falam: “na bicicleta e vou ponhá e

nois imo, vortemo, andemo”. E acontece. Não tem como, é inevitável... Eles moram no sítio, gente. Então assim, não é fácil para eles também, né. Eles tão estudando, mas a mãe deles não tá. A mãe deles não tá dentro da escola, né. Agora, como eu disse para você, talvez eu seja preconceituosa com professores. Isso eu acho triste. Porque nós aprendemos, né, nós aprendemos. (A pesquisadora questiona se é só com professores da área ou professores de modo geral) Todos. Não interessa, acho que todos os professores tinham que ter. A gente é professor de português, né, que ódio. É... todos os professores tinham que ter aula de gramática. Na verdade, todo... todo... toda... acho que todo mundo tinha que ter aula de gramática. Mas assim, não sendo totalmente preconceituosa, tá. É como eu te disse, é que você vê certas situações... Agora pouco, eu vi ali no *WhatsApp* um grupo de colégio, falando sobre *Meet*. A professora... nem sei do que ela é professora, porque é tanto professor que você... né, não conheço... Se fosse falar certinho “não a conheço”, eu não falo assim. Então, assim, ela é... ela não... ela escreveu ali... “ah, eu fiquei no *Meet* tanto tempo, mas não VENHO nenhum aluno”. Gente, ela é uma professora. Se o aluno vê ela escrever dessa forma... né... Esses dias eu vi... Nisso, daí você pode me chamar de preconceituosa. Daí você veja... esses dias a minha neta, né. Eu fui ver o... o... a videoaula que a pedagoga da escola dela mandou, um vídeo excelente. Nossa, que lindo! Aí o que que ela fez? Ela não me fala: “menas cores”. Poxa, gente do céu, a minha neta tá estudando ali, ela vai ouvir. Ela pode ser que ela não... né, a mãe dela... quer dizer, a minha filha ia prestar a atenção, mas a mãe do fulaninho lá não ia prestar a atenção, mas a criança vai ficar gravado. E daí? Ficou gravado e ele sempre vai falar “menas cores”, “menas coisas”, né. Aí nisso, às vezes eu na sala de aula... eu aproveito o gancho, daí eu já falo: “Olha, gente, menas não existe.” (FERNANDA).

Muitas coisas precisam ser pontuadas nesta fala de Fernanda. A primeira delas é que a professora vê o preconceito linguístico como algo natural e comum. Inevitável, para usar suas palavras. Ela generaliza quando afirma, por duas vezes, que uma pessoa iria achar cômico ao escutar uma variante regional ou social na fala de uma pessoa de uma determinada comunidade linguística: “você vai tirar sarro deles”. Ver o diferente como engraçado e zombar disso é preconceito linguístico.

Outro ponto que precisa ser discutido é preconceito que Fernanda propaga contra seus próprios colegas de profissão. Neste ponto, percebemos nitidamente a visão preconceituosa e conservadora da professora. Para ela, o saber gramatical é imprescindível. “É... todos os professores tinham que ter aula de gramática. Na verdade, todo... todo... toda... acho que todo mundo tinha que ter aula de gramática.” Algo que nos chama atenção neste trecho é que Fernanda parece se esquecer que todo professor teve aulas de gramática no seu período escolar. Aliás, todas as pessoas que passam por um sistema educacional formal, que passam pela escola tiveram aulas de gramática.

Desse modo, nos questionamos, o que significa para ela ter aulas de gramática? Porque, aparentemente, ela não se refere ao saber gramatical escolar. Além disso, por que é tão importante ter aulas de gramática? Chegamos à conclusão de que as aulas a que ela se refere são as aulas de gramática normativa que teve durante a graduação. Dessa forma, a

professora desconsidera o ensino de gramática normativa da escola. Ademais, ela imagina que o saber gramatical vai, de alguma forma, homogeneizar e, porque não dizer, higienizar a língua. Fará com que os “erros” que Fernanda percebe na fala dos colegas desapareçam. Por conseguinte, entendemos que a professora não tem uma atitude tão positiva a respeito da variação linguística como afirmou ter previamente.

Após Fernanda concluir sua resposta, questionamos se durante seu período de graduação, a disciplina de gramática normativa foi obrigatória ou opcional, uma vez que sabemos que essa disciplina não faz parte da grade obrigatória em muitos currículos de muitas universidades. A resposta da professora foi a seguinte: “Não, não era, né. Era optativa. [...] para nós, principalmente, tinha que ser obrigatório. [...] e não é tendo preconceito, queria deixar bem claro, vou repetir mil vezes isso para você, é... é uma coisa necessária, né. Uma situação necessária, necessária.”

A professora diz não ter preconceito, mas constatamos que isso não é verdade. Além disso, a necessidade de um ensino gramatical nos moldes da escola tradicional, em muitos pontos, é questionável. Novamente nos perguntamos, por que a professora Fernanda afirma por três vezes, que o ensino de gramática normativa é necessário? Compreendemos que o motivo é porque para ela, a variação linguística é desnecessária.

Ainda na resposta de Fernanda, ela nos conta que uma colega de trabalho escreveu algo no grupo de *WhatsApp* que chamou sua atenção. “Então assim, ela é... ela não... ela escreveu ali... “ah, eu fiquei no *Meet* tanto tempo, mas não VENHO nenhum aluno”. Gente, ela é uma professora. Se o aluno vê ela escrever dessa forma”. Não podemos afirmar ao certo se no caso da mensagem da colega de Fernanda houve um erro de digitação, uma correção automática do celular ou se a professora realmente escreveu daquela forma. Contudo, precisamos ter em mente que durante conversas no supracitado aplicativo não há, necessariamente, um planejamento linguístico escrito formal, possivelmente, durante uma aula haveria.

Por fim, Fernanda relata a videoaula enviada pela pedagoga da escola de sua neta, na qual a pedagoga utiliza o famigerado *menas*. É visível que Fernanda reprova este uso, pois segundo ela, o *menas* não existe. Primeiramente, precisamos nos questionar: será que o *menas* não existe mesmo? Os falantes utilizam essa variante, logo, ela existe na língua, sim! É verdade, porém, de que se trata de uma variante duramente estigmatizada, mas não há dúvidas de que ela exista. Ademais, pelo relato de Fernanda, percebemos que essa variante não é de uso exclusivo de falantes com pouco grau de escolarização e de menor poder aquisitivo.

Sabemos que *menos* pode exercer diferentes funções na frase, como, por exemplo: pronome, advérbio, substantivo. Desse modo, vamos analisar o que ocorre com esta palavra na função de pronome indefinido, juntamente com outros pronomes como: *muito* e *pouco*. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Comparativo entre os pronomes indefinidos: muito, pouco e menos

<b>Pronomes Indefinidos</b>	<b>Muito</b>	<b>Pouco</b>	<b>Menos</b>
<b>Substantivo masculino - Os copos</b>	Muitos copos	Poucos copos	Menos copos
<b>Substantivo feminino - As garrafas</b>	Muitas garrafas	Poucas garrafas	*Menas garrafas

Fonte: a autora

Concordar em gênero a palavra *menos* com o substantivo que o segue não é algo feito ao acaso. Há uma forte motivação linguística atuando nesse caso. Assim como há a concordância de gênero com os outros pronomes, o falante tende a fazer a mesma concordância com o *menos*, ou seja, há a concordância por atração (BAGNO, 2009). O falante pode ser contra e não usar o *menas*, está no seu direito, mas não pode negar a sua existência e motivação linguística.

A professora Fernanda acredita que este uso durante uma aula pode ser prejudicial, uma vez que as crianças em fase de alfabetização poderiam reproduzir o mesmo uso. Talvez a professora esteja correta no sentido de que crianças nesta fase acabam por reproduzir muito do que escutam dos adultos. Contudo, é necessário frisar que a pedagoga não estava ensinando as crianças a usarem o *menas*, muito menos estava falando para elas abandonarem o uso de *menos*. Aparentemente, ela estava explicando uma atividade e durante essa explicação usou essa variante. Esse foi seu pecado. Parafraseando uma pessoa muito famosa: que atire a primeira pedra quem nunca usou uma variante estigmatizada em sala de aula.

Na sequência dos debates, por mais que algumas das professoras já haviam relatado situações de preconceito linguístico na resposta anterior, questionamos todas as participantes se já vivenciaram alguma situação de preconceito linguístico em sala de aula. Em caso de resposta afirmativa, questionamos também como elas se sentiram durante e qual foi a atitude que tomaram diante de tal situação.

A professora Joana retomou o relato sobre sua colega de graduação e sobre seu aluno que “corrigiu” a pedagoga. Segundo a professora, essas situações não são comuns em sua sala de aula, pois seus alunos já tem um conhecimento prévio uns dos outros. Nas suas palavras: “eles saem da mesma comunidade, eles estudam junto lá no município e vem junto aqui no estado. Fica difícil, né, de presenciar alguma coisa” (JOANA).

O mesmo ocorreu com a resposta de Valentina. Ela afirmou que em sala de aula acaba por não presenciar situações de preconceito linguístico. A justificativa dada pela docente é que seus alunos são mais novos e, portanto, não são tão cruéis como os alunos do Ensino Médio. Para a professora, o preconceito linguístico ocorre mais no Ensino Médio. Nas suas palavras: “eu não tive essa experiência, mas eu percebia de Espanhol isso no Ensino Médio. Eles são mais cruéis. Às vezes, inclusive... Por que daí o que que acontece? Eu vejo que eles querem se alto afirmar corrigindo o outro, tipo: ‘professora, viu como eu sei?’” (VALENTINA).

Fernanda afirma não ter presenciado situações de preconceito linguístico. Além disso, ela afirma que no contexto em que trabalha, as possíveis situações de preconceito linguístico passam despercebidas. A professora, mais uma vez, normaliza as possibilidades de ocorrência do preconceito linguístico, com declarações como: “faz de conta que não ouviu” e “não percebem”. Nas suas palavras:

Não, acho que não. Acho que não, sabe por quê? Porque a gente sempre contorna a situação e... e... outra, você... primeiro que você escuta de colegas, você, né... você faz de conta que não ouviu, né. E dos alunos, eu acredito que não porque, como eu te disse, trabalhando mais assim com o interior, eles realmente... eles é... grande parte, sabe... não percebem (FERNANDA).

Flor do Lácio relata uma situação vivenciada por ela, quando trabalhava em uma escola localizada em área rural. A professora conta que um de seus alunos era vítima de preconceito linguístico por parte de seus colegas, o que resultava no silenciamento desse aluno.

Já. Já vivenciei... quando eu dei aula para uma antiga quinta série, que hoje é o sexto ano, certo, e o aluno que foi matriculado era um aluno que veio da roça, mas da roça mesmo, né. Ele trabalhava... estudava na escola rural e ele virava terra, né, ele virava terra, ele.. [...] Então, esse menino fazia os trabalhos com o pai na lavoura, era na roça mesmo, era arar, adubar, colher, né, e ele veio falando um português bem ARASTADO, como ele dizia: “eu falo arastado, professora”. Ele tava numa quinta série, como eu falei para você. Nossa, foi bem difícil, sabe. E ele tinha uma idade já, ele não tinha 11 anos, a faixa etária dos 11 anos, ele já tinha 13, ele perdeu um tempo de estudo por causa de trabalhar na roça e ficava... onde ele morava ficava longe da escola, nem sempre podia ir, né. A escola ficava muito longe, às vezes não

passava ônibus da prefeitura. Então, ele veio meio que patinando para a quinta série, sabe. Então, as crianças da quinta série ali tiravam sarro da cara dele todo o tempo. Então, a gente tinha que cuidar na hora de fazer a leitura com ele, em alguns momentos tinha que trabalhar separado, só ele, porque daí ele se negava a falar, sabe. Foi bem complicado aquele ano (FLOR DO LÁCIO).

A partir do relato da professora, percebemos o quão prejudicial pode ser o preconceito linguístico no ambiente escolar. O aluno de Flor do Lácio, além de viver uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, não era aceito por seus colegas, era julgado pela sua variedade. Compreendemos, que ele tinha consciência de que sua fala era diferente das demais: “eu falo arastado, professora”. Essas diferenças eram motivo de chacota e marginalização. Constatamos, que por ser julgado, o aluno de Flor do Lácio não se sentia linguisticamente seguro em sala de aula o que, possivelmente, resultou no seu silenciamento: “ele se negava a falar”.

Perguntamos à Flor do Lácio como ela se sentiu ao vivenciar essa situação. Ela nos contou que se sentiu mal, pois seu aluno pouco interagiu com ela e com os colegas. Segundo a professora, ele sentia vergonha. Desse modo, temos a confirmação de que o preconceito linguístico silencia suas vítimas.

Ai, eu me senti muito mal. Me senti muito mal porque eu tinha os dois lados, né. Eu tinha que entender que... Eu tinha que passar para as crianças que ele falava, ele... é... escrevia... mais no oral, né, porque na escrita era comigo. Mas no oral quando ele reproduzia o diálogo, fazia interação, tanto que ele não... em alguns momentos ele nem interagiu com os colegas, porque ele tinha vergonha, né. Eu me sentia assim muito mal porque eu tinha dois lados, eu tinha que mostrar para as crianças que ele falava assim porque era da... ele veio de um meio que era assim, né, e que ele ia ser, né, trabalhado, que nós iríamos trabalhar com ele e que nós éramos, né, um grupo. Que um ia ajudar o outro. Eu me senti muito mal e muito desafiada porque eu tinha uma turma do barulho, sabe (FLOR DO LÁCIO).

Helena nos contou sobre duas situações em que presenciou o preconceito linguístico. A primeira delas são as “correções” realizadas em momentos impróprios por professores de outras disciplinas, assim como, pelo diretor da escola em que trabalha; e a segunda são os comentários feitos na *internet* por pessoas que tentam desqualificar outros por meio de supostos “erros”.

Sim! Eu acho engraçado até... eu antes quando eu comecei a trabalhar, eu fazia essa questão de correção mesmo, né. É... o... tem o famoso lá do... do banheiro lá, né: “dá pra mim ir no banheiro, professora?”, né. E a gente corrigia mesmo assim e tal e depois com os estudos que eu fui percebendo, né, opa, né. E eu vejo muito hoje em dia... engraçado, né, que daí a gente estuda a língua portuguesa. Os professores de língua portuguesa estudam e percebem, né, que são só diferentes formas de falar, mas eu vejo na escola como um todo, daí os outros professores quando não tem esse acesso que muitos tem já, né, que são conversas aí que outros professores de outras

disciplinas também já têm acesso, mas alguns professores que não tem acesso, eles fazem essas correções com os alunos. Então, já peguei assim alguns momentos que diretor entrou e fez essas correções assim na sala. Daí eu...eu não falo, claro, que também não vou chamar a atenção dele ali no momento, né, mas depois a gente sempre faz uma conversa ali com os alunos, né, falando da questão ali: “será que ali era o mais importante naquele momento, né, fazer o aluno passar por aquilo, né, você corrigir assim?” E é muito engraçado, né, porque as pessoas, elas acham, né, as que corrigem acham sempre que elas dominam essa variedade, né, essa... esse bom português, e quando a gente vai ver, elas deslizam também, né, a gente desliza também, a gente não sabe, né, quem é que sabe será, né, usar esse português perfeito, aí esse... essa língua aí inalcançável? Então assim, eu vou para a conversa, eu vou para o lado da conversa. É... em relação ao diretor, eu não tive coragem de ir lá falar para ele não fazer mais isso, sabe. Mas assim, é uma coisa que eu achei assim bem... bastante... eu acho engraçado, assim, até... Não sei do teu tempo, mas... que gosto muito, é um assunto... esse do preconceito é um assunto que eu gosto muito. Então, eu gosto muito de ler comentários de qualquer coisa na *internet*. Então, é um vídeo no *YouTube*, é uma notícia. Eu adoro ir para os comentários, porque eu vejo que independente do assunto, pode ser religião, política, tal, a pessoa cai na língua, né. Alguém escreveu alguma coisa que ficou fora ali, já vem um e corrige e também, né, comete seu deslize e vem outro e corrige por cima. Então, a questão da língua é uma questão que todo mundo, né, quer meter o bedelho, né (HELENA).

Concebemos que os alunos vão à escola para aprender aquilo que não sabem, o que eles não têm familiaridade. Logo, entendemos a importância do ensino da norma culta do português brasileiro. Nesse sentido, ensinar uma forma prestigiada como: “posso ir ao banheiro?”, para usar o mesmo exemplo de Helena, é algo lógico. Contudo, entendemos também que usar da ocorrência de uma forma estigmatizada, como: “dá pra mim ir no banheiro, professora?” como “oportunidade” de ensino e no processo ridicularizar esse aluno, certamente, não é uma atitude pedagogicamente adequada. (BORTONI-RICARDO, 2004).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.42):

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. [...] O trato inadequado ou até mesmo desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança [...] ou até mesmo o desinteresse ou revolta do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004, p.42).

Nesse sentido, Helena faz uma observação relevante: “será que ali era o mais importante naquele momento, né, fazer o aluno passar por aquilo, né, você corrigir assim?”. Helena não menciona exatamente qual foi e como ocorreu a “correção” feita por seu diretor, mas depreendemos de sua fala que a situação tenha sido desconfortável para os participantes da interação. Seguramente, aquele não era o momento e nem a abordagem correta para tratar dos fenômenos da língua.

No que concerne à segunda situação de preconceito linguístico descrita por Helena, os comentários em postagens na *internet*, argumentamos no capítulo 3 que é comum durante as discussões de qualquer natureza, as pessoas recorrem aos supostos “erros” de português para desqualificar os argumentos de seu oponente.

Como Helena afirma, “a questão da língua é uma questão que todo mundo, né, quer meter o bedelho, né”. Como falantes nativos de língua portuguesa, as pessoas se sentem autorizadas a emitir suas opiniões a respeito dos fenômenos linguísticos dos quais não gostam. Contudo, percebemos que ao fazê-lo, elas demonstram, além do seu perfil conservador e preconceituoso, um total desconhecimento sobre os fatos que estão julgando.

No senso comum impera um discurso normativo de defesa da língua. Como se esta corresse risco pelo mau uso que os falantes fazem dela. Nesse sentido, muitos tentam prescrever aquilo que consideram como correto e bonito e, é preciso mencionar, que nem sempre estas prescrições seguem exatamente o que prega a gramática normativa. Em outros termos, há no senso comum muitas especulações a respeito da língua.

À vista disso, se analisarmos cuidadosamente o discurso daqueles que julgam, que apontam erros na fala ou na escrita de outros, vamos perceber que estes também não dominam esta norma que acreditam dominar. Nas palavras da professora Helena: “as que corrigem acham sempre que elas dominam essa variedade, né, essa... esse bom português, e quando a gente vai ver, elas deslizam também, né, a gente desliza também, a gente não sabe”.

Nesta mesma sequência, a docente conclui seu pensamento com uma importante reflexão, que já havia sido levantada por Joana em um outro momento: “quem é que sabe será, né, usar esse português perfeito, aí esse... essa língua aí inalcançável?” A norma-padrão de fato só existe no plano irreal, ou seja, no imaginário das pessoas e nas páginas das gramáticas normativas mais conservadoras.

Por fim, como última pergunta desse bloco do debate, questionamos as docentes participantes a respeito dos efeitos do preconceito linguístico. A resposta da professora Joana fugiu do tema proposto, porém trouxe à tona uma de suas inquietações a respeito do trabalho com a variação linguística em sala de aula por meio das revistas em quadrinhos do Chico Bento.

Lilian, que eu quero que você me ajude, porque eu me senti muito mal. Eu vou te ajudar e você vai me ajudar também. (Pesquisadora: sim!) Eu costumo trabalhar com o Chico Bento, sabe. Eu achava, assim, que não tinha nada de mal de trabalhar com o Chico Bento, porque eu... eu colocava assim oh, “maneiras de falar e de escrever”. Então, mostrando que o Chico Bento ele vai falar, por exemplo, ARVRE, né, mas que a maneira correta de escrever é ÁRVORE. Então, o que que eu... eu até



tenho... depois eu te mostro... eu tenho uma caixa que eu fiz lá, só tinha gibis do Chico Bento, né. Eu levava para eles esses gibis, a gente conversava sobre a maneira como ele falava, que não era uma maneira errada de se falar, mas uma maneira própria daquela região do... do... ali né, própria dele. E daí tinha um texto é... que ele fazia uma redação para a professora e daí na época não tinha multimídia, eu trabalhava na... é... na transparência. Onde ele pega e ele escreve a redação dele, e ele escreve com as palavras todas corretas. Então, mostrando assim, ele fala desse jeito, mas na hora de escrever para a professora, tanto é que daí no final a professora dá um 10 para ele, porque o texto ficou muito bom, sobre o meio ambiente, tudo e... Ele escreveu corretamente as palavras, né. Então, mostra esse cuidado que deve ter. Então, eu não sei assim, porque o que eu tenho visto de críticas que usam o Chico Bento, mas será que não é a maneira como você vai dar esse encaminhamento também? Me ajude, porque eu tenho, sabe, essa angústia. Porque é um material que eu tenho guardado, que eu tenho até medo de pegar agora. Porque... sabe, de ser julgada (JOANA).

Diante da exposição da angústia da professora e levando em consideração que essa é uma pesquisa de cunho colaborativo, conversamos com a professora sobre o uso das revistas em quadrinho do Chico Bento. Com base em Bagno (2007), Faraco (2008) e González (2015), argumentamos que o problema não reside na leitura dos quadrinhos em sala de aula, mas sim, no seu uso para tratar da variação linguística, uma vez que essas revistas não representam um dado real de fala, são antes uma estereotipagem da variedade rural.

O problema, vale repetir, não está nas opções feitas por Maurício de Sousa e sua equipe no momento de representar a fala dos simpáticos personagens do meio rural paulista. O problema é querer transformar essas revistinhas em material pedagógico para abordagem da variação linguística. O desenhista não tem nenhuma obrigação de representar fielmente a fala dos seus personagens, até porque uma representação 100 por cento fiel só poderia ser feita por meio de transcrições fonéticas detalhadas, o que simplesmente tornaria as revistas ilegíveis! (BAGNO, 2007, p. 122).

A professora Fernanda afirmou não perceber os efeitos do preconceito linguístico, isso porque, segundo a docente, os alunos entendem que não devem praticar *bullying*: “Ah, eu acho... (pausa para pensar) Mas acho que não, eles até ensinam um ao outro, sabe. Porque eles tão tão acostumados a não poder fazer *bullying*, não poder fazer isso, não poder fazer aquilo, sabe. Então, eles acabam passando meio por cima, entendeu?” (FERNANDA). O *bullying* e o preconceito linguístico não são a mesma coisa, porém, o preconceito linguístico pode ser um dos fatores causadores do *bullying* no ambiente escolar.

Já as respostas de Helena, Valentina e Flor do Lácio foram similares. As professoras entendem que o preconceito linguístico tem um efeito extremamente negativo.

**Helena:** Eu acho que ele não tem... ele fica podado assim na questão de querer falar, né, se... a não ser que ele seja muito... já tenha assim... é... que a personalidade dele já seja muito forte. Porque alguns alunos, eles já se colocam e falam: “oh, é assim e tal”. Se isso não for já muito forte, quando ele for... é... quando ele sofrer o

preconceito linguístico, eu acho que isso vai fazer com que ele fique podado, né. Ele não queira falar. Ele não queira participar de uma discussão, porque ele vai ficar envergonhado, né. Ele vai pensar que a língua que ele fala tal, é uma língua que para a escola, né, para aquele lugar ali que ele tá é uma língua que não vale. Eu acredito... eu penso que ele se sinta minimizado, né, inferiorizado.

**Valentina:** Eu volto a dizer que os professores lá. Eu acho que... uma pessoa que vai ter muito medo de se expor. Vai ficar cada vez mais calada. Escrever nem pensar. Então, vai ser aquela pessoa que o tempo todo: "eu penso, eu queria falar, mas eu não falo. Eu queria escrever, mas eu não escrevo". Porque tem medo de que se repita essa situação. E quando faz como criança, eu vejo que fica para o resto da vida. Então, são situações assim que... essa pessoa vai ficar com um trauma... eterno.

**Flor do Lácio:** Retrocesso na vida da pessoa. Retrocesso. A pessoa se fecha, a pessoa se... O *bullying*. O *bullying* tá amarrado ao preconceito linguístico... O preconceito linguístico está amarrado ao *bullying*. Eu em várias vezes na escola, eu vi o preconceito linguístico como uma forma de *bullying*, né. Porque, ah dizer: "ah não sabia nem falar direito", "ah, boca de trapo", algumas coisas que nem a pessoa não sabia do que tava sendo... é... taxado, né. Então, eu vejo da pessoa como um retrocesso. A pessoa se fecha, a pessoa vai ter várias dificuldades na linguagem. Não vai ter a mesma facilidade, entre aspas, né, não vai ter a mesma apreensão do conhecimento, principalmente, na área da língua. Ela é boqueada.

De acordo com as três docentes, a pessoa que sofre preconceito linguístico fica: “podada”, “envergonhada”, “bloqueada”, “com medo de se expor”, “cada vez mais calada”. “A pessoa se fecha”. Essa pessoa se sente “minimizada”, “inferiorizada”. Há um “retrocesso na vida da pessoa”. Portanto, as professoras compreendem que o preconceito linguístico tem o potencial de causar sérios danos, que pode inclusive ter efeito a longo prazo.

Helena corrobora com a discussão que propomos no capítulo 3, quando mencionamos que as aulas de língua portuguesa podem ser sentidas como um espaço de estranhamento pelos alunos (GUEDES, 2006). “Ele vai pensar que a língua que ele fala tal, é uma língua que para a escola, né, para aquele lugar ali que ele tá é uma língua que não vale.” Para a professora essa não legitimação da variedade do aluno vai fazer com que ele se sinta inferiorizado o que, conseqüentemente, pode levar esse aluno a não querer participar nas interações de sala de aula.

Valentina descreve uma situação de insegurança linguística causada pelo preconceito linguístico que resulta no silenciamento. O aluno pode ter contribuições relevantes, pode ter dúvidas em relação à matéria, pode ter criatividade na hora de escrever, mas tudo isso pode ser silenciado por alguma situação de preconceito linguístico. “Então, vai ser aquela pessoa que o tempo todo: ‘eu penso, eu queria falar, mas eu não falo. Eu queria escrever, mas eu não escrevo’”. Valentina entende o preconceito linguístico como um ato violento que pode causar traumas duradouros.

Flor do Lácio menciona ter presenciado o preconceito linguístico na forma de *bullying* no ambiente escolar e, assim como Valentina, entende como algo que pode causar danos permanentes. Nas palavras da professora: “retrocesso”.

Percebemos, a partir das reflexões feitas nesse tópico, que o discurso das docentes é fortemente enviesado por uma concepção tradicional de língua, o que fez com que muitas de suas falas apresentassem traços de preconceito linguístico. Além disso, o preconceito linguístico apareceu em algumas falas como se fosse algo banal, natural.

O preconceito linguístico nasce de ideias equivocadas sobre a língua e encontra no ambiente escolar um espaço propício para a sua propagação. Neste espaço, ele emana de todas as pessoas, ou seja: do professor para o aluno, do aluno para professor, de professor para outro professor ou de um aluno para outro aluno. Ele está presente em uma correção explícita ou em uma disfarçada de brincadeira, em deboches, em uma tentativa de desqualificar o próximo apontando-lhe o “erro” e, até mesmo, em um simples não gostar ou achar feio.

Constatamos que no ambiente escolar, o preconceito linguístico não somente traz a insegurança, mas também, silencia. Nesse sentido, as professoras participantes têm consciência de que o preconceito linguístico é extremamente prejudicial. Elas têm consciência de que ele é extremamente danoso no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, em seus discursos, não há uma tentativa concreta no sentido de atuar contra o preconceito linguístico em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao processo de escrita, temos uma imagem muito forte que foi criada durante as aulas de uma disciplina chamada *Língua e Texto*, a qual a autora dessa dissertação cursou no seu primeiro ano de graduação. A professora dessa disciplina levou para sala de aula um texto que falava sobre as mulheres que lavavam roupas e, ao fazê-lo, ela nos explicou que o processo da escrita é parecido com o processo que as mulheres do texto faziam ao lavar as suas roupas: esfregar, deixar de molho, esfregar novamente, colocar para quilar, etc.

A escrita é assim. Às vezes, falta a inspiração e você precisa deixar o texto “de molho” para voltar a escrever em um outro momento. Às vezes, você termina a escrita de um tópico, mas ao lê-lo, você percebe que pode dar mais uma “esfregada” para deixá-lo melhor. Muitas vezes você precisa de outras leituras, outros pontos de vista para deixar o seu texto cada vez mais acessível e compreensível. O que, conseqüentemente, vai resultar em reescritas. Em suma, entendemos que um texto nunca será um produto pronto, acabado. Ele sempre será passível de alterações, inserções, mudança.

Essa dissertação não foi uma exceção. Houve (e certamente continuará ocorrendo) um longo processo de escrita e rescrita. Desse modo, precisamos lembrar que em 18 de setembro de 2020 sentimos a necessidade de retomar a *Introdução* dessa dissertação para fazer um pequeno desabafo, o que resultou no tópico *Primeiras palavras*. Hoje, dia 13 de março de 2021, passados quase cinco meses da escrita do mencionado tópico, novamente sentimos a necessidade de retomar a escrita, agora do capítulo final para continuar o desabafo.

Cinco meses se passaram e nós continuamos à deriva. O Brasil já contabiliza 11.368.316 casos de covid-19 e 275.275 mortes pela doença (G1, 2020). Os números crescem assustadoramente todo dia. Não há vagas em muitos de nossos hospitais e nossos profissionais da saúde já estão exaustos. A saúde está entrando em colapso em todo o país. Não há vacinas suficientes, pois não houve competência e agilidades nas negociações. Além disso, constatamos que o negacionismo ajudou a instaurar a crise na qual nos encontramos. Hoje, o povo paga com a própria vida pela má gestão dos governantes.

Ao longo desses dois anos de mestrado, nos deparamos com algumas dificuldades. Estamos cientes de que muitas delas são comuns ao fazer ciência. São dificuldades que muitos pesquisadores já enfrentaram e que muitos outros futuros pesquisadores enfrentarão. Contudo, precisamos afirmar que a maior dificuldade que encontramos nesses anos de pesquisa foi

certamente a imposta pela pandemia de coronavírus. Nosso maior desafio tem sido encontrar motivação para prosseguir pesquisando em meio a tanta tristeza.

Ademais, a pandemia nos limitou de outras formas. Como pesquisadores, não foi possível participar de alguns eventos, pois muitos foram cancelados no último ano. Além disso, devido à pandemia, não só houve um atraso na implementação da nossa pesquisa de campo, como também, tivemos que reformulá-la para nos adequarmos à nova realidade do isolamento social.

Reconhecemos que não acompanhar as aulas das professoras participantes também foi um fator limitante. Nossa base de análise foram apenas as falas das professoras durante os debates em duplas. Desse modo, não tivemos a oportunidade de visualizar na prática da sala de aula como ocorre o trabalho com as variedades da língua portuguesa e como as docentes agem diante das situações de preconceito linguístico.

Por fim, estamos cientes de que não podemos fazer generalizações acerca dos resultados obtidos como essa pesquisa. As conclusões a que chegamos não podem ser vistas como verdades absolutas uma vez que o número de participantes da pesquisa é bastante reduzido. Porém, devido à natureza qualitativa e colaborativa da metodologia de pesquisa, entendemos que um número maior de participantes seria inviável. De mesmo modo, as conclusões a que chegamos dizem respeito às perguntas de nosso roteiro de debate semiestruturado. Possivelmente, dadas outras perguntas, as respostas e as conclusões seriam diferentes.

Todavia, concebemos que essa pesquisa cumpriu satisfatoriamente, dentro de suas limitações, os objetivos propostos para a sua realização. Apesar de não termos tido uma adesão completa e efetiva das professoras em todas as fases da pesquisa, de certa forma, buscamos fazer com que elas refletissem sobre o tratamento dado à variação e ao preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa. Discussão que julgamos ser extremamente necessária ao trabalho de um/a professor/a de língua portuguesa.

No que diz respeito aos objetivos específicos, conseguimos detectar nas falas das docentes uma série de crenças em relação à língua e seu ensino. Dessa forma, fomos capazes de fazer uma discussão de como a essas crenças influenciam na postura política-linguística das professoras participantes. Além disso, a partir das falas das docentes foi possível problematizar o ensino tradicional de língua portuguesa em oposição à um ensino sensível à variação linguística.

Um dos resultados mais contundentes a que chegamos foi em relação a valorização exacerbada do ensino puramente gramatical. Os dados obtidos nos debates traduzem-se em

resultados esperados uma vez que, como discutimos ao longo do trabalho, o ensino da gramática tradicional ainda tem um grande *status* e centralidade nas aulas de língua portuguesa. Contudo, é imprescindível mencionar que tanto as professoras quanto os seus alunos percebem que o tratamento saturado da gramática normativa em sala de aula é algo problemático.

Verificamos que o apego ao ensino tradicional é tanto que algumas docentes não veem sentido em um ensino que não tenha como foco principal o estudo gramatical. Nesse sentido, vale ressaltar ainda que o ensino gramatical aparece em algumas falas como a tábua de salvação. Ele é colocado como se tivesse o poder de extirpar de uma vez por todas o “problema” que é a variação linguística de uma língua.

Ressaltamos que nossa amostra é pequena e, por isso, os dados obtidos aqui não podem ser vistos como regra. Todavia, é pertinente constatar que as professoras participantes deixam transparecer uma insatisfação dos alunos em relação às aulas destinadas apenas ao ensino gramatical. Essa insatisfação às aulas é expressa por adjetivos, tais como: estafante, chatinha, difícil e complicada. Além disso, as professoras descrevem os alunos como: tristes, chateados e entediados durante as aulas de um conteúdo estritamente gramatical.

No que diz respeito aos fenômenos da variação e da mudança linguística, verificamos que o conhecimento prévio das docentes participantes é bastante raso. Houve durante as respostas uma grande imprecisão terminológica. Concebemos que isso seja um fator problemático, pois um trabalho adequado com os fenômenos da variação e da mudança linguística em sala de aula exige do professor um conhecimento consistente dos referidos fenômenos. Caso contrário, é provável que ao invés de conscientizar, de apresentar a variação como um fenômeno natural, o professor possa causar ou encorajar situações de preconceito, insegurança e silenciamento linguístico. Visto que o potencial negativo é imenso quando há uma discussão rasa, que foca em estereótipos, que apresenta a variação como algo exótico, tendo como verdadeira agenda a correção e o ensino da norma culta.

Ainda, no que concerne à variação linguística, observamos que a visão das docentes é um tanto quanto restrita. Embora percebamos que elas tenham mencionado superficialmente nas suas respostas os eixos diastrático, diafásico e diacrônico, o que elas realmente apresentaram e exemplificaram como variação linguística foi o eixo diatópico. Isto é, a variação de ordem regional foi comum nas respostas de todas as professoras. Certamente, este é um eixo importante da variação linguística, porém, de maneira alguma, resume a grandiosidade que é o fenômeno da variação linguística.

Além disso, o que nos inquieta é a maneira como essas docentes trabalham com tais fenômenos. As conclusões a que chegamos, a partir das respostas obtidas, é que muitas vezes esses fenômenos são abordados em sala de aula de maneira superficial e possivelmente essa abordagem é ancorada no livro didático. Ademais, em algumas falas percebemos que as docentes tratam da variação de uma maneira estereotipada, além de deixarem transparecer que o trabalho tem como foco principal a correção. Nesse sentido, a fala mais grave é, certamente, a afirmação de que uma simples “comentadinha” é suficiente no trabalho com as variedades da língua portuguesa.

No que concerne ao preconceito linguístico, constatamos que no ambiente escolar, ele existe emanado de todos os sujeitos que interagem nesse espaço. As docentes demonstraram ter consciência de que o preconceito linguístico é extremamente prejudicial, o que pode ser verificado pelas palavras escolhidas por elas para caracterizar as vítimas desse preconceito: “podada”, “envergonhada”, “bloqueada”, “com medo de se expor”, “cada vez mais calada”, “a pessoa se fecha”. Porém, apesar dessa consciência, em muitas das falas percebemos que o preconceito linguístico apareceu de forma naturalizada, o que é preocupante. Como se fosse comum e esperado em determinadas situações.

O preconceito linguístico apareceu em muitas das falas. Foi possível percebê-lo de duas maneiras diferentes. Primeiramente, de uma maneira mais sutil, sendo tratado como uma brincadeira, como um não gostar. Sendo apontado como vício de linguagem ou licença poética. Em segundo lugar, de uma maneira mais contundente e agora muito mais atrelado as falas das docentes que demonstraram um perfil mais conservador ao longo dos debates, ele apareceu em falas como: “me entristece professores que falam errado”, “o *menas* não existe!”, entre outras.

Apesar das limitações e eventuais falhas que essa pesquisa possa apresentar, esperamos que ela possa ser consultada por professores que tenham preocupações parecidas com as que motivaram a sua realização. Desse modo, almejamos que ela possa ser, de alguma forma, uma contribuição ao debate sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, sobre a importância do trabalho com as variedades dessa língua em sala de aula e sobre a urgência que é o combate ao preconceito linguístico.

Muito tem se pesquisado sobre variação e preconceito linguístico nas aulas de língua portuguesa e, certamente, muito ainda há de se pesquisar. O campo de pesquisa é bastante abrangente e extremamente necessário. Ao longo de nosso estudo, para cada reflexão que fazíamos das leituras e das análises, iam surgindo outros tantos questionamentos. Desse

modo, temos a convicção de que nossa pesquisa não terminará por aqui. Fazer ciência é isso, sempre questionar.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, L. S. DE. Gramática, senhora do destino. Fortaleza: **Entrepalavras** - ano 3, v.3, n.1, p. 218-229, jan./jul. 2013.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2003a.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003b.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 6ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, M. **Objeto língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I**. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2010, p. 121-139.
- BILAC, O. **Língua Portuguesa**. 1908. Disponível em: <http://poesiaamao.com.br/a-lingua-portuguesa-de-olavo-bilac/>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. DO R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-55.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guias de livros didáticos: PNLD 2010/Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. Material de Apoio. Brasília: 2018.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

CALLOU, D.; LOPES, C. R. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudanças linguísticas. **Revista do GELNE**, v. 5, n. 1/2, p. 63-74, 6 mai. 2016.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J.. **As políticas lingüísticas**. Tradução DUARTE, I. O; TENFEN, J; BAGNO, M. São Paulo: Parábola, 1942-2007.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, S. A. M. A geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional?. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2 mar. 2016.

CARDOSO, S. A. M. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

CARLOS, V. G. **O Português de cá e de lá: variedades em contato na fronteira entre Brasil e Paraguai**. 2015. 292 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORTEZ, C. M. Formalismo x funcionalismo: abordagens excludentes?. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo: edição de bolso**. PERREIRA, C. DA. C. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-51.

CYRANKA, L. F. M. A avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 133-155.

ENTENDA quem foram os ministros da educação do governo Bolsonaro. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/entenda-quem-foram-os-ministros-da-educacao-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 18 set. 2020.

ECKERT, P. Three Waves of Variation Study: The Emergence of meaning in the study of Sociolinguistic Variation. **Annual Reviews**, v. 41, jun. 2012, p. 87-100.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 259-276.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. Introdução. *In*: MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Seleção, notas e tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 23-34.

FIORIN, J. L. Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. *In*: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002, p. 23-37.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1985.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-245.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: CORREA, A. C. (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

GUEDES, P.C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/animatcc/gerais/manuais/manualquali.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

G1. **Brasil registra 2.152 mortes em 24 horas; média móvel volta a bater recorde e número de casos também.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/12/brasil-registra-2152-mortes-em-24-horas-media-movel-volta-a-bater-recorde-e-numero-de-casos-tambem.ghtml>. Acesso em 13 mar. 2021.

JORNAL NACIONAL. **Brasil tem 826 mortes por Covid em 24 horas; média móvel é de 769.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/18/casos-e->

[mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-18-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml](#). Acesso em 18 set. 2020.

LABOV, L. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAGO, M. **Proclamação do amor antigramática**. Disponível em: [http://www.mariolago.com.br/proclamacao\\_do\\_amor\\_antigramatica.html](http://www.mariolago.com.br/proclamacao_do_amor_antigramatica.html) Acesso em: 05 set. 2020.

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOBATO, M. **Emília no país da gramática**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

LUCCHESI, D.; MENDES, E. DOS P. A flexão de caso dos pronomes pessoais. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; e RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 471-488.

LUCCHESI, D. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **DELTA [online]**, vol.33, n.2. p. 347-382, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, H. **Marcada por polêmicas e cortes, gestão de Abraham Weintraub na Educação está perto do fim**. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/17/interna\\_politica,1157701/polemicas-e-cortes-gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-educacao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/17/interna_politica,1157701/polemicas-e-cortes-gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-educacao.shtml). Acesso em: 18 set. 2020.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 9-35.

MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Seleção, notas e tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MENON, O. P. DA S. O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*, Curitiba. **Editora da UFPR**, n.44, p. 91-106. 1995.

MOURA, L. A. DE. **A visão do professor de língua portuguesa sobre a variação linguística no contexto sala de aula**. 2016. Monografia. - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MOTA, J. A; SILVA, A. dos R. Sociolinguística, uma disciplina histórica: retrospectivas, desenvolvimento e aplicações. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**. Cariri: PB. v.8., n.2, p. 11-35, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *In*: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83-92.

OLIVEIRA, G. M. A ‘virada político-lingüística’ e a relevância social da lingüística e dos lingüístas. *In*: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da lingüística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-93.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 18 set. 2020.

OTHERO, G. Á. **Mitos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIM, M. M. T. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

PAIVA, M. DA C. Transcrição de dados linguísticos. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 135-146.

PAIVA, V. L. M. DE O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. 11ª impressão. São Paulo, Ática, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6ª reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

POSSENTI, S. **Malcomportadas línguas**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C. *et. alii.* (org.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes/ALAB. 2013, p. 19-42.

RAUPP, E. S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. Ponta Grossa: **Publicatio UEPG**, v. 13 n. 2, p. 49-58, 2005.

RODRIGUES, R. DA S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 1-25, 2008.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à lingüística**. 7ed. Rio de Janeiro: Globo, 1971.

SILVA, F. M. DA. As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. **Revell: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 3, n.2, p. 38-55, out. 2011.

SILVA, I. C. A. Análise crítica-reflexiva da linguagem e dos aspectos formais e estéticos que compõem o poema “Língua Portuguesa” de Olavo Bilac em interrelação com a Linguística Moderna. **Revista Diálogos**, n. 10, p.145-158, nov. 2013.

SIMÕES, D. M. P. Aula de língua portuguesa: desafios para o século XXI. *In*: CAMARA, T. M. de L. [et al.] (org.). **Língua portuguesa: tradições e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 71-84.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p. 91-116. 2002.

TIPOS de assaltantes – Regionalidades. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/linguistica/5214771>. Acesso em: 07 fev. 2021.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 81-144.

VIOTTI, E. Mudança linguística. *In*: FIORIN, L. J. (org.). **Linguística? Que é isso?**. 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019, p. 137-179.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. 3. ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DO DEBATE SEMIESTRUTURADO EM DUPLAS

### O perfil

1. Qual é o nome fictício pelo qual gostaria de ser citado na dissertação?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quanto tempo você leciona?
4. Fale um pouco sobre a sua formação
5. Fale um pouco sobre a sua experiência como professor/a de língua portuguesa.
- ✓ Em que tipos de escola já trabalhou?
- ✓ Com quais ano/séries prefere trabalhar e por quê?
- ✓ Com quais anos/séries não gosta de trabalhar e por quê?

### Ensino de língua portuguesa

6. Para você, o que é ensinar língua portuguesa? Qual é a importância?
- ✓ Que tipo de língua portuguesa você ensina (qual variedade)?
- ✓ De que forma você faz isso?
- ✓ Você tem alunos que vêm para a escola com uma variedade diferente da ensinada em sala de aula? Como você lida com isso?
- ✓ Como você avalia a recepção dos seus alunos às aulas de língua portuguesa?
- ✓ O que geralmente seus alunos mais gostam e menos gostam durante as suas aulas?
- ✓ Qual é o espaço da gramática normativa durante as suas aulas?

### Variação e mudança linguística

7. Pensando um pouco na variação e mudança linguística.
- ✓ O que você entende por variação e por mudança linguística?
- ✓ Como você encara esses processos?

### Preconceito linguístico

8. Pensando agora no preconceito linguístico.
- ✓ O que você entende por preconceito linguístico?
- ✓ Já vivenciou alguma situação, enquanto professor/a? Como foi? Como você se sentiu? O que você fez?
- ✓ Para você, quais são os efeitos do preconceito linguístico?
- ✓ Qual é o espaço para a discussão sobre variação e preconceito linguístico nas suas aulas?

**OUTROS COMENTÁRIOS**

9. Gostaria de comentar algo mais? Alguma situação em sala de aula? Alguma inquietação que julga ser relevante para a discussão durante o encontro do grupo focal?



**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo cujo título provisório é “Variação e preconceito linguístico no contexto sala de aula: uma pesquisa com um grupo de professores de língua portuguesa”, desenvolvida pela pesquisadora Lilian Aparecida de Moura, a quem poderei contatar/consultar em qualquer caso de dúvida por meio do telefone (42) 98823-1925, ou pelo e-mail [liapmo@hotmail.com](mailto:liapmo@hotmail.com) . Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista individual, grupo focal e uma narrativa autobiográfica, a serem gravados e/ou coletados a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. As gravações serão destruídas após sua transcrição. Os resultados obtidos neste estudo poderão ser publicados com finalidade científica, contudo, sempre será mantido o anonimato dos participantes. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEPG).

Participante – Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Pesquisa-CEP-UEPG: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M – Sala 116-B –  
Campus Universitário, CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR,  
E-mail: [propesp-cep@uepg.br](mailto:propesp-cep@uepg.br), Fone: (42) 3220-3108,  
Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h.