

## **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PAPEL DA ESCOLA: O ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Williane de Sá Marques<sup>1</sup>  
Jackeline Barcelos Corrêa<sup>2</sup>  
Eliana Crispim França Luquetti<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tenciona refletir acerca da presença das variações linguísticas nas salas de aula a fim de contribuir para a efetiva aplicação de uma pedagogia fundamentada no respeito às manifestações culturais expressas na fala dos alunos oriundos das camadas estigmatizadas da sociedade. Para isso, verifica-se o alcance dos estudos sociolinguísticos no meio escolar por meio dos resultados de uma pesquisa realizada junto às professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental de duas escolas municipais situadas no interior de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro. Tal estudo aponta o despreparo das professoras diante da heterogeneidade linguística e a necessidade de ressignificar a prática pedagógica da língua materna por meio dos conceitos e políticas públicas já existentes. No que tange ao referencial teórico utilizado neste trabalho, destacam-se autores como Soares (2000), Bagno (2015; 2007), Faraco (2008), Alkmim (2006), entre outros.

**Palavras chave:** Variação linguística; Cotidiano escolar; Preconceito linguístico.

### **THE LANGUAGE VARIATION AND THE ROLE OF THE SCHOOL: INCLUSIVE EDUCATION OF LANGUAGE IN THE LIGHT OF PUBLIC POLICY AND TEACHER TRAINING**

**ABSTRACT:** This study intends to reflect on the presence of linguistic variations in classrooms in order to contribute to the effective application of a pedagogy based on respect for the cultural manifestations expressed in the speech of students from the stigmatized layers of society. To that end, the scope of sociolinguistic studies in the school environment is verified through the results of a survey carried out with the teachers of the first segment of Elementary School of two municipal schools located in Campos dos Goytacazes, in the State of Rio de Janeiro. This study points out the

---

<sup>1</sup> Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense (2017) e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pelo Centro Universitário Fluminense (UNILU). Atualmente cursa Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense (2020) e atua como repórter e editora de mídia no Jornal Terceira Via, em Campos dos Goytacazes/RJ.

<sup>2</sup> Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Especialista em Gestão pelo Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), Psicopedagoga Clínica e Institucional pela UCAM-Prominas, com Licenciatura em Pedagogia pela UENF e Graduação do Normal Superior do ISEPAM.

<sup>3</sup> Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

lack of preparation of teachers in the face of linguistic heterogeneity and the need to re-signify the pedagogical practice of the mother tongue through existing public concepts and policies. As for the theoretical framework used in this study, we highlight authors such as Soares (2000), Bagno (2015, 2007), Faraco (2008) and Alkmim (2006).

**Keywords:** Linguistic variation; School daily; Linguistic prejudice.

### Considerações iniciais

Considerando que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser vista como um instrumento de integração dialógica entre professor, criança e o ambiente social em que esta está inserida, faz-se necessária a discussão a respeito da abordagem e respeito às variações linguísticas no ambiente escolar. Essa é a concepção de autores como Magda Soares (2000), Carlos Alberto Faraco (2008) e Marcos Bagno (2015), que são citados neste trabalho.

É notório que as diferenças sociais e culturais são geradoras de diferenças na linguagem e, conseqüentemente, na aprendizagem da norma “cultura” (ou de prestígio) da língua. Acredita-se que esse fato implica na necessidade de os educadores posicionarem-se diante do contexto do aluno e, então, aplicarem métodos de ensino que contemplem a diversidade linguística. Todavia, percebe-se que, comumente, esse respeito à regionalidade presente na língua não ocorre nas salas de aula.

Diante dessa hipótese, as autoras realizaram uma pesquisa em duas escolas municipais situadas na área rural do município de Campos dos Goytacazes, mais precisamente na Baixada Campista. Tal estudo consistiu na aplicação de um questionário a 20 (vinte) professoras de duas turmas do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. Buscou-se, por meio desse questionário formado por duas perguntas discursivas, verificar como ocorre a abordagem das variações linguísticas direcionada aos alunos e se os vocábulos e expressões oriundos do meio social em que eles vivem são inseridos nas atividades propostas nas aulas de língua portuguesa.

O direcionamento deste estudo partiu da proposição quanto à contribuição que o reconhecimento e a valorização da linguagem dos alunos das camadas populares pode proporcionar para a efetiva mudança no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em vista disso, este artigo fundamenta-se a partir do conceito de *Sociolinguística Variacionista*, criado por William Labov e desdobrado por outros autores contemporâneos acima citados. Em relação à disposição dos conteúdos, o presente artigo organiza-se em três

seções de cunho teórico e uma com finalidade analítica. A primeira trata especificamente da contextualização e conceituação da variação linguística em consonância ao ambiente escolar. Na segunda parte, esses conceitos são ampliados, expondo, ainda, as apreciações teóricas a respeito do papel da escola e do educador na luta por um ensino da modalidade escrita da língua materna que considere as características heterogêneas da linguagem e rompa os paradigmas preconceituosos que envolvem os processos linguísticos na sociedade.

A terceira parte abarca as políticas públicas criadas a fim de contribuir para a finalidade mostrada no parágrafo acima, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Discorre-se ainda quanto às críticas a essas diretrizes do Governo Federal. A última seção, por fim, é reservada ao detalhamento e apresentação dos resultados da pesquisa realizada pelas autoras.

Cabe ressaltar que não há, neste artigo, a pretensão de esgotar as discussões referentes à diversidade linguística, tampouco à prática pedagógica das escolas brasileiras. Ao contrário, pretende-se aqui contribuir, ainda que brevemente, para a reflexão sobre a heterogeneidade da língua e a necessidade de inserir esse posicionamento nas salas de aula. Nota-se que esse tema é vasto e para que haja um efetivo redirecionamento nos métodos de ensino, é necessário que essas e muitos outros pesquisadores desenvolvam novos estudos que tenham a mesma finalidade deste: dar subsídios aos profissionais da educação e, assim, colaborar para a mitigação dos preconceitos linguísticos, principalmente os que ocorrem no ambiente escolar.

## **1. A variação linguística e o ambiente escolar**

Partindo do pressuposto de que “as línguas são constitutivamente heterogêneas” (CASTILHO, 2010, p. 197) é correto afirmar que qualquer idioma apresenta uma série de variantes, a depender dos aspectos individuais, sociais, culturais, geográficos, econômicos, etc. referentes aos seus falantes. Essa máxima legitima-se no Português Brasileiro, língua falada por mais de 200 milhões de pessoas<sup>4</sup>. Isso porque o povo de cada uma das cinco regiões do território nacional, de cada uma das 27 unidades federativas e ainda dos municípios que as constituem, possui sua própria comunidade linguística, constituída por inúmeras particularidades fonético-fonológicas, lexicais e semânticas.

---

<sup>4</sup> Dado divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Dentro dessa perspectiva, é importante lembrar ainda que as línguas são continuações históricas, sofreram inúmeras transformações no decorrer das gerações e, portanto, estão suscetíveis a mudanças conforme as necessidades dos seus enunciadores (ALKMIM, 2006).

Essa heterogeneidade da língua, principalmente sob o ponto de vista sincrônico, é o que permeia os estudos da sociolinguística, ciência fundamentada no “estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKMIM, 2006, p. 29-30). O ponto de partida desse campo de estudos é a comunidade linguística e o conjunto de variedades linguísticas utilizado pelos seus integrantes.

A corrente de estudos que se dedica à variedade da língua é a *Sociolinguística Variacionista* ou *Teoria da Variação*, desenvolvida por William Labov (2008) em 1963<sup>5</sup>. De acordo com o autor Roberto Gomes Camacho (2006), cada falante se expressa à sua própria maneira diante de diferentes circunstâncias de comunicação, portanto, a Sociolinguística correlaciona as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social.

Segundo Alkmim (2006, p. 34-35), em resumo, as variedades linguísticas podem ser descritas a partir de dois parâmetros: variação geográfica (diatópica) e variação social (diastrática). A primeira “está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico”; já a segunda “relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala”.

Sobre essas variações da língua, Camacho (2011) lembra que as variedades diastráticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, ocupação profissional, e de ordem sócio-biológica, como idade e gênero. Nessa perspectiva, as variações linguísticas utilizadas por falantes oriundos das camadas mais populares tendem a ser desprestigiadas, uma vez que lhes são vedadas as possibilidades de modalizar a fala e adaptá-la às diferentes circunstâncias de interação e, desse modo, a variedade que usam representa uma barreira para as possibilidades de ascensão social que dependem de certa flexibilidade verbal.

Diante dessas conceituações, destaca-se que o ambiente escolar é um local propenso à ocorrência de manifestações linguísticas diversas. Isso porque, tanto os alunos quanto os professores estão inseridos em comunidades de fala e pronunciam-se de acordo com suas

---

<sup>5</sup> Embora as primeiras reflexões a respeito dos fenômenos linguísticos a partir da perspectiva social tenham surgido antes, por meio de autores como Antoine Meillet, Roman Jakobson, Émile Benveniste, William Bright e Dell Hymes (ALKMIM, 2006), foi somente em 1963 que a variação linguística se tornou, de fato, uma área de estudos fundamentada e reconhecida. O responsável foi William Labov que recebeu o título de fundador da sociolinguística após publicar um trabalho executado na ilha de Marthas Vineyard, no litoral de Massachussets, onde relacionava os fatores sociais como idade, sexo, ocupação, etnia, etc., à pronúncia de determinados fones do inglês. O modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico em comunidades urbanas, intitulado *Sociolinguística Variacionista* ou *Teoria da Variação* exerceu grande impacto nos estudos linguísticos da época e os apontamentos ali propostos repercutem até a contemporaneidade.

particularidades sociais, culturais e também econômicas, como bem precisaram os autores acima.

Acontece que, mesmo que essa pluralidade linguística esteja presente nas escolas por meio da fala dos alunos e dos professores, essas instituições não têm se mostrado competentes para lidar com a aprendizagem dos alunos oriundos das camadas estigmatizadas da sociedade. É o que afirma a autora Magda Soares (2000); para ela o fato de a escola prestigiar a variante padrão e/ou culta da língua evidencia as desigualdades entre os grupos sociais, gera discriminações, preconceitos e, conseqüentemente, fracassos, como a evasão, a indisciplina e a reprovação.

Essa opinião é compartilhada por outros autores que tratam das variações linguísticas e das discriminações que as permeiam, como, por exemplo, Marcos Bagno (2015). Em seu livro intitulado *Preconceito Linguístico*, o autor lembra que, no Brasil, “uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio das formas privilegiadas de uso da língua” (BAGNO, 2015, p. 29) e determinados alunos oriundos das camadas populares da sociedade simplesmente não entendem a linguagem que é empregada do ambiente escolar.

Isso acontece, entre outros motivos, pela valorização nas escolas da modalidade escrita da língua em detrimento da fala, embora esta tenha surgido muito antes daquela. É o que afirma o autor Luiz Carlos Cagliari (2007). Segundo ele,

A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica, etc., nada mais falso. A fala tem aspectos contextuais e pragmáticos que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa (CAGLIARI, 2007, p. 37).

Sobre essa distinção entre a fala e a escrita, o linguista Mário Alberto Perini (2001) destaca que o português dos textos escritos não é a língua materna da população brasileira; a língua materna do povo é aquela aprendida por meio das interações sociais que ocorrem desde a infância, entre familiares e amigos.

Diante do exposto, pretende-se, neste trabalho, refletir até que ponto as diferenças linguísticas podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos das camadas populares, já que, de modo geral, como afirmam os autores supracitados, as escolas privilegiam a linguagem e a cultura da elite. Esse tema é debatido na próxima seção deste artigo.

## 2. O papel da escola diante heterogeneidade linguística

Quando o assunto é a variação linguística e relação desta com o ensino, faz-se necessário discutir os conceitos de norma culta e norma padrão e, para tanto, recorre-se às concepções do linguista Carlos Alberto Faraco (2008). Este define norma culta como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). A norma padrão, por sua vez, é classificada pelo autor como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 73).

Em resumo, entende-se que a norma culta — como faz parte da língua em uso por indivíduos historicamente situados, embora somente por aqueles considerados “cultos”, isto é, letrados — é heterogênea e também está sujeita a variações. Já a norma padrão é idealizada e, de certo modo, irreal. Para evitar a “confusão”, Marcos Bagno (2015) refere-se à norma culta como “variedades urbanas de prestígio” e declara que a norma padrão corresponde a um ideal linguístico inspirado no português literário de Portugal e que grande parte das regras prescritas já caíram na obsolescência, do mesmo modo que diversos usos não normativos já foram plenamente incorporados à língua falada e escrita das camadas sociais mais prestigiadas. Ocorre que, quando o falante advém de uma comunidade economicamente e/ou culturalmente estigmatizada, sua fala é, também discriminada.

Nota-se, portanto, que o ensino da língua materna nas escolas está pautado na concepção da norma padrão, uma vez que, via de regra, as aulas fundamentam-se nos aspectos gramaticais. Travaglia (2006) lembra que a gramática é tida, muitas vezes, como um sistema de normas que deve ser seguido por aqueles que desejam falar e escrever bem.

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2006, p.101)

O preconceito linguístico dentro do ambiente escolar vem sendo perpetuado por meio da concepção errônea de que a língua funciona dentro de um sistema de normas e regras, assim

como funciona a gramática. Pode-se dizer que a prática pedagógica de muitos professores brasileiros é pautada no repúdio e discriminação das variações linguísticas, tachando-as como “erros”, prejudicando a expressão das opiniões dos alunos e ocasionando os fracassos educacionais no país.

O que ocorre, nesse sentido, é um ensino que desconsidera a existência das variações linguísticas. Partindo da ideia equivocada de que a norma padrão e a culta são análogas, as variações são entendidas como característica exclusiva dos indivíduos menos escolarizados, como se as variações fossem “erros”, o que não corresponde à realidade. Para Magda Soares (2000), a escola, por meio dos professores, difunde sua mensagem através da linguagem social e economicamente “legitimada”, comum à classe dominante, desconsiderando a heterogeneidade da língua e, portanto, as outras linguagens, não “legítimas”. O excesso de correção de pronúncia e a proibição de termos regionalistas dentro da sala de aula, por exemplo, estigmatiza os educandos, os reprime e difunde a percepção de que esses pertencem impreterivelmente à classe dominada.

Sucedese que, ainda que os estudos linguísticos avancem, muitos professores acreditam que os alunos que possuem marcas do regionalismo em suas falas, por exemplo, falam “errado” e precisam aprender, na escola, a falar “direito”. Essa aprendizagem, por sua vez, acontece por meio do ensino das nomenclaturas gramaticais; os alunos aprendem os nomes das classes de palavras, mas, muitas vezes, essa aprendizagem não garante o bom uso da língua de prestígio social, como bem lembrou o linguista Mário Alberto Perini (1996):

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles (PERINI, 1996, p.50).

Nesse sentido, é imprescindível que a escola reconheça as variações linguísticas como características intrínsecas da fala e busque soluções para que os alunos possam tornar-se políglotas dentro de sua própria língua (BECHARA, 2009). Logo, entende-se que a solução para essa questão não é simplesmente eliminar o ensino da norma padrão por meio da gramática normativa. Ao contrário: os estudantes devem ter acesso a esses conteúdos para, assim, dominarem as variedades urbanas de prestígio. Afinal, esse é um direito de todo cidadão e essencial à inserção plena na vida urbana, uma vez que a expressão verbal é elementar para o acesso aos bens culturais mais diversos.

No entanto, faz-se necessária a utilização de estratégias pedagógicas que tenham essa finalidade, mas que não descreditem as manifestações linguísticas espontânea dos estudantes. Acontece que, para Carlos Alberto Faraco (2008), ainda não foi possível criar um método adequado e o motivo seria a escassez de discussões efetivas, no espaço público, sobre a heterogeneidade na realidade linguística, bem como a sua conseqüente violência simbólica. Segundo ele, falta preparo para lidar com esse fenômeno comum que é a variação da língua, representando o distanciamento entre a prática escolar e os estudos acadêmicos. Dentro dessa perspectiva, o autor aponta algumas medidas essenciais:

[...] cabe reiterar que nosso 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 (FARACO, 2008, p. 180).

O papel da escola no ensino da língua é, portanto, ensinar e propor a reflexão da norma padrão, sem que haja rejeição ao dialeto utilizado pelo aluno em sua comunidade de fala. Os professores devem respeitar as diferentes manifestações linguísticas, mas, concomitantemente, possibilitar o aprendizado da norma de prestígio, reconhecendo as duas variações, mas incentivando a aquisição de novas habilidades de uso da linguagem. É dever da escola, portanto, facilitar e instrumentalizar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Cagliari (2007, p. 83) destaca ainda que o aluno “não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto padrão”, ao contrário, deve entender que existem muitos e distintos usos linguísticos. A escola, nessa perspectiva, desempenharia um papel, não só de instrução conteudista, mas de promoção social. A essa discussão, Magda Soares (2000) acrescenta:

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da

rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialectalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura (SOARES, 2000, p. 74).

Noções como “pedagogia da variação linguística” (FARACO, 2008) e “pedagogia do português brasileiro” (BAGNO, 2015), entre outras, aos poucos têm ganhado espaço nas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. Tratam-se de abordagens teóricas críticas que debatem o ensino de língua materna numa perspectiva mais plural, heterogênea e com sistematicidade — em consonância, portanto, com o caráter heterogêneo da realidade linguística brasileira — e com vistas à superação do olhar monolítico e purista da tradição normativa conservadora.

Em comum, esses estudos fornecem importantes subsídios para formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente àqueles que buscam embrenhar-se nos domínios da variação e da mudança linguísticas, pensados não apenas como fenômenos sociais, mas também como elementos pertencentes à virtualidade do sistema linguístico.

### **3. Políticas públicas educacionais e as variações linguísticas**

Em consonância com os autores aqui citados, verifica-se que estratégias vêm sendo elaboradas a fim de contribuir para a mudança na perspectiva educacional da língua materna no Brasil. Reflexões com essa finalidade ocorrem há pelo menos 20 anos, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

Essas diretrizes elaboradas pelo Governo Federal à época já apontavam os muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar. Com o intuito de contribuir para a mitigação dos preconceitos linguísticos, o documento indica propostas referentes à formação dos professores e práticas didáticas em sala de aula que abarcam a questão das variações da língua e, em conjunto, do respeito a essas manifestações linguísticas dos alunos.

Nessas diretrizes, os Parâmetros ratificam a existência das diferentes variações linguísticas. Consta no documento (BRASIL, 1998, p. 30) que esse fenômeno “sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa”. Os PCN observam ainda que, na sociedade brasileira, marcada pelo intercâmbio cultural, “em um mesmo espaço social

convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais” (*op. cit.*).

Quanto ao ensino da língua nas escolas, as diretrizes (1998, p. 82) expõem que os alunos, ao aprenderem novas formas linguísticas, devem ser instruídos de que “todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” e que o estudo da variação “cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno”.

O documento ainda adverte quanto ao preconceito e ao estigma acionado às variedades não-padrão da língua portuguesa. Sob o prisma educacional, possíveis respostas a essas circunstâncias também são indicadas. Em vista disso, constata-se que as diretrizes são, de fato, referenciais positivos para a educação nacional. O próprio Bagno (2007) julgou a publicação dos PCN um avanço na concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras ao introduzirem conceitos provenientes da Sociolinguística Variacionista. Todavia, críticas ao documento também são apontadas por outros autores especialistas em educação, principalmente no que se refere ao ensino da língua.

As ponderações tratam, fundamentalmente, do desconhecimento por parte dos profissionais da educação quanto aos pressupostos do dispositivo e/ou interpretação equivocada do mesmo; da própria formação em Letras nas universidades e faculdades do país, muitas vezes defasada; bem como a disparidade do documento com a realidade educacional pública brasileira, que, segundo Leonor Werneck Santos (2005, p. 77), é marcada pelo “excesso de trabalho do professor, turmas cheias, alunos desinteressados, salário baixos”.

Para se ter uma breve percepção do problema, a autora afirma que muitos professores de língua portuguesa acreditam que considerar a variação linguística na sala de aula “significa aceitar tudo que o aluno produz, considerar tudo certo, não ensinar gramática e deixar o aluno no mesmo ponto em que estava antes de entrar na escola” (SANTOS, 2005, p. 77).

No que se refere à formação desses professores, Santos (2005, p. 77) lembra que, nos cursos de Letras, os futuros profissionais não são estimulados a discutir as práticas pedagógicas em consonância com as questões linguísticas e o resultado disso é, segundo a autora, a repetição das “velhas e desgastadas fórmulas”. Fato análogo ocorreria com os profissionais já formados. Santos (2005, p. 77) afirma que muitos “sequer tiveram aula de linguística na faculdade” e não conhecem muitos dos termos presentes nos PCN. A pesquisa impendida para o desenvolvimento do presente artigo, cujos resultados são apontados nas seções seguintes, mostra que essa crítica é, de fato, pertinente.

Ainda sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Santos (2005) faz outras duas críticas, para ela, inquestionáveis: à linguagem e à estrutura do texto, e aos conceitos formulados com base em linhas teóricas diferentes. No que tange aos conceitos, a autora (2005, p. 77) afirma que as diretrizes enfatizam as teorias sociolinguísticas, mas “muitos profissionais desconhece os pressupostos que norteiam essa linha”. Quanto à linguagem e à estrutura dos PCN, Santos (2005, p. 77-78) declara que essas características prejudicam a compreensão dos temas porque “questões simples parecem enigmas para não-iniciados”.

Mesmo as ideias propostas nos PCN não sendo assim tão revolucionárias, as tentativas de direcionar o ensino brasileiro por meio da publicação de documentos oficiais (e não necessariamente em práticas efetivas) continuam. Embora estivesse previsto desde 1988, na Constituição Brasileira, somente em dezembro de 2017, o Governo Federal homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após uma série de debates e contribuições da sociedade.

A BNCC de Língua Portuguesa, que objetiva organizar e determinar o conteúdo mínimo que deve ser ministrado em todas as escolas públicas e privadas do país, é estruturada em quatro eixos principais, a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Neste último eixo, por exemplo, está entre os objetivos para o Ensino Fundamental discutir, a partir do fenômeno da variação linguística, “variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2017, p. 81). Nessa direção, o documento reitera os aspectos interacionais e culturais da língua e ressalta as discriminações que ocorrem diante dos diferentes usos da linguagem oral e escrita:

Contudo, apesar das boas intenções, também foram conferidas críticas negativas ao documento. O autor João Wanderley Geraldi (2015, p. 392) declara, por exemplo, que em uma avaliação geral, pode-se dizer que a BNCC apenas mantém as concepções já assumidas na década de 1990 pelos PCN e que a tentativa de uniformizar o ensino em um país como o Brasil, extenso e desigual, não se justifica e atende somente às necessidades do projeto neoliberal de educação. O autor acrescenta que não é sensato produzir mais um documento oficial em lugar do convívio real com a escola para que ocorra uma mudança “de baixo para cima” (GERALDI, 2015, p. 394).

Nota-se que há, de fato, a preocupação com a variação linguística na Base Nacional Curricular; no entanto, o que não ocorre, segundo as autoras, é a especificação de como deve ser desenvolvido o trabalho dentro desse princípio. Para elas, cabe, portanto, ao currículo, desenvolvido individualmente pelas instituições de ensino, e, fundamentalmente, ao

professor, a tarefa de aplicar os conceitos da sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de que compete ao educador, em sala de aula, a incumbência de transformar o ensino da língua nas escolas brasileiras é assentada por Magda Soares (2000). Esta reconhece o valor das medidas governamentais, dos parâmetros, diretrizes e competências, mas declara que a prática pedagógica crítica, dialógica e contextualizada não é apenas uma providência técnica, mas também, e principalmente, política.

Por conseguinte, infere-se que o fracasso escolar e as discriminações linguísticas nas salas de aula não podem ser justificados pela falta de normas e/ou orientações; ao contrário, há mais de 20 anos que essa questão vem sendo discutida por especialistas em educação e aprendizagem da língua materna e também inserida nas políticas públicas educacionais. A hipótese sugerida aqui é de que o que falta, na realidade, é a aplicação da teoria e a execução efetiva das medidas propostas nos documentos oficiais. Não basta reconhecer, é necessário capacitar, praticar e administrar — os conteúdos, a metodologia, o professor e o aluno. Na próxima seção deste artigo, apontam-se os resultados de uma pesquisa que expressam, ainda que de modo conciso, as carências e as urgências das aulas de língua portuguesa no primeiro seguimento do Ensino Fundamental nas escolas públicas.

#### **4. A pesquisa e os resultados**

Com o intuito de verificar se os profissionais que atuam em duas escolas públicas da Baixada Campista conhecem os preceitos da variação linguística e os aplicam nas salas de aula, fez-se uma pesquisa de método indutivo (GIL, 2008), que consistiu na aplicação de questionários. A ideia foi coletar depoimentos dos professores e, assim, relacionar as respostas dessa amostra aos preceitos teóricos expostos nas seções anteriores deste artigo. A proposta desta pesquisa não foi criticar os métodos educacionais, mas averiguar quais as lacunas existentes na formação dos professores para que se busquem esforços no sentido de preenchê-las.

Participaram da pesquisa 20 professoras do sexo feminino, sendo 10 em cada escola. Esclarece-se que, entre as profissionais selecionadas, 19 são formadas em nível médio, e somente uma possui formação superior em Letras. No questionário, havia duas perguntas-base: a primeira, indagava sobre a maneira como as professoras lidavam com a pronúncia de vocábulos típicos da região dos alunos na sala de aula; já a segunda estava relacionada ao conhecimento dos professores quanto ao fenômeno da variação linguística.

Na escola **A**, obteve-se o seguinte resultado: 80%, isto é, oito professoras disseram que não permitem que os estudantes utilizem palavras de cunho regional durante as aulas e não utilizam aspectos regionais em atividades da disciplina de língua portuguesa. Somente duas entrevistadas, 20%, afirmaram que permitem emprego livre da língua mesmo durante as aulas por terem algum conhecimento sobre a variação linguística e por respeitarem as manifestações culturais presentes na linguagem.

Na escola **B**, 90% das entrevistadas declararam não permitir que os alunos pronunciem certos vocábulos regionais em sala, e quando ocorre, esses são corrigidos. As professoras também disseram que nunca utilizaram esses fenômenos linguísticos na formulação de suas aulas.

Diante desses resultados, constata-se que a maioria das professoras desconhece a ciência linguística e, talvez por isso, não permite e/ou valoriza o uso da variação linguística dos alunos, confirmando a nossa hipótese. Notou-se ainda que há uma distância entre a escola e a universidade, visto que muitas professoras sequer conhecem os preceitos dos estudos linguísticos.

Relacionando esses resultados às concepções dos autores expostos nas seções anteriores do artigo, apreende-se a necessidade de os cursos de Pedagogia, seja de nível médio ou superior, e licenciaturas em Letras, propiciarem aos futuros professores uma formação sólida, que inclua os conhecimentos sobre a variação linguística e, conseqüentemente, instruções para o desenvolvimento de estratégias apoiadas nessa premissa.

Percebe-se que não basta a publicação de políticas públicas que abarque as proposições da sociolinguística; é preciso que haja atividades práticas e efetivas que objetivem a mobilização de métodos científicos e o respeito às diversas manifestações linguísticas.

### **Considerações finais**

Os pressupostos teóricos apresentados e o breve estudo aqui impendido permitiu considerar que o tratamento ao fenômeno da variação linguística é indispensável para que haja eficácia e eficiência no ensino-aprendizagem. Trata-se, conforme discussão encaminhada, de pensar em discussões, metodologias e práticas de ensino que possibilitem aos estudantes a apropriação da variação urbana de prestígio, observada em gêneros discursivos da cultura letrada e em situações variadas de monitoramento linguístico, mas com aceitação às outras manifestações regionais presentes na fala.

Há pelo menos dez anos, Autores como Magda Soares (2000), Marcos Bagno (2007; 2015), Luiz Carlos Cagliariari (2007), Mário Alberto Perini (2001) e Carlos Alberto Faraco (2008) são contundentes ao afirmarem que a educação escolar — em especial o ensino de língua materna — deve ser contextualizada e pensada a partir do entendimento de que a língua é viva e, por isso mesmo, variável.

Além das propostas acadêmicas, políticas públicas de instrução também já vêm sendo adotadas desde a publicação dos PCN, em 1998, e voltaram à tona mais recentemente, em 2017, com o lançamento da BNCC. Contudo, ainda são escassas as ações efetivas de conscientização, que deveriam acontecer desde o princípio, na formação dos professores. Enquanto essa perspectiva não é, de fato, adotada, mantem-se os antigos padrões pedagógicos e um ensino de língua que desconsidera questões regionalistas e culturais e, assim, serve como mecanismo de reforço às desigualdades sociais.

Logo, apreende-se, a partir dos estudos teóricos e prático aqui expostos, há relevantes contribuições para a construção de uma pedagogia em língua materna atenta às especificidades léxico-gramaticais do Português Brasileiro, no entanto, falta ainda ampliar o acesso a esse conhecimento, garantindo a sua devida democratização, passo fundamental para superação do ensino normativo de língua.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1, 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola - o que é como se faz*. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico - como é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: Universidade Estadual Paulista. *Prograd*. Caderno de formação: formação de professores didática geral. v.11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1, 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-76.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.17, n.9, p. 381-396, jul./dez. 2015. Semestral. Disponível em: <[retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/587/661](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/587/661)>. Acesso em: 20 maio 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 77-84.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2000.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

---

Recebido em: 11/07/2018

Aceito em: 30/08/2018