



Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES E ALUNOS NO
BRASIL E NA ESPANHA, SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Elizete Cristina de Souza

Brasília
2012

ELIZETE CRISTINA DE SOUZA

**CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES E ALUNOS NO
BRASIL E NA ESPANHA, SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Foi orientada pela Dr^a Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo no Brasil e co-orientada, em estágio de Doutorado no exterior, pelo Dr. Teodoro Álvarez Angulo na Espanha.

**Brasília
2012**

ELIZETE CRISTINA DE SOUZA

**CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES E ALUNOS NO
BRASIL E NA ESPANHA, SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – LIP,
na Universidade de Brasília (UnB), em **05 de dezembro
de 2012**, como requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo
Presidente (LET/IL)

Prof^a Dr^a Iveuta Abreu Lopes
Membro Externo Efetivo (UESPI /UFPI)

Prof^a Dr^a Marcia Elizabeth Bortone
Membro Interno Efetivo (LIP/IL)

Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães
Membro Interno Efetivo (LIP/IL)

Prof. Dr. Virgílio Pereira Almeida
Membro Interno Efetivo (LET/IL)

Prof^a Dr^a Paula Maria Cobbuci Ribeiro Dias
Membro Externo – suplente (UCB)

Dedico esta tese a meus pais, David e Ivanda, pessoas cruciais em minha vida e fonte de inspiração para esta pesquisa...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelas sugestões, por suas pesquisas fundamentais para o desenvolvimento desta tese, pelo apoio para eu conseguir a bolsa da Capes e para superar os obstáculos;

Ao meu co-orientador na Espanha, Dr. Teodoro Angulo por me receber tão bem, me instruir nas leituras e na pesquisa de campo;

Aos membros da banca em ordem alfabética: Prof^a Dr^a Iveuta Lopes, Prof^a Dr^a Marcia Elizabeth Bortone, Prof^a Dr^a Paula Dias, Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães, Prof. Dr. Virgílio Almeida por disporem de seu tempo para leitura da tese e para defesa;

À Capes pela bolsa de estudos para o estágio de doutorado na Espanha;

Ao ex-comandante do CMB, Cel. Silva Alvin, assim como ao Cel. Bandeira e ao Cel. Samuel (ambos da Divisão de Ensino do CMB) que me apoiaram para fazer o estágio de Doutorado na Espanha;

À Micheline, supervisora no CMB, que agilou o processo de aplicação dos questionários de pesquisa e as observações das aulas naquela escola, demonstrando uma cumplicidade incrível;

A toda a equipe de português do 9º ano do CMB que me atendeu durante a pesquisa; especialmente, à Ana Regina que também disponibilizou material, e à Bié pela amizade incondicional;

A minha fiel amiga, Ellis Regina, pela leitura e por sempre me incentivar a progredir a cada conversa e à Ana Paula Cobucci, que se revelou uma grande amiga, pela leitura e opiniões muito significantes;

A minha irmã do coração, Cibelly Ellias, por sua cumplicidade e determinação para me ajudar no momento em que tudo parecia perdido para fazer o estágio de Doutorado na Espanha;

A meus queridos Dan (Daniel Fernández) pelo companheirismo na Espanha e pela revisão do resumo em espanhol e Gg (Luis Carlos Porto) pela amizade e por me salvar fazendo as configurações da tese;

As minhas novas amigas Michelle (Mi) por ser tão presente e me “salvar” trazendo os questionários da Espanha e Aline que me socorreu com o computador nos momentos finais da tese;

À diretora do Instituto Ramiro de Maeztu, na Espanha, que possibilitou minha pesquisa de campo lá e a cada professor que a permitiu; especialmente, à Carmem que tomou a frente de tudo e foi fundamental para que a investigação chegasse ao final;

A minha família que tanto amo (mamãe, papai, minha irmã Susete (Zete), meu cunhado William) que estiveram comigo e me apoiaram em momentos pessoais muito difíceis nesta trajetória, em que cheguei a pensar que não conseguiria vencê-los;

A todos aqueles que direta ou indiretamente, ainda que por ofício ou, simplesmente, por ter disponibilizado uma palavra ou leitura do texto; ou que tentaram me ajudar, mas não conseguiram; ou rezaram, ou só acreditaram em mim, e talvez pensem que fizeram o mínimo; mas que, para mim, foi de extrema importância para obter o sucesso nesta investigação.

Às revisoras desta tese: Tayana Tormena e Yana Maria Palankof; e ao Heonir por ter feito o sumário.

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. (LOUIS HJELMSLEV, 1975)¹

¹Pensamento extraído da obra: HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

RESUMO

Esta tese foi elaborada com base nos princípios teóricos da sociolinguística educacional e nos estudos de crenças e atitudes linguísticas. A assertiva inicial que deu origem à pesquisa era que as escolas, ainda com reconhecimento quanto à qualidade do ensino, poderiam não proporcionar ao aluno a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar ou impor o ensino da gramática tradicional em si mesma, em detrimento do ensino da língua e de suas variedades. O objetivo principal foi analisar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças e as atitudes dos estudantes do 9º ano do Colégio Militar de Brasília (CMB) e dos alunos do 2º ano da Escola Secundária Obrigatória (ESO) do Instituto Ramiro de Maeztu (IRM) e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais. A pesquisa no IRM, de Madri/Espanha objetivou conhecer se as metodologias de ensino da variação linguística são eficazes para futura aplicação nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil. Considera-se que, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa (*Programme for International Student Assessment*), a Espanha encontra-se 20 pontos melhor que o Brasil. Ambas as escolas possuem um reconhecimento positivo em relação ao ensino-aprendizagem de acordo com os Ministérios da Educação dos dois países. A primeira, por ser militar e receber alunos transferidos durante todo o ano letivo, possui, em seu corpo discente, uma grande diversidade linguística; a segunda, por estar em um país bilíngue, convive também com variedades linguísticas. A metodologia é de natureza etnográfica, com pesquisa qualitativa. Os dados principais foram adquiridos por meio de aplicação de 560 questionários aos alunos do CMB e 110 do IRM e a seus respectivos professores de língua materna. Além disso, foram observadas um total de onze aulas nas duas escolas e feita a análise de conteúdo dos livros didáticos para a triangulação dos dados. Ao final da pesquisa, verificamos que há preconceito linguístico mais evidente no CMB e que a variedade padrão é importante nas duas escolas pesquisadas, mas que os alunos do CMB sentem dificuldade em compreender as regras gramaticais. Notou-se também a falta de ênfase ao estudo das variedades linguísticas nessa escola, assim como a baixa promoção do desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país.

PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística educacional, crenças e atitudes, variação linguística, CMB, IRM.

ABSTRACT

This thesis was written based on the theoretical and methodological principles of educational sociolinguistics and on the studies of linguistic beliefs and attitudes. The initial statement, which led to the research, was that even schools with recognized teaching quality might not offer an effective learning Portuguese, for they prioritize or impose the teaching of traditional grammar, instead of teaching the language and its varieties. The main objective of this research was to analyze the beliefs and attitudes, under the light of sociolinguistics, of students in the 9th grade of elementary school at Colégio Militar de Brasília (CMB) and the students in the 2nd year of Mandatory High School at the Ramiro de Maeztu Institute (IRM) and their respective mother tongue teachers regarding students' linguistic variation and the teaching and learning of regional varieties. The research at the IRM in Madrid/Spain aimed at finding out if the methodologies for teaching linguistic variations are effective for further application at federal and state public schools in Brazil. We have considered that, in PISA (Programme for International Student Assessment), Spain scored 20 points more than Brazil. Both schools have a positive evaluation in relation to teaching and learning, according to the Ministries of Education in both countries. The first one, because it is a military school and accepts students transferred throughout the school year, has, among its students, a large linguistic diversity; the second one, because it is located in a bilingual country, also possesses a linguistic diversity. The methodology is ethnographic, with qualitative research. The main data were gathered through 560 questionnaires applied to the students at CMB and 110 to the ones at IRM, and their respective mother tongue teachers. Moreover, a total of eleven language classes were observed in both schools, and the content of didactic books was analyzed to make data triangulation possible. At the end of the research, we found that linguistic prejudice was more evident at CMB and that the standard variety is important in both schools, but the students at CMB have difficulty to understand grammar rules. We have also realized the lack of emphasis on the study of language varieties in this school, as well as the lack of encouragement to develop critical thinking skills and reflection about the linguistic diversity of the country.

KEY WORDS: educational sociolinguistics, beliefs and attitudes, linguistic variation, CMB, IRM.

RESUMEN

Esta tesis fue elaborada en base a los principios teóricos y metodológicos de la sociolingüística educacional y a los estudios de creencias y actitudes lingüísticas. La idea inicial que llevó a la investigación fue que las escuelas, incluso con el reconocimiento de la calidad de la enseñanza, podrían no llevar al estudiante al aprendizaje efectivo de la lengua portuguesa, dando prioridad o imponiendo la enseñanza de la gramática tradicional en sí misma, a expensas de la enseñanza de la lengua y sus variedades. El objetivo principal de esta investigación fue analizar, desde una perspectiva de la sociolingüística, las creencias y las actitudes de los estudiantes en el 9 ° grado del Colégio Militar de Brasília (CMB) y de los alumnos del 2 ° curso de la Escuela Secundaria Obrigatória (ESO) del Instituto Ramiro de Maeztu (IRM) y sus respectivos docentes de lengua materna con respecto a la variación lingüística de los estudiantes y la enseñanza y el aprendizaje de las variedades regionales. La investigación en el IRM, Madrid (España) ocurrió con el fin de saber si las metodologías de enseñanza de la variación lingüística son eficaces para su futura aplicación en las escuelas públicas federales y estatales en Brasil. Consideramos que, en el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos, el PISA (*Programme for International Student Assessment*), España se encuentra 20 puntos mejor que Brasil. Ambas escuelas poseen un excelente concepto de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los Ministerios de Educación de los dos países. La primera, por ser militar y recibir alumnos transferidos durante todo el año lectivo, posee, en su cuerpo docente, una gran diversidad lingüística; la segunda, por la convivencia con el bilingüismo y también por la diversidad lingüística. La metodología tiene como base la etnografía, con la investigación cualitativa. Los datos principales fueron adquiridos por medio de la aplicación de 560 cuestionarios a los alumnos del CMB y 110 del IRM y a sus respectivos profesores de lengua materna. Además, fueron observadas un total de once clases de lengua en las dos escuelas y se hizo el análisis del contenido de los libros didácticos para la triangulación de los datos. Al final de la investigación, verificamos que existe más prejuicio lingüístico en el CMB y que la variedad estándar es importante en las dos escuelas encuestadas, pero los estudiantes del CMB tienen dificultades para entender las reglas de la gramática. También se señaló la falta de énfasis en el estudio de las variedades lingüísticas en esa escuela, así como la baja promoción del desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico y reflexivo sobre la diversidad lingüística del país.

PALABRAS CLAVE: sociolingüística educacional, creencias y actitudes, variación lingüística, CMB, IRM.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 Considerações sobre as aulas observadas no CMB.....	158
Gráfico 3.2. Considerações sobre o livro didático do CMB.....	169
Gráfico 4.1. Considerações sobre as aulas observadas no IRM	201
Gráfico 4.2. Considerações sobre o livro didático do IRM	209
Gráfico 5.1. Como você considera a maneira de falar de alunos de outra região?	212
Gráfico 5.2. Se veio de outra região, sentiu preconceito pela sua forma de falar?	214
Gráfico 5.3. Se sentiu algum preconceito pela maneira de falar, de que parte ocorreu?.....	216
Gráfico 5.4. Se sentiu preconceito devido a sua maneira de falar, qual sentimento veio à tona?	218
Gráfico 5.5. Se é de outra região, percebe tratamento especial por parte dos professores de língua?	220
Gráfico 5.6. Quando o professor pede para ler em voz alta, fica apreensivo devido ao sotaque diferente?	221
Gráfico 5.7. O professor de língua reforça a adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar dos outros?	222
Gráfico 5.8. Você acha que um bom professor de língua deva sempre falar de acordo com as regras da gramática (linguagem-padrão) na classe?	225
Gráfico 5.9. Como você considera a língua portuguesa ensinada na escola?	226
Gráfico 5.10. Você acredita que sua maneira de falar atrapalha no desempenho da produção textual?	230
Gráfico 5.11. O tempo que o professor utiliza para discutir os textos é:.....	233
Gráfico 5.12. Se você veio de outra região do país, já foi penalizado em sua redação por utilizar uma expressão regional?	224

Anexo 6

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?	269
Gráfico 2. Qual a sua idade?.....	269
Gráfico 3. Veio de outra região?.....	269
Gráfico 4. Se veio de outra região, quando começou a estudar em instituição militar do Exército?.....	271
Gráfico 5. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?	271
Gráfico 6. No primário (até o 5º ano), você estudava em:	272
Gráfico 7. Você ingressou no CMB porque:	272
Gráfico 8. Você fez cursinho ou teve professor particular para passar no concurso do CMB?	273
Gráfico 9. Se você veio de outra região do Brasil, percebe tratamento mais atencioso por parte dos professores de português?	273
Gráfico 10. Se veio de outra região, ao começar a estudar no CMB, sentiu preconceito quanto à sua maneira de falar?	274
Gráfico 11. Como você considera a maneira de falar dos alunos transferidos de outras regiões?.....	274
Gráfico 12. As primeiras amizades que você conquistou no CMB ocorreram com alunos: ..	275
Gráfico 13. Se você sentiu algum preconceito pela maneira de falar, ocorreu mais por parte de:	275
Gráfico 14. Se sentiu preconceito na maneira de falar, qual sentimento veio à tona?.....	277

Gráfico 15. Quando o professor pede para ler em voz alta, você fica apreensivo por causa do sotaque diferenciado?	278
Gráfico 16. O professor de português, durante o ensino de regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?	278
Gráfico 17. Você acha que sua maneira de falar atrapalha no desempenho da produção textual?	279
Gráfico 18. Se você veio de outra região do país, na produção textual, no CMB, você já foi penalizado por utilizar expressão regional?.....	279
Gráfico 19. Você acha que o tempo que o professor tem para discutir seus textos é:	280
Gráfico 20. Você acha que um bom professor de português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula?	280
Gráfico 21. Você acha que um bom professor de português deve corrigir a fala dos alunos em classe?.....	281
Gráfico 22. Você acha que para escrever bem é necessário saber regras gramaticais?	281
Gráfico 23. Você considera a escrita mais correta do que a fala?	282
Gráfico 24. Qual o seu gênero (sexo)?	282
Gráfico 25. Qual é a sua idade?.....	283
Gráfico 26. Você considera sua família em que classe social?	283
Gráfico 27. Em qual cidade do Distrito Federal você mora?	284
Gráfico 28. Em qual estado você nasceu?	284
Gráfico 29. Qual é a formação de sua mãe?	285
Gráfico 30. Qual é a formação de seu pai?.....	285
Gráfico 31. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?	286
Gráfico 32. Você acha a língua portuguesa ensinada na sua escola:.....	286
Gráfico 33. Você considera a língua portuguesa ensinada na sua escola:.....	287
Gráfico 34. Do que você mais gosta nas aulas de língua portuguesa?	287
Gráfico 35. O que mais o aborrece nas aulas de língua portuguesa?	288
Gráfico 36. Você acha que aprender as regras gramaticais é:	288
Gráfico 37. Seu rendimento nas avaliações gramaticais costuma ser	289
Gráfico 38. Você já percebeu preconceito (se alguém já riu/debochou de você, o humilhou, fez piadas...), no CMB, pela sua maneira de falar diferenciada de outra região, em relação ao modo de falar de Brasília?	289

Anexo 7

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?	290
Gráfico 2. Qual sua titulação acadêmica?	290
Gráfico 3. Há quanto tempo se graduou em Letras?	291
Gráfico 4. Na sua formação, o estudo de sociolinguística pode ser considerado:.....	291
Gráfico 5. Quando você começou a trabalhar no CMB?.....	292
Gráfico 6. Você percebe um tratamento mais atencioso por sua parte aos alunos que chegam ao CMB de outra região durante todo o ano?.....	292
Gráfico 7. Você percebe preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar dos colegas oriundos de outras regiões do país?.....	293
Gráfico 8. Como você considera a maneira de falar dos alunos transferidos de outras regiões do país para o CMB?	293
Gráfico 9. Quando você pede para o estudante que chega de outra região ler algum texto em voz alta, você acha que ele fica apreensivo por ter sotaque diferenciado?	294
Gráfico 10. Você, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?	294

Gráfico 11. Você acha que a sua maneira de falar dever ser a considerada padrão em sala de aula?.....	295
Gráfico 12. Você acha que a maneira de falar dos alunos em sala de aula deve:	295
Gráfico 13. Você já penalizou algum aluno do 9º ano por utilizar uma expressão regional em texto dissertativo?.....	296
Gráfico 14. Depois que você corrige os textos produzidos pelos alunos (independentemente de ser avaliação), você conversa com cada estudante (individualmente) sobre os deslizes cometidos e diz como poderia melhorar a redação?.....	296
Gráfico 15. Você acha que o tempo que costuma dispensar a cada aluno em sala de aula para falar diretamente com o aluno é	297
Gráfico 16. Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula:	297
Gráfico 17. Você acha que para escrever bem um texto dissertativo é preciso saber as regras gramaticais?.....	298
Gráfico 18. Você acha que as variantes linguísticas dos alunos de outras regiões devem ser preservadas na produção do texto dissertativo?	298

Anexo 8

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?	299
Gráfico 2. Qual a sua idade?.....	299
Gráfico 3. Qual sua língua materna?	301
Gráfico 4. Seus pais são espanhóis?	301
Gráfico 5. Que línguas ou dialetos hispânicos você fala em sua vida diária fora do castelhano?	302
Gráfico 6. Qual é o nível que você mais usa em sua língua nativa?	302
Gráfico 7. Se você fala outra língua espanhola além do castelhano, você se expressa com facilidade em castelhano?.....	303
Gráfico 8. Você acredita que todos os espanhóis deveriam aprender castelhano?.....	303
Gráfico 9. Qual língua você acredita ser a mais bela na Espanha?	304
Gráfico 10. Você já estudou em escola particular?	304
Gráfico 11. Na primeira fase de seus estudos, você estudou.....	305
Gráfico 12. Se veio de outra região, você percebe uma maior atenção por parte do professor de língua espanhola?.....	305
Gráfico 13. Se veio de outra região, quando começou a estudar neste instituto, você sentiu preconceito por causa da sua forma de falar?.....	306
Gráfico 14. Como você geralmente considera o discurso de alunos transferidos de outras regiões para o IRM?	306
Gráfico 15. Se você percebeu que alguém demonstrou preconceito devido a sua maneira de falar/sotaque, isso ocorreu com maior frequência por.....	307
Gráfico 16. Se você já percebeu preconceito de algumas pessoas sobre a forma de falar, o que você sentiu?	307
Gráfico 17. Quando a professora lhe pede para você ler em voz alta qualquer texto, sente-se desconfortável de ter um sotaque diferente?	308
Gráfico 18. O professor de língua espanhola, no ensino de regras de gramática e vocabulário, reforça a importância do respeito ao modo de falar dos outros?.....	308
Gráfico 19. Você acha que seu discurso falado altera o desempenho na produção textual?..	309
Gráfico 20. Se você vem de outra região do país, já foi penalizado pelo professor de língua espanhola na produção de texto por usar uma expressão regional, ou seja, da região de onde você veio?.....	309

Gráfico 21. Você acha que um bom professor de língua espanhola deve sempre falar de acordo com as regras da gramática na classe?.....	310
Gráfico 22. Você acha que o professor de língua espanhola deve corrigir o discurso dos alunos nas aulas?	310
Gráfico 23. Você acha que para escrever bem textos expositivos é preciso saber as regras gramaticais?.....	311
Gráfico 24. Você acha que a escrita é mais correta do que o discurso falado?.....	311
Gráfico 25. Você é favorável a manter a língua nativa (ou bilinguismo) em algumas regiões de Espanha?.....	312
Gráfico 26. O tempo que o professor utiliza para discutir os textos é:.....	312

Anexo 9

Gráfico 1. Há quanto tempo você é graduado?	313
Gráfico 2. Em sua formação, o estudo de sociolinguística foi:	313
Gráfico 3. Como você costuma considerar o discurso dos estudantes transferidos de outras regiões da Espanha para o IRM?	314
Gráfico 4. Você percebe preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar dos colegas oriundos de outras regiões do país?.....	314
Gráfico 5. Você dá atenção especial aos alunos transferidos de outras regiões da Espanha para o IRM?.....	315
Gráfico 6. Quando você pede ao estudante que chega de outra região para ler em voz alta ele fica apreensivo devido ao sotaque diferente?.....	315
Gráfico 7. Você acha que sua maneira de falar deve ser a considerada padrão em sala de aula?	316
Gráfico 8. Você, nas aulas de gramática, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?.....	316
Gráfico 9. Você acha que o padrão de fala do estudante em sala de aula deve ser:.....	317
Gráfico 10. Depois de corrigir as redações produzidas pelos alunos (independentemente de ser avaliação), você tem a atitude de conversar com cada estudante sobre os deslizes e como melhorar o texto?	317
Gráfico 11. O tempo que você utiliza para discutir individualmente os textos dos alunos é:	318
Gráfico 12. Você acha que deve corrigir a fala dos estudantes em sala de aula?.....	318
Gráfico 13. Você acha que as variantes linguísticas da fala dos estudantes de outras regiões da Espanha devam ser conservadas na produção de textos expositivos?.....	319

LISTA DE MAPAS

Mapa 3.1. Mapa do Brasil com os respectivos estados e suas regiões	125
Mapa 4.1. Locais onde se situam os diversos dialetos na Espanha	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fatores que conduzem à diferencia	53
Quadro 3.1. Crescimento populacional no Brasil.....	126
Quadro 3.2. Sinais para transcrição	136
Quadro 3.3. Análise da aula do CMB: turma 1 – 1ª aula – professor 1.....	144
Quadro 3.4. Análise da aula do CMB: turma 2 – 2ª aula – professor 2.....	147
Quadro 3.5. Análise da aula do CMB: turma 3 – 3ª aula – professor 3.....	149
Quadro 3.6. Análise da aula do CMB: turma 4 – 4ª aula – professor 4.....	151
Quadro 3.7. Análise da aula do CMB: turma 5 – 5ª aula – professor 5.....	155
Quadro 3.8. Análise da aula do CMB: turma 6 – 6ª aula – professor 6.....	158
Quadro 4.1. Esquema do sistema educativo público espanhol.....	176
Quadro 4.2. Esquema geral da ESO na Espanha.....	177
Quadro 4.3. Análise da aula do IRM – Turma 1 - 1ª aula – professor 1	193
Quadro 4.4. Análise da aula do IRM – Turma 2 – 2ª aula – professor 1.....	196
Quadro 4.5. Análise da aula do IRM – Turma 1 – 3ª aula – professor 1.....	197
Quadro 4.6. Análise da aula no IRM – Turma 3 – 4ª aula – professor 2.....	199
Quadro 4.7. Análise da aula do IRM – Turma 3 – 5ª aula – professor 2.....	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil (IBGE).....	93
Tabela 3.1. Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena.....	127

Anexo

Tabela 6.1. Se veio de outra região – qual o nome do estado onde você nasceu?	270
Tabela 8.1. Onde você nasceu?.....	300

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19		
1	TEORIAS	NORTEADORAS	DESTA
PESQUISA.....			34
1.1 Entendendo a teoria de crenças e atitudes		34	
1.1.1 A importância do afeto para as crenças e as atitudes			38
1.1.2 A Teoria da Dissonância Cognitiva – o processo de mudança de atitude.....			38
1.2 Conceitos de língua e fala		39	
1.3 Competência linguística e competência comunicativa		41	
1.4 Língua e sociedade – a sociolinguística		42	
1.4.1 A sociolinguística variacionista.....			44
1.4.2 A mudança linguística.....			46
1.4.3 O estudo da variação linguística.....			47
1.5 A sociolinguística educacional.....			55
1.6 Linguagem, cultura e educação.....			55
1.7 A norma-padrão/normativa ensinada nas escolas brasileiras.....			57
1.8 Heterogeneidade: um caminho a ser seguido.....			65
1.9 Abordagens sobre o preconceito linguístico.....			69
1.10 A questão do letramento: o foco do ensino e aprendizagem de português....			73
1.11 A variação linguística no contexto de uso : oralidade, leitura e produção de textos.....			78
2. CONTEXTO DESTA PESQUISA.....			91
2.1 Estratégias metodológicas.....			91
2.2 <i>Locus</i> e colaboradores de pesquisa.....			92
2.3 Definição dos colaboradores.....			95
2.4 Instrumentos de pesquisa.....			96
2.4.1 O questionário			96
2.4.2 Instrumentos e colaboradores da pesquisa			97
2.4.3 A aplicação dos questionários			98
2.4.4 Organização e análise dos dados			98
2.4.5 Observação das aulas			99
2.4.6 Análise dos livros didáticos.....			101
2.5 A análise do conteúdo			102
2.6 Triangulação dos dados			105

3	CONHECENDO O CMB E O ENSINO NO BRASIL	106
3.1	O CMB como <i>locus</i> da pesquisa	106
3.1.1	O sistema de ensino no CMB.....	106
3.1.2	Resultados do CMB em avaliações oficiais.....	108
3.1.3	Perfil do corpo discente do CMB e forma de ingresso.....	108
3.1.4	Perfil do corpo docente de língua portuguesa do CMB.....	109
3.1.5	A série dos alunos e dos professores do CMB participantes desta pesquisa.....	109
3.1.6	O ensino de língua portuguesa no CMB.....	109
3.1.7	A realidade linguística dos alunos do CMB.....	110
3.1.8	O currículo do CMB em língua portuguesa.....	110
3.2	O ensino básico brasileiro	114
3.2.1	A educação pública no Brasil.....	114
3.2.2	O ensino do português no currículo brasileiro.....	115
3.2.3	O estudo da variação linguística nos PCN.....	118
3.3	Aspectos da situação sociolinguística no Brasil	122
3.3.1	A diversidade brasileira.....	122
3.3.2	A diversidade linguística brasileira: o regionalismo e os dialetos.....	127
3.3.3	A geração afro.....	128
3.3.4	A expansão da língua portuguesa brasileira.....	129
3.3.5	O ensino formal do português no Brasil.....	131
3.3.6	A padronização e a variação da língua brasileira.....	132
3.4	As crenças e as atitudes sobre o ensino, a aprendizagem e a aplicação da língua no CMB	135
3.5	A observação direta das aulas de português	136
3.5.1	Descrição das aulas de português no CMB.....	140
3.6	Análise de conteúdo do livro didático do CMB	
3.6.1	A análise de conteúdo.....	159
3.6.2	Considerações sobre o livro didático do CMB.....	169
4	O IRM, A SOCIOLINGUÍSTICA ESPANHOLA E O ENSINO BÁSICO NA ESPANHA	171
4.1	O IRM	171
4.1.1	Perfil do corpo discente do IRM e forma de ingresso.....	172
4.1.2	Resultados do IRM em avaliações oficiais.....	173
4.1.3	Seção bilíngue no IRM.....	173
4.1.4	O currículo do IRM em língua espanhola.....	173

4.1.5 Perfil do corpo docente de língua espanhola do IRM	174
4.1.6 O ensino de língua espanhola no IRM	174
4.2 A educação pública na Espanha	175
4.2.1 O ensino de língua espanhola/castelhana no currículo espanhol.....	178
4.2.2 A situação educacional e a diversidade linguística na Espanha	181
4.3 Aspectos da situação sociolinguística na Espanha	183
4.3.1 A diversidade linguística espanhola: o bilinguismo e os dialetos.....	186
4.3.2 Línguas consideradas padrão/informal na Espanha e o preconceito linguístico	188
4.4 Descrição das aulas de língua espanhola no IRM	190
4.5 Análise do livro didático adotado pelo IRM	202
4.5.1 Considerações sobre o livro didático do IRM	209
5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REPERTÓRIO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS.....	211
5.1 A triangulação dos dados.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS.....	246

ANEXOS

ANEXO 1 Questionário/aluno CMB -2010.....	254
ANEXO 2 Questionário/aluno CMB -2012.....	257
ANEXO 3 Questionário/professor do CMB -2010.....	240
ANEXO 4 Questionário/aluno IRM -2011.....	262
ANEXO 5 Questionário/professor do IRM -2011.....	266
ANEXO 6 Dados dos questionários - alunos do CMB -2010.....	269
ANEXO 7 Dados dos questionários - professores do CMB -2010.....	290
ANEXO 8 Dados dos questionários - alunos do IRM -2011.....	299
ANEXO 9 Dados dos questionários - professores do IRM – 2011.....	313

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário ensinar a respeitar a diversidade linguística no Brasil, assim como saber utilizar a língua nas modalidades oral e escrita. Nota-se que as escolas tendem a valorizar os bens sociais da elite (CASTILHO, 2010), incluindo a norma-padrão da língua, muitas vezes confundida com a variedade culta, a qual é considerada a mais prestigiada pela sociedade brasileira e pela respectiva literatura.²

O português é hoje uma das dez línguas mais faladas no mundo, com mais de 190 milhões de falantes só no Brasil e mais de 210 milhões no mundo (BASSO; ILARI, 2009), o que o torna um importante objeto de estudo. Em princípio, imagina-se, como Ilari e Basso (2009), que a língua portuguesa brasileira e seu tratamento na escola continuam sendo espaço de exclusão social. Ela é causada, muitas vezes, pela discriminação de algumas variedades linguísticas menos prestigiadas, como, por exemplo, aquelas oriundas de regiões rurais ou menos privilegiadas em relação à educação, como pode ser o caso de algumas localidades próximas à fronteira do Brasil ou das regiões Norte e Nordeste do país.

Nota-se que a ênfase no estudo das variedades linguísticas brasileiras poderia amenizar o preconceito linguístico, que corresponde ao julgamento depreciativo e desrespeitoso da fala do outro ou da própria fala (SCHERRE, 2009). Este estudo também poderia gerar um melhor entendimento da língua nas modalidades discursivas oral e escrita e em gêneros distintos,³ pois, conforme o gênero ao qual pertencem, os textos (falados ou escritos) são apresentados com um vocabulário e uma gramática próprios (ILARI; BASSO, 2009, p. 185).

² O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras — Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. As pesquisas revelam que a língua de prestígio considerada pela sociedade brasileira é a variedade culta, não a norma-padrão como descreve a maioria das gramáticas.

³ Por gêneros entendem-se textos literários ou não literários que circulam na sociedade com uma função específica, para um público específico e com características próprias. Podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditório, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fada, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias.

Desse modo, o indivíduo poderia sentir mais segurança em relação a sua própria variedade e ao uso da língua nos diversos contextos em que ela está inserida na sociedade. Pode-se constatar, por meio do alto índice de alfabetismo funcional⁴ no Brasil, que, embora os indivíduos tenham frequentado a escola, muitos são incapazes de interpretar o que leem, e talvez isso ocorra devido à falta de compreensão adequada da língua.

Geralmente, o ensino da gramática nas escolas é estanque e voltado a nomenclaturas, sem associar a estrutura (sintaxe, morfologia etc.) das frases a um contexto e à variação linguística. Assim, a gramática não tem aplicação prática na vida dos indivíduos. Entretanto, o emprego de metodologias de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas que possibilitem a compreensão da língua e das suas variedades como um todo – o funcionamento da estruturação linguística, as funções da linguagem, os gêneros textuais, sem desprezar a realidade cultural dos alunos – poderia modificar esse panorama. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26), paralelamente ao ensino da norma culta nas escolas faz-se necessário que

[...] se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural, urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade e outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.

O Brasil é um país heterogêneo nos aspectos econômico, cultural e social, o que há de se refletir na variação linguística, que é inerente às línguas. A língua varia em relação ao contexto (formal/informal), ao sexo, à região de origem, à profissão, ao estilo pessoal dos falantes, entre outros. Logo, é necessário que o professor de língua portuguesa conheça as diferenças culturais e linguísticas dos alunos para a construção de novos conhecimentos com base na realidade cultural de cada um.

A assertiva inicial que deu origem a esta pesquisa era que as escolas, ainda que com reconhecimento quanto à qualidade do ensino, poderiam não levar ao aluno a

⁴ Conforme os últimos resultados (2011-2012) do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), **o percentual da população alfabetizada funcionalmente aumentou de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.** Menos de 30% da população brasileira é plenamente alfabetizada, apenas 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser consideradas plenamente alfabetizadas, e 38% dos brasileiros com formação superior têm nível insuficiente em leitura e escrita. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00&ver=por. Acesso em: 12/06/2012.

aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar ou impor o ensino da gramática tradicional (de regras normativas) em si mesma em detrimento do ensino da língua e de suas variedades, abordando o sistema e o uso, a gramática e o discurso, o linguístico e o social (BAGNO, 2011), nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros.

Este estudo poderá: (i) beneficiar os professores de português nos processos de ensino da língua portuguesa e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, uma vez que poderá proporcionar a reflexão sobre a língua, seus usos e suas variedades nas diversas modalidades; (ii) ajudar a conscientizar e, conseqüentemente, a reduzir o preconceito linguístico e propiciar o respeito às diversidades linguísticas e culturais dos alunos com base nas sugestões de novas práticas educacionais; (iii) levantar reflexões para os estudantes e os professores de licenciatura em Letras, gerando novas pesquisas sobre o baixo rendimento em língua portuguesa e a evasão escolar, que pode ser ocasionada pelo preconceito linguístico.

Esta pesquisa contemplou o estudo da variação linguística nos aspectos sotaque, regionalismo, estrutura, léxico, níveis de linguagem formal e informal. Nesse sentido, verificou-se também de que forma uma variedade diferente desperta a atenção dos alunos na escola.

Nesse sentido, são apresentadas sugestões de métodos de ensino supostamente mais eficientes. É preciso que o professor contextualize os conteúdos aos fatos do dia a dia dos alunos, inserindo as diversas variedades linguísticas por meio da leitura e da produção de textos de diversos gêneros textuais. Por meio de pesquisa, com a análise de materiais de formação continuada de professores, Dias (2011, p. 268) chegou à seguinte conclusão:

O objetivo não deve ser de ensinar o conteúdo de variação linguística separado dos demais assuntos de língua portuguesa. Trata-se de *mudança de cultura no ensino*, em relação ao *como, por que e para que* ensinar os conceitos sociolinguísticos. Não basta ensinar a variação linguística em capítulo isolado do livro didático, é preciso ensiná-la dentro de um contexto da prática de diversos gêneros textuais, porque é aí que a variação linguística se efetiva, para que a escola possa levar o aluno a se tornar um leitor, redator e orador competente em diferentes contextos sociais. [...] Os professores poderão apresentar aos alunos a distinção entre as variedades regionais, socioletais e funcionais, contribuindo para que os alunos conheçam os fatores que influenciam a variação linguística. (Grifos do autor.)

Vale ressaltar que não se está propondo neste trabalho o abandono do ensino da norma-padrão, visto seu domínio ser importante para a ascensão do indivíduo na

sociedade. O que se quer mostrar aqui é que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e da variação linguística podem estar sendo ineficazes.

Locus da pesquisa

Nesta tese, apresentam-se pesquisas realizadas sobre as crenças e as atitudes dos estudantes do 9º ano (ensino fundamental) do Colégio Militar de Brasília (CMB), situado em Brasília (DF), Brasil; e dos alunos do 2º ano da escola secundária obrigatória (ESO) do Instituto Ramiro de Maeztu (IRM), em Madri, Espanha, assim como de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística e às variedades regionais.

O CMB foi selecionado para a pesquisa pelo fato de receber alunos transferidos de diversas regiões do Brasil durante todo o ano letivo. Logo, seu corpo discente detém uma grande diversidade cultural, social, econômica e, conseqüentemente, linguística. Por exemplo, dos 560 alunos do CMB colaboradores desta pesquisa em 2010, 269 são de Brasília, ou seja, 54,42% dos alunos são oriundos de outras regiões do Brasil, logo falantes de variedades linguísticas distintas das variedades do Distrito Federal (DF).⁵ Desse total, havia, majoritariamente, 53 alunos transferidos do Rio de Janeiro (RJ), 38 do Rio Grande do Sul (RS), 28 do Amazonas (AM), 23 do Paraná (PR).

No CMB existe um movimento de migração das famílias dos alunos que pode permitir trocas linguísticas e culturais intensas. É, portanto, um contexto repleto de relações interculturais e sociolinguísticas, com vasto material para pesquisa de elementos relativos às crenças e às atitudes linguísticas.

Em paralelo, foi desenvolvida também uma pesquisa de campo numa escola pública de Madri (Espanha), o IRM, no 2º ano da ESO,⁶ para conhecer as metodologias de ensino da língua castelhana e compará-las com as do CMB. Se constatada uma maior eficácia no estudo da variação linguística e das variedades da língua, sugere-se sua aplicação nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil. Ressalte-se que a investigação nessa escola foi secundária em relação ao estudo feito no CMB, e que as informações obtidas na Espanha serviram de parâmetro para as análises dos resultados

⁵Em entrevista ao *Jornal Estado de S. Paulo*, em 21 de abril de 2010, a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, umas das organizadoras do livro *O falar candango*, expôs que as pessoas oriundas do Distrito Federal estão criando uma forma própria de falar, sem traços estereotipados, e que a capital não privilegia a forma de falar de nenhuma região do Brasil, apesar de ser constituída por brasileiros de todos os estados, destacando-se Minas Gerais, Goiás, estado do Nordeste e Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,candango-tem-sotaque-sem-tracos-estereotipados-e-se-apropria-de-tudo,540894.0.htm>>. Acesso em: 21/04/ 2010.

⁶ Este assunto será abordado no capítulo 4.

brasileiros, como também para aprimorar as sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

O CMB e o IRM são dois universos sociolinguísticos distintos, e o motivo de o IRM ter sido escolhido para integrar a pesquisa foi o fato de alguns de seus alunos conviverem com o bilinguismo/multilinguismo (uma língua oficial e quatro co-oficiais),⁷ configurando variedades linguísticas diversas no mesmo ambiente escolar.

Embora 85,2% dos alunos do IRM tenham como língua materna o espanhol/castelhano, 14,8% deles falam uma segunda língua que não a oficial na comunicação cotidiana com a família e os amigos: catalão (3,5%), valenciano (0,9%), galego (3,5%) e basco (1,7%), sendo 5,2% falantes também de outra língua ou dialeto da Espanha.

A investigação na Espanha ocorreu também por se tratar de um país com uma diversidade linguística muito grande, além de ser desenvolvido e fazer parte da União Europeia. O conhecimento do ensino da língua espanhola e suas variedades é muito importante para os professores do CMB, pois a escola também recebe, por questões diplomáticas, alunos transferidos de outros países (especialmente do Mercosul) que falam o espanhol como língua oficial.

A importância desta pesquisa para o contexto educacional

Considera-se a possibilidade de o ensino da língua portuguesa não ser eficiente em diversas conjunturas, sendo um dos fatores causadores dessa situação a imposição das normas gramaticais em detrimento da valorização/reconhecimento das variedades praticadas pelos alunos. Nesse sentido, pretende-se com esta pesquisa contribuir para a promoção do respeito às diversas variedades linguísticas na escola.

Ao final deste trabalho, sugerem-se metodologias para auxiliar professores de língua portuguesa a assumirem novas atitudes, com o intuito de propiciar as habilidades cognitivas necessárias aos alunos e uma aprendizagem mais ampla para o desenvolvimento da própria competência comunicativa conforme proposta por Dell Hymes.⁸ Para concluir o ensino fundamental, faz-se necessária uma escola mais democrática e humanizada, como recomendam os PCN (BRASIL, 1997).

⁷A língua oficial é o espanhol (castelhano), e as línguas co-oficiais são catalão, valenciano, basco e galego. Esse assunto será tratado no capítulo 4.

⁸Essa teoria será explicitada no capítulo 2.

Justificativa da escolha do tema

A escolha do tema desta pesquisa baseou-se na importância do tratamento das variações linguísticas para a melhora do desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de português. Imaginou-se que a conscientização e a reflexão dos alunos quanto aos usos da língua nas modalidades oral e escrita poderiam não estar sendo estimuladas.

Outro tópico que se supôs não estar sendo devidamente considerado foi o respeito às diversidades linguísticas. O preconceito contra a variedade linguística dos alunos pode afetar negativamente seu desempenho nos estudos ou até mesmo fazê-los cogitar abandonar a escola por não se sentirem respeitados. Segundo Bagno,

[...] preconceito foi e (infelizmente) continua sendo transmitido e preservado pela pedagogia tradicional da língua. Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação, de deboche, de piada por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores. (BAGNO, 2011, p. 96).

É perceptível que o ensino das variedades linguísticas ainda apresenta muitos questionamentos e contradições que precisam ser elucidados. Muitos estudantes do 9º ano (especialmente pessoas oriundas de regiões do interior do país), por exemplo, podem não conhecer bem os mecanismos de transição de sua produção linguística para outras variedades linguísticas, tais como a culta com o emprego das regras normativas da gramática (dois mundos com características bem distintas). O problema poderia ser o fato de o ensino da gramática ocorrer normalmente por meio da simples decodificação e nomeação dos termos/elementos da oração (sujeito, predicado, adjunto adnominal etc., no caso da sintaxe), sem o professor levar em consideração o contexto da mensagem.

Por meio da experiência de mais de 14 anos em sala de aula, no CMB, a pesquisadora percebeu que a constante chegada de novos alunos oriundos de estados distintos do país causa não só euforia entre os estudantes, como também reações negativas quanto à maneira de falar dos que vêm de outras regiões. Nesse contexto, alguns alunos transferidos já mostraram resistência em se manifestar oralmente ou produzir textos dizendo “não saber português” ou por sentirem vergonha da própria maneira de falar.

É possível mudar as atitudes dos professores de português em relação ao ensino das variedades linguísticas e assim contribuir para despertar o interesse desses

profissionais pelo tema. Acredita-se que essa mudança pode amenizar as dificuldades enfrentadas por muitos alunos por utilizarem uma linguagem diferenciada nas salas de aula. Por conseguinte, o resultado desta pesquisa pode repercutir positivamente no desenvolvimento das aulas de português e no consequente aprendizado dos alunos.

Outro motivo que contribuiu para a escolha da temática desta pesquisa foi o fato de esta pesquisadora ter nascido e sido criada no interior de Goiás até os 9 anos de idade. A mudança da família para Brasília, em 1979, para que as duas filhas pudessem estudar levou a pesquisadora a tentar, continuamente, vencer o preconceito dos colegas em relação à variedade linguística por ela usada, tais como “ocê” em vez de “você”; “lá em riba”; “nóis vai”; “vou apiar do carro”; “as pranta é bonita”, por exemplo – além do sotaque regional. Na escola, o padrão imposto pelos professores, especialmente o de português, era a variedade culta, sem uma explicação que sustentasse a escolha.

Esta pesquisadora aponta ainda que seus pais até hoje se sentem desconfortáveis (ambos nasceram no interior de Goiás e cursaram somente o primário) por não “conseguirem” falar “corretamente na frente de pessoas estudadas” ou escrever um recado, por exemplo.

Portanto, este trabalho tem motivação tanto pessoal quanto profissional. A primeira está relacionada ao ambiente sociocultural da infância e ao contraste sociolinguístico (preconceito) provocado pela mudança de escola e de contexto socioeducacional, isto é, por uma mudança *do campo para a cidade* (BORTONIRICARDO, 2011). A segunda está relacionada à experiência de trabalho em contexto de grande migração de alunos, realidade das escolas militares, onde a presença de discentes com falares diversos nem sempre representa maiores possibilidades de compreensão da língua em seu aspecto natural de variação, o que pode refletir na produção textual.

Acredita-se ser possível reverter a crise de baixa aprendizagem da língua portuguesa na qual está mergulhada a aprendizagem da língua portuguesa. Para isso, faz-se necessário considerar o ensino e a aprendizagem das diversas variedades linguísticas existentes no contexto brasileiro. É igualmente imprescindível que o professor de português apresente a língua como um sistema aberto que sofre influências externas (sociais, políticas etc.).

Por exemplo, o CMB, que obteve 6,7 na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mesmo que acima da última meta estipulada para essa escola em 2011 – de 6,4 –, poderia melhorar essa nota e deixar de estar entre as quinhentas melhores escolas do país para ser uma das primeiras

do *ranking* nacional, visto que a prova de língua portuguesa é uma determinante nesse processo. Além disso, como o CMB é uma escola de referência de ensino no Distrito Federal, poderia ser disseminada a metodologia para outras escolas públicas, como, por exemplo, o Centro Educacional 06 de Ceilândia, que obteve a nota mais baixa do DF na mesma avaliação – 2,4 –, abaixo da meta estipulada pelo Inep para a instituição – 3,2.⁹

Problemas da pesquisa

Diante do contexto da variação linguística, procurou-se responder às seguintes questões da pesquisa:

- Os professores de língua materna ensinam as variedades de forma contextualizada?
- Os alunos do CMB transferidos de outras regiões para Brasília são discriminados pelos professores ou pelos colegas por causa de suas variantes linguísticas regionais?
- Os alunos sentem-se desvalorizados/desprestigiados por falarem variedades linguísticas regionais ou que fogem às normas gramaticais?
- Os professores respeitam as diferenças culturais e linguísticas dos alunos e utilizam-nas para a construção de novos conhecimentos?
- Será que em escolas que são referência de ensino de qualidade, como é o caso do CMB e do IRM, há a formação da consciência crítica e reflexiva sobre os usos da língua, especialmente em relação à variação linguística dos estudantes do ensino básico?

Objetivo geral

Analisar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças e as atitudes dos estudantes do 9º ano do CMB e dos alunos do 2º ano da ESO do IRM e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e do ensino-aprendizagem das variedades regionais.

Objetivos específicos

⁹Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13/07/2012.

Com base no objetivo geral, delineou-se a investigação por meio dos seguintes objetivos específicos:

1. Verificar como/se a variação linguística dos alunos transferidos de outras regiões do Brasil e da Espanha é percebida pelos professores de língua materna do CMB e do IRM.
2. Verificar, no CMB e no IRM, se os professores de língua materna consideram as variedades linguísticas menos privilegiadas em sala de aula.
3. Analisar como os livros didáticos adotados pelo CMB e pelo IRM tratam da variação linguística e se isso influencia as crenças e as atitudes dos professores de língua materna.
4. Observar o tratamento da norma-padrão no CMB e no IRM, no contexto de sala de aula.
5. Verificar no repertório dos professores de língua materna e dos estudantes do CMB e do IRM como/se essas duas escolas promovem no aluno o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística dos respectivos países.
6. Averiguar as crenças e as atitudes dos alunos do CMB e do IRM e de seus respectivos professores sobre o preconceito linguístico em relação aos estudantes transferidos de outras regiões para as duas escolas.

Além disso, procurou-se detectar se os estudantes são acometidos de baixa autoestima no caso de sua variedade dialetal ser desprestigiada (o que remete ao preconceito linguístico).

Teorias norteadoras da pesquisa

Este trabalho de investigação é baseado nos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística Educacional. Essa teoria busca respostas para questões educacionais no universo escolar. Segundo Bortoni-Ricardo (1999), a prática em sala de aula tem mostrado que a sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna, pois trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua-sociedade, voltada para a realidade dos alunos.

Com base também na Teoria de Crenças e Atitudes (SANTOS, 1996, LÓPEZ MORALES, 1979; DUQUE, 2008, CYRANKA, 2007), foram solicitados os julgamentos subjetivos dos alunos das duas escolas públicas – no Brasil e na Espanha –

quanto à própria variedade linguística e à dos seus interlocutores. Além da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 1999; 2004; 2005; 2008; 2011; BAGNO, 2011) e da Teoria de Crenças e Atitudes, destacam-se outras teorias importantes para este estudo: (i) a Sociolinguística (PRETTI, 1989; LABOV, 2008; WEIREICH; LABOV; HERZOG, 2006) Sociolinguística Variacionista (SILVA G., 2003; MOLICA, 2003; BAGNO, 2007; ILARI & BASSO, 2009; CASTILHO, 2010), que apresenta dados referentes às regras em processo de variação e mudanças; e (ii) a Sociologia da Linguagem (HOUAISS, 1992; BAGNO, 2001; 2003; 2007; 2009; 2011, 1989; CASTILHO, 2004; LUCCHESI, 2004; SILVA R. 2004; CHERRE, 2005; 2009; ILARI & BASSO, 2009; CUNHA, 1994), que discute os conceitos de norma linguística e o preconceito linguístico.

As variedades linguísticas e o contexto de pesquisa

Um dos grandes problemas de aprendizagem no CMB, que também pode ocorrer nas demais escolas públicas, diz respeito ao ensino e à aprendizagem de produção textual em língua portuguesa.¹⁰ Como explicar essa situação se em tal colégio há estudantes que se destacam entre os alunos de escolas públicas de Brasília¹¹ e se seu quadro de professores é formado por profissionais qualificados? Isso demonstrou que poderia haver uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a qual poderia estar relacionada às variedades linguísticas dos alunos e/ou à falta de metodologias eficazes para o tratamento e o uso dessas variedades em sala de aula.

O fato de a escola não considerar as variedades linguísticas apresentadas pelos alunos poderia levá-los a terminar o ensino fundamental sem ter adquirido habilidades linguísticas adequadas para ler/interpretar ou produzir textos compreensíveis. O estudo e a reflexão sobre língua, linguagem, variação linguística e variedades linguísticas podem e devem levar o aluno a ser um usuário falante da língua mais consciente da

¹⁰ Em 2009, pesquisa realizada pelo órgão gestor da linha de ensino no Exército e pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (Depa) mostrou esse fato. Os alunos do 9º ano de todas as instituições militares do Exército brasileiro tiveram de escrever um texto dissertativo (solicitado como uma das avaliações bimestrais), o qual foi corrigido pelos professores de português de cada escola e, posteriormente, por professores indicados pela Depa. Com base na análise dos resultados, por meio de menções de 0 a 10 e especificações sobre os critérios de avaliação, foi constatado que a maioria dos alunos apresentava dificuldade na produção textual quanto ao conteúdo, à gramática, à coesão e à coerência, ainda que a maioria deles tenha conseguido nota superior a 5, que é a média para aprovação.

¹¹ Como exemplo, normalmente o CMB fica com a melhor nota na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) entre as escolas públicas do Distrito Federal. Também é uma das escolas públicas mais almejadas pelos pais de alunos em função do reconhecimento da eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

realidade linguística em que ele está inserido. Porém, para promover o letramento, a escola deve induzir o discente a **ler, escrever e refletir sobre a língua**. Esta última tarefa é muito importante, mas sozinha não conseguirá promover a educação linguística “completa”.

Portanto, nesta pesquisa defende-se que o estudo das crenças sobre a diversidade linguística e de seus usos propicia conhecer mais profundamente as percepções de alunos e professores a respeito do ensino do português. Confia-se também que os esclarecimentos acerca do tema abordado nesta tese podem incentivar novas atitudes sociolinguísticas nos professores, melhorando a aprendizagem da língua portuguesa.

Observaram-se as crenças dos alunos e dos professores sobre as variações linguísticas para avaliar como essas podem refletir em suas percepções sobre a língua e suas variedades. Dessa forma, pôde-se verificar como os colaboradores desta pesquisa se posicionaram ante as variedades linguísticas. Assim, foram manifestadas atitudes de rejeição e de aceitação das variedades; de avaliação positiva e negativa; de preconceito e de admiração; do que é correto e incorreto; adequado e inadequado; detentor de prestígio ou não; revelando, então, crenças linguísticas.

Pesquisas anteriores sobre crenças e atitudes

Dentre outros estudos sobre crenças e atitudes linguísticas na escola, cita-se a pesquisa de Santos (1996), por exemplo, que, partindo do conhecimento de crenças e atitudes da escola a respeito da heterogeneidade linguística, procurou mostrar o papel que elas podem exercer no desenvolvimento de atitudes e crenças dos educandos em relação a variedades linguísticas e no aprendizado da língua materna. O autor expôs ainda a persistência de certas crenças prejudiciais ao ensino da língua portuguesa.

Em sua tese de doutorado, Cyranka (2007) tratou das crenças dos alunos e dos professores de português do ensino fundamental em relação à sua concepção de língua, linguagem e variação linguística. Os resultados da pesquisa mostraram uma contradição dos alunos entre a aprovação de sua variedade linguística e a declaração de que não sabiam escrever nem falar bem. Foi revelado também que os professores de português partilham desse conflito, pois continuam sendo muito influenciados por um sistema de crenças baseado em equívocos no processo de ensino-aprendizagem, como o de que a variedade culta da língua é ainda fator indispensável, e o de que não se preocupam com

a adequação da linguagem – aspecto muito importante. A autora concluiu ser necessário que o professor de língua ministre os conteúdos aos alunos conscientizando-os quanto às diferenças para que possam monitorar seu próprio estilo. A pesquisa também evidenciou empiricamente que

[...] a escola falha quando insiste em desconhecer o que é próprio do aluno, sua cultura, sua vivência, sua linguagem. A simples imposição de uma variedade linguística, com a justificativa de que é a mais prestigiada não é suficiente para fazê-lo aderir a ela. Nesse caso, não há diferença, pelo menos no estágio atual da crise de ensino no Brasil, entre alunos de qualquer procedência. (CYRANKA, 2007, p.126)

A sociedade precisa discutir mais acerca da variação linguística e do preconceito linguístico a fim de amenizar a deficiência do ensino de língua portuguesa no Brasil. De tal modo, nesta tese almeja-se investigar como os estudantes do CMB e do IRM percebem as práticas pedagógicas utilizadas em suas escolas, a diversidade linguística dos pares no ambiente escolar e quais as crenças e as atitudes dos respectivos professores de língua nesse sentido.

Procurou-se observar também se essas instituições de ensino promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da autoavaliação sobre essas variedades e se há crenças equivocadas dos professores e dos alunos sobre a concepção de oralidade e letramento (como, por exemplo, o conceito de “erro gramatical” quando o indivíduo escreve como fala, utilizando regionalismos e evidenciando a falta de domínio das regras da gramática).

Com esta pesquisa, pretende-se demonstrar que o interesse pelo estudo da língua portuguesa pode ser encorajado por meio da discussão sobre seu funcionamento em vários contextos. Ressalte-se a necessidade do uso de metodologias nas escolas que respeitem o universo cultural e a respectiva variedade linguística de cada estudante.

Estratégias metodológicas

A estratégia metodológica visou à identificação de aspectos que favoreçam o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes no tratamento do ensino e da aprendizagem da variação linguística do CMB e do IRM. Poder-se-ia, assim, conhecer melhor as metodologias de ensino das variedades linguísticas utilizadas nesses centros escolares e, posteriormente, aplicar o resultado da análise nas escolas públicas federais e

estaduais do Brasil. Esta é uma pesquisa qualitativa sobre as ações dos indivíduos nos domínios pesquisados.

Instrumentos e colaboradores da pesquisa

Como instrumento de pesquisa, foi aplicado, em 2010, um questionário (cópia anexa) a 560 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental do CMB e a seus respectivos professores de língua portuguesa (quatro). Em 2012, foi aplicado um novo questionário a 56 alunos (da mesma série) do total dos 92 transferidos de outras regiões para essa instituição de ensino. No IRM, como estudo complementar e comparativo, foram aplicados questionários a 110 alunos e a três professores de língua castelhana.

Após a análise dos dados obtidos com os questionários, os resultados foram interpretados por meio da análise de conteúdo e das conseqüentes apreciações surgidas das respostas de discentes e seus professores em relação às normas linguísticas consideradas padrão e não-padrão no Brasil e na Espanha e às línguas co-oficiais, no caso da Espanha. Assim, puderam ser apontadas as crenças e as atitudes a respeito da(s) língua(s) e das variedades de ambos os países no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Observação das aulas

Os dados principais foram colhidos dos questionários e confrontados com os dados etnográficos por meio da observação de seis aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, foi efetuada a triangulação de dados a fim de estabelecer a eficácia das metodologias de ensino sobre variação linguística aplicadas no CMB e no IRM.

Foram observadas seis aulas de português no CMB para o cruzamento dos dados auferidos com o questionário. A observação direta oportunizou a interação entre a pesquisadora e o objeto de estudo (ANDRÉ, 1995). Esses momentos possibilitaram ratificar, reforçar ou negar as respostas dadas ao questionário.

Assistiu-se a cinco aulas de língua espanhola no IRM para conhecer as metodologias utilizadas para o ensino e a aprendizagem da variação linguística e as variedades da língua espanhola. A pesquisadora ficou em contato direto com os docentes na sala dos professores por três meses, três vezes por semana, o que possibilitou uma avaliação mais acurada da escola, da preparação das aulas e dos ideais de ensino dos professores.

Análise dos livros didáticos

Por fim, foi analisado o conteúdo dos livros didáticos adotados em cada instituição de ensino pesquisada, possibilitando uma compreensão mais apurada de como as variáveis sociolinguísticas são tratadas em cada livro. Foi também examinada a qualidade dos textos e dos exercícios, pois os livros poderiam funcionar como fonte de referência para o planejamento das aulas nas duas escolas. O estudo dos livros didáticos viabilizou aquilatar se seu conteúdo é um fator de condicionamento das crenças e das atitudes dos professores do CMB e do IRM.

Triangulação dos dados

A utilização de variados instrumentos de pesquisa comportou a triangulação de dados para a obtenção de um resultado mais preciso. Assim, puderam ser obtidas mais informações para conferir maior fidedignidade, credibilidade e segurança à pesquisa, seguindo-se a proposta de Flick (2007).

Foi feita a triangulação de dados do resultado das informações obtidas nas duas escolas a fim de identificar os aspectos que favorecem o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem mais eficazes no tratamento da variação linguística no CMB e nas demais escolas públicas brasileiras.

A organização da tese

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1 – “Teorias norteadoras desta pesquisa” – tratamos da fundamentação da investigação do referencial teórico. Foram expostos conceitos sociolinguísticos, de crenças e atitudes linguísticas, de variação linguística, da norma-padrão ensinada na escola, da heterogeneidade e do preconceito linguístico, como também estudos sobre a competência de uso da língua portuguesa.

No capítulo 2 – “O contexto desta pesquisa” – foi apresentada a metodologia aplicada para a obtenção dos dados, os participantes e os cenários da pesquisa.

No capítulo 3 – “Conhecendo o CMB e o ensino de língua portuguesa no Brasil” – foi descrito o objeto da pesquisa sob uma perspectiva demográfica e sociolinguística. Seguiu-se mostrando as leis e as características dos ensinos fundamental e básico no

Brasil. Tratou-se ainda da história da língua portuguesa e da diversidade linguística do país, assim como da educação pública, além do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em consonância com a variação linguística. Neste capítulo, foram tecidas considerações sobre a abordagem da variação linguística e expostas as ponderações baseadas na observação das aulas no CMB. Foi examinado também o conteúdo do livro didático adotado nessa instituição de ensino.

No capítulo 4 – “O IRM, a sociolinguística espanhola e a educação na Espanha” – apresentou-se a outra comunidade investigada. Foram consideradas as particularidades linguísticas do país investigado, foram abordados alguns aspectos da história da língua, o funcionamento do ensino básico da língua espanhola, a educação pública na Espanha e o processo de ensino-aprendizagem do espanhol em consonância com a variação linguística. Além disso, foram indicados também os resultados da pesquisa de campo realizada no IRM com base na observação direta e na análise de conteúdo do livro didático adotado na escola.

No capítulo 5, “A variação linguística no repertório dos professores e dos alunos”, foi feita a triangulação dos dados obtidos nas duas escolas investigadas. Analisaram-se os resultados dos dados extraídos das respostas dos alunos e dos professores do CMB e do IRM ao questionário, da observação direta das aulas de língua materna, como também da avaliação de conteúdo dos livros didáticos das duas escolas. Portanto, é oferecida uma interpretação sobre as correlações entre os grupos sociais estudados e suas respectivas crenças e atitudes a respeito das variedades linguísticas.

Nas “Considerações finais” estão as conclusões e a síntese das ideias apresentadas, revelando até que ponto os objetivos foram alcançados. Foram também delineadas algumas sugestões baseadas na percepção das crenças e das atitudes dos alunos e de seus professores do CMB e do IRM quanto à língua, que podem induzir novos comportamentos/atitudes e, conseqüentemente, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no CMB e nas demais escolas públicas do Brasil.

1 TEORIAS NORTEADORAS DESTA PESQUISA

Inicialmente, aqui são abordadas as crenças e as atitudes linguísticas – base teórica desta pesquisa, em seguida, o referencial teórico a respeito da sociolinguística e da sociolinguística educacional. Destaca-se também o estudo da variação linguística em seus vários contextos. Na sequência, abordam-se estudos da norma-padrão e da variedade culta do português brasileiro, assim como a importância do reconhecimento da heterogeneidade linguística para a conquista do respeito à diversidade e para a conscientização do quão negativo é o preconceito linguístico. No caso da Espanha, esse assunto será tratado no capítulo 4.

Por meio dessas leituras, foram adquiridos parâmetros teóricos para planejar a pesquisa de campo e proceder à consequente análise dos dados obtidos. Elas também embasaram a elaboração das considerações finais e as sugestões para melhorar as aulas de português dentro da perspectiva desta pesquisa.

1.1 Entendendo a teoria de crenças e atitudes

Só o fato de uma pessoa escolher uma língua ou outra para se comunicar corresponde a uma “atitude linguística”, expressão utilizada pela primeira vez pelo linguista americano Joshua Fishman em 1972. As crenças e as atitudes são um comportamento individual e, uma vez adquiridas, são passíveis de modificação.

Entende-se sobre crença e atitude propostos neste trabalho (LAROUSSE, 1992, pp. 100-288 - grifos desta quisadora): (i) **crença** como uma verdade ou possibilidade de uma coisa ou ainda convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e convicção; e (ii) **atitude** como ação, conduta, procedimento; e, no sentido figurado, exteriorização de um intento ou propósito. Santos (1996) percebe atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, o que equivale à ação com base em determinada crença. Para ele, as reações a determinadas pessoas, situações ou coisas manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Parte-se da proposta de que crenças e atitudes estão inseridas nos processos educacionais da língua. A escola está a serviço dos interesses dos grupos dominantes

dentro de uma sociedade complexa (SANTOS, 1996, p. 18). Conforme Santos (1996), para esses grupos é importante a manutenção de sua identidade, e uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam. Ele observa que

A escola recebe a missão de “fixar” e de transmitir essa variedade, ou seja, preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. Isto faz com que a escola assuma compromissos que vão determinar suas crenças e atitudes em relação à língua. [...] A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo. (SANTOS, 1996, p. 18)

Fishbein (1965) considera atitude como um conceito unidimensional. Logo, a atitude é um termo que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito (pela avaliação que se faz, se é “bom”, se é “mau” etc). Para ele, exclui-se qualquer significado que não influencie na colocação do objeto na dimensão avaliativa, estando de acordo com a descrição de atitude como uma predisposição para responder a um estímulo de maneira favorável ou desfavorável. Segundo a teoria de Fishbein, cada ponto no espaço semântico tem um componente avaliativo e esse componente pode ter magnitude zero quando os julgamentos de avaliação são neutros. Desse modo, um sujeito terá sempre uma atitude positiva, negativa ou neutra em relação a qualquer objeto ou conceito a ser avaliado.

Para Fishbein (1965), as pessoas avaliam um conceito e podem crer ou não na existência do conceito. Segundo o autor, o indivíduo, nesse caso, pode não apenas achar o conceito “bom” ou “mal”, mas pode ao mesmo tempo, considerá-lo “existente” ou “inexistente”, “provável” ou “improvável”. Em se tratando do primeiro tipo de julgamento citado, considera-se uma medida da dimensão avaliativa de um conceito ou, especificamente, uma atitude. No segundo tipo, observa-se que é visto como uma medida estabelecida na dimensão de probabilidade de um conceito, logo pode ser visto como uma crença.

No caso da crença, Fishbein (1965 – **negrito nosso**) estabeleceu uma diferença entre “crença em” e “crença sobre” um objeto. O estudioso levou em consideração a crença na existência de uma relação entre um objeto e algum outro objeto, qualidade etc, a considerar: (i) crença **em** um objeto refere-se exclusivamente à existência do objeto; e (ii) crença **sobre** um objeto refere-se às várias crenças nas relações entre um objeto e outros objetos ou qualidades; nesse caso, o que o sujeito assume não é a

probabilidade ou improbabilidade da existência do objeto, mas a probabilidade de seu relacionamento com outros objetos.

Para Fishbein, a crença é, portanto, a posição que um indivíduo dá a essa expressão dentro da dimensão de probabilidade. Segundo ele, há diferentes tipos de crença que o indivíduo pode ter, tais como: (i) Crenças sobre as partes componentes do objeto; (ii) Crenças sobre as características, qualidades ou atributos do objeto; (iii) Crenças sobre o relacionamento do objeto com outros objetos ou conceitos; (iv) Crenças sobre se o objeto favorece ou prejudica a chegada a certos objetivos ou a obtenção de valores desejados; (v) Crenças sobre o que se deve fazer em relação ao objeto; e (vi) Crenças sobre o que se deveria ou não permitir ao objeto.

Nesse contexto, todo conceito possui um componente avaliativo, logo conclui-se que as pessoas têm uma atitude em relação a todos os conceitos ou objetos. E como já foi dito, as atitudes pode ser de três tipos (positivas, negativas, neutras), deduz-se, portanto, que qualquer crença sobre um objeto possui um aspecto avaliativo de um desses tipos. Fishbein (1965) aponta uma teoria do relacionamento entre as crenças sobre um objeto e a atitude a esse objeto: (i) um indivíduo assume muitas crenças sobre um dado objeto (e isto significa que ele associa, positiva ou negativamente, ao dado objeto muitas características diferentes: atributos, valores, conceitos, objetivos); (ii) associada a cada um desses objetos relacionados ao dado objeto de crença está uma resposta avaliativa mediata: uma atitude; (iii) essas respostas avaliativas são consideradas em seu conjunto (fica sendo um detalhe técnico explicitar como isto é feito); (iv) essa resposta avaliativa já obtida é então associada com o objeto da atitude (por um processo de mediação); (v) na ocasião própria o objeto da atitude elicitará a resposta avaliativa: a atitude.

Santos (1996, p. 10) esclarece que, se o indivíduo “não apenas acha o conceito 'bom' ou 'mau', mas simultaneamente o considera 'existente' ou 'inexistente', 'provável' ou 'improvável' etc.[...] pode ser visto como uma crença”. O autor (p.13) apresenta exemplos de manifestações de crenças linguísticas, todos relacionados ao objeto “língua portuguesa”: (i) o português dos jovens *não tem* gramática; (ii) o português *é sonoro*; (iii) o português *é igualzinho* ao espanhol; (iv) o português *não favorece* o discurso filosófico; (v) o português *deve ser* preservado com rigor; (vi) o português *deveria ser admitido* como língua oficial única da ONU.

Santos (1996) concorda com Fishbein (1965) que as atitudes podem se segmentar em positivas, negativas, neutras. Conforme Santos, a atitude só pode ser

abstraída com base nas muitas crenças que um indivíduo possui sobre o objeto. Desse modo, a verdadeira atitude do aluno em relação à língua portuguesa só poderá ser determinada com base no exame do conjunto das muitas crenças que ele tenha sobre o português. Assim,

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto. (SANTOS, 1996, p.15)

Lópes Morales (1979) define atitudes linguísticas como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, isto é, sobre modalidades linguísticas. As atitudes linguísticas incluem todas as ações valorativas das pessoas sobre uma língua, podendo ter vários adjetivos: pobre, rica, doce, áspera, feia, bonita, importante etc.

A crença (ou aspectos cognitivos) é multidimensional, pois se relaciona com todos os diferentes aspectos da situação. Ela, como um componente do construto atitude, divide-se em dois tipos (DUQUE, 2008, p. 3): (i) **informacional** – refere-se àquilo que se acredita sobre os fatos de uma situação; (ii) **avaliativa** – consiste naquilo em que se acredita sobre os méritos, os deméritos; o bem, o mal; o justo, o injusto; os benefícios ou custos de diferentes situações.

Propõe-se aqui um exemplo sobre a crença:¹²

- O professor A pode ter uma crença informacional de que apenas metade de seus alunos possui requisitos gramaticais necessários para redigir um bom texto e uma crença avaliativa de que é importante para a eficiência da classe que todos os membros possuam formação gramatical. A combinação dessas duas crenças deverá influenciar a atitude do professor A sobre a melhor forma de gerir as aulas.

Os estudos de atitudes linguísticas são de grande importância em sociolinguística, pois fornecem informações a respeito dos falantes, de sua posição dentro de um grupo social, de seus valores e preconceitos linguísticos, assim como sobre a classe de pessoas à qual o indivíduo gostaria de pertencer. Nota-se que uma

¹²Exemplo, com adaptações da pesquisadora, baseado em Duque (2008).

variedade considerada “de prestígio” pode motivar os membros de uma comunidade a aprendê-la. Mas também pode ocorrer que os indivíduos se identifiquem com o grupo ao qual pertencem e se neguem a adquirir outra variedade e a inferiorizar as demais línguas de contato. Imagina-se que o preconceito linguístico pode ir de encontro à própria língua, quando se percebe que há outra mais prestigiada na sociedade; logo, deixa-se de estimular as línguas minoritárias.

O que se percebe é que a reflexão sobre a língua e a linguagem baseada em princípios científicos são ferramentas importantes para a desconstrução de falsas crenças, assim como do preconceito linguístico. Com essa consciência, seria possível desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua e aplicá-las na oralidade e na produção textual. Da relação entre crenças e atitudes pode-se constatar que uma mudança em um desses elementos pode acarretar também mudanças no outro. Por exemplo, a atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também o forem, conforme mostra a pesquisa de Cyranka (2007) sobre atitudes linguísticas.

1.1.1 A importância do afeto para as crenças e as atitudes

O afeto é importante para o estudo de crenças e atitudes. Ele se refere aos sentimentos gerais de um indivíduo em relação à avaliação de uma situação. Algumas atitudes consistem quase completamente no elemento afetivo. Elas são disposições favoráveis ou desfavoráveis quanto a objetos, pessoas e acontecimentos ou quanto a alguns dos seus respectivos atributos. “Eu gosto de maçãs” expressa uma atitude, tal como “gosto de negociar contigo”, “os jantares de turma são divertidos” e “fazer a contabilidade é aborrecido”. As atitudes são, desse modo, embasadas em crenças, sentimentos (ou afetos) e tendências de ação (DUQUE, 2008).

As atitudes sinalizam também o conhecimento, isto é, a crença da pessoa sobre um determinado “objeto atitudinal”. Por exemplo, um aluno pode estar convencido de que o colega escreve melhor por dominar mais as regras gramaticais. Há, então, aquilo em que acredita, ou seja, a crença, e aquilo que pode sentir sobre isso, a saber, o valor afetivo (“não gosto de escrever”). Isso pode ter algum efeito na forma como o estudante está disposto a se comportar (por exemplo: “vou parar de estudar”). As atitudes têm, portanto, uma componente comportamental, uma predisposição do indivíduo em agir de determinada forma.

1.1.2 A Teoria da Dissonância Cognitiva – o processo de mudança de atitude

A Teoria da Dissonância Cognitiva,¹³ elaborada pelo psicólogo Leon Festinger (1975), explica a ligação entre atitude e comportamento. Ela está focada no conflito entre ideias, crenças e atitudes, ou entre o comportamento e as atitudes. Portanto, sempre que se diz uma coisa e se faz outra, ou quando se descobre que uma atitude nossa é inconsistente com a crença, valida-se essa teoria.

A Teoria da Dissonância Cognitiva procura mostrar que a maioria dos indivíduos tenta estabelecer uma coerência entre seu pensar e seu agir. Quando alguém age de maneira contrária ao que pensa, ocorre um estado de **dissonância cognitiva**.

O conhecimento das atitudes dos alunos colaboradores desta pesquisa pode gerar mudanças no comportamento dos professores de língua portuguesa. Nas escolas, a língua geralmente é ensinada tendo por base conceitos de “certo e errado”, sem justificativas. Todavia, com a aquisição de novos comportamentos, os docentes poderiam associar o ensino da norma-padrão ao respeito à variedade linguística dos alunos, ajudando-os a construir novas estruturas e a valorizar os aspectos culturais do aluno e do país.

Os estudantes, em especial os do ensino fundamental (como os colaboradores desta pesquisa), podem sentir-se inseguros com relação à competência de uso de sua própria língua em razão de suas crenças sobre esse assunto. Podem também não estar desenvolvendo essas competências, estando simplesmente a decorar regras gramaticais sem compreendê-las ou sem saber aplicá-las.

Paralelamente, os professores podem se apoiar na ideia de que devem corrigir os “erros” cometidos por seus alunos, de que pessoas sem escolaridade falam “errado” e de que quem não sabe gramática não sabe escrever. O professor de português precisa mostrar aos alunos que a língua, por ser diversificada, comporta muitos registros, necessários a seu uso efetivo em função das várias situações nas quais é empregada. “No universo escolar, o ideal de unidade pode levar à 'legitimação' de uma variedade da língua, à estigmatização de todas as demais e à crença na necessidade de eliminar as variedades estigmatizadas” (SANTOS, 1996, p. 20).

Santos (1996) acredita que a crença de que a variedade-padrão é a ideal e a única correta explica outras crenças de alunos e professores, como a de que o português é uma

¹³Afirma que cognições contraditórias entre si servem como estímulos para que a [mente](#) obtenha ou produza novos [pensamentos](#) ou [crenças](#), ou modifique [crenças](#) preexistentes, de forma que seja reduzida a quantidade de dissonância (conflito) entre as cognições.

língua muito difícil. Todavia, considere-se a opinião de Santos (1996, p. 80): “O ambiente escolar é, dentro da comunidade, um ambiente muito especial, onde a apresentação e a discussão dos fatos da língua criam condições extremamente favoráveis para julgamentos conscientes das variantes”.

1.2 Conceitos de língua e fala

O linguísta suíço Ferdinand de Saussure faz contribuições muito importantes para o estudo da sociolinguística, apesar de ter sido ele quem criou as bases da escola teórica chamada estruturalismo. O estruturalismo na linguística não levava em consideração o que existe de social na língua (como ocorreu posteriormente com a sociolinguística). O conflito entre essas duas abordagens da língua começou imediatamente depois da publicação do livro *Cours de Linguistique Générale* de Saussure lançado três anos após sua morte em 1916. (CALVET, 2002)

Saussure (1989) distinguiu a língua da fala em seus estudos, no final do século XIX e na primeira década do século XX. O estudioso introduziu a ideia de que não há possibilidade de a língua existir fora do fato social e afirma em seu livro *Cours de Linguistique Générale*, que quem cria uma língua, só a tem sob domínio enquanto ela não entra em circulação. Para esse estudioso, a partir do momento em que a língua se torna posse de todos, foge do controle daqueles que a criam:

O homem que pretendesse criar uma língua imutável, que a posterioridade deveria aceitar qual a recebesse, se assemelharia à galinha que chocou um ovo de pata: a língua criada por ele seria atrasada, quer ele quisesse ou não, pela corrente que abarca todas as línguas. (SAUSSURE, 1989)

Conforme esse estudioso, (i) a língua (*langue*) é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade. Trata-se de um sistema abstrato, invariável (não pode ser alterado pelos falantes). É homogêneo e compartilhado por todos os falantes de um grupo social, logo é o objeto da linguística propriamente dita. (ii) já a fala (*parole*) são atos individuais, heterogêneos, apresenta variação, por isso fica sujeita a fatores externos, como classe social, sexo, idade entre outros (SAUSSURE, 1989).

O paradoxo de Saussure apresenta o seguinte enigma: como podem os falantes continuar usando uma língua de maneira eficaz, quando essa língua está constantemente mudando? (TRASK, 2004). Foi Saussure quem, pela primeira vez, demonstrou que uma língua não é apenas uma coleção de objetos linguísticos como sons e palavras. Ele

considerou-a como um sistema altamente estruturado, em que cada elemento se define em grande medida pela maneira como está relacionado com outros elementos. As elaborações teóricas de Saussure propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência. A linguística estrutural propôs “um conceito de língua como uma entidade autônoma, um sistema fechado em si mesmo, que pode ser estudado sem se levar em conta qualquer interferência histórica, social, cultural” (BAGNO, 2011, p.46).

Mas Saussure já considerava a relação entre língua e sociedade em seus estudos no início do século XIX. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006), ainda que esse estudioso tenha postulado a língua como fato social, nada contribuiu no sentido de estudar a língua como heterogeneidade ordenada. Saussure afirmava que a língua é de natureza homogênea. E para garantir a realidade psicológica do objeto da investigação sincrônica, o teórico exigia que tal objeto fosse homogêneo. O objeto da linguística sincrônica é tudo o que é simultâneo, mas somente aqueles fatos simultâneos que pertencem a uma mesma língua (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 56). Para esses autores, ao distinguir a fala da língua, não foi rompido o psicologismo característico do pensamento neogramático,¹⁴ pois Saussure via a língua como social e a fala como individual. Desse modo, não se tem nada de concreto sobre a comunidade como a matriz do desempenho da fala individualizada. Logo, não há nada nessa teoria que pudesse acomodar uma língua heterogênea.

1.3 Competência linguística e competência comunicativa

Em 1957, Noam Chomsky, fundador da escola teórica conhecida por gerativismo, propôs que se percebesse a gramática de uma língua como uma teoria de suas sentenças e a linguística como uma adequada teoria das gramáticas. Ele possibilitou a abertura de uma aliança inédita entre a linguística e as ciências exatas. A teoria linguística só se ocupa da comunidade homogênea na medida em que o informante individual é um perfeito representante dela (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

Oito anos depois, em 1965, Chomsky retomou a distinção entre língua e fala proposta por Saussure, com pequenas alterações. Para ele, a teoria linguística ocupa-se de um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea. Em

¹⁴ A teoria neogramática é a herdada por Ferdinand de Saussure e Leonard Bloomfield. O que os vincula aos neogramáticos é a falta de interesse pelo caráter sistemático da língua heterogênea de uma comunidade.

sua teoria, há a exigência central da homogeneidade, pois Chomsky considera a diversidade teoricamente irrelevante.

O livro *Aspectos da teoria da sintaxe* (CHOMSKY, 1975, p. 84) apresenta a dicotomia competência/*performance*. Nesse livro, Chomsky define competência como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua” e *performance* como “o uso efetivo da língua em situações concretas”. Esse estudioso propôs uma dicotomia entre competência linguística e *performance*, inserindo-se na tradição estruturalista. Nesse caso, (i) a *competência linguística* é considerada um conjunto de normas internalizadas, ou regras, que permite emitir, receber e julgar enunciados da língua; é o objeto da análise linguística; (ii) por sua vez, *performance* refere-se ao uso que se faz da língua, ou seja, aquilo que efetivamente se realiza quando se fala (ou quando se ouve, ou se escreve, ou se lê). Nessa concepção, para falar uma língua com sucesso é necessária uma competência estritamente linguística nessa língua: domínio da pronúncia, da gramática e do vocabulário.

Na teoria de Chomsky, a sintaxe é a componente central da gramática; as frases são analisadas de forma isolada e independentemente de todo o processo de interação social, desconsiderando a natureza primordialmente discursiva e dialógica. Além disso, no entendimento do autor, a linguagem é uma faculdade inata, de origem genética, ou seja, o falante conheceria perfeitamente a gramática, logo o linguista pode usar a própria intuição para deduzir as regras linguísticas. Segundo essa percepção, o cérebro já vem com uma gramática universal e é programado para processar os poucos dados fornecidos pelo ambiente e, com base neles, organizar em nossa mente toda a gramática da língua.

Chomsky (1975b) analisa a língua como “um espelho da mente”. O autor defende que todas as crianças aprendem a língua igualmente bem e que deve haver uma estrutura básica comum a todas as línguas que de alguma forma está “impressa” no cérebro humano. Para Bagno (2001, p.49), a principal característica do estruturalismo é a desconsideração absoluta do sujeito, isto é, do falante como ser historicamente situado, membro de uma sociedade, participante de uma cultura, dotado de vontade política e de capacidade de ação e decisão.

Na década de 1960, o norte-americano Dell Hymes já mostrava que o maior problema com o conceito de competência linguística de Chomsky residia no fato de que esse teórico achava irrelevante contemplar questões acerca da variação da língua. Então, Hymes (1972) propôs um novo conceito, o de “competência comunicativa”, que é

bastante amplo, para incluir não só as regras de formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Conforme Hymes (1972a), a competência comunicativa é a capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais se envolve certos conhecimentos, tais como o modo de começar e terminar conversações, como e quando ser educado e como se dirigir aos seus interlocutores. Para o autor, o falante competente percebe quando um determinado ato de fala é apropriado ou não, sabe escolher como se expressar em situações diversas de acordo com seu contexto.

Ele ponderava que o interesse de muitos linguistas apenas na estrutura linguística interna traria prejuízos à comunicação, por isso quis chamar a atenção para a importância da adequação no uso da linguagem. O autor afirma que uma sentença pode ser gramatical, mas inadequada (HYMES, 1972).

Em 1966, Hymes já rejeitava a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. A linguagem, para ele, assim como para Labov, não podia ser separada dos outros sistemas sociais e culturais da sociedade, priorizando apenas as descrições linguísticas exclusivamente gramaticais. Nesse sentido, quando Bortoni-Ricardo (2005, p. 62) cita as ideias de Hymes sobre competência comunicativa, admite que, se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulários ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala torna-se inviável

1.4 Língua e sociedade - a sociolinguística

Calvet (2007), ao se referir a Jakobson e Haugen, mostra que a língua não serve apenas para transmitir informação, pois diz coisas sobre o falante e o grupo. Calvet critica as abordagens estruturalistas que apresentam a língua como um “instrumento de comunicação”, uma vez que ele considera essa definição muito restritiva, pois ignora aquilo que é essencial na língua: seus vínculos com a sociedade, ou seja, a língua como “fato social” como propôs William Labov na década de 1960. Segundo Calvet, os primeiros teóricos norte americanos pecavam pela falta de visão teórica e tendiam a negligenciar o aspecto social das línguas. Por outro lado, para o autor, os linguistas europeus, em particular os falantes de línguas dominadas, insistiam na existência de conflitos linguísticos, contribuindo para enriquecer a teoria.

A linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. E, paradoxalmente, existe o desejo de

intervir nesses processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e atuar sobre ela. (CALVET, 2007, p. 85-86)

Desenvolvida, em grande parte, por Labov em meados do século XX, a sociolinguística permitiu o estudo científico de fatos linguísticos até então excluídos do campo dos estudos da linguagem devido à sua diversidade. Por meio das pesquisas de campo, a sociolinguística – inspirada no método sociológico – registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a variação linguística como objeto de estudo. Para Labov (2008), a língua é uma forma de comportamento social, logo as pesquisas nessa área devem se concentrar na língua em uso dentro da comunidade, como ocorreu no CMB. Porém, considere-se a crítica a seguir sobre a teoria de Labov:

A principal reprimenda que se dirige à sociolinguística variacionista é a de que, ainda muito apegada ao estruturalismo clássico, ela só recorre ao elemento sócio como pretexto para fazer, ao fim e ao cabo, linguística. De fato, essa corrente sociolinguística se dedica primordialmente ao conhecimento da língua, à descrição da língua, recorrendo a fatores sociais somente na medida em que eles auxiliam nessa descrição. (BAGNO, 2011, p.62)

Como esta investigação não abordou os aspectos estruturais, gramaticais ou fonéticos da língua portuguesa, mas sim as crenças e as atitudes a seu respeito e a respeito de suas variedades, ela foi embasada especialmente na sociologia da linguagem (BAGNO, 2001; 2003; 2007; 2009; 2011, 1989; CASTILHO, 2004; LUCCHESI, 2004; SILVA R. 2004; CHERRE, 2005, 2009; ILARI & BASSO, 2009, CUNHA, 1994) que apresenta explicação das relações entre o uso da língua e a dinâmica social. Isso se justifica visto que aqui é proposta a abordagem sobre crenças e atitudes em relação às variedades linguísticas dos alunos em uma perspectiva da sociolinguística educacional.

Consoante Bagno (2011), uma verdadeira sociologia da linguagem aborda um estudo da sociedade com foco nas relações que seus membros mantêm entre si por meio da linguagem. O autor ressalta que a sociolinguística variacionista revela que existe variação, e em parte se detém na explicação das causas (linguísticas e/ou sociais) dessa variação. Por sua vez, a sociologia da linguagem indaga sobre as consequências (sociais, culturais, éticas, políticas, econômicas, pedagógicas) das variações.

Ao contrário da sociolinguística variacionista, que se vale da noção um tanto estática e passiva de que “a língua reflete a sociedade”, a sociologia da linguagem postula que as línguas moldam as sociedades e são moldadas por

elas, num intrincado jogo de relações, nunca iguais. [...] Outro problema que detectamos na sociolinguística variacionista de Labov é sua tentativa de integrar suas investigações no quadro teórico da gramática gerativa. Embora fazendo algumas críticas teóricas e metodológicas à linguística chomskiana, Labov se esforça por formalizar seus achados em regras que recebem notação matemática semelhante às do gerativismo. (BAGNO, 2011, p. 63)

Apesar das lacunas, a Teoria Variacionista de William Labov, desenvolvida a partir do início da década de 1960, deu um grande passo para o estudo da língua e seu funcionamento na sociedade. Seus trabalhos contribuíram muito para o entendimento da língua como um fenômeno estreitamente vinculado à vida social dos falantes (BAGNO, 2011). Essa teoria ressalta que os estudos linguísticos não podem estar dissociados do contexto social, tendo em vista que a comunicação só se estabelece dentro de um contexto. O modelo de análise proposto por Labov almeja investigar os fenômenos da variação linguística e o papel de fatores sociolinguísticos que condicionam a escolha de uma ou de outra variável, considerando os aspectos internos (constituídos pela própria estrutura da língua) e externos da língua (de natureza sobretudo geográfica e social) (PRETI, 1989).

1.4.1 A sociolinguística variacionista

A sociolinguística variacionista estuda a língua em uso em uma comunidade linguística. Essa língua é heterogênea, ou seja, não é falada da mesma forma por todos os membros da comunidade. Conforme William Bright (1966 apud CALVET, 2002), são três fatores que condicionam a diversidade linguística: (i) a identidade social do falante; (ii) a identidade social do destinatário; e (iii) o contexto.

Os estudos de Labov desenvolvidos entre as décadas de 1960 e 1980 tratam dos modelos linguísticos e da teoria da variação linguística. Essa teoria ressalta que os estudos linguísticos não podem ocorrer dissociados do contexto social, já que a comunicação só se estabelece nesse contexto. O modelo de análise proposto por Labov almeja investigar os fenômenos de variação linguística e o papel de fatores sociolinguísticos que condicionam a escolha de uma ou de outra variável, considerando os aspectos internos (constituídos pela própria estrutura da língua) e externos da língua (de natureza sobretudo geográfica e social).

Labov (2008) realizou uma investigação na Ilha de Martha's Vineyard¹⁵, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América (EUA), que foi publicado, pela primeira vez, em 1963. Nele, o autor fez uma observação direta de uma mudança sonora no contexto de vida da comunidade. Baseou-se na mudança na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/, estudando a frequência e distribuição dessas variantes fonéticas nas diversas regiões, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos dentro da ilha. Assim, o estudioso foi capaz de reconstruir a história mais recente do lugar, correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social.

Neste trabalho de pesquisa, Labov levou em conta as atitudes que ele classificou em três níveis: (i) positivo - os que querem ficar na ilha; (ii) neutro – os que não têm opinião formada; (iii) negativo – os que querem ir embora (CALVET, 2002, p. 82). Nesse caso, concluiu-se que quanto mais gente tinha uma atitude positiva mais se centralizam os dois ditongos estudados. Por outro lado, havia uma distribuição social dos ditongos: os que queriam ficar na ilha adotavam uma pronúncia “insular”, e os que queriam partir adotavam uma pronúncia “continental”.

Labov (2008) acredita que a explicação da mudança linguística envolve a origem de suas variações, a sua difusão e a propagação das mudanças assim como a regularidade da mudança. O ponto de partida para a pesquisa, segundo ele, foi a variação em uma ou mais palavras na fala de um ou mais indivíduos. Para o autor, essas variações podem ser induzidas pelos processos de assimilação ou dissimilação¹⁶, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação aleatória ou outros processos em que o sistema linguístico interaja com as características fisiológicas ou psicológicas do indivíduo.

¹⁵ A Ilha de Martha's Vineyard (município de Dukes, estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América) foi escolhida por William Labov como laboratório para uma investigação inicial dos padrões sociais na mudança linguística. Essa ilha tem características vantajosas para a pesquisa tais como ser uma unidade independente e separada do continente por uns cinco quilômetros do Oceano Atlântico. Também é social e geograficamente complexa o bastante para oferecer amplo espaço à diferenciação do comportamento linguístico (LABOV, 2008).

¹⁶ Os processos de assimilação e de dissimilação referem-se a aspectos fonéticos que não serão trabalhados nesta investigação. Contudo, segundo Dubois (1973), o primeiro é um tipo muito frequente de modificação sofrida por um fonema em contato com um fonema vizinho, que se deve ao fato de as duas unidades em contato terem traços articulatórios comuns (p.75); e o segundo diz respeito a toda mudança fonética que tem como finalidade acentuar ou criar diferença entre dois fonemas vizinhos, mas não contíguos. Trata-se, portanto, de um fenômeno de diferenciação a distância. Na maioria das vezes, o que se pretende é evitar uma repetição incômoda entre dois fonemas idênticos (p. 198).

1.4.2 A mudança linguística

Antes do século XIX, já se percebia que as línguas mudam. As discussões e a consciência sobre a mudança linguística começaram a se desenvolver no mundo românico. As teorias de Herman Paul (apud WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) desenvolveram a ideia de que a língua do falante-ouvinte individual encerra a natureza estruturada da língua, a coerência do desempenho falado e a regularidade da mudança. Para esse teórico, o isolamento do indivíduo tinha a vantagem de vincular a linguística a uma ciência mais geral, a psicologia. Logo, ele isolou a língua do indivíduo do uso do grupo (ocorreu, assim, a oposição entre o indivíduo e a sociedade) e, como resultado, para Paul, é a gramática psicologicamente internalizada que gera os enunciados dos falantes.

A mudança linguística é constante e inevitável em qualquer sociedade e é impulsionada pelos próprios falantes. Os estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006), expostos no livro *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, esclareceram vários aspectos do processo de mudança linguística. Nessa obra, incorpora-se a ideia de que as mudanças ocorrem sob limites. Para os autores, nem toda mudança é possível e há restrições também quanto à possibilidade de fatores condicionantes. Mas adotam um aspecto de rigor formal lançado por Chomsky para as teorias linguísticas. Assim, as mudanças linguísticas têm de ser restritivas, sem aderir à sua concepção homogênea do objeto.

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006), os processos de transição das mudanças envolvem contato entre os falantes com sistemas diferentes. Esses autores defendem que as isoglossas¹⁷ não dividem o espaço linguístico em áreas bem delimitadas, mas sim num *continuum* sincrônico de fragmentos sutilmente subdivididos. Para eles, a mudança linguística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística. Logo, não poderia haver dúvidas de que conjuntos de atitudes sociais bem sedimentadas são fatores poderosos na determinação do curso da história da língua em comunidades multilíngues.

O linguista francês Antoine Meillet (apud WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), em 1906, foi um dos primeiros a colocar-se a favor do papel dos fatores sociais na mudança linguística. A língua foi analisada por ele como uma instituição autônoma. Então, era preciso determinar as condições gerais de desenvolvimento com base em um

¹⁷ Uma isoglossa corresponde à linha geográfica que se traça no mapa de um território linguístico para assinalar os pontos até onde vigora certo traço linguístico (LAROUSSE, 1992).

ponto de vista puramente linguístico. Como a língua é tida também como uma instituição social, então a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode apelar para explicar a mudança linguística seria a mudança social, da qual as variações linguísticas seriam apenas consequências.

Nesse contexto, conclui-se que nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade. Fatores linguísticos e sociais são estreitamente relacionados ao desenvolvimento da mudança linguística. Como a língua é considerada objeto constituído de heterogeneidade ordenada, permite atribuir à variação um caráter sistemático e controlado. Na proposta de Weinreich, Labov e Herzog (2006), a mudança é entendida como uma consequência inevitável da dinâmica interna das línguas naturais.

Todavia, conforme Bagno (2011, p. 64), as variações e as mudanças que ocorrem na língua não acontecem de forma natural, a partir de segmentos internos. O autor justifica essa afirmação esclarecendo que a língua é alvo da intervenção consciente ou inconsciente dos falantes por seu caráter explicitamente social, cultural e político. Para ele, a língua vai além de mero instrumento de comunicação, pois ela é palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propaganda ideológica, de manipulação de consciências etc. Bagno informa que não se pode impedir a mudança linguística, uma vez que ela é impulsionada pelos próprios falantes.

A mudança decorre sociocognitivamente da interação entre processamentos cognitivos da língua e fenômenos sociais como contato linguístico, a variação social, a conquista de um povo por outro, a escravização. (BAGNO, 2011, p. 78)

Votre (2008) expõe que a escola gera mudanças na fala e na escrita dos estudantes e das comunidades discursivas. Do mesmo modo, atua como preservadora de formas de prestígio ante as tendências de mudança em curso nessas comunidades, já que ela envolve gostos, normas, padrões estéticos e morais conforme as maneiras de dizer e de escrever. Para o autor, a influência da variável nível de escolarização ou escolaridade está correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança.

1.4.3 O estudo da variação linguística

A língua portuguesa apresenta um vasto e não bem definido conjunto de variedades de grupos, que vão se subdividindo em subgrupos até chegar ao indivíduo, pois cada um de nós tem sua própria variedade de língua: o idioleto (SANTOS, 1996).

Grupos afastados espacialmente, separados por longas distâncias, inevitavelmente desenvolverão variedades diferentes da mesma língua. Assim também acontece com a separação da sociedade em estratos socioeconômicos, a especialização profissional, a diferença de idades e de sexo, além de outros fatores.

Ao estudar a língua em uso numa comunidade, Silva G. (2003) faz referência à realidade da variação. Segundo ela, os membros da comunidade são falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas. Desse modo, é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um se expressar.

O conceito de variedade é importante para se entender a sociolinguística variacionista. “Uma variedade linguística é um dos muitos modos de falar uma língua. [...] esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução” (BAGNO, 2007, p. 47). Bagno (2007, p. 48) classifica a variação linguística da seguinte forma:

Dialeto – é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Muitos linguistas empregam o termo dialeto para designar o que a sociolinguística prefere chamar de variedade.

Socioleto – designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão etc.).

Cronoleto – designa a variedade própria de determinada faixa etária, de uma geração de falantes.

Idioleto – designa o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo de pronunciar as palavras, de construir as sentenças etc.

Segundo Trask (2004), o dialeto é uma forma de língua que tem seu próprio sistema léxico, sintático e fonético e é usado num ambiente mais restrito que a própria língua. Pode ser variedade linguística regional ou social, mais ou menos identificável. O autor (2004, p. 79) diz que toda língua usada numa área relativamente extensa é falada de maneiras diferentes, conforme os lugares: são os *dialetos regionais*. Ele acrescenta que, mesmo em uma única comunidade, a língua pode ser falada de maneiras distintas pelos membros dos diversos grupos sociais: essas formas diferentes são dialetos sociais ou socioletos. Trask exemplifica ao dizer que o português de São Paulo é claramente diferente do português do Rio de Janeiro, de Porto Alegre, de Salvador ou do Recife; e mesmo dentro de São Paulo, os economistas não falam entre si como os mecânicos de automóveis o fazem, por exemplo.

Sobre os usos linguísticos da palavra dialeto, incluem-se apenas traços de gramática e vocabulário, ao passo que os traços de pronúncia são tratados como um fenômeno diferente, caracterizado como variedade regional de pronúncia ou sotaque; num ou outro uso, o sotaque é incluído entre as características de um dialeto. Segundo Dubois (1973, p.184), ao se empregar dialeto regional por oposição à língua, dialeto é um sistema de signos e de regras combinatórias da mesma origem que outro sistema considerado como a língua, mas que se desenvolveu, apesar de não ter adquirido o *status* cultural e social dessa língua, independentemente daquela.

É importante ressaltar que há diferenças entre variedade, variável e variante sociolinguística: (i) a variável é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada; (ii) a variante é cada uma das formas diferentes de se dizer a mesma coisa (BAGNO, 2007, p. 50). Castilho (2010) garante que cada variação é organizada por um conjunto de variantes, logo ela corresponde ao conjunto de usos linguísticos considerados relevantes para a caracterização de uma variedade. Esse pesquisador define, portanto, variação como a manifestação concreta da língua e variedade como a soma idealizada das variações.

No começo do século XX, o Estruturalismo estudava a variação linguística com base em dois pontos de vista: diacrônico e sincrônico. No primeiro, histórico, o pesquisador estabelece ao menos dois momentos sucessivos de uma determinada língua, descrevendo-os e distinguindo as variantes em desuso (arcaísmos). No segundo, no mesmo plano temporal, o pesquisador pode abordar seu objeto considerando os pontos de vista: geográfico (ou diatópico), social (ou diastrático) e estilístico (contextual ou diafásico).

[...] a variação linguística pode correr nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos; no segundo, elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais. Em qualquer um desses eixos, a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. (MOLLICA, 2003, p. 12)

Por sua vez, Bagno (2011) defende que o principal postulado da sociolinguística é a visão pancrônica da língua:

Nem sincrônica nem diacrônica isoladamente, a língua é um fenômeno pancrônico: num tempo-espço social e cultural convivem formas antigas e formas inovadoras, distribuídas desigualmente pelas diversas comunidades de fala que habitam o país de acordo com a história sociolinguística de cada

uma. É a dinâmica social que determina a preservação e/ou a extinção de uma forma linguística, e não supostos mecanismos internos à língua agindo por conta própria. A clássica noção “deriva”, isto é, de um movimento autônomo da língua como “coisa-em-si”, fica desde logo descartada. (BAGNO, 2011, p. 78)

Saussure ressaltou a visão sincrônica como um estudo descritivo da linguística em contraste à visão diacrônica do estudo da linguística histórica, estudo da mudança dos signos no eixo das sucessões históricas. O estudo sincrônico enfoca o sistema linguístico em funcionamento num determinado momento, sem a perspectiva histórica. Nesse caso, considera-se uma época delimitada por acontecimentos repentinos que ocasionam modificações no estado da língua em questão. A visão diacrônica estuda as relações entre variantes sucessivas que se substituem umas às outras ao longo do tempo.

A variação linguística é um fenômeno normal, inerente às línguas, e não há uma variedade melhor ou mais bonita do ponto de vista linguístico, assevera Bagno (2007). Nesse sentido, procurou-se investigar no CMB se pode ocorrer o preconceito em relação às variedades que fogem ao que é considerado culto ou com ocorrências regionais.

A variação linguística pode se manifestar de várias formas que, segundo Ilari e Basso (2009), “convivem”, visto que “elas não são características que possam ser aplicadas em separado a alguns textos e não a outros. Assim, qualquer produção verbal é simultaneamente marcada do ponto de vista” (p. 150-188, com adaptações desta pesquisadora):

1. **Diacrônico** – etimologicamente, é a variação que ocorre através do tempo, na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua: (i) externa (que diz respeito à maneira como as línguas evoluem ao longo do tempo em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade linguística); e (ii) interna (que diz respeito às mudanças que vão ocorrendo na gramática – fonologia, morfologia, sintaxe – e em seu léxico).
2. **Diatópico** – é a variação linguística verificada nas diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço físico, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países.
3. **Diastrático** – é a variação linguística encontrada quando são comparados diferentes estratos sociais de uma população. Nota-se, nesse caso, uma diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população e pela parte menos escolarizada.

4. Diamésico —é a variação linguística que se refere aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza. Esse tipo de variação compreende as diferenças que se observam entre as línguas falada (oral) e escrita. Enquadra-se no estudo desse fenômeno o gênero discursivo, referindo-se a tipos de textos, pois cada gênero a que pertencem os textos (falados ou escritos) apresenta um vocabulário e uma gramática próprios.

Bagno (2007) se refere também à variação **diafásica**, que trata do uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal, ou seja, seria a adequação da linguagem a cada contexto: formal (trabalho), familiar (informal). Essa variação de estilo não é apenas uma escolha, pois depende do contexto, da relação entre os interlocutores, de classe social, sexo, idade etc. Contudo, num grupo social homogêneo, numa mesma época e região, mesmo nível social, mesmo sexo, idade e profissão dos falantes, pode ocorrer esta variação. É factível perceber a diferença entre a fala informal e a formal, por exemplo, na pronúncia dos verbos no infinitivo: na fala coloquial brasileira, geralmente se anula o [-r] final do infinitivo dos verbos, por exemplo: estudá (estudar), dirigi (dirigir), pô (por) etc. Outra característica é o uso de gírias em determinados grupos em situações informais.

Este trabalho está centrado na variação diatópica, também chamada de regional ou geolinguística. O conhecimento dessa variação foi fundamental para a elaboração dos questionários de pesquisa e para a análise dos resultados obtidos, tendo em vista as diferenças geográficas dos alunos participantes desta investigação.

Bagno (2007) esclarece que cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras. Portanto, a melhor maneira de se ensinar o português nas escolas seria buscar um equilíbrio entre as variedades. O autor sugere apresentar ao aluno as diversas mudanças já ocorridas e as ideologias que estão em torno do que se considera padrão. Assim, o estudante poderia ter mais discernimento nas suas escolhas linguísticas tanto na fala quanto na escrita.

Quanto à gramática, cabe ao professor ajudar o aluno a utilizar seu conhecimento prévio a respeito da língua e a desenvolvê-lo em distintos contextos de comunicação. Segundo Bagno, vale também a leitura para ampliar o repertório de palavras e expressões.

Há estruturas linguísticas internalizadas desde a infância. Cunha (2010, p.45) explica, por exemplo, que o emissor de uma mensagem não pode usar o artigo em outro lugar que não seja antes do substantivo a que ele se refere (*Poeta o é famoso.*), assim como não pode usar uma preposição depois do termo que ela rege (*Nós gostamos muito sorvete de.*). Também é obrigatória alguma marca de plural para fazer a concordância de número. Essa marca pode variar conforme os usos dos grupos sociais, como, por exemplo: *Os meninos doentes choravam sem parar. Os menino (ou mininu) doente chorava sem parar (ou pará).*

Consoante Cunha (2010), mesmo com as diferenças morfossintáticas, que ocorrem tanto na primeira quanto na segunda frase, os dois grupos serão entendidos por todos, uma vez que estão usando o mesmo sistema linguístico. Mas se não houvesse nenhuma marca de plural em qualquer das falas, os interlocutores não entenderiam o real significado da frase, ou seja, que eram pelo menos dois meninos doentes e chorando sem parar.

A variação linguística pode ser dividida também em variação social e variação estilística. Segundo Lucchesi (2004, p. 67), a primeira refere-se à diferença nas frequências observadas na fala dos diversos segmentos sociais (classes alta, média, operária, baixa etc.). A segunda, à variação observada na fala do indivíduo consoante a situação em que se encontra, como a fala espontânea, a fala formal, a leitura de texto, de acordo com os tipos escolhidos para a pesquisa.

Lucchesi (2004) ressalta que pesquisas sociolinguísticas mostram que a variação normal faz parte do sistema linguístico, participa de seu funcionamento e interfere nos processos de mudança que se operam no seu interior. Desse modo, a língua torna-se um sistema heterogêneo e variável, pois “só assim ela pode desempenhar plenamente as suas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza” (LUCCHESI, 2004, p. 74). Nesse sentido, segundo o estudioso, os aspectos funcional e social da linguagem se interpenetram, e não se pode entender um sem o outro. Em se tratando da língua portuguesa, os PCN ressaltam que

[...] está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores

sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1997, p. 29)

Os fatores que conduzem à diferenciação dialetal se dividem em externos à língua (sociais, históricos, geográficos etc.) e internos a ela (linguísticos). Os últimos conduzem ao desenvolvimento de diferentes dialetos, pois estão relacionados à própria estrutura da língua (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 17 – com adaptações desta pesquisadora nos exemplos).

Quadro 1. Fatores que conduzem à diferenciação dialetal

Fator sociolinguístico	Variedade linguística	Exemplos
Características individuais	Idioleto	A língua utilizada por cada indivíduo
Dimensão temporal	Variedade histórica	Português do século XII, moderno etc.
Dimensão geográfica	Variedade diatópica	Português do Sul, do Nordeste etc.
Dimensão social	Variedade diástrica	Português das classes sociais alta, média, rural etc.
Nível de educação	Variedades formal e informal	Português formal, coloquial, vulgar etc.

Fonte: baseado em SILVA-CORVALÁN (2001)

Conforme Castilho (2004), a perspectiva geográfica é horizontal e implica o estudo dos falares de comunidades linguísticas distintas em espaços diferentes, mas em um mesmo tempo histórico. Ele defende que são os falares dessas comunidades que produzem os regionalismos. Os estudos de caráter geográfico distinguem uma

linguagem urbana – cada vez mais próxima da linguagem comum – de uma linguagem rural, mais conservadora, isolada, em gradual extinção. O autor assevera:

Quanto ao espaço geográfico, considerando-se a extensão territorial do país, bem como seu rápido processo de urbanização, parece justo supor também aqui a ocorrência de uma pluralidade de normas, decorrentes do policentrismo cultural brasileiro. É provável que as diferenças regionais afetem mais de perto a norma oral, e nesta, os níveis fonológico e lexical. Entretanto, são precisamente esses níveis que apresentam os maiores índices de variação e, portanto, de problemas. (CASTILHO, 2004, p. 31)

Ressalte-se aqui o que Bortoni-Ricardo (2004b, p.52) chama de “zona rurbana”. A pesquisadora da área de educação em língua materna apresenta o contínuo de urbanização, que pode ser representado da seguinte forma:

variedades rurais isoladas -- varied. urbanas
 área rurbana
 padronizadas

A pesquisadora (2004b) explica que em um dos polos do contínuo estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas, e no polo oposto estão as variedades urbanas. Segundo ela, estas últimas são as que recebem a maior influência de padronização da língua. A zona “rurbana” ficaria situada entre esses dois polos. Esse grupo seria constituído pelos imigrantes de origem rural, que preservam muito seus antecedentes culturais, especialmente o repertório linguístico, como também as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana por intermédio da mídia ou pela absorção de tecnologia agropecuária.

Bortoni-Ricardo ressalta dois grandes conjuntos de traços linguísticos: (i) graduais, que aparecem na fala de todos os brasileiros, independentemente de sua origem social, regional etc.; e (ii) descontínuos, que aparecem primordialmente na fala dos brasileiros de origem social mais baixa, com pouca ou nenhuma escolaridade, com antecedentes rurais etc.

Diferentemente da perspectiva geográfica, a perspectiva social é vertical, conforme Castilho (2004), ou seja, implica o estudo dos falares de diferentes grupos em uma mesma comunidade. Os falantes são agrupados principalmente por nível socioeconômico, escolaridade, idade, sexo, raça e profissão. Nessa perspectiva, observa-se e analisa-se a distinção entre um dialeto social/culto (que segue a norma-padrão), por

consequente a língua normalmente ensinada nas escolas e com situações de fala mais formais, e um dialeto social/popular (considerado subpadrão), mais ligado à linguagem oral do povo e às situações menos formais de comunicação.

Sob a perspectiva estilística, Castilho (2004) discorre sobre o uso que um mesmo falante faz da sua língua. Considera que o falante realiza suas escolhas influenciado pela época em que vive, pelo ambiente, pelo tema, pelo seu estado emocional e pelo grau de intimidade com seus interlocutores. Tais fatores determinam a preferência do registro (ou nível de fala) a ser utilizado pelo falante quanto ao grau de formalismo (uso mais ou menos formal da língua), ao modo (língua falada ou escrita) e à sintonia (maior ou menor grau de tecnicidade, cortesia ou respeito à norma, tendo-se em vista o perfil do interlocutor).

1.5 A sociolinguística educacional

Esta investigação fundamenta-se também nos pressupostos da sociolinguística educacional, teoria priorizada nesta pesquisa. Os estudos de Bortoni-Ricardo (1999; 2004; 2005; 2008; 2011) foram a base para desenvolver esta tese.

A sociolinguística educacional busca respostas para questões educacionais no universo da escola, envolvendo temas consideravelmente mais amplos e inseridos em um contexto social maior. Conforme Bortoni-Ricardo (1999), a prática em sala de aula tem mostrado que a sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para elevar a qualidade do ensino da língua materna, pois trabalha com os fenômenos da língua em uso com base na relação língua-sociedade e está voltada para a realidade dos alunos.

1.6 Linguagem, cultura e educação

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; com diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica. Ela pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 37). A noção de transculturalidade se mistura à noção de cultura em uma abundância de termos como: diferença cultural, multiculturalismo, pluralismo cultural e comunicação intercultural. Mas “percebe-se que a diversidade é, nessa retórica, sempre vista como um movimento que deriva da unidade, enfim, da norma, e não o contrário” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29).

A noção de cultura e de língua, no campo da linguística, é hoje matéria de muita controvérsia entre os cientistas sociais. A cultura, na visão mais comum, é algo distinto

da natureza, sendo transmitida através das gerações. Isso sugere que não nascemos com uma cultura, mas que a assimilamos ao conviver com as pessoas que nos rodeiam. Desse modo:

[...] o processo de sociabilização, incluindo a aquisição linguística, molda os modos de pensar, falar e agir das crianças de acordo com os padrões aceitáveis numa comunidade. Nesse sentido, língua é parte da cultura, ou seja, a língua categoriza o mundo natural e cultural e fornece pistas importantes sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29)

Essas autoras (2007, p. 29-33) apresentam conceitos de cultura baseados nas ideias de Duranti (1997):

Visão cognitiva – a cultura é pensada como conhecimento de mundo. Não deve ser vista apenas como a capacidade de reconhecer objetos, lugares e pessoas, mas como a capacidade de compartilhar certos padrões de pensamentos e modos de compreender o mundo, fazendo inferências. O conhecimento é, portanto, socialmente distribuído. Segundo esse conceito, ser membro de uma mesma cultura não significa ter conhecimento idêntico.

Visão semiótica – a cultura é definida como comunicação, ou seja, como um sistema de signos. Assim, observa-se que a teoria de mundo das pessoas deve ser compartilhada nas manifestações culturais. Tudo isso pode ser tido como exemplo de apropriação da natureza pelos homens por meio de sua habilidade para estabelecer vínculos simbólicos entre indivíduos ou grupos.

Sistema de mediação – a interação humana com o ambiente físico ou social é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo trabalho humano. Esses instrumentos, estando “entre” o homem e o mundo físico ou social, podem ser objetos materiais (flechas, martelos, serras, cadeiras, construções, papel, canetas, rádios, disquetes, carros), assim como objetos idealizados ou símbolos (emoções humanas, códigos linguísticos, sistemas de crenças).

Sistema de práticas – essa visão de cultura é concebida a partir das ideias defendidas pelo movimento intelectual (pós-estruturalismo¹⁸), cujos postulados criticam generalizações acerca de culturas como entidades unificadas e abstrações baseadas em oposições simbólicas como “essencialistas” ou “metafísicas” (postulados do paradigma estruturalista). O sujeito ou ator humano existe culturalmente e funciona como um participante numa série de atividades que são pressupostas e reproduzidas pelas suas ações individuais sem serem, porém, totalmente deterministas. Há uma relação, portanto, entre conhecimento e ação-no-mundo, condições passadas e presentes.

¹⁸Sob o nome estruturalismo reagrupam-se as ciências do signo, os sistemas de signos. Os fatos antropológicos mais diversos podem entrar nele, mas somente na medida em que passem pelos fatos da língua – que sejam tomados na instituição de um sistema do tipo significante/significado e se prestem à rede de uma comunicação dela pela sua estrutura (DUCROT, 1968). O pós-estruturalismo libera o texto para uma pluralidade de sentidos, e a realidade é considerada uma construção social e subjetiva. Enquanto o estruturalismo afirma a independência e a superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas veem o significante e o significado como inseparáveis.

Sistema de participação – o conceito de cultura é visto como sistema de práticas e contém o pressuposto de que toda ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, é inerentemente social, coletiva e participativa. Nessa perspectiva de cultura, podemos abordar variação, dado que devemos manter em vista a compreensão dos grupos diferentes envolvidos, bem como reconhecer o fato de que eles existem socialmente como parte de uma unidade mais abrangente.

Os diversos conceitos de cultura foram relevantes para uma melhor compreensão do estudo sobre heterogeneidade cultural da língua no CMB. Assim, foi possível entender melhor, especialmente, o processo de transição dos alunos transferidos para o CMB em relação à sua cultura.

Gumperz (1982) mostra a relatividade cultural do significado, da estrutura e do uso da linguagem, justificando que o comportamento verbal e a estrutura do código linguístico (que está subentendido no comportamento) são dependentes das influências sociais e culturais. O autor explica que, para compreender esse processo, faz-se necessário integrar o que se sabe sobre gramática, cultura e convenções de interação numa teoria de comunicação verbal. Afirma também que a sociedade ainda está longe do que propõe essa teoria: que se integre o que se sabe sobre gramática, cultura e convenções interativas em um único esquema de conceitos e procedimentos analíticos. Acrescenta ainda que podem ocorrer "mal-entendidos" em interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos ou sociais por não compartilharem as mesmas pressuposições textuais.

Na visão sociolinguística, cada variedade é adequada às necessidades e às características da classe social à qual pertence o falante, por isso é igualmente válida como instrumento de comunicação. A diferença entre as variedades *padrão* e *não-padrão*¹⁹ não indica deficiência na estrutura da gramática não-padrão, de acordo com Bortone (2007). Os obstáculos de acesso aos benefícios da língua que segue a norma-padrão (leitura, escrita e compreensão oral) que cercam os falantes das classes desprestigiadas contribuem para dificultar o acesso à informação e, por conseguinte, à mobilidade social.

[...] a língua funciona como um fator de identificação social através das estruturas linguísticas que revelam os valores culturais, sociais e históricos de uma comunidade específica. Dessa forma, faz-se necessário tecer algumas reflexões quando se pretende discutir sobre a legitimação de uma norma em

¹⁹ Bortoni-Ricardo (2007) refere-se à variedade padrão como a língua que segue as normas gramaticais, especialmente na escrita, e por não-padrão à língua coloquial, que é mais próxima da oralidade.

detrimento de outra, pois o processo não é só linguístico, mas social, ideológico e histórico. (BORTONE, 2007, p. 139)

Para a sociolinguística, ainda conforme Bortone (2007), a ênfase deve ser dada aos padrões da forma de fala como uma evidência de aprendizagem prévia pelo falante da aquisição de normas culturais compartilhadas. As divergências comunicativas estão intimamente relacionadas aos diversos contextos culturais dos falantes, e tal fator contribui para a manutenção do afastamento de iletrados dos meios letrados. A compreensão de um diálogo, que representa um determinado discurso, não é feita por completo se não houver compreensão e conhecimento dos valores culturais subjacentes de quem o produziu.

1.7 A norma-padrão/normativa ensinada nas escolas brasileiras

Para Lucchesi (2004), o conceito de norma exerce um papel importante no desenvolvimento da teoria linguística direcionada aos padrões habituais e coletivos de comportamentos linguísticos. Esses padrões definem, portanto, os grupos dentro da comunidade da fala e a posição do indivíduo na sociedade. O estudioso preocupa-se com a situação de que a homogeneidade artificial do padrão normativo ideal seja contraditória à heterogeneidade do comportamento linguístico que ele considera real. Para Lucchesi,

Por NORMAL se entende o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade, já o adjetivo NORMATIVO remete a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade. [...] NORMA-PADRÃO E NORMA CULTA; a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo [...]. (LUCCHESI, 2004, p. 64-65)

Percebe-se, na obra de Lucchesi (2004), sua preocupação a respeito do purismo na língua ao se referir às normas padrão e culta. Segundo Dubois (1973), o purismo diz respeito ao comportamento de certos falantes para com sua língua, caracterizado pelo desejo de fixá-la num estado de sua evolução considerado norma ideal, à qual devem ser reduzidos todos os desvios. “O purismo busca justificar-se por meio de considerações de ordem moral (preservação da pureza da língua)” (DUBOIS, 1973, p.495).

Rey (2001) defende que o purismo da língua qualifica uma atitude normativa permanente. Para ele, essa atitude está relacionada a um modelo unitário e fortemente

seletivo da língua e não aceita nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido independentemente do contexto social no qual a língua está inserida. O autor opina que, para o purista, toda transgressão ao modelo de língua equivale a um perigo para o sistema mesmo da língua, o que se confunde com o uso, que é confundido com o discurso. Outro problema é que o purista recusa as mudanças históricas, não se deixa impressionar pelo caráter social de um discurso, não aceitando as variantes combinatórias da norma objetiva.

Conforme Bagno (2011, p.31), estudos atuais sobre a variação linguística e o ensino mostram que a norma-padrão da língua é o modelo descrito-prescrito pela tradição gramatical, construída com base em discursos de um grupo não muito amplo de escritores. Nesse caso, são escolhidos modelos idealizados, considerados exemplares ou recomendáveis pelo gramático. O autor considera a “norma-padrão escrita, literária e obsoleta – é, por isso mesmo, repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua”, e continua:

[...] **não se deve ensinar norma-padrão na escola.** A educação em língua materna não é sinônima de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais. [...] É no trabalho com os mais variados gêneros textuais – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua. [...] é evidente que a literatura tem de se destacar na educação em língua materna, mas não para servir de “modelo a imitar”, e sim pelo que representa de fruição estética e de elemento constitutivo da cultura e da identidade de um indivíduo e da coletividade. (BAGNO, 2011, p.31-32 – grifos do autor)

Bagno (2001, p. 11) associa a norma-padrão ao conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora e pelos puristas da língua. O autor não considera a norma-padrão uma variedade da língua, justificando que o termo variedade, na visão sociolinguística, corresponde ao “uso concreto, efetivo pelos falantes reais”. Ele garante ainda que todo padrão é estabelecido com vistas a uma uniformização, uma homogeneização de formas e usos. Além disso, Bagno considera a língua descontextualizada de suas condições de produção histórica e social uma característica da norma-padrão.

Por sua vez, Castilho (2004, p. 30) distingue três tipos de norma da língua:

Objetiva (explícita ou padrão real) – é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio [...], como a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de “melhor” em relação aos demais, decorrendo o prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde.

Subjetiva (implícita ou padrão ideal) – é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva [...]. Naturalmente, as atitudes flutuam em razão do nível social dos indivíduos que compõem a comunidade.

Prescritiva – decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva. Por outras palavras, merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e mais bem identificados com o ideal de perfeição linguística. [...] A norma prescritiva não está a salvo do fenômeno da variabilidade linguística.

Silva R. (2004) argumenta que o ideal prescritivo equivale à norma-padrão, que, segundo ela, é homogeneizador e segregador, e mantém-se como o modelo ainda dominante para o ensino da língua materna nas instituições escolares. Logo, conforme a autora, a escola torna-se um instrumento de reprodução da sociedade na qual está inserida.

Castilho (2010) refere que essa visão de ideal prescritivo ocorre porque as sociedades são restritivas em relação à variação linguística. Desse modo, promovem uma das variáveis – a culta – e discriminam a outra – a popular. Para o autor, o Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a isso, e é por isso que a escola (uma das representações do Estado) privilegia a norma da variedade culta da língua, pois “acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente”(CASTILHO, 2010, p. 90). Castilho acredita que essa prática tem tido um efeito perverso no Brasil, visto que existe:

[...] a consideração nada razoável de que das diferentes variedades que convivem numa língua só tem interesse a variedade culta. Mais, tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de gramática, a gramática prescritiva. (CASTILHO, 2010, p.90)

Considera-se que não há uma variedade melhor que outra. Castilho (2010, p. 205) alerta que falar errado é não se fazer entender em seu meio, é usar uma variedade inadequada para o meio em que o falante se encontra. Ele defende que ninguém é exclusivamente “falante popular” ou “culto”, e que a linha divisória entre essas modalidades é muito tênue, tendo em vista que se trata da mesma língua. Defende o autor que cada variação sociolinguística é definida por determinadas características, e o que distingue uma da outra é a frequência de uso. Exemplifica assim:

[...] é mais frequente entre os usuários do PB²⁰ popular não concordem o verbo com o sujeito, e mesmo assim nem sempre! Fazer a concordância é uma característica mais frequente entre os usuários do PB culto – mas, igualmente, nem sempre! Que brasileiro escolarizado em algum momento já não disse “*chegou aqui depois de muita espera os livros encomendados*”? Quem pratica o português popular não “fala errado” – apenas opera com o seu nível sociocultural. Quem pratica o português culto não “fala certo”, de novo, apenas se serve da variedade correspondente ao seu nível sociocultural. (CASTILHO, 2010, p. 205 – grifos do autor)

Em pesquisa realizada por Tardelli (2002), percebe-se que o ensino da língua portuguesa é direcionado para as imposições da gramática normativa. De acordo com a pesquisadora, foi revelado um ensino pouco produtivo e descontextualizado. Ela observou também que os exercícios mecânicos de ortografia ainda são utilizados, e que os textos são avaliados levando-se em conta a correção ortográfica e a assimilação das normas gramaticais, e a reescrita de textos limita-se a ressaltar “incoreções gramaticais”.

Lucchesi (2004) questiona a complexa relação entre atitude normativa (sistema de valores que presidem os julgamentos dos atos linguísticos na comunidade de fala) e comportamento normal (padrões de comportamento linguístico observáveis nessa mesma comunidade). Aí é que entra a sociolinguística, que estuda os padrões de comportamentos linguísticos observáveis em uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente por meio de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis.

Atualmente, é comum se apregoar a necessidade, em um mundo cada vez mais globalizado, de se conhecer, pelo menos, inglês e espanhol, e, sobretudo, dominar o português. Ora, como dominar algo que, por vezes, pode ser uma representação equivocada da língua, pensando-se na grande diversidade linguística no Brasil? Essa postura corrobora a crença de que se deve assimilar a gramática completamente, pois ela goza de prestígio. Segundo Abreu (2003, p. 25), especialista em linguagem como instrumento de comunicação e relacionamento, há outro lado da questão:

As línguas humanas são faladas por grupos sociais complexos que têm uma história às vezes de mais de mil anos. Isso faz com que a “lógica gramatical” seja, muitas vezes, contrariada por um fator social ou histórico. Assim é, por exemplo, que temos palavras derivadas em *al*, como *corporal*, *convencional*, *material*, *mental*, vindas respectivamente de corpo, convenção, matéria e mente. Mas, estranhamente, a palavra correio não produziu *correal*. (Grifos do autor.)

²⁰ Sigla utilizada pelo autor para se referir ao português brasileiro.

Talvez esse raciocínio possa ser uma das justificativas da crença que o brasileiro tem de que não consegue “aprender” português, que é acompanhada dos fracassos escolares. Sobre isso, Perini (2005, p. 11) expõe que, apesar das crenças populares de que o domínio dessa língua é privilégio de poucos, “sabemos e muito bem a nossa língua. [...] nosso conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro”. Por meio dessas palavras, esse estudioso garante que se refere a, praticamente, qualquer pessoa que tenha o português como língua materna (mesmo aquelas que nunca estudaram gramática na escola), visto que possui o conhecimento implícito altamente elaborado da língua, mesmo que não seja capaz de explicitá-lo. Ele ressalta ainda que se trata de uma habilidade tão natural quanto o ato de andar.

Conforme Perini (2005, p. 13), em situações de fala, a pessoa escolarizada não é capaz de fazer julgamentos corretos em relação à estrutura da língua; por exemplo, ela não consegue discernir que a única frase aceitável em português é a primeira frase e que as demais são falsas (equivocadas/agramaticais): (i) Os meus pretensos amigos de Belo Horizonte; (ii) *²¹ Os meus amigos de Belo Horizonte pretensos; (iii) *Meus os pretensos amigos de Belo Horizonte; (iv) *Os meus de Belo Horizonte amigos pretensos; (v) *Meus amigos pretensos de Belo Horizonte os.

Perini (2005) explica que no primeiro período os termos da oração estão organizados de acordo com as normas gramaticais, estruturas que poderiam ser elaboradas até mesmo por uma criança a partir de dois anos de idade (quando se começa a falar). Ele esclarece que esse fenômeno ocorre porque a língua é internalizada pelo indivíduo em todos os seus componentes, ainda que a criança não tenha estudado gramática. Assim, se se acredita que o “certo” da língua está nas gramáticas e não no uso desta, despreza-se a observação dos fatos em favor de uma ilusória confirmação de expectativas preestabelecidas. Por conseguinte, geralmente o aluno, ao chegar ao 3º ano do ensino médio, continua estudando as classes de palavras e a análise sintática que antes não sabia, e que continua não sabendo. Mas, mesmo diante desses fatos, a gramática não pode ser desprezada, deve sim ser reformulada quanto aos objetivos, à metodologia e à organização lógica dos conteúdos (PERINI, 2005).

Nessa perspectiva, Barbosa (2007) assevera que o ensino da língua portuguesa precisa ir além do que relacionar o que é certo e o que é errado. Esse autor assegura ser

²¹ Frases agramaticais.

preciso possibilitar ao aluno a compreensão do funcionamento da língua, tanto a atual como a passada, em um processo dinâmico de capacitação desse aluno para a produção de textos variados, nas modalidades oral e escrita. Além disso, ele complementa que o estudante deve tornar-se capaz de decodificar os sentidos de estruturas mais complexas, comuns em gêneros textuais mais eruditos:

[...] a gramática tradicional não tem a pretensão de cobrir todos os casos existentes na escrita literária, muito menos todos os encontrados na fala considerada culta no ideário social. [...] É preciso ensinar gramática como um ponto de partida a ser complementado pelo professor, que não é apenas um porta-voz do texto escrito, mas o profissional treinado para desenvolver habilidades de codificação e decodificação dos textos orais e escritos. (BARBOSA, 2007, p. 50)

Nesse sentido, Barbosa (2007) tem a preocupação de o aluno ser alvo de um ensino que lhe apresente a gramática tradicional escolar como uma língua, e não como a descrição de parte da língua escrita literária somada ao conjunto de certas convenções artificiais. Assim, o estudante, como, por exemplo, do CMB, poderia pensar que, em algumas variedades menos privilegiadas, tudo estaria errado e que as pessoas estariam destruindo o idioma, construindo-se, assim, crenças equivocadas em torno da língua.

Bagno (2004) afiança que não se tem a intenção de convencer as pessoas (especialmente os tradicionalistas) de que a língua portuguesa não tem regras. Na verdade, muitas delas já estão cristalizadas na norma-padrão e não fazem parte da gramática do português falado no Brasil. Para o autor,

Ensinar gramática tradicional – tal como cristalizada nas gramáticas normativas e em boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial – transmitindo sem análise crítica as classificações de definições (como se estas tivessem, na expressão de Geraldí, “um valor em si”) é um ato de desonestidade intelectual – por mais que essas palavras possam parecer – ou no mínimo de ingenuidade teórica, igualmente imperdoável para quem tem a responsabilidade de educar. (BAGNO, 2004, p. 64)

Ainda, Bagno (2005, p. 298) contesta a existência de uma língua exemplar e a necessidade de vigência da hierarquização, postura apoiada pelo gramático Evanildo Bechara. Segundo Bagno, quem produz, cria e institui essa exemplaridade são os que admitem a existência de uma língua “exemplar” e, automaticamente, relegam todas as demais manifestações linguísticas, desvalorizando, por exemplo, o que o estudante já sabe. Para o estudioso, não há erro nas variedades não padrão, há apenas diferenças gramaticais em relação à variedade-padrão perfeitamente explicáveis.

Ora, não existe uma “variedade-padrão”, expressão paradoxal na medida mesma em que comporta o termo padrão: todo padrão é estabelecido com vistas a uma uniformização, a uma homogeneização de formas e de usos, situando-se, por conseguinte, por cima e por fora de toda variabilidade, de toda heterogeneidade. Como é sabido, a característica precípua da *norma-padrão* é supor uma língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social. (BAGNO, 2011, p. 11)

Por seu turno, Castilho (2004, p. 29) sugere que o professor deveria sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, correlacionando-a às situações a que corresponde, abandonando a visão simplista da língua e conteudista de seu ensino. “Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente”, o que condiz com a situação dos alunos transferidos de outras regiões do Brasil para o CMB, por exemplo.

Castilho postula que assim é lançado um desafio aos linguistas, aos educadores e às autoridades do ensino para que a aula de gramática implique maior participação de professores e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica. Para o estudioso, a melhor saída seria incorporar a heterogeneidade do alunado às estratégias de ensino e aos materiais didáticos, como também a escola deveria usar

[...] a gramática como o lugar das reflexões, dos debates, dos questionamentos. A partir de dados da língua falada ou da língua escrita, formulam-se perguntas, procede-se à análise e, por último, se promovem as ordenações desses dados. A Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira fez da gramática um exercício classificatório, sem que sejam previamente discutidos os processos que estão sendo classificados. [...] É de todo inútil passar para os alunos o “pacote gramatical”, o famoso “ponto” de gramática cujo efeito prático será, infelizmente, afastar os educandos da reflexão. (CASTILHO, 2009, p. 22)

Para se viabilizar as “descobertas científicas” propostas por Castilho (2009, p. 22), seria necessário que cada aula de português se transformasse num “laboratório da língua” (sugestão também desta pesquisadora nas considerações finais). O autor sugere que a ordenação dos achados gramaticais deveria ser uma fase final no procedimento pedagógico. Logo, conforme o pesquisador, feitas as descobertas em torno do enunciado, classificar-se-iam os dados, organizando-se quadros sinóticos, com as regras descritivas: “Em qualquer um desses momentos, parece-me fundamental a convicção de que a gramática não é senão um debate contínuo, alimentado por dados, hipóteses, perguntas nelas fundamentadas e respostas que abrem novas perspectivas de indagação [...]” (CASTILHO, 2009, p. 22).

Consoante Castilho (2009), formulam-se as regras descritivas ao se ordenarem os fatos observados, anotando-se as regularidades encontradas nos materiais. Como essas regras são sempre variáveis devido à variabilidade linguística intrínseca à língua, devem captar o que se encontrou no *corpus* da análise. Somente depois o professor deve “sensibilizar” o aluno para as “regras prescritivas”, que correspondem, segundo o autor, ao chamado uso culto, mais prestigiado pela comunidade. Isso significa que

[...] a descrição tem prioridade sobre a prescrição. Tomado esse cuidado, **a gramática deixará de ser vista pelos alunos como a disciplina do certo e do errado**, reassumindo sua verdadeira dimensão, que é a de esquadriñar através dos materiais linguísticos o funcionamento da mente humana. [...] **as reflexões gramaticais devem inicialmente valorizar uma abordagem funcional da linguagem**. (CASTILHO, 2009, p. 23 – grifos desta pesquisadora)

Silva (2000) ressalta que geralmente os professores de português se empenham basicamente na transmissão das regras gramaticais, sem apresentar a compreensão das relações lógicas dos termos da frase, apesar de tais fatores possuírem papel decisivo no processo de leitura e escrita.

A estudiosa ensina que existe sempre a intenção de produzir determinados efeitos nos leitores durante a produção de textos. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para fazer análises e avaliações por meio de alguns padrões para tecer julgamentos acerca do que se lê. Por conseguinte,

[...] ensinar língua portuguesa compreende também oferecer leituras que ampliem a aquisição de significados e que, além disso, ofereçam critérios para que, através da compreensão do texto, o aluno possa chegar a julgamentos racionais. Do mesmo modo, ensinar as regras gramaticais consiste em levar os alunos à compreensão da natureza da língua, e isso implica ser capaz de discernir, por meio do raciocínio, as funções dos elementos morfossintáticos que compõem o período. (SILVA, 2000, p. 65-66)

Além das críticas supracitadas sobre a gramática normativa (prescritiva), são apresentadas algumas observações de Ilari e Basso (2009). Eles lamentam que a atitude normativa, apesar de seu caráter científico e de suas enormes limitações, venha historicamente prevalecendo entre os gramáticos. Além disso, os autores percebem que a sociedade espera o uso da gramática normativa pelos profissionais da linguagem, que muitas vezes podem até se sentir na obrigação de adotá-la nas escolas. Todavia, para os pesquisadores (ILARI; BASSO, 2009, p. 212-223),

[...] adotar sem maiores cuidados a atitude normativista é geralmente o mesmo que fechar os olhos para a língua [...] as gramáticas normativas dão da língua uma imagem redutora e acabam por travar a expressão dos falantes quando precisamente julgam enriquecê-la [...].

Continuando com Ilari e Basso (2009), no Brasil encontram-se três modalidades de língua portuguesa: (i) *substandard* (não padrão); (ii) padrão (pode corresponder ao uso culto); (iii) utópico dos gramáticos. De acordo com esses autores, a representação da língua pelas gramáticas normativas é muito pobre, pois a concepção de língua nesse material não vai além do período gramatical, deixando de abordar os fenômenos que dizem respeito à textualidade.

Ilari e Basso (2009, p. 223-224) asseguram que os gramáticos cometem dois equívocos: (i) acabam querendo explicar muitos fatos de língua como fenômenos internos à sentença que, na verdade, dizem respeito à organização de sequências mais amplas; e (ii) contribuem para fortalecer a ideia de que qualquer produção textual que contenha construções condenadas pela gramática prescritiva é automaticamente um mau texto. Os autores vão além, ressaltam que as gramáticas não consideram uma série de fenômenos pertinentes à coesão textual (referente à construção de texto).

1.8 Heterogeneidade: um caminho a ser seguido

Weinreich, Labov e Herzog (2006) propõem que o axioma da homogeneidade seja substituído pelo da heterogeneidade ordenada: a língua como uma realidade inerentemente variável. A sociolinguística parte do pressuposto de que todas as línguas são heterogêneas, sendo todas as variedades igualmente suficientes para o falante se expressar em seu contexto sociocultural.

Somente no início da década de 1960, com a sociolinguística laboviana, ao questionar o princípio da homogeneidade e da invariância do sistema, a heterogeneidade e a variação ganharam visibilidade e se tornaram relevantes como objeto de estudo. Se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, precisa-se pensar na coexistência ou convivência das muitas línguas – variedades – que a habitam. Existe uma articulação entre as estruturas linguísticas e as estruturas sociais, sendo a língua sempre uma variável dependente (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29).

Cox e Assis-Perterson (2007) argumentam que a vida em sociedade precisa ser pensada como uma espécie de harmonia conflitual, resultante da interação e da negociação entre os atores sociais nas práticas cotidianas, e não como consenso resultante da adequação às estruturas normativas preexistentes.

As autoras ressaltam conceitos de diversidade linguística propostos por Dubois em 1973 para descrever sociedades que compreendem diferentes línguas ou variedades: (i) **multilinguismo** – significa a diversidade social de tipos de linguagem produzida por forças sociais, tais como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais; (ii) **plurilinguismo** – quando um falante utiliza, em uma mesma comunidade, várias línguas, conforme o tipo de comunicação (em família, em suas relações sociais, entre outros); (iii) **bilinguismo** – movimento pelo qual se tenta generalizar, por medidas oficiais e pelo ensino, o uso corrente de uma língua estrangeira além da língua materna com base em uma ideologia política; (iv) **diglossia** – termo utilizado para designar a situação linguística em que, numa sociedade, duas línguas ou registros linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem, dependendo o uso de um ou de outro da situação comunicativa. Dá-se de maneira geral o nome de diglossia à situação de bilinguismo; (v) **heteroglossia** – descreve a coexistência de diferentes variedades de uma única língua.

Conforme Castilho (2010, p. 197), as línguas são constitutivamente heterogêneas, visto que os indivíduos resolvem muitas situações sociais do dia a dia por meio delas. Segundo o autor, “elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações e histórias”.

As línguas não são sistemas perfeitos, prontos e acabados, são heterogêneas (CHAGAS, 2007, p.150-151). Para Chagas, a heterogeneidade na sociedade pode gerar a heterogeneidade na língua. O autor revela que qualquer desequilíbrio desencadeado por motivos unicamente linguísticos ou por motivos externos à língua pode dar origem à variação.

As línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea para exibir unidade em meio à heterogeneidade, e isso só é possível porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada. No texto *Heterogeneidade linguística e ensino da língua – o paradoxo da escola*, Bortoni-Ricardo (2005) ressaltava que os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada a mais correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que os de natureza ética, moral e estética.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e nos dicionários e cultivado pela literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, perpassa todos os segmentos sociais. Esse prestígio associado ao português culto é, portanto, um valor social arraigado

oriundo de uma herança colonial consolidada. Mas, de acordo com a autora, pode-se e deve-se questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais.

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua [...] não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui de forma eficiente a língua-padrão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Essa estudiosa enfatiza, ao continuar esse raciocínio, que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, e que os alunos têm de estar conscientes da existência de duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. Daí a proposta de pesquisar as atitudes dos professores do CMB ante a variedade linguística dos alunos e suas crenças acerca da própria língua.

Para respeitar as diferenças linguísticas, a ação pedagógica em sala de aula deve, pois, ser dinâmica, altamente dependente do contexto que se vai constituindo. Trata-se de uma construção conjunta do professor e do aluno. Entretanto, muitos professores saem da formação inicial despreparados para contextualizar a leitura e a produção de textos (BORTONI-RICARDO, 2005).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 133) ressalta ainda que os currículos bidialetais, os quais contemplam características da modalidade oral efetivamente usada nas escolas, poderiam facilitar a transição entre essa e a norma-padrão, nas suas modalidades oral e escrita. Nesse sentido, ainda segundo Bortoni-Ricardo, o currículo bidialetal poderia constituir uma contribuição efetiva para a solução de graves problemas enfrentados na escola brasileira, como baixo rendimento, repetência, evasão, entre outros.

Essa proposta é justificada, uma vez que seu princípio filosófico é o de que a oferta de oportunidades educacionais igualitárias é uma estratégia eficiente para a superação das distorções sociais do país. Para tanto, é preciso preservar na escola o código minoritário com o duplo propósito de melhorar (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 139): (i) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (ii) o conhecimento pela escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Se o caminho para superar as diferenças linguísticas é a exposição das crianças, o mais cedo possível, às outras variedades da língua, como a interiorana, a nordestina, a sulista, entre outras, estar em contato com pessoas de regiões e falares diferentes poderia ser um bom caminho para os alunos do CMB, desde que essas diferenças sejam respeitadas e dialogadas num processo de construção conjunta com os professores. Por esse caminho, poder-se-ia preservar a competência comunicativa.

Mas o problema, conforme Santos (1996, p.7), é que a escola, com critério de autoridade, passa seus julgamentos de “certo x errado” a respeito da língua com a ideia de que a língua é homogênea, sendo assim, o que está fora da norma proposta no currículo escolar é considerado “erro”. Nesse caso, normas que regem as variedades não privilegiadas passam a ser “erros”, e apenas se fala em *a norma; única norma; quando o que é diferente passa a ser “errado”*. Para o autor, a situação se agrava porque o aluno geralmente aceita a autoridade da escola (representada pelo professor) em relação às regras normativas da gramática. Segundo sua pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas na escola, o docente normalmente não justifica as respostas que dá aos alunos sobre as questões de uso da língua (o que é “certo ou errado”).

É fato muito conhecido a tendência, ainda forte entre nós, que tem a escola de forçar a imposição ao aluno de um padrão fixo de desempenho linguístico. Muitos professores, assumindo quase que totalmente a ideologia escolar tradicional, perdem de vista os padrões reais da língua, ignoram até mesmo a variação estilística e tentam convencer o aluno a usar como norma única um só registro (e um dos mais formais) em toda e qualquer circunstância. Como isso vai contra a natureza das coisas, nem os próprios mestres que assim atuam conseguem se manter fiéis, mesmo em sala de aula, às normas que tentam impor. [...] as atitudes dos mestres influenciam as atitudes dos alunos e, em consequência, sua capacidade de percepção. (SANTOS, 1996, p. 83-86)

Na reflexão de Preti (2004), a língua funciona numa sociedade como marca social de um grupo, como elemento identificador, à semelhança do que ocorre com o vestuário. Logo,

[...] pesa intensamente nossa cultura linguística, nosso nível de escolaridade, nossas leituras, nossos conhecimentos gramaticais. A escola pode estar em crise, visto que, sendo radical, aferrada ao purismo, não tem condição de interpretar e ensinar a seus alunos a nova visão da realidade linguística, isto é, a diversidade da adequação entre língua e *situação de interação*. (PRETI, 2004, p. 18 – grifos do autor)

É possível que a escola falhe quando insiste em desconhecer o que é próprio do aluno, sua cultura, sua linguagem. Para Cox e Assis-Perterson (2007), enquanto as

instituições escolares insistirem em negar o caráter sócio-histórico-funcional das variedades linguísticas permanecerão na perplexidade ao se defrontarem com resultados cada vez mais pobres em relação ao desenvolvimento da competência de uso da língua culta dos alunos. As autoras aconselham à escola que propicie aos estudantes reflexão sobre a realidade e a legitimidade linguística.

1.9 Abordagens sobre o preconceito linguístico

De acordo com o dicionário (LAROUSSE, 1992, p. 366; 894), (i) preconceito é uma opinião adotada sem exame num conhecimento prévio; prejuízo; (ii) superstição, credice; e discriminação é tida como uma ação de discriminar (diferençar, distinguir, discernir) ou separar, especificar.

Scherre (2009) afiança que o preconceito linguístico é o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala. Para a autora, é mais comum ocorrer preconceito em relação às variedades com características associadas a grupos de menor prestígio na escala social ou a comunidades de área rural ou do interior.

Conforme Scherre, historicamente, o preconceito linguístico ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos considerados mais privilegiados econômica e socialmente. A estudiosa reforça a necessidade de direito de expressão pelo indivíduo de sua língua ou da variante dela, sem constrangimento, na maneira com que seja capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos. Scherre (2009, p. 95) enfatiza que ocorrem críticas negativas em relação à língua,

[...] há críticas negativas em relação, por exemplo, à falta de concordância verbal ou nominal (As coisa tá muito cara); ao "r" no lugar do "l" (Framengo); à presença do gerúndio no lugar do infinitivo (Eu vô tá verificano); ao "r" chamado de caipira, característico da fala de amplas áreas mineiras, paulistas, goianas, mato-grossenses e paranaenses – em franca expansão, embora sua extinção tenha sido prevista por linguistas. Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo. [...] O preconceito linguístico – o mais sutil de todos eles – atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.

A cobrança da “norma-padrão” e do “purismo” na língua portuguesa do Brasil é um fato, embora sem fundamento, em um país tão grande e com uma cultura tão diversificada.²² Mesmo que essa heterogeneidade seja reconhecida, a tendência é pregar nas escolas a ideologia do monolinguismo no Brasil. Essa ideologia busca padronizar a língua falada pela sociedade, com isso muitos docentes de língua portuguesa ainda se limitam a ensinar a gramática normativa e a corrigir o português que foge a essas regras (HOUAISS, 1992).

Os PCN (BRASIL, 1997) reconhecem essa situação quando expõem que a língua portuguesa possui muitas variedades dialetais que identificam geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Porém, também destacam o problema do preconceito, apontando que ele deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional. Para isso ser possível, conforme os PCN, a escola precisaria deixar de ensinar uma única forma “certa” de falar (a que se parece com a escrita) e que a escrita é o espelho da fala.²³

Não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, **muito preconceito decorrente do valor atribuído à variedade-padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática.** Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua-padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor de que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p. 31 – grifos desta pesquisadora)

O Brasil ainda é um país repleto de injustiças sociais, com grandes barreiras entre os pobres e os ricos. A esse fato, Giannotti (2004) faz uma analogia com as antigas “casa grande e a senzala” e diz que essa injustiça se reflete na vida de todos os brasileiros, mais especificamente em sua linguagem. Conforme o autor,

Nossa sociedade cortada em dois é a aplicação, em todos os setores, da divisão secular do país entre a Casa Grande e a Senzala. Essa é a chave para se entender o porquê das favelas, o porquê dos baixíssimos salários, o porquê da imensa violência existente. Chave para se entender a situação da saúde, da

²² Esse assunto será abordado com mais detalhes no capítulo 3.

²³ De acordo com os PCN, ao perceber a escrita como espelho da fala, seria necessário que o professor “consertasse” a fala do aluno para evitar que ele escrevesse errado.

educação, enfim, a chave-geral para se compreender a sociedade. (GIANNOTTI, 2004, p.16)

Marcos Bagno é um dos autores brasileiros que mais se empenham em mostrar o quanto a diversidade do português do Brasil deve ser respeitada, evitando-se assim o preconceito linguístico. A norma-padrão imposta pelos puristas como uma variedade, segundo Bagno (2001, p. 11), foge ao que defende a sociolinguística sobre o termo “variedades”, que, nessa teoria, se refere ao uso concreto, efetivo por falantes reais. Esse estudioso (2011) afirma que a língua é capaz de incluir alguns e excluir muitos outros, assim como pode levar os indivíduos a serem explorados ou discriminados. E por ser o Brasil um país excludente e discriminador,

[...] é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento, enfim, abrem as portas de incontáveis mundos discursivos, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada. (BAGNO, 2011, p. 76)

O mundo globalizado de hoje apresenta novas identidades culturais. Nesse sentido, a linguagem também está representada por sua diversidade. De acordo com Lopes (2003), vivemos num mundo multicultural, e essa multiculturalidade (com os grupos *gays*, feministas, de rastafáris, de *hip-hop*, de trabalhadores rurais sem terra etc.) está em nossa própria vida local. Logo, a globalização nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana, o que reflete na linguagem.

Rey (2001, p. 135) considera que o juízo de valor em matéria de língua e de uso, como aqueles que “marcam os enunciados com um índice de pertencimento à norma prescritiva (correto vs. incorreto; ‘é francês’; ‘não é francês’), pode coincidir com a marca social desfavorável. Isso se relaciona com a questão do purismo da língua, que, para o autor, qualifica uma atitude normativa permanente que repousa num modelo unitário e fortemente seletivo do idioma. Desse modo, não se tolera desvios em relação a esse modelo, que Bagno considera predefinido. Pensando assim, a língua passaria a ser vista como algo imutável, o que despreza sua dinamicidade constante.

A mudança da língua é contínua e, para Cunha (1994, p. 27), ela “tem de ser atual, porque é a expressão da vida”. Conforme esse autor, sua estagnação corresponde à morte do idioma, visto que a história de uma língua se entrecruza com a história de suas inovações. Para Cunha (1994, p. 79),

Nenhuma língua permanece uniforme em todo o seu domínio, e ainda num só local apresenta um sem-número de diferenciações de maior ou menor amplitude. Porém, essas variedades de ordem geográfica, de ordem social, e até individual – pois cada indivíduo tem o seu *idioleto*, como hoje se diz, isto é, procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento –, essas variedades, repisemos, não prejudicam a unidade superior da língua nem influem na consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

Nessa citação, ao se referir ao *idioleto*, Cunha assume uma postura afim com as ideias de Pierre Bourdieu sobre “a economia das trocas linguísticas”. Bourdieu (1998, p. 25) garante que o que circula no mercado linguístico não é “a língua”, mas discursos estilisticamente caracterizados tanto do lado de quem produz quanto de quem recebe a mensagem. Consoante o estudioso, a comunicação só tem êxito se for socialmente marcada ao suscitar e ressuscitar experiências singulares. Nesse sentido, ele critica os linguistas que ignoram as condições sociais de produção da mensagem, pois assim ignoram na língua o que de fato a constitui. A gramática, de acordo com Bourdieu, define apenas e superficialmente o sentido da língua, de fora e automaticamente.

Diante do exposto, percebe-se que a variedade linguística é um fato, mas nem por isso é sempre respeitada. Bagno (2003), com base em suas pesquisas, chegou à conclusão de que, na verdade, o que existe não é o “preconceito linguístico”, mas sim o preconceito social. Ele alega que isso ocorre, possivelmente, porque a linguagem, entre todos os instrumentos de controle e coerção social, possa ser o mais complexo e sutil.

Além disso, o autor complementa que ela é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano. Por conseguinte, “acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão... ou o olfato” (BAGNO, 2003, p. 17).

Neste trabalho de pesquisa, pretende-se utilizar as teorias sobre o preconceito linguístico para verificar se há crenças de preconceito linguístico entre professores/alunos e alunos/alunos no CMB. Assim, será possível propor diálogos e metodologia que possam reverter essa situação, se for o caso.

A intenção aqui não é convencer os professores de língua a deixar de ensinar as regras gramaticais e a deixar os alunos falarem e escreverem somente usando suas próprias variedades linguísticas. Na verdade, o professor de português deveria ajudar o aluno a compreender a realidade com suas contradições e variedades, a compreender a

estrutura linguística, o funcionamento e as funções da língua nos mais variados contextos, além do ensino da aplicação da norma-padrão da língua.

1.10 A questão do letramento: o foco do ensino e aprendizagem de português

Bortone (2007, p.14) analisou, em sua pesquisa de doutorado, que os determinantes das diferenças entre falantes letrados e não letrados²⁴ estão nas condições de produção da língua, e não nas características formais desta. Nesse caso, se o falante tem acesso ao letramento, ele terá maior flexibilidade linguística, principalmente em interações com pessoas com as quais não há nenhum conhecimento prévio, uma vez que seu código linguístico terá um grau maior de autonomia contextual e estará pautado nas regras prescritas da variedade de prestígio (a variedade culta da língua), que é “suprarregional”. Soares (2003, p.53) conceitua o letramento como algo além da habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse.

Bagno (2011) enfatiza a função primordial da escola no que se refere à pedagogia da língua materna: promover o letramento aos alunos. Para que isso seja possível, segundo o autor, são fundamentais a leitura e a escrita, com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Ademais, faz-se necessário, nas aulas de português, a reflexão sobre a língua e a linguagem. Isso significa que

Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas atividades epilinguísticas, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), de modo a permitir o percurso **uso-reflexão-uso**. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de **textos autênticos, falados e escritos**, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente semântico-pragmático-discursivo: as reflexões sobre os aspectos especialmente gramaticais precisam ser lançados contra esse pano de fundo **semântico-pragmático-discursivo**, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social. (BAGNO, 2011, p. 19-20 – grifos do autor)

²⁴ A autora diferencia o letrado do não letrado além do conceito de alfabetização. Tem-se, portanto, letrado como aquele que, além de saber decodificar as palavras durante a leitura, consegue também interpretar o que lê.

Para esse autor (2011, p.20), “é do uso (discurso) que se depreende a gramática” (sistema) e “é do discurso que se chega às regularidades” da língua, que, segundo ele, são sempre instáveis e provisórias. Ele explica que os usos frequentes e regulares de determinada forma linguística acabam por transformá-la em regra gramatical, tal como as regras gramaticais são condicionadoras dos usos linguísticos. Isso porque

[...] só existe língua se existirem falantes dessa língua, ou seja, **só existe língua em uso**, a prática da linguagem como **atividade constitutiva da própria natureza humana** (natureza cognitiva e sociocultural) é que ditará os rumos da gramática da língua, num processo cíclico e permanente, que só se interrompe quando se deixarem de existir falantes da língua. (BAGNO, 2011, p. 20 – grifos do autor)

Bagno (2011, p. 32) questiona o método de ensino da língua para aquisição e domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, por meio da obrigação de o aluno decorar, por exemplo, a “suposta” (segundo o autor) diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Para Bagno, só se deve ensinar gramática na escola com a concepção de gramática como depreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos. Entende-se, nesse caso, não se tratar das regras prontas, acabadas e ministradas de forma estanque, sem contexto, “para a rotulação estéril, a classificação mecânica, a decoreba que ofende a inteligência” (BAGNO, 2011, p.31). De acordo com Bagno (2011, p. 30), “Saber o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida do infinitivo não é saber gramática: é saber aplicar um rótulo a um retalho de linguagem”.

É importante que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas e que também conheçam as normas gramaticais, assim como as demais variedades. Para cultivar o letramento, envolvendo a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, Bagno (2001, p. 29) evidencia algumas práticas que **não** se fazem necessárias, igualmente apoiadas nesta pesquisa, tais como: (i) decorar uma nomenclatura gramatical profusa, confusa e muitas vezes incoerente e inconsistente; (ii) classificar uma palavra solta, sem texto nem contexto real de uso; (iii) identificar numa frase uma categoria gramatical sem atentar para os efeitos discursivos que ela permite produzir; (iv) proceder à análise sintática de uma oração para rotular seus elementos constituintes; (v) desconsiderar um texto em sua rede de significações e de sentidos para nele pinçar apenas palavras de uma determinada classe gramatical; (vi) produzir “redações com temas irrelevantes, sem definição de tipo de gênero textual; (vii) ser convencido de que só existe uma

maneira correta de dizer ou escrever e que todos os demais usos da língua são errados e feios.

O professor, como facilitador da aprendizagem, deve planejar meios para ensinar ao aluno durante as aulas de português a raciocinar e a inferir de forma contínua. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) assevera que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, sendo necessário respeitar a linguagem do aluno que chega à escola falando, por exemplo, “nós chegemu”, “abrido”, “ele drome”; como também valorizar suas peculiaridades linguístico-culturais. Contudo, segundo a pesquisadora, todo indivíduo tem o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões, pois “não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social”.

O que é considerado erro na língua oral, ainda que seja próprio de seu grupo social, pode ser prejudicial ao estudante na hora da escrita, por exemplo. Bortoni-Ricardo (2004b) observa que o erro não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua, explicando-se, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas e certos usos. A teoria sociolinguística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos.

Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu *habitat* natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala. Por isso, cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra. (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 1)

Um ponto considerado por Castilho (2009, p. 21) a respeito da inclusão do estudo da língua falada nas práticas escolares, os recortes linguísticos encontrados em sala de aula devem mostrar as variedades socioculturais da língua portuguesa. O autor evidencia que isso deve ocorrer sem discriminações contra a fala vernácula do aluno (sua fala familiar). Segundo ele,

[..] A escola é o primeiro contacto do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. Com o tempo, o aluno entenderá que **para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto**, caso já não o tenha trazido de casa. (CASTILHO, 2009, p. 21 – grifos desta pesquisadora)

Propõe-se aqui que o estudo do português deve voltar-se para a expansão das potencialidades do indivíduo, como preveem os PCN (BRASIL, 1997), tornando-o mais consciente de si mesmo e de seu papel social. Parte-se, dessa forma, do princípio proposto por Ribeiro e Ribeiro (2006), quando afirmam que o objetivo do ensino da língua deve ser o de partir do conhecimento prévio do aluno, levá-lo do senso comum ao conhecimento científico, por meio de atividades que o façam levantar hipóteses, comparando, analisando, aceitando ou refutando argumentos.

Um dos pressupostos desta pesquisa é que há uma fala privilegiada entre os alunos do CMB. Essa fala da “elite” (a língua culta) está relacionada aos aparelhos ideológicos do Estado. Conforme Lodares (2002), nossas atitudes ante a variação linguística estão determinadas por circunstâncias econômicas, culturais, religiosas ou políticas. A língua sempre esteve relacionada à questão do poder, tanto que uma das obstinações de Hitler era que o alemão fosse comum a todos os europeus. Esse idioma seria, então, usado por todos os povos conquistados.

Percebe-se que para estar inserido dignamente na sociedade não basta ao indivíduo saber comunicar-se informalmente, ele precisa dominar a norma considerada padrão (normas gramaticais) para exercer efetivamente a cidadania. As pessoas que não dominam as regras gramaticais podem não conseguir sobressair na sociedade.

Esta pesquisa é significativa do ponto de vista de que há muito o que fazer para melhorar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no Brasil, especialmente quando se investigam as variedades linguísticas. Não é suficiente para o aluno terminar o estudo básico ou a universidade e carregar um diploma. Hoje o mundo exige pessoas cada vez mais informadas, de bom nível cultural e que saibam expor suas ideias claramente por meio da oralidade e da escrita. Então, é imprescindível a análise crítica da língua, a prática da leitura e da escrita para fazer valer essa perspectiva, num processo de civilidade e cidadania visando a uma comunicação eficaz.

É necessário que o aluno seja consciente dos principais tipos de interação verbal, que se torne progressivamente competente na expressão e na compreensão de mensagens orais que estão em situações comunicativas diversas e saiba também adaptar a comunicação em função do contexto. Para Pérez Esteve (2007), essa seria a utilização ativa e efetiva das habilidades linguísticas e não linguísticas e das regras próprias de intercâmbio comunicativo em diferentes situações para produzir textos orais adequados a cada situação. Nesse sentido, aprender uma língua plenamente corresponde à produção e à criação comunicativa, pois

[...] inclui as habilidades que permitem, a partir de distintos textos, buscar, recopilar e processar informação e ser competente na hora de compreender, compor e usar textos diferentes com intenções comunicativas diversas[...] A verbalização, oral ou escrita, de ideias ou sentimentos ajuda a analisá-los, a compreendê-los e controlá-los e melhora tanto o conhecimento pessoal como a relação com os demais. [...] Porque aprender a comunicar é aprender a estabelecer laços com outras pessoas, é nos cercar de novas culturas [...] O desenvolvimento da competência linguística é chave para aprender a resolver conflitos e para aprender a conviver. (PÉREZ ESTEVE, 2007, p. 18-19 – tradução desta pesquisadora)

Ilari e Basso (2009) acreditam que muitos estudantes podem ser prejudicados pelos professores de português, por exemplo, na correção de texto, em função da relevância da gramática normativa. Explicam que, às vezes, a ortografia pode até ser precária, as palavras apresentadas de uma forma truncada, a pontuação pode não corresponder ao uso culto, porém pode se tratar de um texto narrativo, por exemplo, em que se encontrem os momentos da narrativa bem-sucedida, como a formulação de um conflito, sua complicação e a moral da história (se for o caso). Assim, embora o autor da narrativa apresente dificuldade de lidar com a escrita, pode demonstrar uma requintada habilidade para narrar²⁵ e, na maioria das vezes, isso é desconsiderado pelo professor de língua portuguesa.

A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizos contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto [...]. (ILARI; BASSO, 2009, p. 231)

Nesse contexto, Ilari e Basso (2009) asseguram que o ideal é se ensinar a gramática sob uma visão mais ampla, priorizando-se a expressão da personalidade do aluno, sua eficácia na comunicação com os outros e a elaboração de conceitos que permitam a ele organizar sua percepção de mundo, fazendo da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética.

Para que isso seja possível, é necessário que aluno aprenda a usar de maneira compartilhada com vários tipos de interlocutores objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se expressam em formatos/gêneros/variedades linguísticas determinadas. Para Ilari e Basso (2009), seria possível diminuir o abismo

²⁵ Ilari e Basso (2009, p. 227-228) apresentam essa explicação acompanhada de exemplo de uma narração escrita por uma senhora de mais de 50 anos como tarefa de um curso de redação destinado a funcionários de serviços gerais da Universidade Estadual de Campinas.

que há entre a língua e sua representação pelas gramáticas de tipo tradicional, que não abordam vários aspectos e funções essenciais da língua nem mostram como ela funciona e para que serve.

Ilari e Basso (2009) consideram (e esta pesquisadora também) importante ensinar o português culto, pois é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão. Por isso, Ilari e Basso observam que deixar de ensinar o português culto na escola seria um crime, ou no mínimo uma grave omissão. Isso reforçaria as situações de exclusão às quais os brasileiros estão expostos secularmente. Entretanto, para os autores, expressar-se em português culto é muito mais do que uma decisão pessoal e livre do aluno.

Conforme Ilari e Basso (2009), os “erros escolares” podem ser apenas manifestações de mudanças linguísticas, tendências da língua, ou seja, de uma variedade linguística que a escola finge não existir. De acordo com esses autores, os alunos devem ser respeitados, mas também motivados a usar a língua culta, fazendo com que queiram usar a língua da escola.

Se o aluno escreve “eu se lavei”, é provavelmente porque ele fala uma variedade de língua em que o pronome *se* é o único reflexivo; se ele escreve “o pineu estava furado mas nós não preocupamos, porque tinha um borracheiro perto” (Em vez de “o pneu estava furado mas nós não nos preocupamos porque havia um borracheiro por perto”) é mais provavelmente porque na variedade de língua própria de sua região e de sua camada social (1) não existe para a palavra *pneu* a pronúncia [pnew], sem o /i/ epentético; (2) a presença do pronome reflexivo não é necessária com certos verbos psicológicos; (3) o verbo existencial é *ter* e não *haver*. Se o aluno fala uma língua diferente, o melhor caminho para chegar à forma culta não é o autocontrole por meio da gramática, mas o exemplo do professor, a leitura, a impregnação paulatina pela variante culta. (ILARI; BASSO, 2009, p. 231-232)

Esses autores preocupam-se com a exposição das nomenclaturas gramaticais, sistematizando os conhecimentos da gramática no ensino fundamental. Para eles, só faz sentido sistematizar aquilo que já se conhece, logo esse ensino só seria viável no ensino médio. Ilari e Basso argumentam que há muita repetição dos conteúdos gramaticais, como, por exemplo, sujeito e predicado, que começa no atual 6º ano e perpassa por todas as séries seguintes. Então, os educadores devem atentar para o fato de que

[...] as línguas nunca são uniformes e, com um pouco de disposição para observar, cada um de nós pode perceber ao seu redor várias marcas de como o português do Brasil está mudando de geração para geração e de como varia de acordo não só com o espaço, mas também com os gêneros verbais usados

e com o grau de formalidade em que nos expressamos. [...] Se o próprio português culto muda, e nisso não há erro, por que precisaríamos encarar como erradas as formas que dizem respeito a uma outra norma, que tem uma história própria, com raízes tão profundas? (ILARI; BASSO, 2009, p. 241)

Nesse contexto, fazem-se necessárias metodologias que favoreçam o estudo das variedades linguísticas em sala de aula. Um caminho seria o uso de material de leitura condizente com a realidade dos alunos, textos concretos extraídos do dia a dia e comparados com os mesmos tipos de informação em épocas passadas, como, por exemplo: bulas de remédios, notícias de jornal, panfletos de anúncios publicitários. Assim, o professor poderia propor pesquisas e discussões sobre a origem das palavras e os motivos de sua mudança e de sua variação no decorrer dos tempos.

1.11 A variação linguística no contexto de uso: oralidade, leitura e produção de textos

Uma das principais características das sociedades modernas é capacidade de o indivíduo ler e compreender textos. Olson (1994, p. 208 - tradução nossa) expõe que quase nenhum acontecimento significativo, desde a declaração de uma guerra até uma simples saudação de aniversário, produz-se sem uma apropriada documentação escrita:

Os contratos se selam por meio de uma firma. Os artigos nos mercados, os nomes das ruas, as lápides, todos levam inscrições. As atividades complexas, sem exceção, estão escritas em livros, manuais de computação, ou em livros de receita de cozinha. A atribuição de uma invenção depende de se haver registrado uma patente escrita, visto que um avanço científico depende de sua publicação. E nosso lugar no céu ou no inferno – segundo dizem – depende do que está escrito no Livro da Vida.

Todo leitor tem o pensamento moldado por expectativas, hipóteses, inferências, deduções, generalizações, descrições e juízos de valor. Contudo, o pensamento letrado sobre o texto é sobretudo uma representação consciente de tudo isso. Reforça-se aqui, portanto, o pensamento de Olson (1994). Segundo ele, pensar acerca de um texto requer que o leitor aprenda como reconhecer textos de diversos gêneros e diversas variedades linguísticas e isso se faz a partir de uma leitura crítica, que é o reconhecimento de que um texto pode ser avaliado de várias maneiras. Para esse estudioso, os leitores críticos não devem atentar-se somente ao que o texto diz ou significa, mas também devem estar atentos à intenção do autor do texto. Então, é importante que o professor de língua materna explore em sala de aula que

[...] a elaboração de conceitos como *implicar* e *inferir* problematiza a interpretação de enunciados antes representados de maneira não problemática mediante um termo genérico como *dizer*: o falante realmente disse p? ou simplesmente o ouvinte infere p do dito? Estas distinções se aplicam sistematicamente só quando estão profundamente incorporadas em uma cultura letrada. (OLSON, 1994, p. 46).

O problema é que normalmente esses conceitos não estão disponíveis na escola. É possível que isso aconteça em função da ênfase ao conteúdo tradicional nos programas educativos de todos os níveis escolares. Logo, é dada pouca importância à significação dos conceitos e raramente proporcionam oportunidades aos alunos de adquiri-los. A escrita é um dos principais instrumentos para o desenvolvimento cultural e econômico. Quase todos os documentos das sociedades modernas são escritos, por isso a produção textual deve ser uma das atividades mais valorizadas na escola.

A partir de uma “boa” leitura instruída pelo professor capacitado para isso, o indivíduo passa a construir seu próprio universo interior de onde possa extrair a inspiração e o conteúdo para uma produção textual. Vale lembrar que, sem a base em torno do conhecimento de mundo e dos valores culturais já adquiridos pelo estudante, não se tem como extrair muitas ideias. Mas,

a pluralidade cultural presente em nossa moderna literatura infanto-juvenil poderá chegar ao nosso aluno através do texto literário de qualidade, do texto que o leve a formulações de perguntas e a indagações, que não apresente estereótipos como ponto de partida, que não fira a ética e a estética. Essa literatura não será o ponto de chegada e sim um ponto de partida para outras leituras, outras indagações, e também, a descobertas de outras situações cada vez mais inesperadas. Essa literatura deverá fazer pensar, questionar, decifrar e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. (BORBA, 2006, p. 111).

Não se pode olvidar que o modo como o texto é produzido e interpretado constitui essencialmente uma função social. Segundo Pontecorvo (2005), suas características são determinadas **no** e **pelo uso** (negrito nosso). Ela afirma que até mesmo os pré-escolares são capazes de produzir textos interessantes, originais e verdadeiramente literários, porém essas habilidades textuais podem ser dissipadas sob a pressão das práticas escolares regulamentares. Para a autora, aprender uma língua escrita é aprender um novo léxico, uma nova morfologia e um novo modo de estruturar e separar as partes do discurso. Isso resulta, para os alunos, numa nova maneira de pensar as palavras, analisando-as de forma diferente, decompondo-as, recompondo-as mentalmente. É preciso lembrar que é por meio do uso da língua que nos tornamos membros de uma comunidade de ideias e práticas.

Observa-se que assim como a gramática não surte efeito se ensinada de forma descontextualizada, a reflexão sobre a variação linguística também não surte efeito se ela não for percebida no texto que se vai ler, na adequação da fala ao interlocutor, na construção do texto para produzir efeitos de sentidos que se pretende e para se adequar ao gênero que se quer trabalhar. Se, para certas vertentes da linguística, é possível estudar a língua de forma autônoma, como entidade abstrata e independente de fatores sociais; para a sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico. É preciso também perceber que

[...] o indivíduo letrado envolve-se cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que, obviamente, altera sua condição do ponto de vista sociocultural, político, linguístico e econômico, possibilitando plena participação social. É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania. (BORTONE, 2008, p. 36).

O processo de aquisição da escrita no início do processo de alfabetização tem sido bastante estudado no Brasil desde a década de 1980 (BORTONI-RICARDO, 2008b). Nota-se que o ensino de produção textual resume-se a solicitar que o aluno escreva um texto sobre determinado tema, usando um dos gêneros discursivos e a corrigir o texto do aluno atribuindo-lhe, simplesmente, uma nota. Assim, é praticamente impossível o indivíduo desenvolver estratégias eficazes para tornar-se um escritor competente e autônomo, especialmente, porque esse tipo de ensino da escrita enfatiza mais os aspectos linguísticos e gramaticais, almejando o produto final em si.

Por outro lado, ler é entender o texto, e para entendê-lo, há necessidade de se mostrar aos alunos também as diversas variedades linguísticas que podem ser empregadas em uma redação. Contudo, as escolas persistem em basear o ensino da leitura na cobrança de apenas como se lê e não o que os alunos extraem da leitura e ainda pregando como modelo exclusivo a língua culta sem a reflexão sobre a variação linguística para propiciar a flexibilização comunicativa aos alunos. Assim, o estudante pode não entender o que lê e, conseqüentemente, as ideias deixam de fluir na hora da escritura. Solé (2005) diz que a aquisição da leitura é imprescindível para que o indivíduo possa ter autonomia nas sociedades letradas e provoca uma situação de desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram essa aprendizagem.

Soares (2003, p.53) conceitua o letramento como algo além da habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse.

O professor como facilitador da aprendizagem deve planejar meios em que, durante a leitura de uma mensagem escrita, o estudante leitor deva raciocinar e inferir de forma contínua. Por conseguinte, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas são dedutíveis, tais como conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito) entre os elementos do texto (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90). A falta de clareza sobre esse processo, muitas vezes, devido à fundamentação teórica inadequada, costuma fazer com que professores de português desconsiderem a funcionalidade comunicativa da variedade linguística utilizada pelos alunos.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) ressalta que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas nas aulas de língua materna. Logo, deve ser respeitada a linguagem do aluno que chega à escola falando, por exemplo, “nós chegemu”, “abrido”, “ele drome”; como também valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais. Contudo, segundo a pesquisadora, todo indivíduo tem o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões, pois *não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.*

A partir de uma “boa” leitura instruída pelo professor capacitado para isso, o indivíduo passa a construir seu próprio universo interior de onde possa extrair a inspiração e o conteúdo para uma produção textual. Vale lembrar que, sem a base em torno do conhecimento de mundo já adquirido pelo estudante, não se tem como extrair muitas ideias. Mas,

a pluralidade cultural presente em nossa moderna literatura infanto-juvenil poderá chegar ao nosso aluno através do texto literário de qualidade, do texto que o leve a formulações de perguntas e a indagações, que não apresente estereótipos como ponto de partida, que não fira a ética e a estética. Essa literatura não será o ponto de chegada e sim um ponto de partida para outras leituras, outras indagações, e também, a descobertas de outras situações cada vez mais inesperadas. Essa literatura deverá fazer pensar, questionar, decifrar

e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. (BORBA, 2006, p. 111).

Ainda que a pessoa, inicialmente, sinta-se incapaz de executar tarefas de leitura e, especialmente de escrita, esse não é o fim. Professor e alunos juntos podem contornar esse problema desde que bem instruídos sobre a condução do processo de ensino e aprendizagem e sobre as reais metas a serem alcançadas. Porém, caso a pessoa não receba a motivação adequada, pode levar o problema por toda sua vida.

Todavia, conhecendo a trajetória de vida acadêmica dos estudantes e suas perspectivas acerca da leitura e da escrita, mostrando a diversidade linguística do país e sua adequação a variados contextos sociais, há possibilidade de abrir caminhos para outros que, talvez, não tenham instruções adequadas sobre como lidar com o problema. A dificuldade de aprendizagem de produção de texto é um problema complexo, que envolve uma série de situações tais como a leitura e a posterior discussão sobre o tema a ser desenvolvido na redação e a elaboração de estratégias de estruturação textual.

O que é considerado erro na língua oral, ainda que seja próprio de seu grupo social, pode ser prejudicial ao estudante na hora da escritura. Observa-se que o erro não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas e certos usos. A teoria sociolinguística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos.

Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu *habitat* natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala. Por isso, cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra. (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 1).

Parte-se, dessa forma, do princípio proposto por Ribeiro e Ribeiro (2006) ao afirmar que o objetivo do ensino de língua materna deve ser o de partir do conhecimento prévio do aluno, levá-lo do senso comum ao conhecimento científico, por meio de atividades que o façam levantar hipóteses, comparando, analisando, aceitando ou refutando argumentos.

Segundo Bazerman et al (2005), a linguagem verbal vai além de um meio de comunicação de sentimentos, ideias e opiniões ou conhecimentos, já que permite à pessoa selecionar e processar a informação e transformá-la em conhecimento. Para os

autores, isso condiz com o saber comunicar ao tomar a linguagem como objeto de observação e como instrumento de comunicação. Bazerman et al (2005, p. 60 – tradução nossa) apresentam três aspectos de como a escrita pode modelar o pensamento:

1. as atividades de escrita promovem uma melhor aprendizagem do que as atividades que envolvem somente estudo/leitura;
2. diferentes tipos de atividades de escritura levam os estudantes a focar em diferentes tipos de informação;
3. em contraste com as respostas curtas, que toma a informação em pequenas peças, a escritura analítica promove um processo mental mais complexo.

É necessário que o aluno seja consciente dos principais tipos de interação verbal, ser progressivamente competente na expressão e na compreensão de mensagens orais que estão em situações comunicativas diversas, como também adaptar a comunicação em função do contexto. Segundo Péres Esteve (2007), essa seria a utilização ativa e efetiva de habilidades linguísticas e não linguísticas; e das regras próprias de intercâmbio comunicativo em diferentes situações, para produzir textos orais adequados a cada situação. Nesse sentido, ler e escrever textos corresponde à produção e à criação comunicativa, pois

inclui as habilidades que permitem, a partir de distintos textos, buscar, recopilar e processar informação e ser competente na hora de compreender, compor e usar textos diferentes com intenções comunicativas diversas[...] A verbalização, oral ou escrita, de ideias ou sentimentos ajuda a analisá-los, a compreendê-los e controlá-los e melhora tanto o conhecimento pessoal como a relação com os demais. [...] Porque aprender a comunicar é aprender a estabelecer laços com outras pessoas, é nos cercar de novas culturas [...] O desenvolvimento da competência linguística é chave para aprender a resolver conflitos e para aprender a conviver. (PÉRES ESTEVE, 2007, 18-19 – tradução nossa).

Solé (2005) afirma que quando o leitor compreende o que lê, está aprendendo em uma aprendizagem, muitas vezes, não intencionada, principalmente, quando os objetivos do leitor são outros como ler por mero prazer. Ela reforça a necessidade de ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem e a questionar a crença de que uma vez que uma pessoa aprende a ler, já pode ler tudo; então, deve-se ensinar a ler para aprender. Assim, se currículo oferece ao professor a oportunidade de ensinar ao

aluno ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, a partir de estratégias²⁶ de compreensão leitora, vai levá-lo a aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. Eis abaixo, as atividades cognitivas que deverão ser ativadas mediante as estratégias (p. 63):

1. Compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: O que tenho que ler? Por quê? Para que tenho que ler isto?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios pertinentes para o conteúdo tratado: Que eu sei acerca do conteúdo textual ou afins? Que outras coisas podem me ajudar acerca do autor, do gênero, do tipo de texto?
3. Dirigir a atenção ao que resulta fundamental em detrimento do que pode parecer trivial (em função dos propósitos a serem seguidos): Qual é a informação essencial deste texto e o que é necessário para eu alcançar meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, por ser detalhe, por ser pouco pertinente para o propósito do texto?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo que expressa o texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio, e com o que dita o “sentido comum”: Tem sentido este texto? As ideias são coerentes? Há discrepâncias do que eu penso, ainda que siga uma estrutura argumental lógica? Entendo o que se quer expressar? Que dificuldades são traçadas?
5. Comprovar continuamente se a compreensão tem lugar mediante a revisão e recapitulação periódica e a autointerrogação: Que se pretendia explicar neste parágrafo (ou frase, ou capítulo)? Qual é a ideia fundamental que extraio aqui? Posso construir um fio de argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas além texto? Tenho uma compreensão adequada das mesmas?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, predições e conclusões: Qual poderá ser o final desta novela? Que eu poderia sugerir para solucionar o problema aqui apresentado?

²⁶ Nesse sentido, Solé (2005) diz que as estratégias correspondem à ajuda que o professor proporciona ao aluno para que ele possa construir suas aprendizagens, o que permite que o estudante assuma a responsabilidade no desenvolvimento da leitura de forma autônoma e progressiva.

Qual poderia ser (em forma de tentativa) o significado desta palavra que me é desconhecida? O que pode ocorrer com este personagem? etc

Segundo Solé (2005), o problema é que nos programas tradicionais, o aluno costuma ser um participante passivo no processo de leitura e produção textual. Desse modo, ele, muitas vezes, atua e faz o que o professor pede a ele, mas não compreende o sentido da aprendizagem. A alternativa, segundo ela, seria um modelo de ensino recíproco, em que o aluno deva tomar um papel ativo na aprendizagem a partir de formulações de hipóteses e perguntas, predições, exposição de dúvidas e resumos.

Olson (1994, p.38) sugere algumas teorias sobre produção textual. Ele faz um paralelo com os currículos escolares e diz que devem estabelecer as relações entre a fala e a escrita, mais especificamente, as propriedades léxicas, gramaticais, pragmáticas e discursivas. Além disso, deve:

- dar conta do modo em que as mudanças das práticas de leitura e escritura contribuíram para as mudanças da orientação sobre os conceitos que se associaram com as mudanças culturalmente significativas;
- indicar os modos em que o ensino da leitura crítica de textos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico geral;
- contribuir com a compreensão do desenvolvimento intelectual do aluno desde a fase pré-escolar até os níveis mais avançados de escolaridade;
- facilitar uma visão esclarecida acerca de como a cultura escrita e os textos escritos passaram a ocupar a posição de preeminência e autoridade que têm nas sociedades burocráticas modernas;
- contribuir com uma clara noção de leitura, escritura e pensamento.

1.9.1 Ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto

Péres Esteve (2007, p.11) aponta, de acordo com as propostas da Unesco sobre educação, quatro pilares básicos em relação ao ensino para os futuros cidadãos:

1. **Aprender a conhecer** – supõe-se contar com uma cultura geral ampla e com a possibilidade de poder aprofundar os conhecimentos em um pequeno número de matérias. Assim, requer ao aluno ter desenvolvido astúcias de aprender a aprender para poder aproveitar as possibilidades que a educação oferece no decorrer da vida;

2. **Aprender a fazer** – deve-se saber mobilizar os conhecimentos na prática para lidar com diferentes situações;
3. **Aprender a viver juntos** – corresponde a conhecer e a compreender o outro, aprender a trabalhar em equipe, a empreender projetos comuns como base de convivência;
4. **Aprender a ser** – refere-se ao desenvolvimento da autonomia e a autoestima para potencializar as capacidades individuais que são base para atuar na sociedade e para o próprio equilíbrio pessoal.

Logo, a educação deve ir além da aquisição de conhecimentos, pois supõe a formação do cidadão como um todo. Charmeux (1992) diz que, apesar de que ler constitua uma atividade a serviço do ócio, na escola, a leitura aparece, na maioria das vezes, como uma imposição do programa. Falta, de acordo com a autora, a dimensão essencial dessa atividade: o prazer; logo a leitura aparece como chave essencial do fracasso escolar. Ler, segundo Charmeux, também consiste em ser capaz de transformar as frases em imagens mentais. Esse prazer se nutre dessa capacidade. A autora afirma que muitos não leitores são assim porque a aprendizagem da leitura não é acompanhada de um entretenimento que envolva a razão e a imaginação. Mas,

[...] Se fazemos da leitura uma ferramenta que cada um possa e deva dominar, se do maternal à universidade, os docentes atuam conjuntamente para definir as condições desse domínio, se objetivos precisos e explicitados se fixam em conjunto no decorrer da educação obrigatória, se situações de leitura autênticas e variadas permitem investir de modo contínuo as competências enriquecidas regularmente por uma estruturação rigorosa e adaptada, se formas de avaliação séria e cientificamente permitem a qualquer um situar suas atitudes e ajustar suas aprendizagens [...] algo mudará então na distribuição do fracasso escolar! (CHARMEUX, 1992, p. 25-27 – tradução nossa).

Partindo desse ponto de vista, para Péres Esteve (2007), a escola deve oferecer ferramentas de ensino e aprendizagem que possibilitem ao aluno utilizar os conhecimentos para alcançar os objetivos pessoais. Então, segundo a autora, é necessário que as instituições escolares fujam do mero domínio de conteúdos curriculares conceituais. Devem sim proporcionar o desenvolvimento da habilidade de reflexão dos alunos diante dos fatos sociais e também utilizar o conhecimento adquirido para participar efetivamente da sociedade. Isso implica relacionar o conteúdo com o que o indivíduo já conhece sobre o contexto. Portanto, a compreensão leitora, segundo Péres Esteve (2007, p. 22) envolve o emprego:

- da informação proveniente do texto;

- de conhecimentos exteriores ao texto.

O primeiro leva à extração de informação e a consequente interpretação de textos. O segundo, a uma reflexão e avaliação do conteúdo textual e da forma do texto. Por isso, para que o aluno seja capaz de sobressair no Pisa, por exemplo, há a necessidade de o currículo escolar oferecer oportunidade a ele de compreender textos diversos.

No caso específico do ensino da língua materna, o que envolve o ensino de leitura e produção de texto, parte-se de um determinado contexto durante o processo, para se chegar ao texto. Isso quer dizer que o escritor está inserido em uma determinada sociedade e explora os aspectos cognitivos e emocionais antes de chegar efetivamente ao texto. Conforme Álvarez, T. (2007, p. 81),

Abordar a competência em comunicação linguística nas áreas do currículo supõe conceber a linguagem como instrumento de comunicação oral e escrita, de representação, interpretação e compreensão da realidade, de construção e comunicação do conhecimento e de organização e autorregulação do pensamento, as emoções e a conduta.

Diante disso, de acordo com Álvarez, T. (2007), o ato de escrever é muito complexo, logo se supõe que os currículos devam determinar alguns saberes que são cruciais na área de leitura e produção de textos. Em um esquema sociocognitivo para a produção de textos escritos, o estudioso mostra que esse momento se divide em planificação, revisão e, por fim, textualização. E demonstra tal complexidade diante dos saberes na produção textual da seguinte forma: (p. 85)

- **Saber cognitivo** – refere-se às diversas fases do processo de escritura, às estratégias cognitivas e metacognitivas acerca da intenção comunicativa como dialogar, descrever, explicar, argumentar, resumir, pedir, felicitar etc;
- **Saber social** – refere-se à situação no que diz respeito ao contexto, audiência/destinatário e gêneros discursivos;
- **Saber linguístico** – refere-se às normas de textualidade que envolvem os aspectos linguísticos e textuais;
- **Saber didático** – refere-se à motivação a partir de projetos de escrituras e de sequências didáticas;
- **Saber enciclopédico** – refere-se aos conhecimentos anteriormente adquiridos a partir da experiência de vida.

Por meio da leitura de textos diversos, segundo Péres Esteve (2007), é possível ter uma visão geral da cultura, mas o estudante só será capaz de interpretar se a escola lhe proporcionar técnicas em que ele possa compreender o que lê. Conforme a autora, o currículo deve apresentar objetivos que ressaltem que nas aulas de leitura, é possível fazer com que os alunos lidem com diferentes situações; pois, assim, podem ter a chance de conhecer diversos gêneros textuais e diferentes temas ainda que esteja somente no contexto de sala de aula.

Para Péres Esteve (2007), a partir dessa viagem pelo texto, as ideias se expandem e, ao compartilhar com os pares, posicionando-se criticamente, o estudante tem a possibilidade de conhecer as opiniões alheias ou afins às suas, o que possibilitaria o poder de argumentação sob diversos pontos de vista. Desse modo, segundo a autora, a autonomia pode ser alcançada para a atuação do aluno na sociedade num contexto mais democrático. Assim, poderá ter a possibilidade de integração do estudante em várias redes sociais, mantendo ao mesmo tempo, sua independência e capacidade de atuar de forma eficaz em situações novas e imprevisíveis.

Álvarez, T. (2007, p.83) lembra que o ato de escrever, seja individual ou coletivo, é uma prática social e escolar que requer tempo. *Escrever bem, então, leva tempo: tempo para pensar, tempo para falar sobre a escritura, tempo para fazer modificações, tempo para melhorar detalhes [...]* Para Álvarez, se a produção textual tem sentido além das aulas, se os alunos integram essa prática em seu cotidiano, como ato de comunicação e expressão de experiências, sentimentos, sucessos e ideias, terão mais gosto pela escritura. Esse gosto pode ser adquirido, segundo o autor, a partir do momento em que o indivíduo percebe que seu texto comunica bem e seu discurso está bem organizado e é convincente.

Diante do exposto, percebe-se a importância de a escola ter um currículo que facilite que os alunos aprendam a verbalizar os conceitos, a explicitar ideias e a redigir textos e a expor argumentos. Péres Esteve (2007) diz que no currículo escolar, há de serem apresentados mecanismos básicos de reflexão sobre a língua e de habilidades para formular e expressar ideias próprias de maneira convincente e adequada ao contexto. Isso pode levar o aluno a saber, como propõe a autora escutar, contrastar opiniões e incorporar outras em seu discurso, assim como expressar-se por escrito de maneira mais eficaz. Por isso, sugere que os currículos que comportam muitos conteúdos devam ser partilhados para que efetivamente o aluno possa *aprender a pensar e aprender a fazer*.

Péres Esteve ressalta, entretanto, que isso requer tempo e recursos metodológicos para aprofundar nos conteúdos.

Olson (1994) diz que na interpretação do conteúdo textual, todo leitor tem o pensamento moldado por expectativas, hipóteses, inferências, deduções, generalizações, descrições e juízos de valor. Contudo, o pensamento letrado sobre o texto é sobretudo uma representação consciente de tudo isso. Portanto, de acordo com Olson, pensar acerca de um texto requer que o leitor aprenda como reconhecê-lo de diversos modos e isso se faz a partir de uma leitura crítica, que é o reconhecimento de que um texto pode ser avaliado de várias maneiras. Para esse autor, os leitores críticos não atentam somente ao que o texto diz ou significa, mas também devem estar atentos à intenção do autor do texto, distinguindo o que o autor tentava fazer com que o leitor acreditasse daquilo que o leitor estivesse realmente disposto a crer.

Os discursos não são a expressão de valores meramente individuais, mas de elementos representativos de determinados segmentos sociais, ainda que, por outro lado, um texto seja a manifestação individual. Todavia, devido a ambos possuírem caráter dialógico e intencional, a linguagem é, por natureza, argumentativa. Nesse caso, há sempre intenções específicas de agir sobre os destinatários enquanto se comunica.

A língua funciona, numa sociedade, como uma marca social de um grupo, como um elemento identificador que, segundo Preti (2004), assemelha-se ao vestuário. Esse autor diz que a cultura linguística, o nível de escolaridade, as leituras, os conhecimentos gramaticais são bastante relevantes à produção textual. Devido à falta disso, ele acredita que

A escola pode estar em crise visto que sendo radicais, aferrados ao purismo, não têm condição de interpretar e ensinar a seus alunos a nova visão da realidade linguística, isto, é, a diversidade da adequação entre língua e situação de interação. (PRETI, 2004).

Araújo (2002) afirma que discursos orais e escritos se constituem com as intenções do emissor de informar o receptor para fazê-lo tomar determinada atitude. Para esse autor, ninguém se comunica desinteressadamente já que toda comunicação é proposital. Desse modo, não é de se estranhar que a literatura, em linguística textual, ressalte sempre que seja preciso refletir sobre o tema antes de começar a escrever. A partir desse raciocínio, chegamos ao que diz Boaventura (2007, p. 7): *A arte de bem exprimir o pensamento consiste em saber ordenar as ideias.*

‘Forma-padrão’ é uma expressão usada por Bakhtin (1992) ainda em 1953 para se referir a gêneros textuais que ele classifica em primários e secundários. O primeiro está presente em situações comunicativas cotidianas; o segundo, em outras esferas públicas mais complexas de interação social, normalmente por meio da escrita. Os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo (BRASIL, 1998). Eles podem ser textos como: narrativas (romances, novela, conto etc) piada, notícia, certidão, atestado, dissertação, resenha, tragédia, comédia, drama, edital, contrato etc.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a questão não é falar/escrever certo ou errado, mas sim a adequação às circunstâncias. Segundo o documento, as pessoas competentes para redigir planejam o discurso e, conseqüentemente o texto, em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Nesse sentido,

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente sabe selecionar gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa da questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é para fazer uma solicitação [...] um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. (BRASIL, 1997, p. 47-48).

Marcushi (2002) diferencia tipologia textual como sequências linguísticas ou de enunciados que instauram um modo de interação que pode variar com os tipos narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, injuntivo. Segundo o autor, quando há vários tipos textuais em um gênero dá-se o nome de heterogeneidade tipológica. Observa-se que os gêneros possuem uma forma de composição a partir de um plano composicional e se diferenciam pelo conteúdo temático e pelo estilo do autor, a partir de um propósito comunicativo.

No momento da leitura, também é muito importante incentivar o uso do dicionário para que o aluno possa ampliar o vocabulário e, conseqüentemente, aumentar a capacidade comunicativa. Envolve-se, também, nessa etapa: a relação entre textos (a intertextualidade, a paráfrase), a coerência e a coesão no processamento do texto, a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, como também ressaltar questões sobre a variação linguística para que o estudante possa reconhecer os diferentes modos

de falar e de escrever (BORTONI-RICARDO; SOUZA, 2008a, p. 37). Essas autoras ressaltam sugestões sobre as aulas de leitura:

- Escolher um texto que seja adequado à faixa etária dos alunos;
- Esse texto também precisa abordar um assunto que se acredite seja do interesse de todos os eles;
- Criar clima e ambiente favoráveis à leitura, de preferência com os alunos sentados em círculo no chão, bem à vontade (sentados deitados, relaxados) em um tapete; enfim, busquem envolver todos os alunos na atividade de forma prazerosa;
- Proporcionar situações de interação durante a leitura dos alunos com o texto e entre si;
- Trabalhar as dimensões de interação durante a leitura dos alunos com o texto e entre si;
- Desafiar os alunos a produzirem recontos orais sobre o texto lido;
- Incentivar a produção, o reconto escrito do texto.

2 O CONTEXTO DESTA PESQUISA

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico adotado para a investigação e mostrado como foi desenvolvida a pesquisa de campo. Para estabelecer categorias de análise dos dados de pesquisa, na perspectiva da Sociolinguística Educacional, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Na sequência, apresentam-se os instrumentos de pesquisa: a observação de aulas de português no Brasil e de aulas de castelhano na Espanha, a aplicação de questionários nas duas escolas, parte principal desta pesquisa, e a análise dos livros didáticos. Ao final, discorre-se sobre como foi feita a análise de conteúdo das respostas subjetivas dadas aos questionários, dos livros didáticos e das observações das aulas.

2.1 Estratégias metodológicas

Esta pesquisa objetivou analisar as crenças e as atitudes de alunos e professores de português ante a variação linguística dos estudantes. Por se tratar de um estudo complexo, foi proposta uma investigação qualitativa, com inserção do pesquisador no

ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto (ERICKSON, 1988; BORTONI-RICARDO, 2008).

A estratégia metodológica visou à identificação de aspectos que favoreçam o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes no tratamento do ensino e da aprendizagem da variação linguística de duas escolas públicas. Dessa forma, poder-se-ia conhecer melhor as metodologias de ensino das variedades linguísticas utilizadas nesses centros escolares e, posteriormente, aplicar o resultado da análise nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil.

Nota-se que o ensino das variedades linguísticas no CMB e no IRM é um fenômeno contemporâneo e que ocorre em situação real nas duas instituições de ensino, tendo alunos, professores e currículo específicos. Objetivou-se conhecer profundamente essas escolas, visando à identificação de aspectos que favoreçam o desenvolvimento de práticas de ensino sobre as variação linguística para aplicação nas aulas de língua portuguesa no Brasil.

Esta pesquisa permitiu a resposta a determinadas circunstâncias nas duas escolas (ANDRÉ, 1995), uma vez que a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008): (i) quando necessário, foram modificadas algumas técnicas de coleta; (ii) foram revistas as questões acerca da investigação; localizaram-se novos sujeitos; (iii) e, ainda, foi revista toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho.

Depois de aplicados os questionários de pesquisa aos alunos do CMB em 2010 e observadas as aulas de junho a agosto de 2012, retornou-se à escola para aplicação de novos questionários, desta vez voltados somente aos alunos transferidos de outras regiões do Brasil para o CMB. Com isso, puderam ser sanadas algumas lacunas observadas durante as análises anteriores e esclarecer o que era proposto nos objetivos deste estudo.

2.2 Locus e colaboradores de pesquisa

Este estudo foi realizado, primordialmente, no Colégio Militar de Brasília (CMB). Os colaboradores foram os professores de língua portuguesa dessa instituição de ensino e os estudantes do 9º ano (ensino fundamental).

A escolha do CMB para a pesquisa deveu-se ao fato de este ser um colégio militar e, em virtude disso, receber alunos transferidos da maioria das regiões do Brasil

durante todo o ano letivo. Logo, seu corpo discente é constituído por uma grande diversidade cultural, social, econômica e, conseqüentemente, linguística.

Dos 560 alunos do CMB colaboradores desta pesquisa, 54,42% eram oriundos de outras regiões do Brasil, logo sujeitos a variedades linguísticas distintas das variedades do Distrito Federal. Desse total, há 53 alunos, majoritadamente, transferidos do Rio de Janeiro (RJ), 38 do Rio Grande do Sul (RS), 28 do Amazonas (AM) e 23 do Paraná (PR).

No CMB, existe um movimento de migração que pode permitir trocas linguísticas e culturais intensas. É, portanto, um contexto repleto de relações interculturais e sociolinguísticas, com vasto material para pesquisa de elementos relativos a crenças e atitudes.

Essa instituição de ensino situa-se na Asa Norte do Plano Piloto do Distrito Federal. A maioria dos alunos pertence à classe média. O CMB costuma ser uma das escolas públicas mais almeçadas pelos pais de estudantes de Brasília, por ser considerada uma instituição de ensino de qualidade e de rigor na disciplina dos alunos. Além disso, é comum o CMB sobressair entre as escolas públicas do DF nas avaliações formais. Normalmente, esse colégio fica em primeiro lugar nas avaliações aplicadas pelo Enem, e, em 2012, obteve nota 6,7 no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb). Inclusive, há cursinhos preparatórios privados para ajudar o ingresso de alunos (no 6º ano do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio), que é feito por meio de concurso público anual.

Resolveu-se pesquisar os alunos do 9º ano no CMB porque é uma série que encerra o ensino fundamental no Brasil e, como pode ser conferido na tabela a seguir, é uma das etapas de ensino com o maior número de alunos matriculados no Brasil. Além disso, parte da realidade linguística dos alunos dessa série já era conhecida pela pesquisadora que é professora de português há mais de 14 anos, nessa instituição.

Tabela 2.1 Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil (IBGE)

Escolaridade	Censo		PNAD	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883

Total **100% 108.665.519 100% 130.742.024**

Fonte: Censo Populacional
IBGE 2000 e PNAD 2009

Em paralelo, houve também uma pesquisa de campo numa escola pública de Madri (Espanha) – Instituto Ramiro de Maeztu (IRM) – no 2º ano da Escola Secundária Obrigatória (ESO),²⁷ a fim de serem conhecidas as metodologias de ensino da língua castelhana. E, se eficazes no estudo da variação linguística e das variedades da língua, poderia ser sugerida a aplicação de tais metodologias nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil.

A realização da pesquisa de campo ocorreu também na Espanha por ter a autora sido agraciada com uma bolsa de estudos de um ano (abril de 2011 a final de março de 2012) para estágio de Doutorado, vinculado à Universidade Complutense de Madri, sob a co-orientação do dr. Teodoro Álvarez Angulo, coordenador do Departamento de Didática dessa instituição.

A bolsa foi concedida após a análise do projeto e de um processo de seleção efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A estada na Espanha proporcionou à pesquisadora convivência com a realidade bilingue de lá, fator de enriquecimento de seu conhecimento a respeito da diversidade linguística daquele país.

Ressalte-se que a investigação no IRM foi secundária em relação ao estudo feito no CMB e que as informações obtidas na Espanha serviram somente de parâmetro para as análises dos resultados brasileiros, como também para aprimorar as sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

O IRM foi escolhido por receber alunos que, muitas vezes, convivem com o bilinguismo/multilinguismo (uma língua oficial e quatro co-oficiais).²⁸ Embora 85,2% dos alunos do IRM tenham como língua materna o espanhol/castelhano, 14,8% deles falam uma segunda língua que não a oficial para comunicação no cotidiano com a

²⁷ Este assunto será abordado no capítulo 4.

²⁸ A língua oficial é o espanhol (castelhano), e as línguas co-oficiais são: catalão, valenciano, basco e galego. Este assunto será tratado no capítulo 3.

família e os amigos: catalã (3,5%), valenciana (0,9%), galega (3,5%) e basca (1,7%), sendo 5,8% falantes também de outra língua ou dialeto espanhol.

Essa instituição de ensino é considerada uma das seis melhores escolas de educação secundária obrigatória de Madri, de acordo com a Conselheria de Educação de Madri, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Em 2011, enquanto a média da comunidade de Madri na avaliação anual feita no 3º ano da ESO por essa instituição foi 5,19, no IRM foi 7,07. Também está localizada em uma área privilegiada no centro da cidade (na Calle Serrano), e a maioria dos alunos pertence à classe média.

Outro motivo de a investigação ter ocorrido também na Espanha é o fato de neste país haver uma diversidade linguística muito grande. Ademais, é um país desenvolvido, faz parte da União Europeia e encontra-se vinte pontos à frente do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa (*Programme for International Student Assessment*). Logo, poderia apresentar metodologias inovadoras e eficazes no processo de ensino-aprendizagem da língua e suas variações.

Além disso, no IRM, a língua oficial é o espanhol, amplamente utilizada pelos professores do CMB com alunos transferidos de países, especialmente do Mercosul, que falam esse idioma. Nesse caso, o conhecimento mais profundo das metodologias de ensino em espanhol é muito relevante para os professores do CMB.

O 2º ano da ESO no IRM foi escolhido por ser uma série com o conteúdo do currículo de língua (gramaticais e textuais) proposto pela Conselheria de Educação da Espanha, mais similar ao proposto pela Depa, no CMB. Outro fator é a idade dos alunos. Os estudantes colaboradores das duas escolas estão praticamente na mesma faixa etária – de 12 a 17 anos no CMB e de 12 a 15 anos no IRM.

2.3 Definição dos colaboradores

O contato no CMB foi mais fácil porque a pesquisadora é professora na instituição há mais de 14 anos. Todavia, para efetivar esta pesquisa, primeiramente foi contactado o comandante²⁹ da escola para expor o projeto, momento em que foi

²⁹De acordo com a Portaria n. 42, de 06/02/2008 – R-69, art. 12: “Cabe ao comandante/diretor de Ensino exercer as atribuições conferidas pela legislação vigente aos comandantes de unidades, no que for

negociado o acesso ao local de pesquisa, em fevereiro de 2011. Depois de serem discutidos a natureza e os objetivos da investigação, foi obtida autorização para realizar a pesquisa de campo na escola e para entrar nas salas de aula. Em seguida, o termo de autorização assinado pelo comandante foi encaminhado ao chefe do Departamento de Ensino para que fosse liberada a aplicação dos questionários aos alunos e aos professores de língua portuguesa.

Em 2010, depois da aplicação dos questionários aos alunos do CMB, cinco professores aceitaram responder ao questionário, mas um deles não chegou a respondê-lo. Em maio de 2012, após o retorno da Espanha, a pesquisadora voltou à escola para solicitar a autorização para observar as aulas de português.

Obtida a permissão, foi feito contato com a coordenadora de disciplina da escola a fim de se realizar um encontro com os docentes da equipe para informar sobre a realização da pesquisa de campo e agendar os dias em que esta poderia ser inserida em suas aulas. Em 2012, seis professores consentiram que suas aulas de português fossem observadas, o que aconteceu em abril, agosto e setembro.

O co-orientador espanhol foi importante no sentido de instruir sobre leituras e de ajudar a definir a escola objeto da pesquisa na Espanha. Em maio de 2011, ele sugeriu o IRM por ser uma escola (embora civil) com características no ensino e sociais bem parecidas com as do CMB. No mês seguinte, foram iniciados os contatos com a escola para tentar o agendamento de encontro com a diretora.

Em seguida, depois de muitas tentativas vãs de contatos por *e-mail* e telefone, a pesquisadora decidiu ir pessoalmente à escola para tentar um contato direto com a diretora. Como as férias de verão na Espanha têm início em julho, o encontro com a diretora do instituto ocorreu somente em setembro.

Na ocasião, foi apresentado a ela o resumo do projeto de pesquisa. Após obter o consentimento para a pesquisa de campo, a pesquisadora foi encaminhada à coordenadora de disciplina da ESO, que agendou o primeiro encontro com os professores de língua espanhola do 2º ano para a semana seguinte.

aplicável, e as indicadas no Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), bem como:

I -fazer cumprir a proposta pedagógica do CMB;

II -planejar, administrar e avaliar o ensino e a aprendizagem, fornecendo informações aos escalões superiores sobre a execução do processo, com o objetivo de aperfeiçoá-lo constantemente;

III - dar cumprimento ao determinado na documentação básica do Sistema de Ensino do Exército, entre outros. (Disponível em: <http://www.cmsm.ensino.eb.br/legislacao/regulamentos/regulamento_cm.pdf>.

Acesso em: 12/11/2009).

Foi realizada reunião entre a pesquisadora e os quatro professores de língua espanhola com o intuito de interá-los dos objetivos da pesquisa, perguntar sobre a possibilidade de realizá-la em suas classes e se todos estavam interessados em participar, informando a eles que seus nomes não seriam revelados.

Um dos professores negou-se a participar da pesquisa,mas não justificou sua recusa. Outro apenas aplicou os questionários, não se disponibilizando a combinar os horários para observação de suas aulas. Portanto, somente três professores colaboradores responderam ao questionário e dois permitiram que suas aulas fossem observadas.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Foram utilizados três instrumentos de pesquisa – o questionário, a observação direta e a análise de conteúdo – para comprovação ou não, nas duas escolas, da ocorrência do ensino da variação lingüística e da existência de consciência crítica e reflexiva sobre os usos da língua por meio do que os alunos leem e produzem, para um melhor desenvolvimento dos estudantes no domínio da própria língua e sua inserção na sociedade letrada.

2.4.1 O questionário

O questionário foi o principal instrumento de pesquisa. Tanto os professores quanto os estudantes foram indagados, em princípio, por meio de um questionário (anexos 1, 2, 3, 4 e 5) para a obtenção de informações sobre suas crenças a respeito da variação linguística/preconceito linguístico que podiam existir em relação aos alunos transferidos de outras regiões.

Essa estratégia metodológica visou à identificação de aspectos que favoreçam o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes no tratamento do ensino e da aprendizagem da variação linguística do CMB e do IRM. Poderiam, assim, ser mais bem conhecidas as metodologias de ensino sobre as variedades linguísticas utilizadas nesses centros escolares e, posteriormente, aplicar o resultado da análise nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil.

O estudo na Espanha foi secundário (para ampliar a visão a respeito das metodologias naquele país), visto que o foco desta pesquisa é o CMB.

2.4.2 Instrumentos e colaboradores da pesquisa

O questionário foi aplicado a todos os alunos (560) do CMB do 9º ano do ensino fundamental e a quatro professores de língua portuguesa em 2010. Na pesquisa, os alunos responderam a 24 perguntas fechadas e a uma aberta. Quanto aos professores, foram 20 perguntas fechadas e três abertas. Em 2012, foi aplicado um novo questionário (com 14 questões objetivas) a 56 alunos (na mesma série) dos 92 do total de transferidos de outras regiões para essa instituição de ensino.

O primeiro tipo de pergunta sugeriu respostas facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis. O segundo permitiu identificar as crenças e as motivações e indicaram a intensidade dos sentimentos dos inquiridos, o que foi relevante na pesquisa para averiguar até que ponto existe o preconceito linguístico entre os alunos e os professores em relação às variações existentes no CMB. As perguntas subjetivas auxiliaram também a interpretação de respostas desviantes às perguntas fechadas (ANDRÉ, 1995).

No IRM, como estudo complementar, foram aplicados questionários a 110 alunos e a três professores de língua castelhana. Foram 39 perguntas fechadas e uma aberta para os estudantes; para os professores de língua castelhana, 22 perguntas fechadas e duas abertas. As perguntas foram diferenciadas nas duas instituições escolares em razão das distintas realidades linguísticas, culturais e educacionais da Espanha.

Ao elaborar os questionários para esta pesquisa, foram consideradas as variáveis sociológicas extralinguísticas: sexo, idade, faixa etária, *vis-à-vis* o grau de escolaridade e a origem geográfica dos alunos, assim como as seguintes variáveis sociolinguísticas: registros formal e informal, as variedades regionais no Brasil e, no caso da Espanha, as demais línguas co-oficiais, levando em conta a língua predominante na rede social dos indivíduos. Com base na análise dos dados dos questionários, foi realizado um exame interpretativo dos resultados por meio da análise de conteúdo e das consequentes apreciações surgidas com as respostas de discentes e seus respectivos professores. Assim, foram mostradas as crenças e as atitudes sobre a(s) língua(s) e as variedades dos respectivos países nos processos de ensino e aprendizagem da língua.

2.4.3 A aplicação dos questionários

Em ambas as escolas foram aplicadas dez amostras do questionário antes da efetivação da pesquisa de campo para se ter certeza de que os estudantes e os professores compreendiam as questões. Depois, foram feitas as modificações necessárias, partindo-se para a aplicação dos questionários.

No CMB, os primeiros questionários foram aplicados em novembro de 2010 a todos os alunos do 9º ano (560), ao mesmo tempo, em dois salões diferentes,³⁰ com o consentimento prévio do então comandante do colégio.

No encontro da pesquisadora com o comandante para viabilizar a investigação ficou determinado que, antes da aplicação do questionário, as questões deveriam ser analisadas pelo chefe do Departamento de Ensino do CMB, não havendo quaisquer alterações ou comentários.

Em razão da percepção, durante as análises, de algumas lacunas, ficou decidida a aplicação de um segundo questionário a 56 alunos (dos 101 no 9º ano) transferidos de outras regiões do país para o CMB, em setembro de 2012. Estes foram aplicados pelos professores de português em sala de aula.

Os questionários foram aplicados aos alunos do IRM em outubro de 2011 pelos seus professores de língua espanhola em horário normal de aula. Primeiro os questionários foram aplicados aos alunos e depois aos professores, como no CMB. Nessa instituição os docentes responderam ao questionário na sala dos professores em horários aleatórios.

As perguntas foram direcionadas aos professores de português e de espanhol com base no resultado da pesquisa inicial, feita por meio dos questionários aplicados aos alunos do CMB e do IRM.

2.4.4 Organização e análise dos dados

Durante o primeiro semestre de 2011 e o segundo de 2012, foi analisado o conteúdo das respostas objetivas dadas aos questionários aplicados no CMB; e no primeiro semestre de 2012, o do IRM.

Um especialista vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília digitalizou os dados obtidos por meio das respostas objetivas dos estudantes e

³⁰Foram utilizados dois salões de prova, um com os participantes do gênero feminino e outro do gênero masculino, sendo esta uma sugestão da supervisão escolar para uma melhor organização e disciplina dos alunos, em horário em que os alunos estavam à disposição do Comando, sem aula.

dos professores aos questionários. A quantificação e o cruzamento dos dados foram realizados por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS³¹), que proporcionou mais rigor à organização da investigação. O programa foi utilizado porque, além da digitalização e da quantificação dos dados, viabilizou seu cruzamento, de acordo com os objetivos da pesquisa, especialmente para que fossem detectados os sujeitos oriundos de outras regiões do Brasil e da Espanha.

A análise do conteúdo das respostas subjetivas possibilitou o cruzamento dos dados acerca do objetivo proposto de analisar as crenças e as atitudes linguísticas dos alunos e dos professores de português ante a variação linguística dos estudantes. Ali a indagação foi feita de forma mais direta, logo a resposta teve um teor mais elucidativo a respeito do preconceito linguístico.

Com base na análise dos dados dos questionários, foi realizado um exame interpretativo dos resultados por meio da análise de conteúdo e das consequentes apreciações surgidas com as respostas de discentes e seus respectivos professores em relação às normas linguísticas consideradas padrão no Brasil e na Espanha em relação às variedades não padrão e às línguas cooficiais, no caso da Espanha.

A escolha do questionário não foi aleatória. Com esse instrumento de pesquisa, os colaboradores tendem a se sentir mais à vontade para expressar os pontos de vista que temem colocar em situação problemática ou que julgam não ter aprovação (ALLI, 1972).

2.4.5 Observação das aulas

A observação de algumas aulas nas duas escolas investigadas só foi um elemento para triangular as informações obtidas nesta pesquisa. Seguiu-se a dimensão *instrucional ou pedagógica* proposta por André (1995, p. 42) para que fosse apreendido o dinamismo próprio da vida nas duas escolas investigadas, com base nas onze aulas que se observou.

³¹ O programa SPSS para Windows, versão 6.0, é um sistema amplo e flexível de análise estatística e administração de dados. Uma vez definidas as variáveis, utiliza os dados para gerar informes tabulados, diagramas e gráficos de distribuição e tendência; estatísticas descritivas e análises estatísticas complexas. Trata-se de um *software* aplicativo (programa de computador) do tipo científico, pacote estatístico para as ciências sociais. Esse pacote inclui apoio à tomada de decisões e aplicação analítica, que transformam os dados em informações.

Visto que a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo se fazia extremamente necessária, utilizou-se a observação direta como um dos instrumentos da pesquisa. Então, foram observadas as situações de ensino-aprendizagem para conhecer as metodologias de ensino da língua e suas variedades nas duas escolas investigadas (ANDRÉ, 1995).

Segundo André (1995, p.43), essa dimensão abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro “professor-aluno-conhecimento”. Conforme a autora, interligam-se aí os objetivos, os conteúdos do ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor, aluno e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

Foram observadas quatro aulas de português no CMB e cinco de língua espanhola no IRM para cruzamento dos dados obtidos no questionário. A observação direta oportunizou a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, o que se faz extremamente necessário na pesquisa etnográfica. Esses momentos possibilitaram ratificar, reforçar ou negar as respostas dadas ao questionário (ANDRÉ, 1995). Percebeu-se que nas duas escolas a presença da pesquisadora causou certa agitação e curiosidade na turma, especialmente na Espanha, pelo fato de esta ser brasileira.

As observações diretas no CMB ocorreram durante os meses de maio e setembro de 2012. O colégio foi frequentado pela pesquisadora, como observadora, no turno da tarde, pois é este o horário de funcionamento do 9º ano.

No IRM, a inserção, com contato direto com os professores, ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2011. A interação com os professores, o coordenador de disciplina e a diretora aconteceu três vezes por semana, durante as manhãs (de 8h30 às 14h), em encontros na sala de professores. Houve mais contato com uma das professoras colaboradoras, que trouxe mais conhecimento sobre o IRM e o ensino de língua espanhola, por meio de perguntas e dos registros escritos em bloco de notas. Na observação, o investigador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Essa parte da investigação foi muito importante para a ratificação (ou não) das respostas dadas aos questionários. No entanto, foi também a mais difícil nas duas escolas devido à grande resistência de alguns professores. Ressalte-se que, na observação direta, não foi possível observar aula(s) de cada professor, pois dois do IRM não quiseram receber a pesquisadora em suas classes.

Na primeira escola foram observadas seis aulas, cada uma delas com um professor diferente. Na segunda escola, foi possível presenciar cinco aulas ministradas por dois professores distintos. Um dos docentes que havia concordado em colaborar com a pesquisa (tendo inclusive aplicado os questionários a seus alunos) adiou o agendamento da observação das aulas até o recesso do final do mês de dezembro, impossibilitando essa atividade.

Os colaboradores das duas escolas também foram observados em atividades fora de classe e no contexto geral das duas instituições de ensino. A pesquisadora frequentou o pátio das instituições de ensino durante os intervalos (recreios), as salas de professores em reunião de coordenação de disciplina, e esteve presente em momentos de planejamento de aulas.

Como sugere André (1995), foram expostos neste trabalho, em forma de palavras ou transcrições literais, as situações, as pessoas, os ambientes e os diálogos por meio de gravação de áudio e de bloco de notas. Daí, foram buscados a formulação de hipóteses, os conceitos, as abstrações e as teorias para a interpretação dos dados, como sugere a autora. Conforme André (1995, p. 41),

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Nesse caso, procurou-se compreender os fenômenos e descrevê-los, e não simplesmente encaixá-los em concepções e valores preexistentes. Foi importante a pesquisadora ter procurado um distanciamento na hora de analisar os dados obtidos no CMB por ser professora dessa escola. Consoante André (1995, p.48), isso não corresponde à neutralidade, mas sim ao que chama de “estranhamento”, que é um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Para ela,

Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação.

2.4.6 Análise dos livros didáticos

Por fim, foi analisado o conteúdo dos livros didáticos adotados em cada instituição de ensino pesquisada: *Português linguagens* – 9º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), do CMB, e *Lengua y literatura* – Educación Secundaria (BELLO; GÓMEZ; MEDINA-BOCOS; ORTEGA; ZARAGOZA, 2011), do IRM. Essa análise possibilitou uma percepção mais acurada do tratamento das variáveis linguísticas em cada um desses livros, como também a qualidade de seus textos e exercícios. Segundo os docentes das duas escolas, esses livros didáticos são fonte de referência para o planejamento das aulas.

Em princípio, foram descritas as teorias e/ou exercícios, procurando-se identificar os mais eficazes para o ensino de língua em consonância com suas variações. Foram tecidas considerações sobre o conteúdo analisado com base em um quadro com questões avaliativas elaboradas pela pesquisadora e baseadas nos objetivos desta pesquisa sobre a variação linguística.

2.5 A análise do conteúdo

Foi analisado o conteúdo das respostas subjetivas dadas aos questionários de pesquisa, dos livros didáticos adotados nas duas escolas, da abordagem da variação e do preconceito linguístico e da transcrição das aulas observadas.

Nesta parte do trabalho, foram usadas a categorização, a descrição e a interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise, que foi escolhida para descrever e interpretar o conteúdo das informações adquiridas por meio desta investigação (BARDIN, 2008). Essa análise, conforme Bardin (2008), conduz a descrições sistemáticas e qualitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além da leitura comum.

A pesquisa qualitativa consiste num processo de organização sistematizada dos materiais acumulados. Logo, nessa perspectiva de análise de conteúdo, procurou-se desvendar os sentidos existentes por trás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico. Procurou-se, desse modo, como propõe Bardin (2008), um texto atrás de outro, um texto que não está aparente já na primeira leitura e requer uma metodologia para ser elucidado.

A análise de conteúdo é efetivada por meio de um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a “discursos” (conteúdos e continentes) diversificados e baseados em uma hermenêutica controlada, ou seja, na dedução, na inferência. Logo,

essa análise, como recomenda André (1996), oscila entre a objetividade e a subjetividade.

Para Moraes (1999), na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a questionada subjetividade. Entretanto, segundo o autor, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando-se especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos investigados.

Considerando que esta pesquisa foi um estudo sobre a língua inserida na sociedade, a escolha da análise de conteúdo ocorreu tendo em vista que Bardin (2008) afirma que a sociolinguística está

[...] muito próxima da análise de conteúdo, na medida em que deixa a esfera dessocializada da linguística e tenta descrever correspondências entre características “linguajeiras” e grupos sociais. A análise de conteúdo, por seu lado, visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc.[...]. (BARDIN, 2008, p. 46)

Conforme Moraes (1999), qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal pode ser objeto da análise do conteúdo – cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, gravações etc. –, pois pode ser lido e interpretado. Segundo o autor, de certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, logo não é possível uma leitura neutra. Nesse caso, ainda consoante o autor, os valores e a linguagem natural do participante da pesquisa e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e seus significados, exercem influência sobre os dados. Para ele, como os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitam ser processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência.

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Isso, em geral, não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez mais bem explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, pois em cada ciclo podem ser atingidas novas camadas de compreensão (MORAES, 1999).

De acordo com Moraes (1999), a mensagem da comunicação é simbólica. Logo, para entender os significados de um texto é preciso levar o contexto em consideração. É preciso apreciar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário, as formas de

codificação e a transmissão da mensagem. Desse modo, o contexto no qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Conforme o autor, ele precisa ser reconstruído pelo pesquisador, portanto os métodos e as técnicas de análise poderão variar em função dos objetivos propostos. Dependendo da abordagem de pesquisa utilizada, a definição dos objetivos pode assumir dois rumos diferentes:

Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos, no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. (MORAES, 1999, p. 3)

Moraes (1999, p. 5 - com adaptações desta pesquisadora) propõe um processo de análise de conteúdo, seguido durante a pesquisa, em cinco etapas:

Preparação das informações – foram identificadas as diferentes amostras de informação a serem analisadas por meio do questionário e da observação direta das aulas; iniciou-se o processo de codificação dos materiais, estabelecendo um código que possibilitasse identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.

Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades – uma vez preparados, os materiais foram cuidadosamente relidos com a finalidade de definir a unidade de análise. Essas unidades foram as palavras, as frases, os temas e os documentos em sua forma integral. Para a definição das unidades de análise constituintes do conjunto de dados brutos, decidiu-se dividir as informações (os documentos ou mensagens) em unidades menores para facilitar a compreensão do conteúdo.

Categorização ou classificação das unidades em categorias– os dados foram agrupados considerando-se a parte comum existente entre eles (por semelhança ou analogia), segundo os objetivos desta pesquisa, previamente estabelecidos no processo de investigação. Esses critérios foram semânticos, originando categorias temáticas. Utilizaram-se ainda as categorias constituídas com base em critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos e em critérios expressivos, focalizando problemas de linguagem.

Descrição – uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, foi realizada a descrição. Como a abordagem da

pesquisa é qualitativa, para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese em que se expressava o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Como recomenda Moraes (1999), foram usadas intensivamente “citações diretas” dos dados originais na análise de conteúdo.

Interpretação – depois da descrição das três categorias de análise (das respostas subjetivas, dos livros didáticos e das aulas observadas), o conteúdo das mensagens foi aprofundado por meio da interpretação.

2.6 Triangulação dos dados

A utilização de variados instrumentos de pesquisa possibilitou a triangulação de dados para a obtenção de um resultado mais preciso. Assim, mais informações puderam ser obtidas para conferir maior fidedignidade, credibilidade e segurança da pesquisa, como propõe Flick (2007). Para esse autor, são importantes diversas atividades para aumentar a probabilidade de que sejam produzidos resultados críveis, o que o autor chama de “compromisso prolongado” e de uma “observação persistente” de campo, e da triangulação de diferentes métodos e dados. A triangulação, segundo Flick, pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar (não avaliar, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento) ainda mais o conhecimento adquirido por meio dos métodos qualitativos.

Foi utilizada a triangulação metodológica (entre um método e outro: questionário e análise de conteúdo) e de dados do Brasil, fazendo um paralelo com as informações obtidas na Espanha entre as perguntas afins e voltadas para a variação linguística. Conforme Flick (2007), a triangulação de dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados. Faz-se distinção entre tempo, espaço e pessoas, sugerindo que o fenômeno seja estudado em datas e locais diferentes e com pessoas diferentes.

3 CONHECENDO O CMB E O ENSINO NO BRASIL

Como o objetivo da sociolinguística é descrever a língua e a respectiva diversidade linguística no contexto social, é importante, primeiramente, apresentar os traços sociológicos que caracterizam as comunidades investigadas mediante sua diversidade linguística.

A pesquisa de campo ocorreu no CMB visando investigar as crenças e as atitudes dos alunos e seus respectivos professores de língua portuguesa a respeito da variação linguística e das variedades linguísticas regionais do país. Acredita-se que essa escola, como as demais instituições de ensino públicas do Brasil, poderia melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e, conseqüentemente, o rendimento dos estudantes se proporcionasse aos alunos a discussão/reflexão sobre o repertório linguístico diversificado que existe no país e na própria escola e sobre o funcionamento da língua nas modalidades oral e escrita.

3.1 O CMB como *locus da pesquisa*

O primeiro colégio militar foi fundado pelo Decreto Imperial nº 10.212, de 9 de março de 1889, e está em funcionamento até hoje: o Colégio Militar do Rio de Janeiro. O Colégio Militar de Brasília (CMB) foi estabelecido quase cem anos depois, por meio do Decreto nº 81.248, de 23 de janeiro de 1978, do presidente da República, general-de-exército Ernesto Geisel. No Brasil, são 12 colégios militares³² e a Fundação Osório, com um total de 14.500 alunos.

3.1.1 O sistema de ensino no CMB

O ensino nos colégios militares é ministrado em consonância com a legislação federal que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Mas também segue o que propõe a Lei nº 9.786, de 8 de

³²[Colégio Militar de Brasília \(CMB\)](#), [Colégio Militar de Belo Horizonte \(CMBH\)](#), [Colégio Militar de Campo Grande \(CMCG\)](#), [Colégio Militar de Curitiba \(CMC\)](#), [Colégio Militar de Fortaleza \(CMF\)](#), [Colégio Militar de Juiz de Fora \(CMJF\)](#), [Colégio Militar de Manaus \(CMM\)](#), [Colégio Militar de Porto Alegre \(CMPA\)](#), [Colégio Militar de Recife \(CMR\)](#), [Colégio Militar do Rio de Janeiro \(CMRJ\)](#), [Colégio Militar de Salvador \(CMS\)](#), [Colégio Militar de Santa Maria \(CMSM\)](#).

fevereiro de 1999, que dispõe sobre o Exército, naquilo que lhe for cabível, em especial às normas e às diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino no Exército e da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (Depa).

De acordo com o Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999, da Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, o ensino do Exército brasileiro fundamenta-se basicamente nos princípios de integração à educação nacional, na seleção pelo mérito, na profissionalização continuada e progressiva, na avaliação integral, contínua e cumulativa e no pluralismo pedagógico. A referida lei destaca também a valorização das seguintes atitudes e comportamentos nos estudantes: integração permanente à sociedade; educação integral; atualização científica e tecnológica e desenvolvimento do pensamento estruturado.

O sistema de ensino do Exército tem por finalidade qualificar os recursos humanos necessários à ocupação de cargos e ao desempenho de funções definidas em sua estrutura organizacional.

O CMB é uma instituição com muitas peculiaridades relacionadas à vida castrense, entre elas o uso de uniformes diferenciados em várias situações, regidas por regulamento específico. Pode-se citar, como exemplo, o uniforme *garança*, utilizado em cerimoniais cívico-militares, visitas, formaturas, desfile da Independência, substituição da Bandeira Nacional na Praça dos Três Poderes e representações diversas.

Outra especificidade dos colégios militares é a existência do código disciplinar dos alunos, que prevê sanções, inclusive o desligamento, por cometimento de faltas graves e caso não sejam cumpridas as determinações a seguir:

- cumprimento de horário;
- controle do corte de cabelo;
- postura em sala de aula;
- instruções cívico-militares em situações diversas;
- apresentação da turma perfilada ao professor antes do início da aula;
- estímulo à competição (uma vez que recebem graduações e postos de cabo e coronel);
- cerimoniais conduzidos pelo coronel aluno;³³

³³ Todos os colégios militares premiam os alunos que apresentam melhor desempenho escolar com distinções, tais como promoções no chamado “Batalhão Escolar” a diversos postos e graduações; destes,

- uso de “Alamares”³⁴ (espécie de galardão) no uniforme para alunos que se destaquem nas disciplinas curriculares com cerimonial em formatura específica.

3.1.2 Resultados do CMB em avaliações oficiais

Dentre as escolas públicas, os colégios militares destacam-se nos concursos na área militar, como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), por exemplo, e nos vestibulares. Além disso, em 2011 e 2012, o CMB ficou em primeiro lugar entre as escolas públicas do Distrito Federal no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb), com notas 6,4 e 6,7, respectivamente;³⁵ e, em 2011, também obteve o primeiro lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

3.1.3 Perfil do corpo discente do CMB e forma de ingresso

Quem quiser estudar no CMB e não for filho de militar do Exército passa por uma seleção que ocorre anualmente para aqueles que quiserem ingressar no 6º ano do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio. Essa seleção é muito exigente. Há cursinhos preparatórios para a prova de admissão no CMB. Em 2010, por exemplo, houve 943 candidatos a sessenta vagas para o 6º ano do ensino fundamental. Em 2011, foram, em média, quarenta candidatos por vaga. Dos 623 alunos inscritos nesse ano para uma vaga no ensino fundamental, somente trinta foram aprovados e classificados; e no ensino médio foram 204 candidatos para cinco vagas.

O CMB é a maior instituição escolar militar do Brasil, atualmente com 3.200 discentes, 90% amparados pelo Exército³⁶ (filhos de militares), alunos dos ensinos fundamental (do 6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano); 80% dos alunos que ingressam no 6º ano têm vaga garantida no colégio por serem filhos de militares, e os demais 20% são concursados.

Cerca de oitocentos alunos por ano são transferidos para o CMB, o que representa 25% no total de alunos da escola. Somente em 2008 chegou a essa escola, no decorrer

o mais alto posto é o de “coronel aluno”. Para receber essa premiação, o estudante deve, além de ter um comportamento “excepcional” ou “ótimo”, obter o maior grau (nota) final entre os companheiros.

³⁴ O “Alamar” é uma honraria concedida aos alunos que obtiverem média maior ou igual a 8 em todas as disciplinas de sua série no bimestre e tiverem, no mínimo, um comportamento “bom”.

³⁵ A média brasileira atual do Ideb, considerando-se as notas do ensino fundamental I e II e do ensino médio, é 4. A média de países desenvolvidos em um índice similar, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), é 6. Por isso esta foi a meta escolhida para as escolas brasileiras: alcançar uma média nacional 6 até 2022. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>>. Acesso em: 23/10/2011.

³⁶ As outras forças militares têm uma cota de vagas obtida por meio de sorteio.

do ano, um total de 1.030 novos estudantes oriundos de vários estados do Brasil e de outros países (normalmente de países do Mercosul³⁷) por meio de acordos diplomáticos. Desse modo, incluem-se entre os alunos do CMB filhos de militares estrangeiros cuja língua oficial é, especialmente, o espanhol.

3.1.4 Perfil do corpo docente de língua portuguesa do CMB

Para se tornarem professores do CMB, os candidatos passam por concurso público federal, com prova objetiva e prova prática de didática, além de prova de títulos, sob a responsabilidade do Ministério da Defesa. Segundo dados de 2012, do total de 144 docentes civis e 107 militares, 40% possuem o título de mestre ou doutor.

Os atuais professores de português do 9º ano demonstram ser bem qualificados. Entre os colaboradores desta pesquisa, três possuem pós-graduação (especialização em Investigação Literária e em Docência Superior) e os outros três, mestrado (dois em Educação e um em Linguística).

3.1.5 A série dos alunos e dos professores do CMB participantes desta pesquisa

A série pesquisada nessa escola foi o 9º ano, que possui em média 560 alunos anualmente, sem contar com aqueles que vêm transferidos no decorrer do ano. Normalmente, são entre 15 e 16 turmas, com uma média de 35 alunos. O conteúdo a ser ministrado por bimestre é baseado em um plano de disciplina chamado de Plano de Área de Estudo (Plaest), elaborado no Rio de Janeiro e organizado *a posteriori*, cronologicamente, por um coordenador de equipe (dentre os professores daquela determinada série/matéria).

3.1.6 O ensino de língua portuguesa no CMB

O corpo docente de língua portuguesa do 9º ano é composto por seis professores, que ministram aulas de gramática, literatura/interpretação de textos e redação em cinco

³⁷ Tratado de Assunção para constituição de um mercado comum entre as Repúblicas Argentina, Federativa do Brasil, do Paraguai e a Oriental do Uruguai, a partir do qual ficou determinado no Brasil o ensino do espanhol nas escolas públicas. Nesse caso, são incluídos quaisquer países que recebam alunos brasileiros das escolas militares do Exército em suas escolas, por intermédio de solicitação da respectiva embaixada ao Itamarati (no Brasil) e este à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (Depa). Criada pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, a Depa está sediada no 12º andar do Palácio Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_missao.htm>. Acesso em: 06/05/2009.

horas/aula semanais. Em reunião de coordenação semanal, é feito o planejamento das aulas. Com base nas sugestões da equipe de professores, a partir das propostas do Plaest, o coordenador de disciplina elabora o plano para organização das aulas da semana seguinte, com delimitação de conteúdo para cada dia. Ele orienta os professores a seguirem o mesmo conteúdo nos dias predeterminados, inclusive para aplicação dos testes de verificação de aprendizagem.

3.1.7 A realidade linguística dos alunos do CMB

Ao chegar à escola, os novos estudantes passam por uma avaliação diagnóstica (composta de uma prova de português e outra de matemática), e aqueles que não conseguem a média mínima da escola para a aprovação (5) devem assistir às aulas de revisão gramatical (durante duas semanas em turnos contrários aos das aulas normais) referentes às séries anteriores. Isso ocorre para que haja um almejado nivelamento de conteúdo gramatical dos alunos transferidos com a maioria de seus pares. O problema é que, na avaliação da língua materna, a preocupação parece se restringir às notas finais, com relevância para os aspectos gramaticais, sem a contextualização de vida dos alunos.

Nota-se que grupos de alunos de origens diferentes deveriam chegar ao CMB no decorrer do ano sem que lhes fosse dispensado pelos educadores um tratamento diferenciado em função de seus usos linguísticos individuais. Muitas vezes, o aluno não teve uma alfabetização adequada e de qualidade por ter morado, por exemplo, junto à fronteira, ou em regiões com ensino menos qualificado.

3.1.8 O currículo do CMB em língua portuguesa

Proposto pelo diretor de Ensino Preparatório e Assistencial, o Plaest apresenta os seguintes objetivos em língua portuguesa para o 9º ano:

1. Analisar a relação entre a estrutura linguística e a intencionalidade do texto.
2. Aplicar com adequação os mecanismos sintáticos como elementos fundamentais no período composto.
3. Entender a universalidade das manifestações populares.
4. Compreender as influências das relações históricas nas manifestações artísticas regionais.
5. Confrontar ideias com clareza argumentativa.

O Plaest, elaborado em 2009, prevê 188 horas/aula de português anualmente, englobando leitura, gramática e redação, sendo mais 12 horas dedicadas à recuperação, à avaliação e suas respectivas mostras (vistas) das provas aos alunos. Tem-se, portanto, 200 horas/aula para a posterior elaboração do Programa de Execução de Trabalho (PET) pelo coordenador de disciplina.

Para leitura, análise e produção de textos orais e escritos, estão disponíveis 88 horas/aula, e para o ensino e a aprendizagem de morfossintaxe, 100 horas/aula. Entre os objetivos de leitura, análise e produção de textos orais e escritos, há a proposta de ler com expressividade textos variados, observando-se entonação e sinais de pontuação. Além disso, dramatizar as várias situações apresentadas no texto, assim como empregar adequadamente os diferentes tipos de linguagem conforme o propósito comunicativo (jogral, entrevista oral, seminário e debate) e converter textos não verbais em verbais (leitura de imagens como gravuras, pinturas, mensagens publicitárias etc.).

Na proposta curricular do CMB, há o objetivo de identificar os diversos gêneros de leitura de um texto: conto, romance, texto dissertativo, esquema e resumo, texto argumentativo, poema e literatura de cordel. O Pladis também apresenta, além do conteúdo programático, algumas instruções metodológicas a serem seguidas pela equipe de professores de português (p. 5):

1. Buscar a interdisciplinaridade por meio do estudo dos diversos tipos de textos e gêneros previstos nesta série.
2. Estimular a consciência linguística dos educandos para que aprimorem a competência no uso da língua portuguesa como falantes nativos.
3. Trabalhar os conteúdos previstos, tirando dúvidas.
4. Realizar estudos práticos sobre as unidades.
5. Realizar exercícios orais e escritos.
6. Sugerir leitura de textos pertinentes ao interesse e à faixa etária do educando.
7. Selecionar textos variados quanto à forma, ao conteúdo e ao registro de linguagem.
8. Chamar a atenção do aluno para possíveis ambiguidades, sempre que trabalhar com interpretação de texto.
9. O assunto 1 – *Textos orais* – será trabalhado nos quatro bimestres.

10. Os livros paradidáticos para leitura extraclasse devem ser escolhidos de acordo com os tipos de textos estudados: conto, romance, infanto-juvenil, literatura de países lusófonos, literatura de cordel.
11. Na avaliação parcial, serão considerados (no mínimo e obrigatoriamente):
1/3 da nota de AP³⁸ – uma produção textual (escritura com valor de 8 e reescritura com valor de 2) condizente com o tipo de texto estudado: poema, literatura de cordel, conto, texto argumentativo e texto dissertativo.
1/3 da nota de AP – uma atividade relacionada à leitura do livro paradidático.
1/3 da nota de AP – VI³⁹ de gramática aplicada ao texto.
12. A escritura e a reescritura do tipo de texto estudado no bimestre deverão ser realizadas em sala de aula.
13. Os textos indicados para avaliação não deverão limitar a produção escrita e oral no bimestre.
14. Os livros e os filmes para atividades extraclasse devem ser escolhidos de acordo com os assuntos da unidade didática em questão.
15. O professor deverá sugerir filmes, peças de teatro etc. relacionados aos assuntos em pauta.
16. A sequência a ser seguida pelo professor deve ser:
1º bimestre: conto, conto fantástico e romance;
2º bimestre: texto dissertativo, esquema e resumo;
3º bimestre: texto argumentativo;
4º bimestre: poema e literatura de cordel.
17. Estimular atividades de leitura e interpretação de textos.
18. Incentivar o trabalho em grupo visando à expressão oral e à sociabilização do educando.
19. A atividade de redação de textos será sempre precedida da discussão dos temas.
20. Os tipos e os gêneros textuais devem ter como objetivo a realização de um trabalho ao final do bimestre, sendo sugeridos os seguintes:
1º bimestre: leitura da imagem (verbalizar textos não verbais: gravuras, pinturas etc.);

³⁸ Avaliação Parcial é a média extraída da aplicação das três atividades obrigatórias por bimestre.

³⁹ Verificação Imediata é a avaliação aplicada ao aluno logo depois da conclusão do conteúdo proposto. A Depa solicita não divulgar a data da VI previamente ao estudante a fim de que ele crie o hábito de estudo diário.

2º bimestre: entrevista oral;

3º bimestre: debate orientado;

4º bimestre: declamação de poemas, mostra de paródias e literatura de cordel produzidos pelos alunos.

21. O trabalho com leitura deve ser uma prática constante com o objetivo de formar leitores competentes. Deve constituir-se, portanto, em matéria-prima para o ato de escrever.
22. Para auxiliar o trabalho de leitura em sala, as seguintes medidas poderão ser implementadas:
 - ajustar o projeto de leitura discente aos gêneros e aos textos trabalhados na série;
 - dispor de um laboratório de redação com livros paradidáticos, jornais e revistas.
23. Para que o ato de ler e escrever alcance o êxito previsto na linha pedagógica do sistema, o professor deverá:
 - planejar numa das aulas semanais um momento de leitura livre, em que o professor também leia, mostre sua sedução pela leitura e sirva de modelo de leitor;
 - planejar e efetuar com todos os professores projetos de leitura em turmas, na escola ou na biblioteca, a produção de antologias por turmas; eventos culturais (feira do livro); declamação de poesias; pequenas dramatizações; feirinha para troca de livros, gibis e revistas usados.
24. Desenvolver atividades variadas com os diversos textos, tais como: varal de poesias, varal de notícias, antologias de textos, mural da classe, confecção de cartazes, roda de leitores, dramatização, debates, trabalhos com desenhos e simulações.
25. Sempre que possível, selecionar textos que valorizem a cultura africana e a indígena e abordem questões contemporâneas, como preservação do meio ambiente, moral, ética, inclusão social, prevenção ao uso de drogas, entre outros.

De acordo com a sistemática estabelecida pela Depa, dever-se-ão aplicar quatro avaliações bimestrais (AE⁴⁰), sendo essas produzidas pela equipe de língua portuguesa, sob a responsabilidade prioritária do professor/coordenador da disciplina. Além das aulas de recuperação paralelas (em turno contrário ao das aulas convencionais), o aluno ainda pode fazer a recuperação final no último bimestre do ano letivo.

Existe um critério curricular bem delimitado pela Depa a ser seguido pelos professores dos colégios militares do Exército. Desse modo, o aluno transferido a qualquer momento a quaisquer das instituições militares no Brasil poderá acompanhar o conteúdo que já estava sendo ministrado em sua escola anterior.

3.2 O ensino básico brasileiro

Neste tópico serão abordados aspectos do ensino básico brasileiro, com ênfase na educação pública. Pretende-se pontuar as diferenças mais significativas para a compreensão deste estudo em língua materna, ressaltando as propostas educacionais voltadas para a variação linguística.

3.2.1 A educação pública no Brasil

Entre os principais documentos norteadores da educação básica brasileira estão a LDB, [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e o PNE, [Lei nº 10.172/2001](#), regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.⁴¹ O ensino básico é desenvolvido no Brasil em 12 anos desde 2010. A criança entra na escola aos 6 anos e termina essa etapa de escolarização aos 18 (uma média) (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996, p. 9) estabeleceu que a União elaborasse o PNE em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. E aos estabelecimentos de ensino, com a participação de seus professores, cabe elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A educação escolar no Brasil compõe-se de educação básica (formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio) e educação superior. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) é quem propõe

⁴⁰ Avaliação de Estudo, aplicada no final de cada bimestre com a cobrança de todo o conteúdo ministrado. É a mesma prova, geralmente com duração de 90 minutos, e o mesmo dia/horário para realização por todas as turmas da série.

⁴¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Acesso em: 23/09/2010.

um padrão curricular para as escolas públicas brasileiras. Para tanto, as propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).⁴²

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo a LDB (BRASIL, 1996),⁴³ que regulamenta a educação no Brasil. Desde sua promulgação em 1996, essa lei delimita novos horizontes para a educação brasileira, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Segundo esse documento, os currículos educacionais devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa.

Ao propor os PCN (BRASIL, 1998), o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu um norteamento nacional para a educação no Brasil. As DCN para o ensino fundamental orientam as escolas brasileiras na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas. Nos PCN é recomendado que a equipe docente busque correlações entre conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e o modo de vida dos alunos. Ressalte-se ainda a importância da construção do conhecimento por meio da linguagem e dos seus significados. Logo, Os PCN propõem que o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita, além do cálculo:

Sem uma interpretação do mundo não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito [...] A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a capacidade crescente de socializá-las. (BRASIL, 1998, p. 9)⁴⁴

O ensino fundamental tem duração de nove anos, de acordo com o Projeto de Lei nº 3.675/2004. São dois ciclos para essa fase: o primeiro corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) e é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente; o segundo ciclo corresponde aos anos finais do ensino básico obrigatório, nos quais o trabalho pedagógico é

⁴² Resolução Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 7 de abril de 1998.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12764&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04/08/2011.

⁴³ Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 02/05/2011.

⁴⁴ Idem.

desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas. Portanto, o aluno tem de passar por nove fases:

- Primeiro ciclo: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano.
- Segundo ciclo: 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano.

3.2.2 O ensino do português no currículo brasileiro

Partimos do princípio de que, no Brasil, a LDB, em seu art. 5º, afirma que o acesso ao ensino básico é direito público subjetivo. O art. 32 explicita que é obrigatório o ensino fundamental, com duração de nove anos, gratuito nas escolas públicas, iniciando-se aos 6 anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão mediante (BRASIL, 1996, p. 12 – grifos desta pesquisadora): (i) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo; (ii) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e **formação de atitudes e valores**; (iii) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Redação dada pela Lei nº 11.274/2006).⁴⁵

Segundo a LDB (1996), os currículos dos ensinos fundamental e médio devem obedecer a uma base nacional comum, inclusive em se tratando de escolas militares públicas. Obrigatoriamente deve haver os ensinos de português e matemática, mas estes devem ser complementados por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais.

Na LDB (1996), sugere-se uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e o alunado. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo apropriado às reais necessidades e interesses desses alunos (art. 28, inciso I). Logo, essa lei abre possibilidade para que cada escola elabore seus calendários escolares, o que pode representar um melhor atendimento às especificidades dos alunos em diversos contextos.

⁴⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570>>. Acesso em: 03/10/2008.

Além disso, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, garante o direito de todos os brasileiros a terem acesso ao ensino básico (BRASIL, 2000). Os PCN (BRASIL, 1997) foram elaborados objetivando o estudo da língua portuguesa respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Uma das propostas dos PCN é que o professor possibilite ao aluno a utilização das diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para se comunicar, além de fazê-lo posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. O indivíduo deve conseguir utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Os PCN (BRASIL,1997) de língua portuguesa (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental) ressaltam a importância de o indivíduo saber ler e interpretar o que lê para que possa se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando-se das diferentes linguagens (verbal, musical...) como meio para expressar e comunicar suas ideias. Os PCN alientam ainda que os estudantes devam saber interpretar e usufruir das produções nacionais e questionar a realidade, pois

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, **a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.**⁴⁶(BRASIL, 1997, p. 21 –Grifos desta pesquisadora)

A seguir, são destacados vários aspectos do ensino de língua portuguesa propostos pelos PCN (BRASIL, 1997, p. 33 – grifos desta pesquisadora). O documento registra que, ao final do ensino fundamental, os alunos já devem ter adquirido uma competência linguística que os ajude a resolver problemas da vida cotidiana, além de alcançar a participação plena no mundo letrado. Desse modo, o ensino de língua portuguesa no Brasil organiza-se visando a que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, **sabendo assumir a palavra e produzir textos** – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

⁴⁶Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#Portug>>. Acesso em: 03/10/2009.

- **utilizar diferentes registros**, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- **conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas** do português falado;
- **compreender os textos orais e escritos** com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- **valorizar a leitura como fonte de informação**, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, **compreender e fazer uso de informações contidas nos textos**: identificar aspectos relevantes; [...]
- valer-se da linguagem para **melhorar a qualidade de suas relações pessoais e opiniões**, bem como de acolher, interpretar e considerar os outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de **reflexão sobre a língua** para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade crítica;
- **conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia**.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 45) indicam como objetivo geral do ensino fundamental (grifos desta pesquisadora): “**Utilizar as diferentes linguagens**– verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – **como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias**, interpretar e usufruir das produções culturais”. Propõem ainda que os conteúdos sejam utilizados como um meio para desenvolver as capacidades dos alunos e não como um fim do ensino-aprendizagem. Assim, segundo os Parâmetros, o estudante poderia usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Expõem também que o aluno constrói significados com base em múltiplas e complexas interações e que é o sujeito no processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação do estudante com os objetos de conhecimento.

Além disso, os PCN (1997, p. 60 – grifos desta pesquisadora) sublinham a importância de adequar os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação, de forma que seja atendida a diversidade que existe no país. O documento preconiza que é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Nesse caso, o professor deve levar em conta *fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno*.

3.2.3 O estudo da variação linguística nos PCN

Nos PCN (BRASIL, p. 1998) de língua portuguesa para o ensino fundamental são apresentadas orientações didáticas específicas para a variação linguística. Ratifica-se nesse documento que a língua portuguesa é composta de muitas variedades, e que o aluno, ao entrar na escola, já conhece pelo menos uma delas, por estar inserido em uma comunidade de falantes com culturas diversas.

Conforme os PCN (1998), há implicações da variação linguística para a prática pedagógica, uma vez que a língua portuguesa se constitui de muitas variedades. Segundo os PCN, embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, há diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas. Esses aspectos podem identificar os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões e ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Em um mesmo espaço social convivem diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais, o que é bastante comum na sociedade brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante. A expressão utilizada pelo brasileiro depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.

Os PCN reforçam que, no ensino fundamental, os estudantes devem aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar a variedade-padrão, mais próxima da escrita. Entretanto, os PCN ressaltam não se poder persistir com a ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio (a variedade culta).

O estudo da variação, de acordo com os PCN, é crucial na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno,

devendo fazer parte constantemente das atividades de língua portuguesa. São apresentadas propostas de atividades que permitem explorar mais adequadamente as questões de variação linguística (BRASIL, 1988, p. 88-83):

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;
- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes: (i) elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos; (ii) estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise; (iii) comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil); (iv) comparação entre textos sobre o mesmo tema produzidos em épocas diferentes; (v) comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores; (vi) comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas; (vii) comparação de textos de um mesmo autor produzidos em condições diferentes;
- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- análise comparativa entre registro de fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

Os PCN (1998) enfatizam que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa não deve ser sistemático em relação ao aspecto gramatical. Nesse sentido, o estudante deve se tornar capaz de pensar e falar sobre a própria linguagem, realizando uma atividade de natureza reflexiva. É exposto no documento que, para realizar uma atividade de análise linguística, é necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, assim como sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso. Além disso, deve-se refletir também sobre os procedimentos de planejamento, elaboração e reescrita dos textos.

Ainda, os PCN (1998) defendem que o professor precisa criar situações em que os alunos possam trabalhar a própria linguagem, construindo, no decorrer da vida acadêmica, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, com atenção a respeito das similaridades, das regularidades e das diferenças de formas e de usos linguísticos. Assim, o ensino da gramática pode propiciar a reflexão gramatical e o articulado com as práticas de linguagem de forma contextualizada. Os PCN condenam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa por meio apenas de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (BRASIL, 1998, p. 28-29)

Dessa forma, refutam-se as imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar. É sugerido que os aspectos gramaticais sejam tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos que devem permitir, por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27)

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998, p. 29)

Nessa perspectiva de ensino gramatical, é possível que se chegue a resultados diferentes dos contidos na gramática tradicional, que nem sempre correspondem aos usos atuais da linguagem. Assim, os PCN (BRASIL, 1998) sugerem que o professor de português recorra a outros materiais de pesquisa além da gramática.

O documento alerta sobre o preconceito decorrente do valor atribuído às variedades-padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 31), ao ensinar a escrita e a língua-padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: (i) o de que existe uma forma correta de falar; (ii) o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras; (iii) o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita; (iv) o de que o brasileiro fala mal o português; (v) o de que o português é uma língua difícil.

Esses aspectos são considerados crenças insustentáveis nos PCN (BRASIL, 2008). De acordo com esse documento, é produzida uma prática de mutilação cultural que,

[...] além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido. (BRASIL, 1998, p. 31)

Os PCN (BRASIL, 1998) consideram que, no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas sim permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e as condições do contexto de produção. Nesse sentido, a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem, posicionamento defendido nesta tese. Portanto, segundo os PCN (BRASIL, 2008, p. 31): (i) faz-se necessário ensinar o aluno a adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: (ii) saber coordenar

satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; (iii) saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige.

Ressalta-se nos PCN (BRASIL, p. 1998) que, mediante os fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes, pois a escola precisa cuidar para não se reproduzir a discriminação linguística, o que também é proposto nesta tese. Desse modo, é sugerido não tratar as variedades linguísticas como se fossem incorreções:

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

Nesse sentido, ressalta-se a importância do trabalho constante de discussão e reflexão sobre o preconceito linguístico em sala de aula. Acredita-se que o trabalho deve ser contínuo e feito por docentes de todas as disciplinas para que o aluno possa ter maior discernimento sobre as variedades linguísticas e melhor entendimento de como e por que usá-las em cada contexto.

3.3 Aspectos da situação sociolinguística no Brasil

Nesta parte do trabalho, são expostos aspectos da história do Brasil e da Espanha para o entendimento da diversidade cultural e linguística nos dois países. Ademais, são abordados o regionalismo e algumas variedades brasileiras, como também o bilinguismo espanhol e as respectivas variedades-padrão e não-padrão; formal e não formal.

3.3.1 A diversidade brasileira

O português deriva do latim, língua oriunda da antiga Roma. A variedade latim vulgar (que se opõe ao latim literário) deu origem ao português e às demais línguas românicas, como, por exemplo, o espanhol. Esse latim era um vernáculo do latim clássico. Como o castelhano, o português originou-se no processo da Reconquista na Península Ibérica. Por volta do ano 1000, as línguas românicas faladas ao norte (nos

Montes Cantábrios ou nos Pirineus) mais prestigiadas eram: o galego, o leonês, o asturiano, o castelhano e o aragonês. Essas variedades se impuseram a outras línguas vizinhas, que desapareceram, e, em sua expansão para o sul, acabaram por suplantar também o mocárabe, a língua falada pelos cristãos que viviam no território dominado pelos árabes (ILARI; BASSO, 2009).

A Reconquista impulsionou a história do Estado português, que começou em 1093. Nesse ano, a região do Porto (Condado Portucalense) separou-se do Reino de Leão e foi doada a Henrique de Borgonha como dote de casamento. A língua falada naquele período era muito parecida com o galego (daí a denominação “galego-português”). A região de Galiza, o primeiro berço do português, acabou sendo incorporada à Espanha no final do século XV, e hoje essa região é bilíngue, onde o galego convive com o espanhol.

Os movimentos da Reconquista originaram Estados fortes, que se foram deslocando para o sul, o que resultou na transferência da capital do Estado português da cidade do Porto para a cidade de Guimarães, e depois para Lisboa. Essa é uma das razões da separação do português do galego, língua ainda falada no norte da Espanha, como, por exemplo, em Santiago de Compostela (ILARI; BASSO, 2009).

Entre o período da formação do Estado português até o apogeu das navegações, a língua era considerada “português arcaico”. Os textos dessa época eram escritos em uma língua bem distinta da língua portuguesa atual, não só pelas diferenças linguísticas, como também pela ortografia, que ainda não estava totalmente fixada. Muitos dos traços da língua atual não estavam definidos (ILARI; BASSO, 2009).

As grandes navegações portuguesas culminaram no descobrimento do Brasil, em 1500, dando origem a uma “nova” língua: o português brasileiro. Essa língua é resultado de uma mescla de culturas, além de fatores políticos. A República Federativa do Brasil é o maior país da América do Sul e o quinto maior do mundo em área territorial. Possui mais de 190 milhões de habitantes distribuídos em uma área de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, com 26 estados, um Distrito Federal e 5.565 municípios, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁴⁷

⁴⁷Esta pesquisa foi iniciada em 1º de agosto de 2010, os recenseadores percorreram os 5.565 municípios brasileiros, e as entrevistas implicaram o recenseamento da população por meio de três métodos: entrevista presencial, questionário pela internet e, por fim, estimação do número de moradores em domicílios fechados. Disponível

A última pesquisa do IBGE mostrou também que a população está mais urbanizada que há dez anos. Em 2000, 81% dos brasileiros viviam em áreas urbanas, agora são 84%. Em relação ao número de habitantes, a liderança fica com São Paulo (SP): 41.252.16. Por sua vez, Roraima (RO) é o estado menos populoso, com pouco mais de 451 mil pessoas. Houve mudanças em relação a Brasília (DF), onde foi registrado aumento populacional, passando do 6º para o 4º lugar no *ranking* nacional. Manaus (AM) também teve sua posição no *ranking* nacional elevada – passou do 9º para o 7º lugar. Em contrapartida, Belo Horizonte saiu do 4º para o 6º, Curitiba, do 7º para o 8º, e Recife, do 8º para o 9º.

Mapa 3.1. Mapa do Brasil com os respectivos estados e suas regiões



Fonte: baseado em Google, 2012⁴⁸

⁴⁸Disponível

<<http://www.google.com.br/imgres?q=mapa+do+brasil+com+as+regi%C3%B5es&hl=pt->>. Acesso em: 22/05/2012.

em:

em:

Quadro 3.1. Crescimento populacional no Brasil

	População em 2000	População em 2010	Crescimento (%) 2000-2010
Brasil	169.799.170	190.732.694	12,33
Região Norte	12.900.704	15.865.678	22,98
Rondônia	1.379.787	1.560.501	13,10
Acre	557.526	732.793	31,44
Amazonas	2.812.557	3.480.937	23,76
Roraima	324.397	451.227	39,10
Pará	6.192.307	7.588.078	22,54
Amapá	477.032	668.689	40,18
Tocantins	1.157.098	1.383.453	19,56
Região Nordeste	47.741.711	53.078.137	11,18
Maranhão	5.651.475	6.569.683	16,25
Piauí	2.843.278	3.119.015	9,70
Ceará	7.430.661	8.448.055	13,69
Rio Grande do Norte	2.776.782	3.168.133	14,09
Paraíba	3.443.825	3.766.834	9,38
Pernambuco	7.918.344	8.796.032	11,08
Alagoas	2.822.621	3.120.922	10,57
Sergipe	1.784.475	2.068.031	15,89
Bahia	13.070.250	14.021.432	7,28
Região Sudeste	72.412.411	80.353.724	10,97
Minas Gerais	17.891.494	19.595.309	9,52
Espírito Santo	3.097.232	3.512.672	13,41
Rio de Janeiro	14.391.282	15.993.583	11,13
São Paulo	37.032.403	41.252.160	11,39
Região Sul	25.107.616	27.384.815	9,07
Paraná	9.563.458	10.439.601	9,16
Santa Catarina	5.356.360	6.249.682	16,68
Rio Grande do Sul	10.187.798	10.695.532	4,98
Região Centro-Oeste	11.636.728	14.050.340	20,74
Mato Grosso do Sul	2.078.001	2.449.341	17,87
Mato Grosso	2.504.353	3.033.991	21,15
Goiás	5.003.228	6.004.045	20,00
Distrito Federal	2.051.146	2.562.963	24,95

Fonte: IBGE, 2010

A nação brasileira é considerada uma das mais multiculturais e etnicamente diversas do mundo. De acordo com o Censo de 2010, 47,7% dos brasileiros consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas.

O Brasil apresenta um número de indígenas que corresponde a 0,4% da população total. Não estão contabilizados, nesse caso, de acordo com o IBGE (2010), povos indígenas brasileiros considerados “índios isolados”. Além disso, ainda não estão disponíveis os resultados de etnia e língua falada no domicílio. Porém, num total de mais de 210 línguas existentes no Brasil, conforme Rodrigues (2007), estima-se que

haja cerca de 180 línguas indígenas, sendo a tikúna a língua indígena com maior número de falantes (30 mil pessoas) hoje, no Brasil, no Alto Amazonas.

Tabela 3.1. Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena

Regiões	1991	2000	2010
Brasil	34,5	63,5	80,5
Norte	64,4	80,0	90,2
Nordeste	29,0	59,1	78,9
Sudeste	27,6	63,3	80,6
Sul	39,3	59,6	75,8
Centro-Oeste	47,8	74,7	89,1

Fonte: IBGE, Censo demográfico 1991/2010

3.3.2 A diversidade linguística brasileira: o regionalismo e os dialetos

No Brasil, o idioma oficial é o português, que, hoje, apresenta muitas diferenças da língua portuguesa de Portugal, tanto nos aspectos fonéticos como na escrita. No país, há regionalismos devido à grande diversidade cultural, conforme Ilari e Basso (2009). Além das diversas línguas indígenas existentes, há quase vinte línguas de origem europeia e asiática, oriundas de imigrantes a partir do século XIX, fenômeno mais importante no panorama do multilinguismo brasileiro.

Entre 1890 e 1930, houve um crescimento da imigração, com a chegada de 4 milhões de estrangeiros⁴⁹ de mais de sessenta países, sendo a maioria de Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, Japão e Oriente Médio. Isso ocorreu por iniciativa das elites, que começaram a lançar projetos de colonização para atrair imigrantes europeus e asiáticos com o intuito de “branquear” a população brasileira e substituir a mão de obra escrava (ILARI; BASSO, 2009).

Segundo Ilari e Basso (2009), nesse mesmo século, a monarquia portuguesa iniciou o projeto de colonização do Pará, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul por

⁴⁹ O total da população brasileira girava em torno de 30 milhões naquela época.

meio de imigrantes açorianos.⁵⁰ Em cinco anos, uma média de 8 mil açorianos chegou a Santa Catarina, trazendo uma cultura muito própria, basicamente agrícola.

Os imigrantes chegavam ao Brasil para trabalhar na lavoura (o período de maior imigração foi o ciclo do café), e suas línguas prevaleciam nas comunidades. Surgiram, assim, vários dialetos no sul oriundos, por exemplo, do italiano e do alemão, como o *vêneto* e o *hunsrückisch* e o *pommeranisch*, respectivamente.

São Paulo, por exemplo, assimilou um amplo vocabulário oriundo do processo de imigração, como nomes de pratos típicos dos países: *paella*, *quibe*, *esfiha*, *pizza*, *talharim*, *yakisoba*, entre outros. As influências linguísticas dos imigrantes são quase nulas na morfologia e na sintaxe. Para Ilari e Basso (2009, p. 82), isso se deve ao fato de as línguas dos europeus terem chegado ao Brasil quando o português brasileiro já era uma língua muito estandarizada e gramatizada.

3.3.3 A geração afro

A mescla de etnias no Brasil foi a grande responsável pela variedade linguística existente no país. A maioria dos brasileiros descende de povos indígenas, colonos, imigrantes europeus e escravos africanos. A população parda é uma categoria ampla que inclui caboclos (descendentes de brancos e índios), mulatos (descendentes de brancos e negros) e cafuzos (descendentes de negros e índios). Os pardos e os mulatos formam a maioria da população nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A população mulata concentra-se na costa leste da região Nordeste, da Bahia à Paraíba, como também no norte do Maranhão, no sul de Minas Gerais e no leste do Rio de Janeiro (ILARI; BASSO, 2009).

Ilari e Basso (2009) contam que o tráfico de escravos africanos começou quase simultaneamente ao início da colonização do Brasil pelos portugueses. Essa prática durou em torno de trezentos anos, tendo sido declarada ilegal em 1850.

A quantidade de escravos trazidos ao Brasil diverge. Em estudo mais recente, Roberto Simonsen (1944 apud ILARI; BASSO, 2009) fala em 3 milhões e 300 mil. Em 1800, metade da população brasileira constituía-se de negros africanos ou afrodescendentes. Os escravos eram trazidos ao Brasil para os Estados do Rio de Janeiro e da Bahia e também para o Nordeste. As línguas desses indivíduos são oriundas: (i) do

⁵⁰ Oriundos das Ilhas dos Açores, arquipélago formado por nove ilhas (Corvo, Flores, Faial, Pico, Graciosa, São Jorge, São Miguel, Terceira e Santa Maria), localizadas no Atlântico, a cerca de 1.450 km de Portugal.

Golfo da Guiné, com línguas da família CUA: o *eve* ou *jeje* (da região do atual Togo, Benin e Gana), o *fon* e o *mí* (do Benin e da Nigéria); (ii) de Angola, com línguas da família Banto: o *quicongo* e o *quimbundo* (República Democrática do Congo, Congo e Angola), e o *iorubá* (Togo, Benin e Nigéria) (ILARI; BASSO, 2009, p. 70-71).

Vale ressaltar que os portugueses impossibilitaram a concentração de escravos de mesma etnia/mesma língua em regiões coincidentes por um longo período. Os traficantes imaginavam que, descaracterizando culturalmente o escravo, esse se tornaria mais fraco diante dos futuros senhores. Isso dificultou, portanto, “o aparecimento de comunidades negras com uma base étnica e linguística comum, e fez com que a preservação das raízes fosse efetiva em regiões de grande concentração de afrodescendentes [...]”, como é o caso da Bahia (ILARI; BASSO, 2009, p. 71). Conforme esses autores, essa influência gerou a hipótese de que o português brasileiro fosse uma língua crioula. Eles citam exemplos de palavras originadas do quimbundo: *caçula*, *cafuné*, *bengala*, *bunda*, *cachimbo*, *fubá*, *dengue*, *minhoca* etc.; do iorubá: *vatapá*, *acarajé* etc., assim como todos os termos ligados ao candomblé baiano e às suas divindades.

3.3.4 A expansão da língua portuguesa brasileira

O português brasileiro começou a se expandir no fim do século XVIII e foi apresentando diversidades. A variedade por si já começa pelas diferenças encontradas no falar dos jovens de cada faixa etária, dos agricultores, dos analfabetos etc. Além disso, ela é marcada no Brasil pelo regionalismo (BAGNO, 2007).

Segundo Houaiss (1992), a conquista em direção ao Centro-Oeste e ao Sudeste, mais especificamente São Paulo, em 1720, faz surgir Minas Gerais e, um pouco depois, Mato Grosso. Conforme o autor, a prevalência do português foi muito desigual.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, em março de 1808, D. João VI dedica-se a criar uma elite de civis e militares e a tirar a então capital do Reino Unido de seu atraso cultural e material. Logo o Rio passa a ser identificado como “a Corte”, transformando-se em modelo para o resto do país, situação que vai do período imperial até parte do período republicano (ILARI, BASSO, 2009).

Desse modo, o Rio de Janeiro guarda muitas marcas linguísticas portuguesas desses momentos, tais como os traços típicos da pronúncia “chiente” dos /s/ finais das palavras, conforme Ilari e Basso, uma inovação fonética do português europeu.

Ilari e Basso (2009) informam que o final do século XIX e o início do século XX são particularmente importantes para a história do português no Brasil. Além dos fatos e dos eventos históricos que afetaram a língua, houve também importantes transformações estruturais.

O advento da República propiciou à literatura brasileira sua plena maturidade, com a atuação de escritores como Machado de Assis e a criação da Academia Brasileira de Letras, em 1897. Nesse período, também se consolidam as primeiras editoras brasileiras, e a imprensa torna-se mais desenvolvida. Além disso, essa é uma fase de importantes campanhas cívicas, sendo a alfabetização em massa uma delas.

Nesse contexto foram elaboradas as primeiras antologias nacionais para uso escolar. Assim, nasce a ideia de que a língua a prevalecer na sociedade deveria ser aquela dos escritores antigos, sendo também postulada a preservação da pureza da língua (da literatura parnasiana).

Os gramáticos, por sua vez, partem para o combate aos estrangeirismos e às formas de expressão mais tipicamente populares, “encaradas como uma possível ‘corrupção’” (ILARI; BASSO, 2009, p. 85). No entanto, a estrutura sintática da língua portuguesa brasileira (além do surgimento de novos vocábulos e expressões e da diferenciação fonética do português de Portugal) sofria algumas mudanças, que passaram a ter mais uso que as construções concorrentes, como, por exemplo:

- prevalece o uso do “objeto nulo”, isto é, a omissão do objeto direto quando ele consistiria num pronome átono: (1) *Comprei um livro e li* (em vez de *comprei um livro e li-o*);
- prevalece o uso do sujeito pronominal:
(2) *Eu fiz* (em vez de simplesmente *fiz*);
- prevalece a construção das orações relativas como cortadoras (como em (3)) ou copiadoras (como em (4)), de preferência à construção completa ou clássica (5):
(3) *a colega que eu saí ontem* (cortadora) ou
(4) *a colega que eu saí ontem com ela* (copiadora), em vez de
(5) *a colega com quem saí ontem* (completa ou clássica)
- prevalece o uso da ordem sujeito-verbo (e não verbo-sujeito):
(6) *Ele era adepto da homeopatia*, em vez de *era ele adepto da homeopatia*.

Consoante Ilari e Basso (2009), a transferência da capital federal para Brasília, em 1960, impulsionou a interiorização e a migração interna no país. Eles contam que depois, com os avanços da pecuária e da agricultura, houve a ocupação das zonas do cerrado, do pantanal mato-grossense e do sul da bacia amazônica. Esse processo de

povoamento refletiu no surgimento de novos estados brasileiros, como Mato Grosso do Sul, Tocantins, Roraima, Amapá e Rondônia, ainda conforme Ilari e Basso.

A urbanização recente propiciou o deslocamento de muitos indivíduos às grandes cidades com o advento da industrialização, o que deixou marcas no português falado. Como o Centro-Sul era mais rico e cosmopolita e o Norte-Nordeste mais pobre e tradicional, o Centro-Sul tornou-se um polo importante de atração da migração interna. Entre os anos 1952 e 1961, a cidade de São Paulo recebeu mais de 1,1 milhão de migrantes, a maioria oriunda do Nordeste. Hoje, vocábulos dessa região (como [dar] pitaco, lesão, enrustido ou porreta) que soavam estranhos há algumas décadas são correntes e compreendidos com naturalidade para alguns segmentos da população (ILARI; BASSO, 2009).

3.3.5 O ensino formal do português no Brasil

No Brasil, segundo Houaiss (1992, p. 145), há uma mescla de língua “natural” e língua “de cultura”. A primeira se adquire no convívio espontâneo sociocultural a partir do nascimento; a segunda é transmitida por meio da escolaridade. Essa aprendizagem da língua “de cultura” começou com os ensinamentos dos jesuítas no início da colonização do Brasil.

Houaiss (1992) expõe que a educação escolarizada não jesuítica só ocorreu a partir de meados do século XVIII e para uma pequena parte da população. Nessa educação era considerada apenas uma única modalidade de português, e lutava-se acirradamente contra as variações até de pronúncia. O autor declara que o ensino da língua só se aprimorou no século XX, tendo 20% ou 30% de letrados em 1920, e informa que “No essencial, o ensino da língua no país se fez sempre em luta aberta e contínua contra a maioria dos traços pan-brasileiros ‘crioulizantes’” (HOUAISS, 1992, p. 149). Entretanto,

[...] há referências a línguas gerais de base africana em vários pontos do país, línguas essas que por forte presunção eram as dos quilombos, que desde o século XVI se multiplicaram no território [...] Na Bahia, em Salvador em particular, o nagô chegou a ser língua comum dos escravos, ou, pelo menos, de muitos escravos – que, em geral, se sujeitaram a três situações linguageiras do século XVI ao XIX. (HOUAISS, 1992, p. 41)

No período de colonização, “A língua geral da costa do Brasil⁵¹” foi imposta pelos jesuítas com o objetivo de melhorar a pedagogia da catequese, apesar do uso de língua indígena local. Segundo Silva R. (2011, p.10), “violentaram e mataram múltiplos universos culturais” a partir dessa atitude. Dois séculos depois, em 1755, essa língua foi impedida por lei pelo Marquês de Pombal, momento em que o ensino de português se tornou obrigatório no Brasil.

Apesar de o Brasil ser um país multilíngue (como já vimos anteriormente), só a partir da Constituição Federal de 1988 passou-se a possibilitar que escolas indígenas alfabetizassem primeiro em língua indígena, mas sem ressaltar as outras diversidades (como, por exemplo, as regionais) que existem no país. Vigora até hoje o ensino da norma-padrão e da variedade culta nas escolas, ainda com base no contexto lusitano, como se fosse a língua mais correta, mais bonita e única no país.

E a escola segue o que a história tem demonstrado: tenta unificar a língua em prol da ideia de que isso pode ser o caminho da possível ascensão socioeconômica e cultural dos indivíduos, [...] “Ignorando a fala, as falas, calaram-se muitos; permaneceram e permanecem como modelo a ser imitado e a ser aprendido na escola o ‘padrão’ idealizado pelos gramáticos e estacionado nas gramáticas para o ensino (SILVA, R., 2011, p. 11).

3.3.6 A padronização e a variação da língua brasileira

Na comunidade linguística do Brasil, a variedade *standard*⁵² está associada às variedades de várias capitais estaduais. Cada variedade linguística tem uma gramática própria igualmente válida. Em cada variedade há tensões e grupos sociais com traços próprios e há variação em função dos diversos critérios: idade, sexo, escolaridade, entre outros.

A língua portuguesa é testemunha de mais de quinhentos anos de interação social para a construção da identidade brasileira. Logo, “pensar a língua materna do Brasil a partir da perspectiva da homogeneidade parece, hoje, graças aos estudos linguísticos, sobretudo da sociolinguística, uma grande falácia” (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p.78). Ainda mais, segundo Vieira Júnior, os estudos históricos, antropológicos e sociais contribuíram de forma decisiva para o entendimento da sociedade brasileira de forma heterogênea e plural.

⁵¹ A maioria das línguas nativas da costa pertencia ao tronco tupi.

⁵² A variedade *standard* é o padrão linguístico de uma comunidade.

A forma estigmatizada, desprovida de prestígio econômico e social, é considerada inferior no Brasil. Geralmente, são feitos comentários jocosos ou a comunidade a rejeita explicitamente. Nesse caso, é registrada como vício ou erro na escola, visto que as instituições escolares buscam a pureza do idioma favorecendo a norma-padrão.

Os erros são concebidos como males que devem ser extirpados da comunidade discursiva. [...] Cabe, nesse contexto, uma reflexão sobre a relação entre frequência de uso e sentimento de regularidade desse mesmo uso. O uso cristaliza, fixa, por repetição, as expressões preferidas pelos membros da comunidade. Os mecanismos de regularização criam novas associações na concordância, novos parâmetros na regência e novos agrupamentos na ordenação vocabular. (VOTRE, 2008, p. 52)

De acordo com Mollica (2008, p. 9), todas as línguas, por serem heterogêneas, possuem formas distintas que se equivalem “semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo”.

Nesse contexto, numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis. Contudo, a autora ressalta que os padrões sociolinguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva ou negativa, o que pode determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Ela expõe exemplos do português falado no Brasil:

No sul do país, o pronome “tu” é o tratamento preferido quando o falante interage com o ouvinte, encontrando-se em menor escala em outras regiões e evidenciando uma diferenciação geográfica, em que os pronomes de tratamento distribuem-se em sistemas variacionais diferentes. A presença de marcas de concordância nominal e verbal como em “os estudos sociolinguísticos” e “eles estudam sociolinguística” em geral alterna-se com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tais marcas estão ausentes: “os estudo sociolinguístico”, “eles estuda sociolinguística”. A realização de “*framengo*”, “*andano*”, “*ta*”, “*fala*”, “*paia*” é encontrada no português do Brasil coexistindo com “*flamengo*”, “*andando*”, “*está*”, “*palha*”. Construções sintáticas como “eu vi *ele* ontem”, “nós fomos *no* Maracanã”, “é o tipo de matéria que eu não gosto *dela*”, “a linguística, *ela* é muito difícil” estão presentes no português do Brasil (PB), alternando com os equivalentes semânticos “eu *o* vi ontem”, “nós fomos *ao* Maracanã” “é o tipo de matéria de que eu não gosto”, “a linguística é muito difícil. (MOLLICA, 2008, p. 9)

Em muitas regiões, como no Sul e em algumas cidades do Norte, ocorre também a escolha do uso do pronome de tratamento “tu” em vez de “você” quando o falante se refere à segunda pessoa do discurso, o que difere da maior parte do Brasil. Muitas vezes, porém, eliminam a terminação – *s* na conjugação verbal (tu fala, tu come),

fugindo às normas gramaticais, que prescrevem esta conjugação: tu falas, tu comes (BAGNO, 2007).

Há também variações regionais diferenciadas no aspecto morfológico, como no uso ou na omissão dos artigos definidos em “*Este é o carro de João*”/do João”; em algumas regiões (como é o caso do Rio de Janeiro), apresenta-se o “*s chiado*” em final de sílaba (FE[S]TA) ou final de palavra (FES[S]TA[S]), como exemplifica Bagno (2007, p. 41). Sobre a oralidade, esse autor ressalta que

[...] a pronúncia [o] para o ditongo escrito *ou*, como em *roupa, pouco, ouro, louco, comprou, amou* etc. ocorre na fala de **todos os brasileiros**, independente de sua origem geográfica, classe social, grau de letramento etc. No que diz respeito à **avaliação social**, essa pronúncia não provoca nenhuma reação negativa [...]

A pronúncia [l] para o dígrafo *lh*, como em *telha, abelha, palha, trabalha* caracteriza **os falantes das variedades mais estigmatizadas, sem prestígio social**. No tocante à avaliação social, essa pronúncia provoca **reação negativa** por parte dos falantes urbanos escolarizados, que a identificam imediatamente como próprias de pessoas “pobres”, “sem instrução”, “caipiras” etc.[...] (BAGNO, 2011, p. 105 – grifos do autor).

Já existem, inclusive, o *Dicionário de baianês* (de expressões da Bahia), o *Dicionário papachibé* (de expressões do Pará), o *Dicionário da ilha* (de expressões de Santa Catarina) etc., pois há diferenças também no léxico. Por exemplo, para os vocábulos “mandioca”, “abóbora”, usados no Centro-Oeste, existem outras denominações, respectivamente, “macaxeira”, “jerimum”, no Nordeste do Brasil; no caso de “pão”, “mexerica”, respectivamente, “cacetinho”, “bergamota”, no sul do país, entre outros. Na língua portuguesa brasileira, também existem traços inovadores que singularizaram a fala, e, no caso do Nordeste,

De um lado, com efeito, há a ocorrência de pretônicas exclusivamente fechadas (quando no restante da lusofonia parecem ser “vogais variáveis” desde muito cedo), extremadas em *i* e *u* (Recife, *menino, vestido, preguiça, pedir, peludo* [grifo=i]; *Fortaleza, sossego, cobrir, coberta, poder, poderoso* [grifo=u]); de outro lado, há a ocorrência de pretônicas fortemente abertas (*responder, certeza, pertencer, celebrar, vestibular* [grifo=è]; *moderação, voluntário, cordial, correspondência* [grifo=ò]). (HOUAISS, 1992, p. 99)

Um aspecto relevante na variação regional no português brasileiro é que, apesar da dimensão territorial do país, a variação linguística provocada pelas intensas migrações internas no país afeta a compreensão da língua nos aspectos substanciais do sistema fonológico e sintático. Desse modo, o gaúcho pode ser compreendido pelo nordestino, que pode ser compreendido pelo goiano, que pode ser compreendido pelo amazonense... O problema é que alguns regionalismos são estigmatizados, como, por

exemplo, o falar nordestino em detrimento do falar do Sul ou do Sudeste. Talvez isso ocorra pelo poder que São Paulo exerceu como a capital de uma extensa região ao sul do Brasil, da qual se emanciparam as regiões que correspondem hoje ao Rio Grande do Sul, a Santa Catarina e ao Paraná.

Adair Palácios⁵³ (apud ILARI; BASSO, 2009, p. 162) discorre sobre a maneira como são representadas no Sul do país as variedades de português faladas no Nordeste, o que prevalece nos meios de comunicação, especialmente o rádio e a televisão:

Quando se quer caricaturar o dialeto nordestino, especialmente em programas humorísticos de rádio e TV, observa-se a aplicação da regra do abaixamento das vogais, a inserção de itens lexicais típicos, como “aperriado”, “bichinho”, “oxente”, e ainda uma curva de entonação final descendente e prolongada [...] Tomadas essas providências, tem-se a impressão de caracterizar bem a fala do Nordeste. Só que essa caracterização soa tão artificial aos ouvidos do falante daquele dialeto, como autêntica aos ouvidos do imitador.

Consoante Mollica (2008, p. 13), essas relações linguísticas e o preconceito linguístico têm sido muito debatidos entre os sociolinguistas. Para ela, ainda predominam nas práticas pedagógicas os conceitos de certo ou errado, tomando como referência a norma-padrão e a variedade culta da língua.

[...] Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

Normalmente, os traços tipicamente regionais aparecem com mais nitidez nas falas mais informais. Em contextos mais formais, os falantes tendem a seguir uma norma, ou seja, uma variedade de mais prestígio na sociedade (nesse caso, a culta). Ilari e Basso (2009) esclarecem que a escola tende a reprimir, por intermédio do professor, o uso de variedades mais estigmatizadas/não padrão em sala de aula, como, por exemplo, o “erre caipira” ou a queda do erre retroflexo (pela queda do erre no final de palavras – “começá” por começar; “querê” por querer), comuns na região central do Estado de São Paulo.

Em se tratando da escrita, isso se agrava, pois a tendência da escola é priorizar a norma-padrão da língua sobre as diversas variedades. Mas o que se observa na variedade culta é que há usos regionais de caráter morfossintático e fonológico constantes na língua brasileira, tais como: (i) a tendência de omitir o pronome reflexivo

⁵³ Professora pesquisadora que se dedicou ao estudo das línguas indígenas de Pernambuco.

com verbos pronominais em Minas Gerais – *Já tinha acontecido antes, por isso não preocupei* (em vez de *me preocupei*); (i) o uso ou a omissão dos artigos definidos na Bahia, no Espírito Santo e em Mato Grosso (na divisa com a Bolívia) – *O assunto de que mais se falou na casa de mainha/da mãe foi o casamento de/do Luís.*; (iii) palatalização de /s/ e /z/ finais de sílaba e de palavra: <mais>, <rapaz>, no Rio de Janeiro, no Espírito Santo, em algumas regiões de Minas Gerais, em certos falares do Pará, do Amazonas e também de Pernambuco (Recife), entre outros (ILARI; BASSO, 2009, p. 167-168).

3.4 As crenças e as atitudes sobre o ensino, a aprendizagem e a aplicação da língua no CMB

Nos Anexos 5 e 6 são descritos os dados obtidos por meio dos questionários direcionados aos alunos do 9º ano do CMB e, no anexo 7, os dos professores de língua portuguesa. Assim, são informadas algumas crenças e atitudes dos sujeitos da pesquisa sobre ensino, aprendizagem e aplicação da língua e suas variedades. Os resultados obtidos nesta investigação foram ressaltados a partir dos objetivos propostos e das asserções previstas.

Uma vez realizado o trabalho de campo e tabulados os dados da investigação, foram feitas as análises das variáveis aplicadas no questionário. Nesta parte do trabalho, em princípio, apresenta-se a descrição somente dos dados para um melhor conhecimento do corpo docente e discente das duas escolas. No capítulo 5, far-se-á a análise dos resultados por meio da triangulação dos dados sugerida por Flick (2004).

Foram buscadas informações que permitissem estudar como se constroem as atitudes linguísticas de estudantes e seus professores, com o objetivo de captar os diferentes significados numa perspectiva da diversidade linguística e cultural das duas escolas investigadas.

3.5 A observação direta das aulas de português

Foram observadas seis aulas de língua no CMB (de 45 minutos cada): a primeira, a segunda e a terceira de produção textual; a quarta de leitura; a quinta e a sexta de gramática. Ali são ministradas cinco horas/aula por semana por cada professor, sendo apenas um docente para ministrar gramática, literatura e redação. No CMB, o número de alunos por classe varia de 33 a 40.

No CMB, foi possível assistir a uma aula de seis professores distintos de português do 9º ano. Nessa escola, cada professor segue o que foi determinado também em reunião de coordenação semanal. Entretanto, todos devem seguir o mesmo planejamento de aula elaborado pelo coordenador de disciplina. Ao chegar à sala de aula, o professor sempre anota no quadro o assunto a ser ministrado e o objetivo da aula.

Na descrição das aulas observadas, os professores serão chamados de 1, 2, 3, 4, 5 e 6, na medida em que mude a aula e o docente, assim como em se tratando das classes (turmas).

As transcrições das falas dos professores e dos alunos foram literais. Nos trechos destacados, foram usadas algumas das normas para transcrição propostas por Preti (2001) no livro *Fala e escrita em questão*, em projetos paralelos – Nurc/SP (Núcleo USP).

Quadro 3.2. Sinais para transcrição

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	Maiúscula
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Desvio temático	-- --
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	[...]
Citações literais ou leituras de textos	<i>itálico</i> ⁵⁴

Fonte: baseado em Preti (2001)

Para a análise das aulas observadas, propôs-se responder aos principais problemas de pesquisa a seguir, assim como ocorreu na análise dos livros didáticos, respondendo “sim” ou “não” para as afirmações na tabela elaborada para esse fim sobre o tema de pesquisa.

⁵⁴No livro é sugerido o uso das aspas, mas nesta tese optou-se pelo itálico para manter o padrão textual aqui utilizado. As reticências marcam qualquer tipo de pausa nas transcrições, como é sugerido.

- A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula no CMB e está sendo apresentada aos alunos como variedade culta da língua?
- Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos linguísticos por parte dos professores e dos próprios alunos do CMB?
- O CMB promove no aluno o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país?

A partir desses questionamentos foi elaborado o seguinte quadro para a avaliação de cada aula:

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		

Vale ressaltar o que os professores escreveram ao serem perguntados sobre a existência de barreiras institucionais para um melhor rendimento dos alunos do 9º ano no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A maioria negou que essas barreiras existam, e um dos professores justificou dizendo que há flexibilidade na elaboração do planejamento.

Contudo, outro professor crê não ser viável trabalhar com todos os conteúdos de língua portuguesa (leitura, gramática, redação) com mais de uma turma quando se quer um bom trabalho de redação, por exemplo. Esse professor lamenta que o CMB não permita que mais de um professor divida o trabalho em sala de aula, ministrando um conteúdo específico, com mais tempo e dedicação para o processo de ensino e aprendizagem. Com mais de dez anos no CMB, outro docente é categórico ao afirmar que há várias barreiras institucionais:

Sim, várias. Muitos alunos em sala; poucos professores na equipe; não temos como atender ao aluno individualmente. Há tantas instituições de ensino superior oferecendo estagiários [...] Se cada professor recebesse dois estagiários por bimestre, estaria fazendo um grande bem à comunidade/sociedade acadêmica e ainda estaria ajudando o aluno a escrever e a falar melhor, mas o CMB, a DEPA são sempre cheios de restrições e conservadorismos avessos às necessidades da sociedade pós-moderna em que vivemos hoje, a sociedade “do conhecimento”. Salas cheias de alunos, computadores na sala dos professores que não funcionam, tempo perdido com avaliações que não levam o aluno ao amadurecimento intelectual da produção de texto, e o que realmente importa fica esquecido. (Professor 3 de língua portuguesa.)

Um dos professores do 9º ano crê que uma reestruturação nos trabalhos de planejamento das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa deva ocorrer desde as séries iniciais do ensino fundamental com o ensino de redação. Para ele, só assim seria possível impor melhorias e colher resultados na última série do ensino fundamental. *Não dá pra pensarmos em começar uma mudança de “mentalidade” apenas em nossa série*, opinou um dos professores participantes da pesquisa.

Quanto às diferenças culturais e linguísticas para a construção de novos conhecimentos, os professores opinaram sobre como os estudantes transferidos de outras regiões poderiam utilizar essa experiência. Entre as respostas, foi dito que os alunos deveriam elaborar textos que privilegiassem as diversas modalidades da língua portuguesa, porém não foi mostrado como isso poderia ocorrer.

Outro docente, embora não tenha estudado sociolinguística na graduação, considerou interessante que os alunos de outras regiões se expressem em várias situações na sala de aula, pois

[...] possibilita que os demais alunos conheçam novos “falares”, novas formas de expressão. Num momento de leitura, o “sotaque”, a entonação favorecem debates sobre os vários falares; na produção textual, o emprego de termos

regionais enriquece o texto; em debates, aproveita-se para observar os valores, a cultura regional.

Esse professor sugere levar os alunos a entenderem que há muitas outras variações linguísticas no país e que todas fazem parte do ato da comunicação, incluindo, ainda, a modalidade-padrão da língua. Segundo outro professor, *Esses alunos podem “abrir” o universo linguístico dos alunos* ((aqui o professor se refere aos colegas)) *mostrando as diferenças existentes, levando os colegas a entenderem que falar “diferente” não significa “errado”*.

Para o último professor citado, esse ato é até uma questão de “gentileza e educação”, o que leva à consideração de respeito sobre as variedades linguísticas dos alunos. Segundo ele, o aluno do CMB precisa saber receber seu colega de outro estado de maneira educada, sem chacotas ou piadas em relação à sua maneira de falar, ainda que no questionário considere o assunto de forma diferente. Conforme o docente,

A escola poderia promover espaços de divulgação da arte e cultura das diferentes regiões para que os alunos participassem. Também poderia ser uma escola mais aberta a eventos culturais em seus intervalos de recreio (25 min). Nada acontece aqui no intervalo do recreio. Em outras escolas, com intervalo mais curto, ocorrem *shows*, apresentações folclóricas, de dança etc. Percebo que falta a noção verdadeira de interdisciplinaridade. Além disso, há que se pensar no papel dos professores de outras disciplinas como Geografia, História etc. E ainda podemos dar continuidade ao trabalho que já fazemos que é o de estar sempre procurando adotar obras literárias de autores contemporâneos e de registros linguísticos distintos. (Professor 3 de língua portuguesa.)

Como não foram percebidas, nas seis aulas observadas no CMB, abordagens sobre a variação, a variedade linguística ou preconceito linguístico, optou-se por deixar a descrição das aulas a partir da transcrição. Em seguida, serão expostas as considerações sobre o que foi constatado em duas aulas de leitura e interpretação de texto, duas de redação e duas de gramática.

3.5.1 Descrição das aulas de português no CMB⁵⁵

TURMA 1 – aula de produção textual

1ª aula – professor 1

35 alunos

Primeiramente, o professor 1 identificou as características do conto e mostrou aos alunos como empregar os tipos de discurso. Então, pediu a eles que pegassem a apostila que falava sobre conto. Indagou, ao iniciar leitura:

O que caracteriza o conto é só o tamanho? Não, não é só o tamanho, terá um conflito que levará ao clímax e ao desfecho. É basicamente isso que distingue das outras narrativas. Na novela são várias histórias. E cada uma tem seus conflitos [...]

O professor 1 continuou explicando o que era romance e conto. Por conseguinte, falou sobre a correção dos contos que os alunos haviam entregado em aula anterior. *Que que eu reparei: alguns alunos tiveram dificuldades de chegar ao clímax, especialmente quando era suspense [...] conseguiram deixar aquele suspense na leitora, que sou eu. Se couber o suspense, lembre-se de marcar bem.* E segue: *O conto foca um episódio. Vamo lembrar outras aulas [...] vamos lembrar Clarice Lispector.*⁵⁶ *Qual foi o episódio ali?* Na sequência, um aluno comentou: *Este texto não tem clímax tão bom assim -- -- logo o professor respondeu: Existe este momento sim, o cachorro vai embora e não olha pra trás ... outro conto que nós lemos [...];* um aluno complementou: *O caso do sargento -- --* E o professor continuou: *O clímax é o momento que ela sentou para fazer a denúncia.* Ao continuar a leitura da folha sobre conto, o professor disse: *O conto que usa o flashback, qual é o tempo que há nele?*, logo alguns alunos responderam: *Psicológico* Ainda sobre o clímax, o professor complementou: *Às vezes, é... bem [...]* *alguns textos trazem o clímax evidente, outros não. Você pode ter uma narrativa que não seja tradicional e que não tenha todas as partes. Alguém aqui fez isso, deixou o desfecho em aberto. Acho que foi você ...* ((e apontou para um aluno se referindo às redações que havia corrigido)). *Aqui embaixo, bem rapidinho...*

O professor 1 continuou a leitura da folha sobre conto e concluiu: *Nós aqui no colégio vamos trabalhar com o conto tradicional...* Nesse momento, um aluno interferiu: *Professora, na prova, vocês vão dá o início do texto?* Então, a professora

⁵⁵ As transcrições das falas dos professores e dos alunos foram literais, conservando-se assim os deslizos gramaticais.

⁵⁶ Faz-se referência a um texto do livro didático do 9º ano, no CMB, da [escritora](#) e [jornalista brasileira](#) nascida na [Ucrânia](#) e naturalizada brasileira.

respondeu: *Sim, já vamos dar o início [...]*. Na continuidade da aula, o docente relembrou o que é conflito, falando de um conto já estudado anteriormente, e disse a seguir:

Clímax, em alguns textos, é mais fácil visualizar nos contos de suspense, policial [...] Gente, apareceu o clímax, o texto tem que caminhar para o final. Se não, corre o risco de continuar outro gênero. A repetição excessiva empobrece o texto [...] pode repetir, não pode repetir demais...trabalhar coesão.

Ao se referir ao título no conto, o docente explicou: *O título, pela coordenadora, não pode sugerir o conflito, vou discordar da coordenadora, pode sim. O que diria é que o título não deve ser óbvio... Vamos fugir do óbvio, vamos ser mais criativos... Que seria um título óbvio?-- -- A menina e o cachorrinho* ((referindo-se mais uma vez ao texto de Clarice Lispector, estudado anteriormente)). Logo complementou: *Deixe de lado os verbos de flexão, pronomes reflexivos, use mais verbos de ação...* ((mas sem explicar os motivos)). Uma aluna, imediatamente, manifestou-se: *Aqui tá dizendo para usar mais verbo de ação, mais aquele texto que lemos tinha muito adjetivo* -- -- O professor respondeu: *Descrevia o amor, o psicológico dela... qual era o psicológico dela?;* então, o aluno voltou: *Que era ruiva ..]* Em diálogo com ela, o professor disse: *Sabe aquelas descrições que não são essenciais? Aquele conto “Pausa” descreveu muito. A descrição do hotel era essencial para o suspense..., e a aluna: Ah... mais fica mais legal você lê* -- -- O professor continuou: *A escada vacilante [...] usou descrições que eram essenciais naquele conto* -- -- *vocês estão me entendendo?;* assim, vários alunos responderam juntos que sim.

O professor deu exemplos de descrição baseado em outro conto de suspense já estudado em sala de aula. Logo veio a participação de um aluno: *Pode descrever o quarto dele* ((referindo-se ao protagonista que sofria *bullying* na escola)) *para mostrar o que ele pode passar na escola...*

O docente voltou à leitura da apostila na parte em que se falava de tipos de discurso, momento em que comentou: *Os diálogos são de suma importância, mas já lemos conto sem-- --*, logo um aluno participa: *O indireto...* Mas, sem confirmar ou não, o docente continuou: *Utilizem aquele que se sentem mais seguros.*

Terminada a leitura da apostila, o professor disse que iria entregar um texto em que o aluno havia usado o discurso indireto livre, mas, segundo o docente, deveria ter usado outro discurso. *O discurso indireto livre é usado para explorar o pensamento do*

narrador... quando usarem os verbos de elocução é discurso direto ou indireto... explicou o professor. Outro erro ... não, vamos dizer equívoco ..., logo lembrou os estudantes como fazer margens e parágrafos.

Durante a leitura de mais um tópico da apostila, o professor 1 disse que, por mais que o texto fosse uma história impossível, teria de ter uma aparência de verdade. Também falou da estrutura do texto narrativo, que deveria ter começo, meio e fim, mas ressaltou que há outras possibilidades de começá-lo, por exemplo, pelo clímax. Disse aos alunos que poderiam tentar isso em um dos próximos exercícios do portfólio.⁵⁷

Faltando poucos minutos para acabar a aula, o professor pegou algumas redações corrigidas por ele para tecer alguns comentários sobre erros ou desvios cometidos pelos alunos:

É muito comum se envolver na história -- Só que os textos que foram dados pra vocês, foi dado a introdução com verbo no passado [...] Aqui, por exemplo... não posso mostrar...colocou parágrafo só no discurso do narrador, mas não colocou no discurso direto...

Tenho um texto aqui de um aluno excelente... mas o texto dele apresenta muitos problemas de gramática, então, tome cuidado com isso. Há muitos problemas de ortografia. O conteúdo tá excelente, mas tá todo de caneta vermelha por causa disso [...]

Esse outro conto aqui... não consegui (corrigi) por conta da grafia mesmo... Caprichem na grafia.

Nesse outro texto aqui não tem parágrafo nenhum... Parágrafo tem que ter distanciamento ... tem que ser alinhado... ((Nesse momento, o professor, cobrindo o nome do aluno, expôs o texto à turma para que visualizasse a falta de paragrafação)).

Esse aqui não tem nada ...

Ah... nesse aqui -- ah ... um erro aqui... é mais -- eu posso explicá-la -- o ocorrido... Um verbo não pode ter dois objetos diretos... Deveria ser: explicar-lhe o ocorrido... O ideal é explicar a ela o que aconteceu... explicar algo a alguém...

Então... vamos lá ... vocês entenderam? ÓTIMO... Os outros são repetições... problema de grafia... pontuação -- O problema que consegui identificar são isso...

Enquanto o professor falava, um e outro aluno sussurravam: *Eu tenho problema no clímax; Eu sempre faço as margens; O acento não deveria existir, mas aí não conseguimos distinguir uma palavra da outra.* E, para a última manifestação, o professor contestou que *há uma regra de pontuação e é pra usar não só em sala... mas lá for -- um dia vocês vão ter que escrever bem... usando a norma culta -- vamos esquecer a internet...* o que levou um aluno a expressar: *Ah ... eu tenho preguiça.*

⁵⁷ A equipe de português do CMB pede aos alunos que guardam uma pasta algumas redações (ou exercícios referentes à produção textual) elaboradas em sala ou em casa. E, ao final do bimestre, é atribuída uma pontuação à nota de redação. Nem todas são corrigidas diretamente pelo professor.

Luft (2000, p. 103) questiona se o objetivo da escola é ensinar a [gramática da] língua culta e, em seguida, sugere atitudes diferentes daquelas do professor 1:

Pois então, o racional, o sensato, e o inteligente, é propiciar isso mediante a exposição do aluno ao funcionamento da língua culta: falas, gravações, textos orais e escritos, etc. [...] Depois, a prática continuada desse nível de língua, falando e escrevendo, sedimentará e firmará o domínio gramatical assim intuitivamente, assimilado.

Tratava-se de aula dupla, sendo a segunda para a aplicação de uma VI de redação para elaboração de um conto pelos alunos. No entanto, o professor disse que não iria entregar os textos aos estudantes, embora tenha afirmado antes que estavam corrigidos. Isso causou um certo alvoroço em sala, com manifestações contrárias de alguns alunos, entre elas: *Professora... eu acho que você deveria entregar a redação...* alegando que assim poderiam ver os erros e evitar errar de novo no teste. Entretanto, a resposta do professor foi:

Os erros ... como professor, TENHO 15 ANOS -- -- os casos se repetem -- -- bati nos pontos que são essenciais... A minha experiência são o seguinte... poucos alunos abrem a gramática -- -- acho que já foi suficiente [...] É a mesma coisa do bimestre anterior... é a escrita... a reescrita e o portfólio. Primeiro... poucos aqui olham a gramática [...]

Não basta destacar os “erros” gramaticais aos alunos, o professor deve intermediar, num processo de interação com os alunos, a reflexão sobre os usos da língua. Ilari e Basso (2009), seguindo a ideia de Mattoso Câmara Jr., expõem que os “erros escolares” são, na maioria das vezes, manifestações de uma mudança ou de uma tendência da língua. Entretanto, esses autores não descartam a importância de que o maior número possível de pessoas domine o português culto. Eles justificam dizendo que a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão foi escrita nessa variedade de língua.

Entretanto, Ilari e Basso (2009) ressaltam que é bem visível que os normativistas se propõem a sistematizar o conjunto de preceitos a serem seguidos para falar e escrever corretamente. Sem contar que há uma face menos visível que eles consideram como tendo a mesma importância: a prática casuística gramatical, sendo um tipo de reflexão que consiste em comparar diferentes regências, concordâncias e colocações e outras construções gramaticais, aprovando umas e condenando outras.

Os autores apresentam onde os gramáticos normativistas dizem buscar a autoridade da qual se investem para orientar a conduta linguística das outras pessoas,

aprovando certos modos de falar e escrever e condenando outros. Ilari e Basso contam que os gramáticos se baseiam: (i) no conhecimento da língua das pessoas cultas ou dos grandes escritores; (ii) no argumento de que certas construções correspondem melhor à índole da língua, porque já apareciam em seus estágios mais antigos, ou seja, argumentam que devem ser escolhidas as formas com maior lastro histórico. Para Ilari e Basso (2009), as gramáticas normativas dão à língua uma imagem redutora, dificultando a expressão dos falantes quando pensam que a estão enriquecendo.

É inegável que muitos de nossos gramáticos conheceram a fundo a literatura, assim como é inegável que a gramática sempre esteve sintonizada com a língua da classe mais culta e mais abastada (não existe, historicamente, uma 'gramática da língua dos pobres'). (ILARI; BASSO, 2009, p. 208)

Quanto ao trabalho de corrigir a linguagem, de combater os “erros” gramaticais, segundo Luft (2000), isso deve ser feito de maneira natural, com a constante exposição do aluno às formas modelares, ou seja, da língua-padrão. Ele explica que as formas que o estudante não domina, ou domina mal, são as que ele não internalizou, ou internalizou de maneira incompleta ou imperfeita, ou aquelas que não foram inseridas no seu sistema gramatical implícito. Para esse autor,

Uma perseguição neurótica de erros só gera insegurança e desamor ao trato com a língua. Acaba convencendo o aluno, subrepticamente, de que não sabe sua língua e que o conhecimento dela (e da gramática) é algo esotérico, reservado a professores, especialistas, gramáticos. (LUFT, 2000, p. 107)

Quadro 3.3. Análise da aula do CMB: turma 1 – 1ª aula – professor 1

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 2 - aula de produção textual

2ª aula – professor 2

34 alunos

O professor 2 iniciou a aula perguntando quem não havia conseguido fazer a atividade (redação) em casa para colocar no portfólio. Em seguida, ao começar a trabalhar com a apostila, disse que não teriam tempo de concluir todos os exercícios em sala; então, solicitou que não respondessem em classe e sim em casa para colocar no portfólio. Também avisou: *Na VI de redação... vamos dar a apresentação e vocês vão dar continuidade do texto...* logo um aluno se manifestou: *Acho muito mais difícil fazer assim -- ---*, e obteve a seguinte resposta do docente: *Vocês já fizeram duas propostas de apresentação...*

Então, o professor pediu para um dos alunos começar a ler a apostila sobre elementos de coesão, com a respectiva explicação. Mal o aluno começou a ler, houve um deslize na pronúncia de uma expressão do texto; por conseguinte, colegas começaram a rir dele, o que causou um certo transtorno, que o estudante manifestou com palavras. Assim, o professor expressou: *Você é a ÚNICA que se prontifica a ler aqui e aí tem uns engraçadinhos aí atrás [...]*.

Às vezes, o docente interrompia a leitura para explicar ou relembrar algum tópico. *O que é uma relação semântica? Alguém sabe dizer? De sentido e de -- ---*; logo um aluno completou: *Significado...* Após a leitura sobre coesão, o professor pediu aos alunos para fazerem a primeira atividade da apostila, na qual era solicitado completar lacunas de um texto com elementos de coesão (que estavam expostos ao final da atividade). Ao tirar a dúvida de um dos alunos, aproximando-se da carteira dele, o professor explicou como fazer o exercício.

Depois de uns 10 minutos, deu início à correção do exercício com a leitura do texto por um aluno, enquanto os outros se manifestavam na medida em que percebiam adequado o uso de outros conectivos. Assim, o professor 2 aproveitou também para alertar o leitor sobre a pausa durante a leitura. Entre uma explicação e outra sobre os elementos utilizados para completar o texto: *Por que não valeu 'nesse preciso*

momento'? Ai tá retomando a ideia de tempo-- --] o 'pois' a gente emprega para estabelecer qual relação de sentido?-- -- Explicação..., ela mesma respondeu. Depois desse último comentário, um aluno disse que havia colocado “porque” (que não estava disponível no exercício) em vez de “pois”, e o docente concordou com ele, dizendo que tinham o mesmo significado.

O professor continuou a correção oral do primeiro exercício: *'Por ali' é um elemento que retoma que ideia?* e explicou em seguida. Aproveitou o momento em que se deveria usar a conjunção “com” para expor aos alunos que esse conectivo pode expressar comparação, causa ou conformidade, dando exemplos.

Por conseguinte, em se tratando do uso de “por isso”, ressaltou que era uma locução conjuntiva conclusiva (mas não disse por quê); porém, falou que, naquele caso específico, tinha a função de explicação. E continuou: *Esse conectivo e é empregado quando?*, um aluno respondeu com firmeza: *ADIÇÃO...*-- -- *Qual é a adição aí?*, perguntou o professor, explicando a relação aditiva das orações.

Ao terminar a correção do primeiro exercício, o professor reforçou que a proposta número dois seria a sexta atividade do portfólio. Explicou que o texto era uma adaptação de um conto elaborado por um aluno (que estava disposto por meio de frases isoladas) e que faltava coesão de propósito; os estudantes deveriam reescrevê-lo fazendo as devidas conexões. O docente começou a trocar ideias com os alunos sobre quais conectivos poderiam ser usados coerentemente no texto: *Que pronomes podemos usar para substituir Fábio?*; e como resposta: *Aluno... ele... o homem [...]* diziam alguns alunos. *E agora expressões que mantêm o mesmo sentido -- -- O rapaz, o cara, o surfista[...]*, completavam.

Na continuidade, o professor perguntou o que estava repetido entre a primeira e a segunda linhas, *O que mais é repetido aí?* Um aluno respondeu: *Numa praia pouco conhecida ...* Então, o docente complementou, perguntando o que poderia substituir isso, já respondendo em seguida: *Lá, Ali [...]*, e mostrou a diferença de sentido entre esses dois advérbios. Terminou a aula ao escrever no quadro o dever de casa (o exercício número dois da apostila), alertou sobre a VI do livro que seria na semana seguinte, mas que faltava o livro (para leitura obrigatória) na livraria. *A que variedade linguística social pertence o primeiro texto?; Em quais traços linguísticos vocês se basearam para responder à questão anterior?; Se emprega um registro formal ou informal?.* Contudo, não foram feitos comentários sobre esse assunto.

Quadro 3.4. Análise da aula do CMB: turma 2 – 2ª aula – professor 2

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 3 - aula de produção textual

3ª aula – professor 3

34 alunos

O professor 3 entrou na sala com uma caixa média colorida na mão, o que despertou a curiosidade dos alunos: *Professor, por que esta caixa?*, um deles indagou. E, sem responder, logo depois de solicitar aos alunos a entrega do conto que fora solicitado em aula anterior, pediu para alguns alunos lerem o texto para a turma. Então, o professor alertou que seria a continuação da primeira proposta do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 101). Um dos alunos leu essa introdução em voz alta e, em seguida, deu continuidade à leitura do conto que havia escrito. Observamos, nesse momento, que os outros estudantes ficaram bem atentos, alguns demonstrando admiração na fisionomia com o enredo; e alguns diziam: *Caramba ...*, *Ai meu Deus ...*, *Santo Deus ...* e, depois do desfecho: *Oh...* no desenrolar do enredo, que era dramático.

Ao final da leitura, o professor intermediou dizendo que havia algumas coisas no texto que não ficaram muito coerentes e indagou: *Quem percebeu?*; um discente se manifestou: *Qual a possibilidade de ele ((o personagem)) mover do jeito da mãe dele?* Por conseguinte, o docente explicou ao leitor do conto: *Você colocou assim... a criança caiu no trilho... deveria ser assim... a criança caiu próximo ao trilho do metrô... Trilho de metrô é diferente de trilho de trem [...]*. Em seguida, o autor do conto se justificou: *NÃO gente, é porque o trilho de metrô tem vala [...]*; outro aluno interferiu: *Ah... professora, dá uma dica -- --, o que levou à resposta do docente: [...] dão choque -- -- Tava bom... mas faltava usar alguns detalhes... Faltaram elementos de coesão, que não estavam no lugar certo... como os pronomes oblíquos [...]*; porém, não ressaltou quais eram os equívocos cometidos pelos estudantes nos textos.

O enunciado do conto seguinte pedia que fosse usado o *flashback*; o aluno que lia o seu já foi dizendo: *Professora... é uma coisa que aconteceu comigo... mas eu mudei a história... tá?*. Por conseguinte, após ler o enunciado, o aluno leu o texto redigido por ele. Ao terminar de ler, o professor teceu alguns comentários: *Tinha que ter começado no presente... né?*; e o estudante procurou explicar oralmente o que gostaria de dizer no texto. Então, retomou a palavra o docente: *O que faltou aí?-- -- Você podia ter começado por flashback... Vocês perceberam o quanto a gente se perde oralmente... quando ela foi contar a história? A gente repete é... é... e você ((se dirigindo ao leitor)) -- -- não acabou a história?*; porém, outro aluno falou sorrindo: *É como filme brasileiro, acaba do nada.*

A aula seria dupla, então, para finalizar a primeira, o professor falou para os alunos que eles deveriam escrever um conto ainda naquele dia. Foi aí que mostrou a caixa para os alunos, instigando a curiosidade deles:

*Escuta só... escuta o que vocês vão fazer agora -- -- olha só o que vocês vão fazer ... tá vendo esta caixa aqui... linda... -- -- minha caixa surpresa... olha a tampa dela -- -- olha o olhar lindo de amor [...]*⁵⁸ *nesta caixa, há vários livros de conto -- -- e vocês vão fazer o último conto do portfólio... vocês vão me entregar este conto... este conto deve ser feito no caderno... mesmo feito em grupo [...] um é para me entregar -- -- o que você tem que fazer... cada grupo vai escolher o livro... três... quatro... não pode ser individual não -- -- não há livros suficientes [...] Depois de lido o conto... vocês vão mudar o foco narrativo... o tempo e o espaço -- -- O que vocês vão mudar? O conflito [...]*

⁵⁸ Tratava-se de uma foto de um casal de namorados, aparentemente apaixonados.

Nesse momento, há uma interrupção com uma pergunta de um dos estudantes: *Tipo aquela história que você contou?* Logo, o docente continua: *Vocês vão fazer uma contextualização do conto... mas vão manter os nomes dos personagens, vão mudar o enredo [...].* Na sequência, os alunos se reuniram em grupo com o auxílio do docente e depois foram, apressadamente, até a mesa do professor para escolher os livros. Um dizia desde a carteira: *Pega um legal, viu?!.* Pouco tempo depois, alguns alunos foram até o professor pedindo emprestado alguns livros, demonstrando bastante entusiasmo. O professor finalizou esta aula colocando no quadro negro as instruções para o desenvolvimento da atividade, que deveria ser executada até a classe seguinte.

Quadro 3.5. Análise da aula do CMB: turma 3 – 3ª aula – professor 3

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		X
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 4 – aula de leitura

4ª aula – professor 4

34 alunos

O professor 4 iniciou a aula com a leitura e a interpretação de um texto do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 174). Primeiramente, pediu aos alunos para abrir o livro e avisou sobre o adiamento da VI sobre a leitura solicitada para

compor uma das notas do 2º bimestre (livro: *Um ano de história*). *Façamos uma leitura e comentário a respeito do texto...* ((referindo-se ao texto do livro paradidático)), disse o professor; logo uma aluna questionou: *É pra ler em voz alta ou em silêncio?*. Sem responder à pergunta, o professor continuou alertando: *Atenção... Se eu pedir alguém pra continuar a leitura e não souber, eu vou RETIRAR de sala.*

A leitura foi realizada pelo professor com o acompanhamento atento da turma. A *emoção de viver – gente mais velha adora reclamar de tudo [...]* expôs o docente. À medida que ele lia o texto, ouviam-se alguns risos paralelos em função de alguns trechos que expunham recomendações do autor aos adolescentes: *[...] e bota uma saia bem curta e dê a volta num quarteirão[...]; [...] o melhor amigo fez uma falseta [...]*; em seguida, uma aluna repetiu a última palavra da frase anterior com ar de curiosidade. O professor prosseguiu com a leitura, contextualizando o texto com sua vida pessoal.

Durante uns 10 minutos, o professor lembrou histórias de sua infância e adolescência, e os alunos ouviram atentamente. Na sequência, alguns estudantes exclamavam e sorriam: *Nossa...; Caraca...* em função das histórias de vida relatadas pelo docente. A aula foi interrompida pelo coordenador de série para fazer recomendações à turma sobre o trabalho interdisciplinar que deveria ser elaborado pelos estudantes (em grupo) e apresentado aos respectivos professores. Esse trabalho de pesquisa acontece todos os anos (no final do 3º bimestre) no CMB.

Logo depois da saída do coordenador, o professor continuou a aula focando no texto: *Bom, olha só gente... voltando aqui ao texto... o próprio título se refere aos jovens... Mas, o texto é direcionado a eles?*, perguntou. E, em conjunto, alguns alunos responderam em voz alta: *NÃO*. O docente continuou:

A gente até encontra no penúltimo parágrafo: ‘vivam [...] aí ele coloca 30, 40, 70, 80,90, cada etapa e faixa de vida, ela nos dá uma experiência e pode nos dá felicidade’ [...] Que alegria uma pessoa de 80 anos poderia ter? -- -- Vocês ouviram falar de algum casal que tenha vivido muitos anos juntos... mas um deles falece... morre?

Nesse momento iniciou-se a interação da turma. Começaram a relatar fatos ocorridos com a própria família: *Com o meu avô aconteceu isso...; Meu avô com uma semana... procurou outra* ((sorrindo)) -- -- *ela só queria pegar o dinheiro dele...* Porém, a classe não expressou opiniões diretamente sobre as ideias do texto, apenas se manifestaram quando o assunto era particular; só o professor fazia isso: *O autor coloca que devemos aproveitar cada período [...]*; e fez mais uma pergunta com o intuito de

interagir com os alunos: *O que você espera pra você nestes próximos 10 anos?* Assim, alguns estudantes falaram que esperavam estudar. E, em tom de brincadeira, o professor falou de namoro e voltou ao texto para abordar sua ideia central: *Então... olha gente... a ideia central do texto -- -- qual é? qual vocês acham que foi a principal mensagem que o autor quis passar pra vocês?* Alguns alunos responderam: *Aproveitar a vida [...]*. Voltou o professor: *Em algum momento a autora coloca isso no texto?* A resposta dos alunos foi *não*, em conjunto.

Desse modo, o professor reforçou que se deve aproveitar a vida de forma responsável e alertou os alunos a respeito de atitudes inconsequentes, perigosas. Para concluir a aula, perguntou se alguém mais queria fazer algum comentário sobre o texto, mas os alunos não se manifestaram.

Quadro 3.6. Análise da aula do CMB: turma 4 – 4ª aula – professor 4

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		x
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		x
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		x
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		x
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		x
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		x

TURMA 5 – aula de gramática

5ª aula – professor 5

34 alunos

A aula começou com o professor 5 retomando o assunto ministrado na aula anterior: *Gente, na última aula, nós começamos a trabalhar com ---- com---- as orações coordenadas...* Em seguida, escreveu o assunto e o objetivo da aula no quadro e

prosseguiu: *Então, vamos lá... o que falamos até agora sobre as orações coordenadas?* Os alunos responderam: *... São independentes...* O docente retrucou: *...Elas dependem sintaticamente, não semanticamente, porque é independente sintaticamente... porque não funcionam como termo da oração...então elas dependem ---- toda oração coordenada tem oração principal, correto?* Alguns estudantes participaram dizendo: *Elas não são geradas por outras orações...*

Essa aula prosseguiu com questionamentos do professor para os alunos: *Elas são iniciadas por conjunções? Todas elas?* Após a resposta de um dos discentes: *... não... só as sindéticas.* O docente continuou com as perguntas: *A palavra assindética vem de quê?----assindeto((explicou que é uma figura de linguagem)) ...O que é sindeto? conjunções... que tem conjunção. As assindéticas, vimos que elas não têm conjunção --- Qual foi o exemplo que eu dei?* Após alguns estudantes lerem ao mesmo tempo o exemplo, o docente retomou o assunto: *Quantos períodos tem aí?* E os alunos responderam: *Quatro.*

O professor prosseguiu confirmando a resposta dos alunos, pedindo a classificação das orações, ao passo que os estudantes responderam com firmeza: *...oração coordenada assindética.* E o professor continuou solicitando a justificativa para a resposta, demonstrando preocupação com o ensino e a aprendizagem, e não só com a classificação em si ou com a assimilação de regras. Mas notamos que a partir da resposta dos alunos: *Elas não possuem conectivos...* só houve a confirmação do professor, sem mostrar as várias possibilidades de construção dessas orações.

A partir disso, o professor expôs, no quadro, exemplos de orações coordenadas sindéticas. Ao apresentar o primeiro exemplo: “Chorei, não adormeci.”, o professor perguntou em seguida: *...quantas orações? onde? 1ª pergunta?---- tem conectivo? Gera oração subordinada?---- é “oca”?* ((A palavra “oca” foi usada para se referir à sigla de oração coordenada assindética, brincando com os alunos ao dizer que se tratava quase de uma tribo indígena)) ----*1º caso... vimos as aditivas que possuem conjunção ---- que mais vimos sobre as aditivas?* Nesse momento, os discentes respondiam automaticamente às questões propostas pelo professor, como, por exemplo, *...une orações.* Notamos que os alunos pareciam condicionados às respostas classificatórias, num processo de “decoreba”.

Ao serem perguntados sobre quais eram as conjunções das orações coordenadas sindéticas aditivas, após a resposta de um grupo de alunos: e *nem...* o professor interrompeu com uma brincadeira: *...e-nem só exame nacional do ensino médio* (com a

intenção de explicar que somente era possível a utilização de “nem”). Observamos que não houve explicação sobre o porquê disso.

Depois de escrever as conjunções aditivas no quadro: e, nem, (como também), mas (também)..., o docente ressaltou: *Gente... quero que preste atenção também aqui---* - o “como” pode ser omitido ---- o “como”... nós vimos com alguns sentidos nas orações subordinadas... toda vez que tiver o “como” nas orações coordenadas vai ter o “também”. Mostrou, assim, a diferença ao utilizar a conjunção “mas” sozinha, como coordenada sindética adversativa, colocando outras conjunções que ele afirmou serem de valor semântico equivalente: mas, porém, contudo, entretanto... O professor disse, então, que sempre coloca reticências para que, segundo ele, os alunos possam conhecer as demais conjunções, mas sem dizer se há alguma diferença entre elas.

O docente perguntou sobre o exemplo dado das aditivas. Um dos estudantes leu: “Ele saiu e jantou com os amigos”. O professor prosseguiu: *Queria que vocês prestassem atenção especialmente por causa da redação...* Então, classificou a primeira oração, dizendo: [...] *se ela não tá gerando oração coordenada, só pode tá gerando uma oração coor-de-na-da... Aqui eu queria que prestassem atenção...porque não tem vírgula antes do “é”*. Um dos alunos complementou: ... *Porque é uma continuidade...*

Na sequência, ao explicar o uso da vírgula para separar as orações coordenadas sindéticas, o docente lembrou aos alunos o que é um polissíndeto. Falou que não se usa no texto informal e que *toda vez que tiver um polissíndeto você vai colocar vírgula -* ---1ª regra ---- 2ª regra: *toda vez que você tiver sujeitos diferentes, usa a vírgula*. E prosseguiu perguntando aos alunos qual era o sujeito das orações: “Ele saiu e jantou”, acrescentando um sujeito diferente à segunda delas: “Ele saiu e Maria jantou”. Nessa parte ficou evidente a preocupação do professor 5 com o uso de regras para a assimilação da norma-padrão da língua. E o professor finalizou: [...] *Então, se você gosta de escrever um bom texto, anota isso aí...* Pouco foi evidenciado a funcionalidade da língua, como propõe Bagno (2011).

Ao escrever no quadro: “Manfredinho caiu”, o professor indagou, intercalando com respostas pontuais e objetivas dos alunos: *Primeiro... verbos? Conectivos? Qual a ideia que esse conectivo tá trazendo aí?* Determinados alunos responderam: *Caiu...*, para a primeira pergunta e ...*Ideias contarias...*, para a última. Para prosseguir a explicação, o professor procurou contextualizar o conteúdo das orações coordenadas adversativas: *Imaginamos... sem rir...que eu tivesse andando e caísse----* o que vocês iriam fazer?---- *quando alguém tem um acidente, se espera que alguém vai ajudar ----*

quando dizemos---primeira oração se cria uma expectativa e aconteceu outra coisa... E, sem interferência dos alunos, o docente continuou: *Se você colocar na prova a classificação “oração coordenada de oposição”, não vamos aceitar ---- Se eu perguntar a circunstância... tudo bem, você pode colocar “oposição”. Qual é a palavra que você pensa quando fala adversativa?* Logo, os alunos responderam: *...Adversário*; e o professor complementou: *adversário... oposição...* Nessa parte da aula, mais uma vez observamos a valorização da assimilação de regras e a grande importância que o docente dá à nomenclatura.

Ao retomar o exemplo de oração coordenada adversativa, em que havia a conjunção “mas” para separar as orações, o docente alertou: *Esse “mas” tem idéia de “porém, todavia, contudo, entretanto...* Percebemos que o docente estava reforçando, assim, a necessidade de se decorar as conjunções. E, ao ser indagado sobre o uso da pontuação para separar essas orações, o professor avisou que iria falar sobre isso durante a execução dos exercícios.

O professor 5 colocou no quadro mais um período, agora com um exemplo da coordenada alternativa: *“Ou arruma o quarto, ou lava louça”*, fazendo um comentário para descontrair os alunos: *Vou usar essa idéia em casa... ((sorrindo)) Quem prefere lavar a louça? Quem prefere arrumar o quarto?* E se dirigiu a um aluno específico que se manifestou: *“Eu prefiro lavar a louça”*.

O professor começou a fazer a classificação com os alunos, repetindo os procedimentos anteriores: *Gente... verbos... vamo lá ---- Conectivos?*, e depois das respostas pontuais de alguns alunos, intercaladas com as indagações, o docente falou: *Ás vezes... o aluno faz umas conclusões sem questionar, de vez em quando os alunos tiram ---- quase que de vez em quando... quase sempre...Já trabalhei com as adversativas, aditivas e sempre tem um “oca”, mas o que a gente percebeu aqui?* ((mostrando o exemplo de orações coordenadas alternativas, em que havia conjunções introduzindo cada oração)). Um aluno interveio: *Que tem duas conjunções...*

Nesse momento, o docente ressaltou que, naquele caso, não se precisaria da “oca”, com a intenção de mostrar casos de duas orações coordenadas sindéticas. Em seguida, questionou a ideia do período apresentado. *Vê que falaram várias coisas aqui - - opção e alternativa ---- não tem escolha ---- a alternativa ---- isso aqui é alternância ou opção?* Ao mostrar um exemplo com outra conjunção alternativa (*“Ora chora, ora ri.”*), explicou: *“Ora” não é verbo... “ora” é conectivo ---- em determinado momento, ele chora e, em determinado momento, ele ri. Isso é alternância.* Então, o docente

escreveu no quadro: “Arrume o quarto, /ou lave a louça”. E continuou: *Então, nas orações alternativas, temos... uma de opção e outra de alternância*. Logo, pediu para os alunos lerem os exemplos de conjunções alternativas que estavam escritos no quadro de giz.

Na sequência, um estudante perguntou: *Então, sempre na alternativa, eu posso tirar a conjunção?*, mas o docente negou, dizendo que só ocorre com “ou” e classificou as orações. Daí, ao finalizar a aula, procurou levar os alunos a uma reflexão sobre o assunto estudado, parecia tentar desfazer a ideia de que fosse necessário decorar as conjunções: [...] *A partir do sentido do conectivo, é preciso decorar os conectivos? [...] esses comuns não precisa decorar, isso não é decorar... tem que entender o sentido --- Mesmo aquela ali debaixo... mesmo estando elíptico, vai ser sindética?*

O professor finalizou a aula explicando que havia uma relação de sentido entre todas as coordenadas assindéticas. Isso demonstrou que a preocupação do professor pode ir além do ensino e da aprendizagem somente das regras gramaticais, que seria importante para os alunos a compreensão de como ocorre a construção de um período, relacionando o significante com o significado.

Quadro 3.7. Análise da aula do CMB: turma 5–5ª aula – professor 5

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		x
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		x
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		x

Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		x
---	--	---

TURMA 6 – aula de gramática

6ª aula - professor 6

36 alunos

Após anotar o assunto no quadro de giz, o professor 6 pediu que os alunos abrissem a gramática na página 554. Em seguida, lembrou aos alunos o conteúdo ministrado na aula anterior: *Então, nós vimos conceitos de orações coordenadas... orações independentes ---- vamos fazer a revisão rapidinho... O que são orações coordenadas?* E os alunos responderam em conjunto: *São ideias independentes...* E o docente complementou: *São aquelas que se ligam e têm um significado... mas... o significado não interfere no outro. As orações que não apresentam conjunção são coordenadas o quê?* Os estudantes responderem *assindéticas* o professor enfatizou e complementou: *Dependendo do valor do significado das orações, as orações coordenadas são classificadas... qual é a classificação?* ((o professor se referia à classificação do primeiro período analisado nos exercícios da gramática)).

No momento em que os discentes responderam “sindética e assindética”, o professor indagou a diferença entre as duas e se tinham conjunção. Na sequência, o professor pediu para os alunos observarem o tipo de conjunção para verificar a classificação das orações coordenadas: [...] *E a classificação das coordenadas se dá em função do significado que a conjunção possui? ---- Se for de adição... aditiva... se for de adversidade... adversativa...[...]* *Quantas são as orações coordenadas?* Um dos alunos respondeu: *Sete professora...*; sendo que eram cinco. Por conseguinte, o docente alertou: *Gente, é só olhar na gramática... Isso é porque já dei o conteúdo, hem?!...* Percebemos, nesse caso, a valorização da gramática para o desenvolvimento das aulas e a crença de que ela é fundamental para o entendimento do funcionamento da língua em relação ao agrupamento das orações na construção do período.

O professor 6 pediu a um aluno para ler o período seguinte, que iria ser analisado/corrigido. Em seguida, o docente começou a análise (somente oral): *Vamos lá, a gente conta as orações pelos... verbos ---- Quantos verbos há no período?* Nesse momento, um aluno intercedeu: *Professora... o período conta com quê?* Logo, o professor continuou: *O período é simples quando é uma oração absoluta. O que é uma oração absoluta? ---- Que tem só um verbo... ---- E o período composto? Temos a*

relação de subordinação e de coordenação... Na relação de subordinação, tem uma função... uma em relação a outra. A relação em “Estudo e trabalho”... Qual é a relação? [...] Do ponto de vista da organização sintática... o que é a organização da oração? Nós vimos que tem quantos verbos no período?---- três ((o professor se referia ao período: “As horas passam, os homens caem, a poesia fica”)).

Depois da exposição oral, o professor escreveu no quadro as classificações abaixo de cada oração e perguntou qual era a relação entre elas e se existia conjunção ligando-as. Um aluno respondeu que sim, mas o professor contestou, negando e classificando as três orações como coordenadas assindéticas. A justificativa para isso foi o fato de não haver conjunções interligando as orações.

O professor continuou a explicação do período citado: *[...] Existe alguma relação em relação ao complemento das orações? Essas idéias complementam uma a outra? Mas, estão ligadas entre si?* Ao ouvir a resposta negativa dos alunos, o docente complementou: *Então... são coordenadas assindéticas... Na AE ---- lembram do conteúdo da VI que falei com vocês ---- Esse exercício número dois... vocês marquem que na AE tem uma questão muito próxima a essa aí...que é ligar as orações com conectivos... Isso pode demonstrar a preocupação do professor com que os estudantes reforcem as regras por associação de ideias.*

Notamos que se o aluno compreende o raciocínio sobre a estruturação dos períodos, não é necessário se basear em exemplos parecidos. O docente escreveu no quadro um dos períodos do exercício: “As horas passam, os homens caem, a poesia fica”. Ele indagou sobre a conjunção que se deveria usar entre as orações desse período, se a classificação era conclusão ou oposição, e complementou o período com os conectivos “e” e “mas”, respectivamente. Ao dar a classificação da última oração como coordenada adversativa, o docente perguntou a justificativa disso e respondeu sem esperar a resposta dos alunos: *---- Porque o “mas”... a conjunção “mas” tem valor de oposição.*

Na sequência, o professor leu o item “d” dos exercícios: “Descreva o segundo período, acrescentando entre a segunda e a terceira oração a conjunção que estabeleça entre elas uma relação”. Então, escreveu no quadro o período: “Deus quer, a obra nasce”. O docente explicou que a oração “a obra nasce” era uma conclusão que decorria dos fatos de “Deus querer” e “o homem sonhar”, sugerindo, portanto, que se empregasse qualquer conjunção conclusiva: *[...] Então, olha só... a segunda é uma conclusão da primeira... então... na prova, na AE, se você colocar qualquer conclusão*

a gente vai aceitar, mas se colocar adversativa não...você pode usar o “portanto”, “por isso”, “logo”, “então”... ---- palavras com valor de conclusão. Mais uma vez, ficou perceptível a importância que se dá ao processo de “decoreba” das regras gramaticais. É enfatizado pelo professor, inclusive, sua necessidade para fazer a prova e obter um bom desempenho.

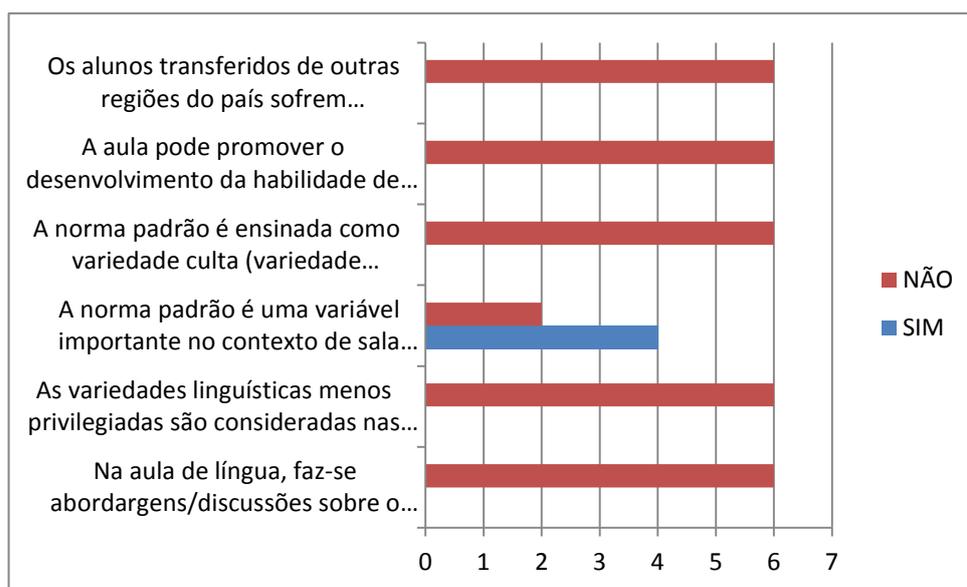
No exercício seguinte da gramática, foi solicitado unir os períodos simples, transformando-os em composto e usando as conjunções adequadas ao contexto. Então, o docente escreveu as orações no quadro, já as unindo com conjunção(ões) de mesmo valor semântico: “O aquecimento excessivo do planeta é um fato incontestável, por isso muitos países já implantaram programas de redução de poluentes, mas/porém/ no entanto... o esforço no combate ao efeito estufa não tem a participação efetiva de alguns dos países mais poluidores do mundo”.

Em seguida, houve a participação de um aluno: *Ah, professora... dá licença... por favor...eu...eu uni, eu transformei período simples em período o quê?* Ao responder “composto” para o estudante, o professor não justificou, voltou à classificação da segunda oração, dizendo que a conjunção “por isso” era uma explicação e que a da terceira (mas, porém...) era uma contradição e alertou: *Na prova não tem redação, mas tem período pra você transformar acrescentando ---- [...] então... transformamos o período simples em composto. Na dissertação, vamos cobrar isso aqui... vocês vão ter que unir os argumentos ---- tem que saber as conjunções... óbvio...* O reforço sobre a necessidade de se assimilar as conjunções ocorreu durante toda a aula, e a relação semântica existente entre as orações ou as várias possibilidades de uso nas modalidades oral e escrita pouco foram enfatizadas.

Quadro 3.8. Análise da aula do CMB: turma 6–6ª aula – professor 6

Perguntas		
	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

Gráfico 3.1. Considerações sobre as aulas observadas no CMB



Nas seis aulas de português observadas no CMB, os professores não fizeram abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico. Na mesma proporção, não foram consideradas as variedades linguísticas menos privilegiadas a partir dos conteúdos ministrados, ainda que fosse interpretação de texto.

Na metade das classes observadas, a norma-padrão mostrou ser uma variável importante no contexto de sala de aula, inclusive com os conceitos de “certo” e “errado” quanto à fuga das regras gramaticais, mas não se constatou que ela seja ensinada como

variedade culta da língua (variedade prestigiada). Logo, faz-se necessário que o CMB siga as orientações pedagógicas do projeto Nurc (1973, apud SILVA, R., 2011, p. 42-43 – grifos do autor):

*Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país.
Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos linguísticos inoperantes.*

A pesquisadora notou que as aulas nas quais esteve presente possivelmente não puderam promover o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país. Na verdade, esse tema foi levantado em apenas um momento (em uma das aulas), e de forma rápida, sobre a linguagem formal, mas sem justificativa do professor sobre isso.

É importante, nesse caso, que haja uma nova pedagogia linguística conscientizadora e que respeite a diversidade dialetal brasileira na escola, como sugere Silva, R. (2011). Segundo a autora, isso seria possível se nas aulas de língua portuguesa o professor trabalhasse as variantes regionais e sociais conviventes hoje no Brasil em nível de igualdade e de interesse, sabendo explicá-las, como, por exemplo, os usos de “tu” e “vós”, dos pronomes clíticos, da concordância nominal, entre outros.

Não foram constatadas quaisquer manifestações de preconceito linguístico nas seis aulas observadas. Isso não condiz com as respostas dos alunos ao questionário de pesquisa, pois 37,34% afirmaram já ter percebido preconceito linguístico por parte dos colegas de sala e 2,92% por parte de algum professor.

3.6 Análise de conteúdo do livro didático do CMB

A análise de conteúdo dos livros didáticos das duas escolas investigadas surgiu em função da percepção da importância destes para o planejamento das aulas de português e de espanhol. Como a abordagem ocorre em relação à variação linguística, procurou-se observar até que ponto o livro adotado no CMB está propiciando a consciência crítica e a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem, em um ensino e uma aprendizagem mais democráticos, com respeito às variedades linguísticas. Desse modo, observou-se se esses materiais levam à compreensão da estrutura da língua como um todo: o funcionamento, as funções como instrumento de comunicação e com respeito às variedades (sociais, regionais e situacionais).

Procedeu-se à análise dos livros didáticos com os seguintes questionamentos com base nos objetivos específicos:

- O livro didático adotado pelo CMB trata da variação linguística e se/como isso influencia as crenças e as atitudes dos professores de língua portuguesa?
- A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula e se está sendo apresentada aos alunos como variedade culta da língua?
- O CMB promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país?

Algumas questões para análise de livros didáticos a partir do roteiro sugerido por Bagno (2007) foram tomadas como referência:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. Menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento limita-se às variedades rurais e/ou regionais?
4. Apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. Separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. A abordagem da variação fica limitada ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. Tem coerência entre o que se diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento dado aos fatos da gramática? Ou se continua, no resto do livro, a tratar do — certo e do — errado?
8. O livro explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. Aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. Apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Como esta pesquisa objetivou analisar, numa perspectiva da sociolinguística educacional, as crenças e as atitudes dos alunos e dos professores de português ante a variação linguística dos estudantes, as questões a seguir foram formuladas com base nos

objetivos específicos visando à obtenção de dados mais precisos. Antes da análise de conteúdo, respondeu-se “sim” ou “não” às questões para quantificação dos dados, forma já utilizada em pesquisa anterior sobre variedades linguísticas em livros didáticos (DIAS, 2011).

1. O livro didático traz abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?
2. As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nos exercícios do livro didático?
3. A norma-padrão é uma variável importante?
4. A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?
5. O livro didático pode promover o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país?

3.6.1 A análise de conteúdo

O livro *Português linguagens – 9º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) adotado no CMB apresenta conteúdos de gramática, texto e redação. Cada capítulo está dividido em quatro unidades, sempre partindo de textos com temas específicos:

- Unidade 1 – *Valores*
- Unidade 2 – *Amor*
- Unidade 3 – *Juventude*
- Unidade 4 – *Nosso tempo*

Cada unidade é iniciada com um poema sobre um assunto específico e uma seção “Fique ligado – pesquise”, na qual são sugeridos vídeos, livros, músicas e *sites* de pesquisa. Ao final da página, propõe-se um projeto de produção textual de acordo com o gênero textual da unidade. No fim de cada unidade, há um tópico – “intervalo” – que corresponde a uma sugestão para projeto (pode envolver pesquisa de campo, teatro, música, como montar um livro de contos, como produzir um jornal televisivo, montagem de jornal mural etc.) com os seguintes temas:

- O sonho acabou?
- Quem conta um conto aumenta um ponto.

- Século XXI.
- No nosso tema.

O capítulo 1 é aberto com questões sobre “A linguagem do texto”, com referência ao texto de abertura do capítulo, em que se exploram diferenças de significados das palavras e seus vários sentidos, mas sem a abordagem que possibilitaria a reflexão sobre o fenômeno da mudança linguística e seu processo de variação na sociedade (BAGNO, 2007). Consoante Bortoni-Ricardo (2005), a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Para a autora, faz-se necessário que os professores conscientizem os alunos quanto à existência de duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.

Em “Leitura expressiva do texto”, há a proposta de trabalho em grupo e apresentação do texto por três alunos. Ali é sugerido que haja mudança de entonação de voz e expressão corporal de acordo com os personagens. Esse momento seria propício para o professor explorar o estudo da variação linguística, solicitando aos alunos personagens de origens geográficas distintas (urbanas e rurais, por exemplo). Isso poderia, posteriormente, ser tema para discussão sobre as variedades menos privilegiadas, assim como sobre o preconceito linguístico. Em seguida, há quatro questões que exploram a oralidade a partir de indagações sobre a opinião do aluno a respeito do tema da unidade, como, por exemplo: “E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil e na igreja?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 13). Nesse caso, observou-se que fica a critério do professor solicitar a exposição oral seguindo ou não a norma-padrão ou outra variedade. Como as questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas, mas sim ideológicas (SCHERRE, 2005), inferiu-se que a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante (BORTONI-RICARDO, 2005).

Em “Ler é uma diversão” aparecem duas tirinhas de humor sobre violência, e em “Produção de texto” há um texto jornalístico – “Faxineira monta biblioteca no litoral com cópias e livros usados” (*O Estado de S. Paulo*, 2008) – seguido de um exercício de interpretação e seis sobre gênero jornalístico. Nesses exercícios, trabalha-se com a variedade culta da língua, na qual o gênero jornalístico está inserido.

Na sequência, na questão sete, os autores fazem referência, pela primeira vez explicitamente, sobre qual variedade linguística foi empregada no texto e se ela estava adequada ao perfil do público leitor do jornal. Nesta tese, foi visto no referencial teórico

que o ensino e a aprendizagem da adequação da linguagem são fatores cruciais para a obtenção pelo estudante de uma consciência crítica da língua e a consequente reflexão sobre ela.

Na página 23 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), inicia-se a parte de “Língua em foco”, começando a seção gramatical sobre as orações subordinadas substantivas. Primeiramente, o assunto é contextualizado com uma tira de Fernando Gonsales (*Folha de S. Paulo*, 2004) e depois são apresentados a teoria e três exercícios sobre o tema, contendo o último exercício itens com análise de orações extraídas de um texto de Marcelo Duarte (*Anastácia*, 1999). Depois são explicadas as orações reduzidas e, mais uma vez, “As orações substantivas na construção do texto” por meio de cinco questões (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 24).

Na parte gramatical, embora haja frases retiradas de textos, não há reflexão sobre a funcionalidade da língua (BAGNO, 2011). A preocupação maior é com a classificação das orações em si, sem contextualização de fato. Para Ilari e Basso (2009), faz-se necessário que a escola possibilite ao estudante realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções da língua, logo o livro didático deveria levá-lo a:

Expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. Para que tudo isso seja possível, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada com vários tipos de interlocutores objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se expressam em formatos/gêneros/variedades linguísticas determinadas. (ILARI; BASSO, p. 231)

Em “Semântica e discurso”, os exercícios dizem respeito a um anúncio publicitário. Além das questões gramaticais, há indagações sobre a produção desse tipo de texto e sobre a variedade-padrão, e somente ressalta o **uso inadequado** (grifos desta pesquisadora) do pronome oblíquo, sem mostrar suas variantes na língua brasileira (BAGNO, 2011). Em “De olho na escrita” (entre as páginas 31 e 33), há mais um conteúdo gramatical: “Plural dos substantivos compostos”.

No capítulo 2, foi observada a interpretação da linguagem não verbal por meio de fotos de mulheres atípicas na sociedade ocidental. Na primeira questão, há pedidos de descrição das quatro mulheres. Das sete perguntas, somente uma (a sexta) é mais subjetiva e proporciona uma oportunidade de escritura pelo aluno: “Entre as fotos, qual causou maior estranhamento em você? Por que você acha que isso aconteceu?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 35). Nesse contexto, ficaria a critério do professor

de português propor uma discussão sobre os preconceitos racial e de gênero, o que poderia despertar também nos alunos a discussão/reflexão sobre as variedades da língua.

Nas páginas 37 a 47 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), há a explicação de conteúdo gramatical: “Pronome relativo e plural dos adjetivos compostos”. Utilizam-se tiras, anúncios publicitários e textos poéticos nos exercícios. Percebe-se a apresentação de variedades linguísticas em diversas modalidades.

Em seguida, é iniciado o capítulo 3 com o texto “Tão felizes”, de Ivan Ângelo. Durante os exercícios de “Compreensão e interpretação”, observa-se que as perguntas direcionam os alunos para a estrutura textual da narração. Aborda-se o registro da língua em apenas uma das 16 questões (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 51): “Como o texto é um relato oral, todo ele apresenta marcas do registro oral da língua. Identifique alguns exemplos desse registro”. Trata-se de uma das poucas questões que aparecem no livro que poderia dar margem à discussão em sala de aula sobre a variedade linguística.

Segue-se a unidade com a definição de cartum e sete questões de interpretação. Em seguida, na parte de “Produção de texto” inicia-se a explicação sobre editorial, com exemplos para leitura. Assim, inicia-se novamente a interpretação de sete questões mais focadas na estruturação do editorial. Há apenas uma questão sobre variedade linguística, pedindo que os alunos identifiquem se a frase é formal ou informal.

As páginas 60 a 68 são dedicadas ao conteúdo de orações subordinadas adjetivas. Observa-se, mais uma vez, que o conteúdo gramatical apareceu dissociado de questões reflexivas sobre a língua, mas com exercício sobre a estrutura, mostrando várias possibilidades de construir os enunciados por meio de período simples e composto. A contextualização do conteúdo ocorreu somente com a retirada do texto das orações a serem classificadas. Para Antunes (2009, p. 122-123),

[...] o que se refere à gramática, pouco se explora, por exemplo, as questões implícitas que decorrem do uso de certas categorias gramaticais. [...] De fato, a escola tem subestimado todo esse contingente de informações implícitas, que, de um jeito ou de outro, fica “subjacente”. Já que seu trabalho ainda incide preferencialmente sobre a morfologia das palavras e a sintaxe da frase, ou, no caso do texto, sobre o que está expresso em sua superfície. [...] Perde-se com isso a oportunidade de explorar um ponto que é constitutivo da linguagem em uso e que representa, portanto, uma das condições da ampla competência comunicativa dos sujeitos.

No capítulo 1 da unidade 2 há o texto “Tentação”, de Clarice Lispector, para leitura e interpretação. Das 12 questões sugeridas, nenhuma aborda a variação linguística. No tópico “Produção de texto”, nove exercícios são voltados para as

características da estrutura do conto, sendo apenas um (o nono) sobre a variedade linguística empregada nesse gênero. Os autores do livro expõem a variedade-padrão como a empregada nesse gênero, sem mostrar as várias possibilidades de adequação, a depender do enredo, dos personagens e do local onde ocorreriam os fatos.

Pela primeira vez, após os exercícios citados anteriormente, há propostas para dar continuidade a determinados contos de escritores brasileiros, seguidas de instruções sobre o ato de redigir. No entanto, no item c, impõe-se que o aluno redija o conto em língua-padrão (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 83 – grifos desta pesquisadora): “**Ao redigir, empregue a variedade-padrão da língua.** Faça um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente [...] Refaça o texto quantas vezes achar necessário”. Percebe-se que os autores não reforçam o valor da adequação da linguagem, ainda que se trate de um texto narrativo para livre criação dos estudantes. O capítulo continua com o estudo do “discurso indireto livre”. Inicia-se, em seguida, a parte gramatical: “orações subordinadas adverbiais” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 85-95), também sem a contextualização adequada.

Com base no texto “Amor– interminável aprendizado”, de Afonso Romano de Sant’Anna, foram elaboradas oito questões voltadas para a estrutura da narrativa lida e três para a gramática (com frases retiradas do texto) e a versificação. Mais uma vez prossegue-se com a estrutura do conto na página seguinte, com exemplos de minicontos. No exercício, pede-se ao aluno para escrever um conto com assunto livre, podendo ser um conto tradicional, carta, diário, anúncio, notícia, entrevista etc. Nessa parte, haveria possibilidade de uso, discussão e reflexão sobre a língua em várias modalidades da escrita e da oralidade, visto que o estudante poderia escolher o gênero textual e, de acordo com ele e os objetivos do texto, a respectiva linguagem. Para Bazerman (2006, p. 30),

Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula, de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Prossegue-se com o estudo de sintaxe na página 119 e figuras de sintaxe da p. 120 à p. 127 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). Nos exercícios, aparece o estudo dessas

figuras por meio de um poema de Reynaldo Jardim, “Eu vejo uma gravura”, uma tirinha de Orlandeli e um anúncio publicitário. Na parte “De olho na escrita” é mostrada aos alunos a utilização dos verbos ter e vir (no singular e no plural). Nessa última seção, o interesse era somente mostrar aos alunos como usar os verbos no plural conforme a norma-padrão.

Com o texto “Ser jovem”, de Artur da Távola, abre-se o capítulo 1 da unidade 3, e na parte “A linguagem do texto” há, pela primeira vez, um item que aborda a adequação da linguagem das expressões do texto do capítulo: “ele está na sua, curtir o ônibus, curtir o trem”(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 134). Ao considerar o tema do texto, o aluno deveria dizer por que essas expressões são ou não adequadas ao contexto.

No estudo sobre debate, nos exercícios abordam-se a argumentação e a prática do debate, a respeito do tema “Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.146). Esse tema é bem propício para levantar reflexões sobre a língua, mas os autores não fizeram sugestões, cabendo então ao professor esse discernimento. Em duas páginas existem textos em gêneros distintos sobre esse tema. Nas páginas 148 a 157 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) é encerrado o capítulo com o conteúdo “Estrutura das palavras”. É um assunto interessante para a abordagem da mudança linguística, mesmo que o conteúdo seja apresentado neste livro didático de maneira estanque, sem contextualização.

O capítulo 2 é finalizado com explicação (de acordo com a gramática normativa e sem discussão sobre as outras variedades) e exercícios sobre “Concordância nominal” entre as páginas 164 a 173. Percebe-se ser necessário o ensino da norma-padrão aos alunos, visto que esse é um dos meios de igualdade e ascensão na sociedade. Esta pesquisadora concorda com a ideia de que

[...] o objetivo da escola é ensinar o português-padrão, **ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido** [...] mas tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. (POSSENTI, 1996, p. 17-18 – grifos desta pesquisadora)

Em seguida, na “Produção de texto”, inicia-se o estudo do texto dissertativo, utilizando-se de um exemplo: “Há incerteza na mudança”. Nos exercícios, são exploradas perguntas sobre a estrutura desse gênero com base no texto lido e com definições na indagação. E mais uma vez, na abordagem, em um dos exercícios, sobre a

linguagem usada, pede-se apenas a identificação desta no texto e se ele tende à objetividade ou à subjetividade. Depois de apresentar os resultados, por meio de gráficos e de um texto jornalístico, é pedida a elaboração de uma dissertação sobre o tema: “Brasil: um país sem preconceito?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 178). Esta é a primeira vez que os autores utilizam a palavra “preconceito” no livro. E seria uma boa oportunidade para discutir e refletir sobre o tema “preconceito” racial, social... o que poderia levar o aluno a perceber que o preconceito linguístico, ainda que não seja considerado crime no Brasil, também é uma forma de injustiça, de discriminação e de agressão (SHERRE, 2009).

O capítulo 3 é finalizado com o estudo da concordância verbal, entre as páginas 183 e 188 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), sendo esse conteúdo concluído por exercícios de “Semântica e discurso”. Novamente lança-se um item que ressalta a concordância em desacordo com a variedade-padrão: “A tira contém uma frase que apresenta concordância verbal em desacordo com a variedade-padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 180); mas, em seguida, só é pedido para se identificar o trecho e reescrevê-lo de acordo com essa variedade.

Finaliza-se o capítulo 3 com a ortografia, a escrita de palavras terminadas em “e” ou “i”, ressaltando assim a questão do “erro” ortográfico de acordo com as normas gramaticais. Mais uma vez, os autores não possibilitaram discussão sobre a origem e/ou o processo de mudança das palavras.

Conforme Bagno (2011, p. 390 – grifos do autor), muitas vezes, o que tradicionalmente se chama “erro de português” em nossa cultura escolar se constitui, na verdade, de “desvios com relação à ortografia oficial”. Para esse autor, os erros detectados na escrita têm de ser analisados sob duas categorias: (i) hipótese e analogias sobre a relação fala-escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial; (ii) incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção da escrita.

Na continuidade, em “A língua em foco”, é apresentado o conteúdo de “Sintaxe de regência– regência verbal e nominal”. A explicação e os exercícios ocupam as páginas 216 a 219 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), aparecendo, todavia, apenas um item sobre a variedade linguística. A partir de uma tira de Fernando Gonsales, da *Folha de S. Paulo*, pede-se (p. 216): “O verbo **esquecer** apresenta mais de uma regência, de acordo com a variedade-padrão. Observe o emprego que ele tem, quanto à regência, no enunciado do 3º quadrinho da tira e responda: a) Ele está empregado de acordo com a variedade-padrão? Justifique sua resposta; b) Reescreva essa frase empregando a outra

regência do verbo **esquecer** na variedade-padrão”.Nota-se que os exercícios reforçam o uso da língua-padrão como se fosse a única variedade no contexto do português brasileiro. Mas é sabido, a partir da pesquisa do projeto Nurc (Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil),⁵⁹ que na variedade culta (mais utilizada pela elite e pelos mais escolarizados), por exemplo, o verbo esquecer é empregado usualmente sem a regência imposta pela gramática normativa.

Em “Semântica e discurso” é apresentada uma charge de Laerte, da *Folha de S. Paulo*, em que existem três personagens: a Justiça, a Verdade e a Sabedoria; a última segura um livro e um cartaz dizendo “Precisa-se raciocínio”. Propõe-se ao aluno uma questão aberta e pessoal, que poderia gerar um debate sobre a adequação da linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 219): “Na sua opinião, qual foi a intenção do cartunista: mostrar que somente a Sabedoria poderia conhecer essa regência rara do verbo ou mostrar que a educação (o conhecimento, o saber) está atualmente tão em segundo plano que é até possível que a própria Sabedoria desconheça a regência moderna do verbo precisar?” Percebe-se, nesse exercício, uma oportunidade de reflexão sobre a língua e seu uso nos vários contextos sociais e de levar aos alunos o conhecimento da necessidade de adequação linguística nos ambientes formais e/ou formais.

Com base na leitura de três textos sobre a eutanásia, é solicitada a escritura de um texto dissertativo sobre esse tema, pedindo aos alunos que sigam as orientações anteriores. Nessas orientações, é solicitado o uso da língua-padrão no texto dissertativo, porém sem justificar esse uso e a função da linguagem a ser utilizada.

Cereja e Magalhães (2009) continuam a explicação de elementos de coesão “Para escrever com coerência e coesão”, começando com um exercício de leitura de um texto com inadequações de ortografia, concordância e pontuação, segundo o livro, em relação à variedade-padrão da língua, porém sem propor discussão sobre a adequação da linguagem (p. 226). Em seguida, são trabalhados os aspectos de coesão e coerência de ideias em três questões.

O estudo da crase e o emprego do pronome demonstrativo no texto encerram o capítulo 2. O próximo é iniciado pela sugestão de leitura do texto “Apenas um tiro na madrugada”, de Affonso Romano de Sant’Anna, com oito questões de compreensão

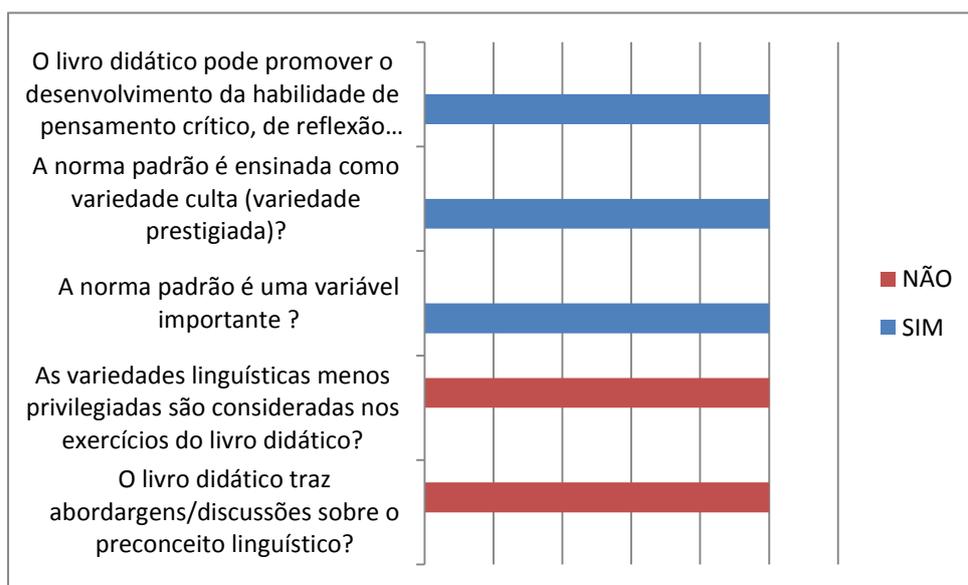
⁵⁹Esse projeto teve início em 1969 e vem sendo desenvolvido em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

e três sobre a linguagem do texto, o que poderia oferecer a oportunidade aos estudantes de discussão e reflexão sobre os usos da língua e suas variedades. Na seção “Trocando ideias”, há quatro questões opinativas sobre o texto inicial que podem possibilitar discussões em sala e ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, como, por exemplo, a questão 4 (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 238): “Geralmente as pessoas associam violência à miséria. Na sua opinião, esses dois problemas necessariamente caminham juntos? Justifique sua opinião com exemplos”. Surge, nesse exercício, mais uma possibilidade de provocar discussão sobre o preconceito social/linguístico, pois, ao associar a violência à miséria, os autores deixam margem para que o professores abordem também a relação entre o falar culto (muitas vezes considerado o melhor) e o falar popular (considerado o pior pela sociedade).

Ao explicar o conteúdo gramatical – colocação pronominal e pronome demonstrativo –, apenas um dos exercícios versa sobre variedade linguística (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 249), mas é pedida somente sua identificação, se formal ou informal; em outro exercício é solicitada a identificação do “erro” gramatical cometido no texto de um convite de casamento em relação ao uso dos pronomes oblíquos.

3.6.2 Considerações sobre o livro didático do CMB

Gráfico 3.2. Considerações sobre o livro didático do CMB



Percebe-se, na análise de conteúdo do livro didático adotado no CMB (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), que o material não traz abordagens/discussões diretamente

relacionadas ao preconceito linguístico. Entretanto, oferece textos sobre as diferenças raciais e sociais que poderiam possibilitar a abordagem também do preconceito linguístico. As variedades linguísticas menos privilegiadas, quando aparecem em textos seguidos de exercícios, são consideradas nos exercícios do livro didático um desvio à norma-padrão, sendo essa, portanto, uma variável importante no livro avaliado.

Ainda, a norma-padrão é ensinada como *variedade-padrão*, mas seu uso não é justificado, e não são mencionadas as outras variedades linguísticas brasileiras, mesmo quando são apresentados gêneros como conto ou debate, assuntos que possibilitam vários tipos de adequação linguística.

Por fim, mesmo com pouca ênfase às variedades em relação aos vários gêneros e modalidades linguísticas (oral e escrita) propostos no livro, esta pesquisadora considera que o livro *Português linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) pode até promover o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre os textos estudados, mas deixa isso a desejar em relação à grande variação/diversidade linguística do país. Logo, caberia aos professores de português, a partir dos textos, promoverem essa discussão e a consequente reflexão no CMB.

Constatou-se que há uma sobrecarga de conteúdo gramatical perfeitamente dispensável no 9º ano, como, por exemplo, o plural dos substantivos compostos e os adjetivos pátrios, conteúdos já estudados em séries anteriores e que são expostos de forma estanque, visando somente aos conceitos/regras gramaticais. Embora algumas questões tenham sido elaboradas com base nos textos, estas somente copiam algumas frases para aplicação das regras. Esse procedimento não permite que os alunos reflitam sobre as respostas; e quando há referência à adequação vocabular é apenas para ressaltar o “erro” em relação à “variedade-padrão”.

4 O IRM, A SOCIOLINGUÍSTICA ESPANHOLA E O ENSINO BÁSICO NA ESPANHA

Neste capítulo,⁶⁰ são apresentadas algumas particularidades sobre o IRM e seu currículo em língua espanhola, assim como o perfil do corpo docente de língua castelhana desta instituição. Em seguida, expõe-se como é organizado o sistema educacional público espanhol e como funciona o ensino de língua. Ao lado disso, é traçado um paralelo entre a situação educacional e a diversidade linguística na Espanha, mostrando aspectos da conjuntura sociolinguística no país e a constituição das línguas, a diversidade linguística espanhola, o bilinguismo e os dialetos, assim como as línguas consideradas padrão ou informais na Espanha, além de considerações sobre o preconceito linguístico naquele país. Para finalizar, descrevem-se as aulas observadas e a análise do conteúdo do livro didático adotado pelo IRM, com as respectivas considerações.

4.1 O IRM

As escolas de Ensino Secundário Obrigatório (ESO)⁶¹ foram criadas em Madri, em 10 de maio de 1918, como um ensaio pedagógico por um período de seis anos, sob a direção do Conselho para a Extensão de Estudos. Mas, devido ao sucesso do trabalho, após os anos de experiência, tornaram-se instituições consolidadas pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha (MECEE).

O primeiro instituto⁶² foi fundado em 4 de abril de 1939 por meio de um decreto ministerial assinado por Pedro Sainz Rodriguez em Vitória-Gasteiz (capital de Álava e do País Basco), que criou os institutos San Isidro, Cardeal Cisneros, Cervantes, Lope de Vega, Isabel, a Católica e Ramiro de Maeztu, hoje IRM. Em 1941, um grande concurso foi realizado para a transferência de professores para ministrar aulas no IRM. Essa escola tinha a meta de ser:

⁶⁰ Os documentos pesquisados neste capítulo foram traduzidos pela autora desta tese.

⁶¹ Após a educação primária, são quatro ciclos de Educação Secundária Obrigatória (ESO) para alunos entre 12 e 16 anos.

⁶² Assim são chamadas as escolas do ensino básico na Espanha.

1. um laboratório de experiências práticas de ensino que poderia servir a pesquisadores do Instituto de Educação;
2. um corpo de experiência e de ensaios para orientar os projetos de trabalho do Ministério da Educação;
3. um centro de professores com vocação pedagógica para formar bons professores, mais tarde estendendo a formação para todos os institutos.

O IRM, uma instituição de ensino civil, foi um centro piloto e modelo às demais escolas de Madri. Esse complexo possui um único diretor, nomeado pelo Ministério da Educação Nacional, sob proposta do Conselho Superior de Investigação Científica (CSIC).⁶³ Os professores efetivos do instituto também participam da escolha do diretor.

4.1.1 Perfil do corpo discente do IRM e forma de ingresso

Esse instituto é um dos seis mais concorridos para uma vaga em Madri dentre os outros 260 existentes na cidade. Em 2011, por exemplo, houve cerca de seiscentas solicitações na secretaria da escola, porém somente duzentos estudantes puderam efetuar a matrícula. Não é necessário se submeter a uma prova de seleção como no CMB. No IRM são seguidos outros critérios:

Prioritários

1. Existência de irmãos matriculados no instituto ou pais/tutores que trabalhem ali (7 pontos).
2. Proximidade do domicílio ou do lugar de trabalho dos pais/tutores (6 pontos).
3. Renda anual *per capita* da unidade familiar (3 pontos).
4. Existência de deficiência física, psíquica e/ou sensorial do aluno solicitante, dos pais, dos irmãos ou do tutor legal (1 e ½ pontos).

Complementares

⁶³Trata-se de uma agência estatal, é a maior instituição pública dedicada à investigação na Espanha e a terceira na Europa. Seu principal objetivo é desenvolver e promover a investigação em benefício do progresso científico e tecnológico.

1. Situação de família numerosa (4 pontos).
2. Enfermidade crônica do sistema digestivo, endócrino ou metabólico do aluno (1 ponto).
3. Outra circunstância relevante apreciada justificadamente pelo órgão competente do instituto (1 ponto).

Há também alguns critérios de desempate, e, em último caso, há sorteio público feito pelo Conselho Escolar do instituto. Assim, são garantidas vagas também aos demais solicitantes. Um total de 1.897 alunos foi matriculado no IRM em 2011/2012, sendo 703 na ESO. Desses, são 177 só no 2º ciclo.

4.1.2 Resultados do IRM em avaliações oficiais

A grande concorrência por uma vaga pode decorrer da excelente localização do instituto em Madri, por ser um instituto bilíngue (como será explicado mais adiante), mas também por ser a sexta escola no *ranking* em relação às notas dos alunos na prova aplicada (para o 3º ano da ESO), anualmente, pelo Conselho de Educação da Espanha (CEE). Na prova de língua e literatura aplicada em maio de 2011, por exemplo, a média do IRM foi de 7,07, enquanto a da comunidade foi de 5,19.

4.1.3 Seção bilíngue no IRM

A seção bilíngue é um projeto desenvolvido no IRM desde 2006. Ele é destinado a estudantes do ensino secundário para que estes adquiram um bom conhecimento de duas línguas da União Europeia, assim como da língua nacional. Os estudantes que participam desse programa recebem cinco horas/aula por semana de alemão, três de inglês, francês ou italiano, em turno contrário às classes do currículo escolar. Além disso, o programa inclui uma ou mais áreas ou disciplinas do ensino secundário obrigatório a serem ensinadas em alemão ou inglês. Os cursos que ministram os conteúdos em alemão, por exemplo, são as ciências sociais e educação física.

4.1.4 O currículo do IRM em língua espanhola

O IRM disponibiliza um programa com o conteúdo mínimo exigido em cada ciclo (ano/série) da ESO embasado na proposta do Ministério da Educação e Cultura da Espanha.⁶⁴ No 2º ciclo propõe para o ensino de língua espanhola:

- Noções básicas do programa tanto nos aspectos léxicos (reconhecimento de palavras, identificação de sua estrutura, identificação de prefixos e sufixos, reconhecimento de homonímia, sinonímia, polissemia, antonímia e sinonímia) como nos sintáticos (identificação de orações simples, análise de sintagmas e sua função em oração), domínio de conjugação, além de noções básicas de conceitos literários: gêneros literários, figuras retóricas, noções de métrica e estrofes.
- Identificação de diferentes tipos de texto: expositivos e argumentativos.
- Compreensão leitora de textos adequados à idade dos alunos.
- Compreensão e expressão escrita próprias deste nível.
- Controle acadêmico dos instrumentos de trabalho (apresentação de uma escritura, manejo do dicionário, caligrafia legível etc.).
- Realização de pequenos trabalhos monográficos (em torno de vinte linhas).

4.1.5 Perfil do corpo docente de língua espanhola do IRM

No IRM, são quatro professores de língua e literaturas no 2º ano da ESO, mas apenas três deles colaboraram com esta pesquisa. Dois dos colaboradores são licenciados em língua espanhola e outro em ciências políticas, mas nenhum deles possui curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado. Todos passaram por concurso público do Ministério da Educação da Espanha para lecionar no IRM.

4.1.6 O ensino de língua espanhola no IRM

São ministradas cinco horas/aula semanalmente no IRM por cada professor de língua, que pode ter de uma a quatro turmas, a depender da demanda. Existe um coordenador de disciplina para todas as séries da ESO, que procura⁶⁵ realizar, uma vez por semana, uma reunião de coordenação para definir os conteúdos a serem ministrados. O planejamento em si e os testes/provas são elaborados pelo professor com base no

⁶⁴Disponível em: <http://www.educa.madrid.org/web/ies.ramirodemaetzmu.madrid/enseanzas/lengcont.pdf>. Acesso em: 01/08/2011.

⁶⁵ Não há obrigatoriedade semanal ou quinzenal, os professores se reúnem quando determina a coordenadora de disciplina.

conteúdo proposto em equipe. Contudo, ficam a critério de cada um as metodologias de trabalho com leitura e produção de texto.

No 2º ano da ESO há no máximo 23 alunos por classe. Quanto ao processo de avaliação, é sugerido que ele deva ser contínuo e diferenciado. Caso seja negativo, ou seja, se a nota do aluno for inferior a 5, devem ser estabelecidos novos critérios para avaliá-lo.

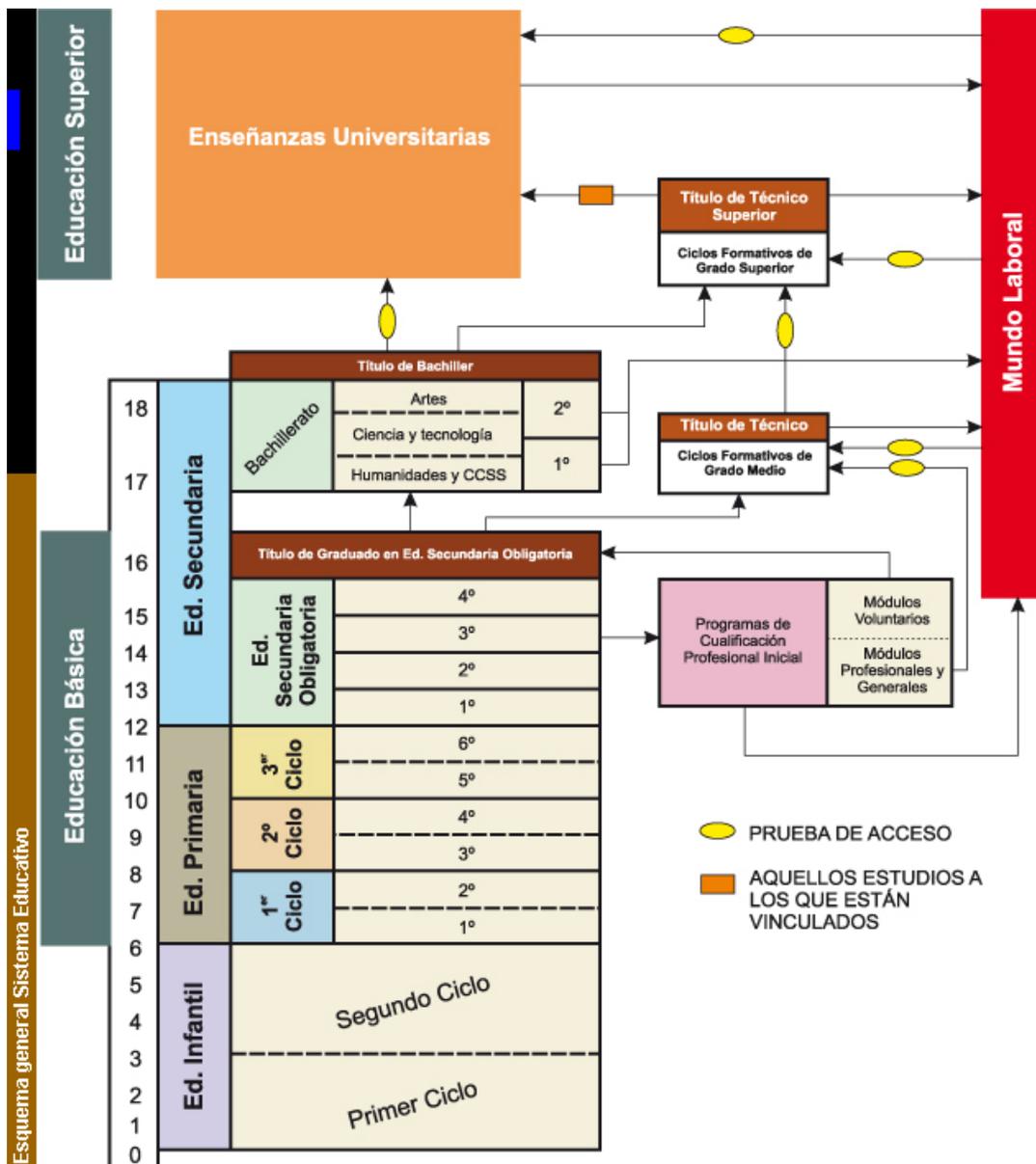
Os estudantes são aprovados quando atingirem os objetivos do conteúdo pedagógico, mas podem continuar na série seguinte com dependência em até duas matérias. No mês de setembro (início do ano letivo), são aplicadas provas extraordinárias de recuperação, o que se chama no Brasil de “2ª época”. Se o estudante não conseguir nota positiva, seguirá na série seguinte com aulas de reforço. Mas se ele não superar a carência de conteúdo durante a próxima série, só poderá repeti-la duas vezes, no máximo, na ESO.

4.2 A educação pública na Espanha

O ensino básico na Espanha ocorre em espaços chamados *colégios* (educação infantil, de 3 a 6 anos, e educação primária, de 6 a 12 anos). Em seguida, em um período de quatro anos, ocorre a *Educación Secundária Obligatoria* (ESO), voltada a alunos entre 12 e 16 anos, em institutos de educação secundária, que se soma a mais dois anos no *Bachillerato* (de 16 a 18 anos).

A educação primária e a secundária são obrigatórias e gratuitas. A ESO divide-se em: Educação Secundária Obligatoria e Educação Secundária Postobrigatória. A segunda corresponde ao *Bachillerato*, à formação profissional, aos ensinos de artes plásticas e desenho e ensino de esporte de grau médio. Para uma melhor compreensão do processo de ensino na Espanha, mostra-se a seguir um quadro com o esquema do sistema educativo público espanhol:

Quadro 4.1. Esquema do sistema educativo público espanhol



Fonte: disponível em: <<http://iesbarriodebilbao.es/blogs/orientacion/2009/04/06/esquema-del-sistema-educativo/>>. Acesso em: 28/10/2011

Quadro 4.2. Esquema geral da ESO na Espanha

	Enseñanza Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Formación Profesional Específica	
Enseñanza Secundaria		Tres Modalidades: Ciencias y Tecnología Humanidades y CC Sociales Artes	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
Edades	12-16 años	16-18 años	A partir de 16 años	A partir de 18 años
Condiciones de acceso		Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (También podrán acceder quienes reúnan alguna de las condiciones que se detallan en la página 53 del Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional 2008)	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (También podrán acceder quienes reúnan alguna de las condiciones que se detallan en la página 80 del Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional 2008)	Título de Bachiller (También podrán acceder quienes reúnan alguna de las condiciones que se detallan en la página 81 del Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional 2008)
Duración	4 cursos	2 cursos	1 curso + 1 trimestre o 2 cursos (según el ciclo formativo que se realice)	1 curso + 1 trimestre o 2 cursos (según el ciclo formativo que se realice)
Titulación que se adquiere	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Técnico	Técnico Superior

	Enseñanza Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Formación Profesional Específica	
Salidas	Bachillerato Ciclos formativos de Grado Medio Otros estudios (1) Mundo laboral	Estudios universitarios (tras superar prueba de acceso) Ciclos formativos de grado superior Grados y estudios superiores de enseñanzas artísticas (1) Otros estudios superiores (1) Mundo laboral	Mundo laboral Bachillerato Acceso a ciclos formativos de grado superior (con condiciones y pruebas de acceso)	Mundo laboral Acceso a determinados estudios universitarios (con condiciones)

Fonte: Portal da Educação⁶⁶

4.2.1 O ensino de língua espanhola/castelhana no currículo espanhol

Na Espanha, o currículo oficial da ESO⁶⁷ apresenta um conjunto de competências básicas ao processo de ensino e aprendizagem, como conteúdos, metodologias pedagógicas e critérios de avaliação, da mesma forma como ocorre no Brasil. O governo, com isso, procura garantir uma formação comum a todo o alunado. Contudo, fica a critério das escolas organizar/completar esse conteúdo e administrá-lo como melhor lhes convier, adaptando-o às características dos estudantes.

De acordo com a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura da Espanha, de 3 de maio de 2006 (ESPAÑA, 2006), na elaboração do currículo houve a preocupação, em princípio, de proporcionar aos alunos uma bagagem necessária para o ingresso no mercado de trabalho, como também para aqueles que pretendessem continuar seus estudos. Portanto, isso obriga a escola a conciliar a formação comum com a necessidade de oferecer um universo de opções, considerando as diferentes expectativas do alunado.

A ESO, que corresponde ao ensino básico na Espanha, compreende quatro ciclos acadêmicos (séries no Brasil) e se organiza em matérias diferenciadas. Ressaltem-se entre os objetivos do currículo:⁶⁸

Desenvolver destrezas básicas na utilização das fontes de informação para, com um sentido crítico, adquirir novos conhecimentos, assim como uma

⁶⁶Disponível em: http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1168934243053&language=es&pagename=PortalEducacion%2FPage%2FEDUC_contenidoFinal>. Acesso em: 28/10/2011.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secuntaria_madrid.pdf>. Acesso em: 24/06/2011.

⁶⁸ Idem.

preparação básica no campo das tecnologias, especialmente as de informação e comunicação.

Desenvolver o espírito empreendedor e a confiança em si mesmo, a participação, o sentido crítico, a iniciativa pessoal e a capacidade de aprender a aprender, para planificar, para tomar decisões e para assumir responsabilidade.

Compreender e expressar com correção textos e mensagens complexas, oralmente e por escrito, em língua castelhana, valorizando suas possibilidades comunicativas, dada sua condição de língua comum de todos os espanhóis de idioma internacional, e iniciar o conhecimento, a leitura e o estudo da literatura.

Valorizar a criação artística e compreender a linguagem das distintas manifestações artísticas, utilizando diversos meios de expressão e representação.

Diante do exposto, pode-se observar a preocupação com o desenvolvimento do aluno em relação à competência comunicativa, como também ocorre nas leis do Brasil. Sem a capacidade de compreender as palavras, torna-se impossível o indivíduo desenvolver tais habilidades, especialmente no que se refere à capacidade de aprender a aprender, planificar⁶⁹ e adquirir o sentido crítico, como sugere o currículo.

Quanto ao conteúdo de língua espanhola, destaca-se o estudo das tipologias textuais (exposição, narração, descrição e diálogo) e das habilidades linguísticas. Tudo isso com ênfase na aprendizagem de ler e compreender textos sobre a vida cotidiana e sobre as relações sociais nos âmbitos próximos à realidade e à experiência do alunado. Além disso, reforça-se também a compreensão dos meios de comunicação e dos textos acadêmicos, especialmente os de caráter expositivo e explicativo.

Nesse contexto, o currículo sugere às escolas espanholas um conteúdo que propicie ao aluno a identificação de uma modalidade linguística própria, além **da reflexão sobre os fenômenos derivados do contato entre as línguas** da Espanha (grifos desta pesquisadora). No currículo, é dito que o conhecimento do idioma integra os conteúdos relacionados à reflexão sobre diferentes aspectos da língua (a variação, os dialetos, os registros e os usos sociais) com a aquisição de conceitos e terminologias gramaticais.

Desse modo, segundo o documento, torna-se possível falar e escutar, ler para a interação comunicativa, como também para adquirir novos conhecimentos, assim como aprender a aprender. Isso inclui a capacidade para analisar, contrastar, ampliar e reduzir

⁶⁹ Essa é a primeira fase do processo de composição de texto e, segundo Ángulo T. (2010), conta principalmente com a contextualização, isto é, inserir o texto em uma determinada situação de produção mediante a determinação da intenção ou da finalidade comunicativa, a representação do leitor e as estratégias pré-locutórias: efeitos que se quer produzir no outro.

enunciados mediante o uso consciente de certos mecanismos gramaticais para substituir elementos do enunciado por outros gramaticalmente equivalentes; para utilizar diferentes esquemas sintáticos a fim de expressar uma mesma ideia, para diagnosticar erros e consertá-los.

Em relação às perspectivas do currículo pedagógico de língua espanhola na Espanha, há recomendações da União Europeia (para todos os países membros) para fundamentar os currículos com a Definição e Seleção de Competências (DeSeCo).⁷⁰ Esse projeto indica a utilização de ferramentas educativas que sejam interativas, a atuação de grupos socialmente heterogêneos e a atuação do aluno de maneira autônoma.

A DeSeCo identifica três categorias de competências-chave, que são habilidades que permitam aos alunos:

1. dominar os instrumentos necessários para uma interação sociocultural. Conhecimento da linguagem como os contos, os símbolos, os números e os sistemas de informação;
2. interagir com grupos heterogêneos, como trabalhar em equipe e cooperar, resolver conflitos e administrá-los;
3. atuar de forma autônoma, como compreender o contexto e decidir sobre os atos; criar e administrar projetos pessoais, defender os direitos próprios e do Estado, as necessidades e os limites.

Sobre as competências, expõe-se a habilidade para utilizar interativamente a linguagem, os símbolos e os textos. Dessa forma, devem-se explorar as linguagens oral e escrita como ferramenta essencial. Além disso, é sugerida a habilidade para utilizar interativamente o conhecimento e a informação, o que deve fazer parte integral das aulas de língua espanhola. Assim, o aluno, ainda segundo a DeSeCo, deveria ser capaz de: (i) reconhecer e identificar o desconhecido; (ii) identificar e localizar as fontes de informação pertinentes para obter o que ele busca (como, por exemplo, as buscas pela internet); (iii) julgar a qualidade, a pertinência e o valor da informação e de sua fonte; (iv) ordenar o conhecimento e a informação.

⁷⁰Criado em 2005, é o nome do projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), encarregado de definir e selecionar as competências consideradas essenciais para a vida das pessoas e o bom funcionamento da sociedade. Disponível em: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/deseeco_es_el_n.html>. Acesso em: 01/05/2011.

A DeSeCo ressalta que o estudante deva ser capaz, a partir das aulas de língua, de identificar os pontos de acordo ou de desacordo em diversas situações. Assim, segundo o projeto, o aluno pode se tornar um cidadão capaz de admitir em seu dia a dia que os pontos de vista podem ser diferentes, mas devem ser respeitados.

Dentre as competências básicas estabelecidas no currículo escolar espanhol destacam-se a competência em (p. 17) (i) comunicação linguística; (ii) conhecimento; (iii) interação com o mundo físico; (iv) sociedade e cidadania; (v) cultura e arte; (vi) aprender a aprender; (vii) autonomia e iniciativa.

O currículo da Espanha, juntamente com os institutos escolares, dá muita autonomia aos professores de língua para o desenvolvimento do conteúdo programático. Para a Conselheria de Educação, isso possibilita programar as aulas de acordo com a realidade dos alunos.

4.2.2 A situação educacional e a diversidade linguística na Espanha

A Espanha é o país da União Europeia que mais recebe imigrantes, além de ser um país multilíngue (ESPAÑA, 2009). Apenas na Catalunha se encontram pessoas de mais de 180 nacionalidades, onde se falam mais de 200 línguas (sendo uma oficial e quatro co-oficiais⁷¹). Segundo os dados de 2008 do Instituto Nacional de Estatística da Espanha, em janeiro de 2007 havia 5.249.993 estrangeiros, em um total de 45.200.737 habitantes espanhóis.

Essa imigração e as variedades consideradas padrão e não-padrão do castelhano, de acordo com pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha (ESPAÑA, 2009), têm reflexos no sistema educativo espanhol, assim como o fato de muitos estudantes espanhóis serem bilíngues. Em contextos multilíngues e multiculturais, a identidade cultural de cada aluno responderá à posição que ele adotar em um sistema de categorias sociais. Logo, o valor que um indivíduo dá à situação manifestar-se-á em suas atitudes, representando um papel importante em sua identidade social na escola.

Boa parte dos estudantes da escola investigada em Madri dispõe de pelo menos dois códigos linguísticos: um materno e outro estudado na escola (o castelhano). Considera-se o que ressalta Gómez Molina (1998, p. 4) no sentido de que haja na Espanha “um bilinguismo aditivo, em que ambas as línguas possam conviver e

⁷¹ A língua oficial da Espanha é o espanhol/castelhano, e as co-oficiais, o catalão, o valenciano, o basco e o galego.

coexistir, e não um bilinguismo que subtraia, em que as consequências positivas para uma língua impliquem consequências negativas para a outra”.

O Ministério da Educação e Ciência da Espanha (ESPAÑA, 1982), a partir da promulgação da Constituição de 1978, desenvolveu projetos também com o fim de melhorar o ensino da língua⁷² no país.

O Ministério de Educação e Ciência tem tentado iniciar um novo caminho nessa direção, um caminho que parte dos princípios constitucionais, que consagram o direito ao pleno conhecimento e ao uso das diferentes línguas, uma vez que se ressalta o dever de conhecer e o direito de usar o castelhano de todos os espanhóis. Um caminho, por outra parte, que responda aos critérios científicos e pedagógicos mais exigentes, de acordo tanto com as condições sociolinguísticas objetivas como com as exigências e as peculiaridades de aprendizagem de uma língua nos diferentes níveis de idade do aluno [...]. (ESPAÑA, 1982, p. 6 – tradução desta pesquisadora)

Desse modo, esse órgão do governo propõe os princípios gerais que devem embasar uma convivência perfeita das línguas espanholas até alcançar o bilinguismo, espontaneamente aceito nos territórios que contam com um idioma próprio e distinto do castelhano. A seguir, serão transcritas recomendações do Ministério acerca de ações pedagógicas para melhorar a competência comunicativa dos espanhóis, a fim de estimular nos falantes de castelhano a aceitação normal e o respeito ao fato de a Espanha ser uma nação plurilíngue. Ressalte-se que a necessidade de uma língua comum, no caso a castelhana, são as seguintes (p. 10 – tradução nossa):

- Todo cidadão deve ter livre acesso à comunicação com os demais cidadãos do mesmo país, sem limitações linguísticas.
- Toda nação, em suas relações internacionais, há de utilizar a língua oficial do país. Só essa língua ampara e define os cidadãos de uma mesma nação.
- As comunidades territoriais deverão contar com um instrumento idiomático comum para se relacionar entre si e com o Estado.
- Os cidadãos deverão ser capazes de exercer seus direitos legais em uma língua comum quando entrarem em conflito com os cidadãos ou as comunidades que tenham legalizado o uso de outra língua.
- Devem poder exercer o direito sem problemas de mudança de residência, que é um dos fundamentos de toda ordenação democrática, e, portanto, de

⁷² Entende-se como língua, nesse caso: língua local, língua nacional e línguas estrangeiras.

exercer sua profissão e de desenvolver suas atividades sem limitações que provenham de qualquer tipo de exclusivismo linguístico.

Na Espanha, nos territórios com língua própria, o sistema escolar precisa fazer com que, ao fim do ciclo educativo obrigatório, os alunos possuam pleno domínio das duas línguas (a local/nativa e a oficial). Logo, os programas, em todos os níveis, devem ter incluso o ensino das duas línguas, com a aprendizagem sendo iniciada na língua materna do aluno. De modo geral, o Ministério da Educação (ESPAÑA, 1982, p. 12) recomenda, resumidamente, às escolas espanholas:

- A limitação, com rigor, do número de alunos (não mais que trinta) nas classes de língua no Ensino Secundário Obrigatório (ESO), assim como no *Bachillerato* [...].
- O número de horas destinado ao ensino dos dois idiomas, ainda que apenas de uma ou de outra, deve ser estabelecido com critérios variáveis, em função do conhecimento que os alunos possuem, de seus próprios interesses como cidadãos, da experiência, dos desejos dos pais [...] porém, sem esquecer o objetivo final: conseguir um bilinguismo real [...].
- Tanto o castelhano como a língua territorial devem ser consideradas línguas próprias do aluno [...].
- A preocupação por elevar a competência do aluno em ambos os idiomas não corresponde exclusivamente aos professores de língua [...].
- [...] todos os professores devem estimular nos alunos o respeito ativo pelas duas línguas [...].
- O professor terá de ensinar um modelo de língua oral e escrita que possa ser julgado como “bom idioma” pela comunidade falante, ainda que partindo da realidade idiomática dos alunos [...].
- [...] A gramática deve ser ensinada preferencialmente com caráter instrumental, a serviço do bom uso linguístico, contudo, secundariamente e com muito tato. Há de se programar de maneira que sirva de meio de reflexão sobre a estrutura e sobre as funções da língua, como parte da cultura exigida a uma pessoa instruída; [...].

4.3 Aspectos da situação sociolinguística na Espanha

A Espanha, oficialmente Reino de Espanha, situa-se na Europa meridional, na Península Ibérica. Fazem parte também deste país as Ilhas Baleares (no Mediterrâneo), as Ilhas Canárias (no Oceano Atlântico, próximas da costa africana) e as cidades Ceuta e Melilla (no [norte da África](#)), que fazem fronteira com o Marrocos. Possui 46.754.784 habitantes em uma área de 504.030km² e é o segundo maior país da Europa Ocidental e da União Europeia. A Espanha possui 17 regiões autônomas, e muitas delas realizam uma política linguística específica.

Devido à sua localização, o território da Espanha foi exposto a influências externas que modificaram sua cultura e, conseqüentemente, sua língua. E foi essa influência que deu origem às línguas hoje consideradas oficiais (espanhol/castelhano) ou co-oficiais, citadas a seguir (GARCÍA MOUTON, 1994, p. 67):

- [Catalão](#) – oficial na Catalunha e nas Ilhas Baleares e sem estatuto oficial na Faixa de Aragão e na comarca de El Carche, em Múrcia. Também é falado em Gerona, na metade leste e na metade ocidental da província de Tarragona e na província de Lleida.
- **Valenciano** – oficial na comunidade valenciana e falado também na região metropolitana de Alicante-Elche e na área metropolitana de Castellón de la Plana, é predominantemente utilizado no norte da província de Alicante e em grande parte da província de Castellón.
- [Galego](#) – oficial na Galiza, mas é falado também em algumas zonas das províncias de Astúrias, Leão e Zamora.
- [Basco](#) – oficial no País Basco e no norte de Navarra.

Também é falada na Espanha uma série de línguas ou dialetos românicos (línguas latinas ou neolatinas) que não são considerados línguas co-oficiais: o asturiano, falado nas Astúrias; o leonês, em Leão e Zamora; o estremenho, em Salamanca e Estremadura; e o aragonês, no norte de Huesca (capital de Aragão, fronteira entre a França e a Espanha). Também há o português falado na fronteira com Portugal.

Com exceção do basco, todos os outros são derivados do latim, como o português. Porém, o que se percebe atualmente é que, em áreas urbanas, as línguas co-oficiais são menos comuns, tendendo a desaparecer. Como em qualquer país, com o

desenvolvimento e a expansão dos meios de comunicação e a propagação da literatura, desde meados do século XX tornou-se mais comum o uso da língua espanhola em detrimento dos demais dialetos regionais. Estes, por sua vez, passaram a ser considerados uma característica de baixo *status* social.

Mapa 4.1. Locais onde se situam os diversos dialetos na Espanha



Fonte: baseado em *Las lenguas de Espanha*⁷³

No século IX, o castelhano era a língua falada por montanhese e bascos encarregados de defender a fronteira oriental do reino astur-leonês contra a invasão árabe. Por isso a região tornou-se “tierra de Castillos”, e em seguida, “Castilla”. O primeiro castelhano desenvolveu-se no centro-norte espanhol. Essa língua começou a ser empregada e assentada na Espanha e na literatura somente nos séculos XIV e XV (LÓPEZ GARCÍA, 1985).

Os jesuítas foram cruciais para identificar o castelhano como a língua da Igreja na Catalunha e no País Basco. O catalão e o galego sofreram uma decadência na Idade Moderna por razões políticas, tendo em vista que o espanhol era a língua da corte, de prestígio literário e de maior projeção internacional.

Com o desenvolvimento do latim, que começou no século II a.C, ocorreu a formação das línguas hispânicas. O latim expandiu-se rapidamente, sobretudo nas áreas urbanas, devido à sua normatização na escrita, ao seu uso jurídico, ao prestígio de representar a língua do Império e, posteriormente, ao seu uso religioso.

⁷³Disponível em: <http://www.indexmundi.com/pt/espanha/populacao_perfil.html>. Acesso em: 12/06/2012.

A Península Ibérica⁷⁴ começou a se tornar uma região com diversidade linguística, principalmente a partir da invasão árabe (que começou em 711 e terminou em 1492 com a Reconquista). Após o desembarque em Gibraltar, os mouros tomaram o sul da Espanha e marcharam para Toledo. De lá avançaram em direção ao nordeste e ao norte. Logo invadiram também a região central de Portugal e, em 714, a maior parte da Península já estava ocupada.

Nos séculos X e XI, o castelhano já se expandia no leste, no oeste e no sul, ocupando toda a região central da Península e absorvendo, de um lado, o leonês e, do outro, o aragonês. Essa expansão deveu-se à utilidade e ao prestígio da língua.

Com a retomada da região pelos cristãos, houve o desenvolvimento das línguas na Espanha. Assim, o galego expandiu-se em direção ao sul, originando o bloco galego-português e, na sequência, o catalão expandiu-se pelo leste do país. O então Reino de Aragão foi o responsável pela expulsão dos árabes da região leste da Espanha, porém o domínio cultural catalão acabou prevalecendo (LÓPEZ GARCÍA, 1985).

Algumas línguas que não conseguiram expandir-se ficaram isoladas em regiões específicas, o que resultou nos atuais dialetos regionais. Esse é, por exemplo, o caso do astur-leonês, que atualmente é o dialeto leonês, e do navarroaragonês. Surgiu, assim, o dialeto valenciano, resultado da convergência entre o catalão oriental, o ocidental e o aragonês (MARCOS-MARÍN, 2011).

Durante algum tempo, existiu o bilinguismo entre o árabe e as outras línguas derivadas do latim. Do século IX ao século XII, no norte da Espanha atual, entre o Atlântico e o Mediterrâneo, foram consolidadas as variantes do latim, que se diferenciaram em dialetos. Os romances,⁷⁵ base da maior parte das línguas espanholas, foram desenvolvidos nas demais regiões. Já era possível, durante a Idade Média, identificar seis variedades de dialetos: o galego, o astur-leonês, o castelhano, o navarroaragonês, o catalão e o moçárabe. Mas essa última variedade desapareceu com o tempo (LAPESA, 1980).

Só a partir dos séculos XIV e XV o castelhano começou a se consolidar como língua de uso literário. Após a Guerra da Sucessão,⁷⁶ com a chegada dos Bourbons⁷⁷ ao

⁷⁴ A Península Ibérica fica situada no sudoeste da [Europa](#): [Portugal](#), [Espanha](#), [Gibraltar](#) (cuja soberania pertence ao [Reino Unido](#)), [Andorra](#) e um pequeno território da [França](#) ocidental e norte dos [Pireneus](#).

⁷⁵ Designa o conjunto das línguas românicas, correspondendo, numa fase de transição, entre o latim e as línguas vulgares.

⁷⁶ A Guerra da Sucessão Espanhola ocorreu entre [1702](#) e [1714](#), era disputado o direito de sucessão da coroa [espanhola](#) depois da morte do último monarca da [Casa de Habsburgo](#) –[Carlos II de Espanha](#).

trono espanhol no século XVIII, surgiram as primeiras manifestações de unificação da língua. Visto que a nobreza catalã se posicionou contrariamente aos Bourbons durante a guerra, esses estabeleceram uma política para que o castelhano fosse a única língua oficial na Catalunha. Alguns anos depois, Carlos III estabeleceu a *Real Cédula*, que proibia o catalão, instituindo o castelhano como língua obrigatória na educação e na administração.

Outro fator importante que permitiu o início da padronização do espanhol foi a criação da Real Academia Espanhola, que fixou, entre 1726 e 1739, normas gerais por meio do *Diccionario de la Lengua Castellana*, que representou um símbolo de pureza da língua.

O espanhol/castelhano representa a língua de prestígio na Espanha, logo é mais utilizada que as outras línguas locais. Entretanto, o castelhano é aprendido, na maioria dos casos, na escola, e não em casa. Vinte e oito milhões de espanhóis convivem com uma língua não castelhana em 28% do território (TEIXEIRA JUNIOR, 2009).

4.3.1 A diversidade linguística espanhola: o bilinguismo e os dialetos

A comunidade escolar espanhola possui uma heterogeneidade demográfica, linguística e cultural muito grande. Muitos espanhóis que vivem em Madri, por exemplo, utilizam uma determinada língua materna (espanhola ou não) no âmbito familiar e, por outro lado, o castelhano na escola. Assim, o estudante pode apresentar atitudes e interesses bem distintos, ocasionando, inclusive, um conflito linguístico na escola, ou, então, a diglossia, situação esta mais estável e não conflitiva, como ressalta Ferguson (1974, p. 260):

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua-padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (gramaticalmente mais completa), [...] que se aprende a maior parte através de um ensino formal e se usa em forma oral ou escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação informal.

Para Gómez Molina (1998), o conflito linguístico, como fenômeno dinâmico e psicossociolinguístico de pessoas bilíngues ou multilíngues, tem um alto componente individual. Conforme o autor, a consciência sociolinguística desses falantes na eleição

⁷⁷ Trata-se de uma família nobre na Europa. Durante o século XVI, os reis Bourbon governaram [Navarra](#) e [França](#). Já no século XVIII, os membros da dinastia Bourbon detiveram tronos na Espanha e no sul da Itália. Inclusive, hoje a Espanha é uma monarquia governada pelos Bourbon.

da língua os mantém vivos, uma vez que tendem a usar diferentes variedades idiomáticas na interação com outros interlocutores.

Leva-se em consideração que a Espanha é um país que reconhece as autonomias regionais. Isso se reflete na sociolinguística, que estuda os fenômenos sociais relacionados ao uso de uma língua e examina as mudanças no repertório linguístico que uma comunidade experimenta. Os Estados onde há línguas próprias (Catalunha, Galícia, a comunidade autônoma basca e valenciana etc.) devem incorporar sua língua (considerada minoritária) ao conteúdo de ensino nas escolas.

O espanhol é uma das línguas mais faladas do mundo: mais de 329 milhões de pessoas falam essa língua como idioma nativo. É a segunda língua mais falada no mundo em termos de falantes nativos, depois do mandarim.⁷⁸ Vale ressaltar que o espanhol é uma das seis línguas oficiais das Nações Unidas⁷⁹ (SILVA-CORVALÁN, 2001).

Na era Franco,⁸⁰ com a vitória da Guerra Civil (1936-1939), foi estabelecida uma unificação linguística na Espanha, inclusive com duras proibições e perseguições aos opositores. Esse período de conflito linguístico foi tão radical a ponto de provocar a intolerância aos catalanofalantes e às línguas vernáculas. Ángel (1985) informa que a Espanha não é um Estado com problemas de existência de minorias linguísticas em seu interior, mas sim um país articulado problemáticamente sobre a tensa convivência de quatro grupos linguísticos diferenciados.

⁷⁸Além da Espanha, fala-se o espanhol na América Latina: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, Guatemala, Honduras México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguai, Venezuela e Guiné Equatorial (África). Na América do Norte, nos Estados Unidos, o espanhol é usado como língua de comunicação no Colorado, no Arizona, na Califórnia, no Novo México, em Nova Iorque e na Flórida (GARRIDO, Svetlana Guerreiro Chaves. *A língua espanhola no mundo*. FlahsUGC. Universidade Católica de Goiás. 25 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www2.ucg.br/flash/artigos/LinguaEspanhola.htm>>. Acesso em: 25/08/2011).

⁷⁹A Organização das Nações Unidas (ONU), ou simplesmente Nações Unidas (NU), é uma [organização internacional](#) cujo objetivo declarado é facilitar a cooperação em matéria de [direito internacional](#), [segurança internacional](#), [desenvolvimento econômico](#), [progresso social](#), [direitos humanos](#) e a realização da [paz mundial](#). A ONU foi fundada em 1945, após a [Segunda Guerra Mundial](#), para substituir a [Liga das Nações](#), com o objetivo de deter [guerras](#) entre [países](#) e para fornecer uma plataforma para o diálogo. Ela contém várias organizações subsidiárias para realizar suas missões. A organização é financiada por contribuições voluntárias dos seus Estados membros e tem seis [idiomas oficiais](#): [árabe](#), [chinês](#), [inglês](#), [francês](#), [russo](#) e [espanhol](#). Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/>. Acesso em: 22/08/2011.

⁸⁰Franquismo é o período de regime ditatorial surgido na [Espanha](#) durante a [Guerra Civil](#) entre 1936 e 1939. Foi liderado pelo [general Francisco Franco](#) e prevaleceu até o ano de sua morte, em 1975.

Foi somente com a Constituição Federal de 1978⁸¹ que a Espanha reconheceu a co-oficialidade das outras línguas do país. O artigo 3º desse documento procura harmonizar as distintas ocorrências históricas a respeito do uso da língua. Nele, lê-se (ESPAÑA, 1978, p. 7): (i) o castelhano é a língua oficial do Estado. Todos os espanhóis têm o dever de conhecê-la e o direito de usá-la; (ii) as demais línguas espanholas serão também oficiais nas respectivas comunidades autônomas, de acordo com seus estatutos; (iii) a riqueza das distintas modalidades linguísticas da Espanha é um patrimônio cultural que será objeto de especial respeito e proteção.

Seis das 17 comunidades autônomas da Espanha falam outra língua além do castelhano. Portanto, o bilinguismo existe em graus variados e em situações de comunicação diferentes entre o castelhano e outro idioma. Pesquisa realizada pela prefeitura de Valência, em 2005, mostrou que a língua castelhana seria falada por 89% da população; o catalão, por 9%; o valenciano, por 5%; o galego e o basco, por 1%. Paralelamente, 3% da população utiliza uma língua estrangeira (como resultado da imigração).⁸² Quanto à diversidade linguística na Espanha, Bierback (2000, p. 32 – tradução desta pesquisadora) conclui no artigo *Quatro idiomas para um Estado – Quantos para uma região autônoma?*:

Ainda que tenha que levar muito a sério os argumentos dos defensores da língua própria – minoritária em nível do Estado –, legitimamente preocupados por seu futuro, os quais consideram insuficiente a fórmula de co-oficialidade – que de fato sempre privilegia a língua oficial do Estado – e recusam o bilinguismo (castelhano – x) como fator principal de dissolução e incentivo permanente para a substituição linguística, e ainda que todos esses argumentos pareçam válidos, os problemas atuais não podem ser solucionados mediante um monolinguismo, catalão ou outro.

4.3.2 Línguas consideradas padrão/informal na Espanha e o preconceito linguístico

A língua oficial, as co-oficiais, os dialetos e as variedades-padrão e não-padrão representam a diversidade linguística na Espanha. Segundo Briz (1996, p. 26), “quanto ao termo vulgar, nos referimos a certos usos incorretos que estão à margem da norma-padrão e das normas regionais, resultantes de um nível de língua inferior”.

O autor chama de nível coloquial um uso socialmente aceito em situações cotidianas de comunicação, não vinculado exclusivamente a um nível determinado de

81

Disponível

em:

<<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>>. Acesso em: 12/08/2011.

⁸² Disponível em: <http://www.vaucanson.org/espagnol/linguistique/lenguas_espana_esp.htm>. Acesso em: 12/06/2011.

língua em que vulgarismos e dialetismos aparecem em função das características dos usuários.

Percebe-se, nessa conceituação, o preconceito linguístico ante os falantes da língua espanhola informal. Tal linguagem é considerada inferior, e isso pode ser observado pelo modo, por exemplo, como é tratada por Briz (1996, p. 26): “Um nível de língua baixa”. Ele conceitua o espanhol coloquial como a fala que surge de forma natural e espontânea na conversação diária, ou seja, as construções linguísticas menos elaboradas. Por sua vez, Silva-Covarlan (2001, p. 31 – tradução desta pesquisadora) afirma:

A sociolinguística tem reforçado o feito de que nenhum indivíduo na verdade fala uma língua, nem espanhol, nem inglês, nem português. Todos falamos um dialeto destas línguas e, dentro de cada um desses dialetos, os falantes manejam contínuos de formalidade (ou estilos), diferentes registros e, na maioria dos casos, as modalidades oral e escrita. A chamada variedade-padrão é simplesmente um dos dialetos de uma língua, que goza, reconhecemos isto, de maior e mais ampla aceitação social, mas que, desde uma perspectiva estritamente linguística, não é superior a nenhum outro dialeto, senão somente diferente.

Silva-Covarlan (2001) alega, quanto ao ensino do dialeto-padrão em qualquer país, que o reconhecimento das diferenças dialetais tem tido impacto na educação. Para a autora, há necessidade de considerar as questões de justiça social no ensino da língua. Ela comenta que alguns sociolinguistas e educadores norte-americanos consideram a erradicação do dialeto vernáculo um ato de discriminação. Logo, assegura que a única solução “é mudar as atitudes linguísticas da sociedade, de tal maneira que todos os dialetos sejam igualmente aceitos” (SILVA-COVARLAN, 2001, p. 32), visto que todos os dialetos são válidos, não havendo, então, razão para pedir a alguém que mude sua forma de falar, por exemplo.

Silva-Covarlan (2001) opina ser importante recordar a afirmação da psicologia educacional de que o êxito ou o fracasso dos estudantes dependem, em grande parte, não só do que eles creem alcançar, mas também das expectativas do professor sobre eles. Nesse sentido, a autora afirma que a conduta linguística mostra estratificação social e que a conduta estratificada motiva normas, crenças e atitudes subjetivas. Nesse sentido,

[...] atitudes (positivas ou negativas) a um dado grupo social se transmitem à maneira de falar desse grupo, de tal modo que este fato de falar de uma certa variedade de língua marca o indivíduo como mais ou menos inteligente, mais

ou menos empreendedor, amigoso, confiável etc. (SILVA-COVARLAN, 2001, p. 35 – tradução desta pesquisadora)

Desse modo, as formas vernáculas de comunicação ocupam um lugar inferior na escala social. Assim, os falantes sentem o peso da insegurança linguística, de sua inadequação ao contexto escolar e de suas conseqüentes desvantagens ao enfrentar a tarefa de alfabetização e posterior desenvolvimento intelectual.

A Real Academia Espanhola procura, juntamente com 21 academias da América e das Filipinas, criar unidade na diversidade da língua espanhola. São essas academias as responsáveis por fixar a norma que regula o uso correto do idioma.

Observa-se, desse modo, que as línguas tidas como oficiais, tanto o espanhol como o português do Brasil, estão sujeitas a fatores culturais, sociais, políticos e religiosos para promover a aquisição de determinadas normas linguísticas. Trata-se da norma prescritiva formulada pelas academias de Letras com o intuito de unificar a língua. Entretanto, a fala de um indivíduo social e geograficamente distinto não deve ser considerada mais correta nem mais pura linguisticamente (GLADIS, 2008).

A sociedade espanhola tende a privilegiar o espanhol/castelhano em detrimento das demais línguas do país. Deixa, portanto, de reconhecer os direitos históricos ou simplesmente humanos dos falantes dessas línguas, o que reforça o preconceito linguístico, como observado em relação à língua gramatical e regional no Brasil.

Contudo, o Ministério da Educação da Espanha cita princípios gerais para acabar com o preconceito linguístico, pedindo à escola que combata esse comportamento, favorecendo a igualdade entre as diversidades linguísticas. O Ministério expõe também que a única solução eficaz para alcançar um equilíbrio linguístico e uma pacífica convivência social é o bilinguismo dos habitantes de determinadas comunidades (ESPAÑA, 2007).

Os questionários e os respectivos gráficos que representam os dados obtidos com os estudantes do 2º ano da ESO e seus professores de língua espanhola encontram-se nos Anexos 3, 4, 8 e 9.

4.4 Descrição das aulas de língua espanhola no IRM

No IRM,⁸³ foram observadas cinco aulas de língua castelhana/espanhola (de 50 minutos cada): duas aulas sobre variação linguística e três de leitura e interpretação de textos. São ministradas cinco horas/aula por semana por cada professor, sendo apenas um docente, como ocorre no CMB, para ministrar gramática, literatura e redação. No IRM, são no máximo 23 alunos por classe no 2º ano da ESO. Isso representou um aspecto positivo para o desenvolvimento das aulas na escola espanhola.

Dos quatro docentes que ministram aula no 2º ciclo da ESO, somente foram observada(s) a(s) aula(s) de dois deles, porque os demais não autorizaram. Consequentemente, esta pesquisadora assistiu a três aulas ministradas por um determinado docente e a duas por outro. Na descrição de cada aula, os professores são denominados 1 e 2. Na transcrição, foram utilizados os mesmos critérios usados no CMB (ver capítulo 3, pp. 120-142).

No IRM não há obrigatoriedade de um planejamento de aula diário, e os conteúdos são determinados pelo professor com base no que for acordado em reunião de coordenação, sem necessariamente seguir o mesmo conteúdo em uma determinada semana. Além do livro didático adotado na escola, são utilizadas também apostilas fotocopiadas pelo professor.⁸⁴

Para a análise das aulas observadas, a proposta foi responder aos questionamentos a seguir, respondendo “sim” ou “não” para as afirmações na tabela elaborada para esse fim sobre o tema de pesquisa.

- A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula no IRM e está sendo apresentada aos alunos como variedade culta da língua?
- Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos linguísticos dos professores e dos próprios alunos do IRM?
- O IRM promove no aluno o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?

TURMA 1 – aula sobre variação linguística

1ª aula – professor 1

⁸³ Foram utilizados os mesmos critérios de transcrição e das considerações utilizados na descrição das aulas do CMB, contidos no capítulo 3.

⁸⁴ Vale ressaltar que o acesso à cópia de material extra no IRM é livre para os professores de língua, diferentemente do que ocorre no CMB, onde as cópias são restritas e somente o coordenador de disciplina tem acesso a elas. Dessa maneira, os demais professores ficam limitados, na maioria das vezes, aos exercícios/textos disponibilizados no livro didático.

23 alunos

Foi um dia de aplicação de exame, que no Brasil consideramos teste para verificação de aprendizagem. O professor 1 entregou aos alunos uma página digitada com um pequeno texto narrativo (14 linhas no exame 1 e nove no 2) e cinco questões sobre língua, interpretação e produção de texto (nesse caso, foi pedido um resumo do texto).

Exercício 1 de avaliação:

1. Resuma o texto com suas próprias palavras. Onde se encontra o protagonista? O que se sucede e por quê?
2. Ponha um título no texto e indique: apresentação, desenvolvimento, clímax e desenlace.
3. Sublinhe os pronomes do texto e indique a que tipo pertencem.
4. Que são “jarchas”?⁸⁵ Diga tudo o que você sabe sobre elas.
5. Línguas da Espanha e seus dialetos. Diferenças entre língua e dialeto.

Exercício 2 de avaliação:

1. De que trata o texto? Por que diz que usava uma fonética “bem mais dura” e “pronunciava” corretamente o castelhano? Em que província da Espanha se encontra o protagonista? De que dialeto fala o texto?
2. Diferencie: apresentação, desenvolvimento, clímax e epílogo.
3. Sublinhe os verbos e analise-os.
4. Que são glosas? Escreva tudo o que você sabe sobre elas.
5. Diferencie: língua, linguagem e fala e ponha um exemplo de cada uma.

Na classe, havia vinte alunos. O professor 1, após cumprimentá-los, pediu que alguns mudassem de lugar na sala para começar a avaliação de conteúdo. Junto com a

⁸⁵ A *jarcha* é um popular lírico muçulmano hispânico (província romana que abrangia toda Península Ibérica). Há exemplos a partir do século X. As jarchas são compostas no dialeto hispano-árabe coloquial, ou na linguagem romântica, utilizada pelo povo de Andaluzia, impropriamente chamada de moçárabe.

folha que continha o texto e o questionário, foi entregue também uma folha sem pauta, somente com o cabeçalho, onde os estudantes deveriam escrever as respostas. Pudemos perceber que os alunos tinham espaço livre para produção textual (o professor entregava outra folha, se solicitada), pois não havia delimitação de linhas para as respostas. Antes de recolher o teste, o docente lia superficialmente o que o estudante havia escrito e, em alguns casos, pedia acréscimos de ideias.

O professor, inicialmente, leu o texto e as questões em voz alta. Antes disse: *Vamos ler o texto... Vou ler uma vez e depois vocês leiam quantas vezes forem necessárias para responder às perguntas.* Foi feito um acréscimo à verificação de aprendizagem em relação ao exercício número cinco sobre língua. O professor escreveu no quadro os tópicos que os alunos deveriam abordar: *o signo linguístico, a definição, as partes dos signos e as palavras (diferenças entre signos e palavras).* Só então o professor perguntou se alguém tinha dúvida e começou a tirá-las individualmente, junto às carteiras dos alunos.

Quadro 4.3. Análise da aula do IRM – Turma 1 - 1ª aula – professor 1

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		x
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?	x	
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		x
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		x
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?	x	
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		x

TURMA 2 – aula de leitura e interpretação

2ª aula – professor 1

21 alunos

A segunda aula observada ocorreu em uma turma distinta da citada anteriormente, mas com o mesmo professor. O conteúdo foi produção de texto.

Inicialmente, foi feita a leitura, a interpretação de um texto expositivo: *Triunfar por “h” ou por “b”*. Tratava-se de uma matéria jornalística que falava de uma estudante do 2º ciclo do *Bachillerato* de um colégio de Madri que ganhou um concurso de ortografia em primeiro lugar.

O professor 1 iniciou a aula dizendo *Vamos fazer um texto [...] ((sem citar a tipologia textual))*. Logo, entregou uma folha com a cópia da matéria jornalística e pediu a leitura em voz alta para cada aluno. *Cada um lê um fragmento e resume com as próprias palavras [...]*. Todavia, ele retornou falando sobre o título e o subtítulo da reportagem e daí começou a leitura. A cada parágrafo lido, o estudante explanava o que havia entendido do texto. No primeiro caso, o aluno mostrou-se confuso; assim, o professor pediu a leitura do trecho inicial novamente.

Após a leitura do 2º parágrafo, o docente fez questionamentos aos alunos sobre uma frase comparativa do texto: *Seria como andar em casa...* Ilustrou, desse modo, a comparação, além de estimular a classe a dar sugestões de interpretação dessa frase figurada. Embora o professor pedisse o resumo primordialmente a quem lia o texto, abria sempre a possibilidade de interpretação ao restante da turma. A segunda interrupção da leitura pelo professor foi para questionar outra frase do texto: *O que é rato de biblioteca?* Houve, assim, uma participação bem ativa da turma e observamos que apenas dois alunos não estavam centrados na leitura.

O professor aproveitou a frase do texto em que a estudante que ganhou o concurso de ortografia diz que é “rato de biblioteca” para alertar: *Vocês leem muito pouco... diferente da menina da reportagem -- -- Mostra que é mais fácil assimilar a ortografia assim do que decorando as regras...* Então, retomou a ideia principal do texto e perguntou sobre o trecho lido: *Qual é o truque para saber escrever corretamente?* -- -- E, respondeu em seguida: *Ler muitos livros e ter uma memória visual...* Além disso, interrompeu a leitura para falar de entonação, também contextualizou o conteúdo com outros textos lidos em aulas anteriores.

Em seguida, o professor 1 perguntou sobre o desenlace final do texto. E comentou: *Agora, todo mundo... vimos o título... a apresentação e o desenvolvimento do texto... Temos que saber primeiro o tema da composição...-- -- o que é mais importante...* Pediu aos alunos que identificassem no texto a apresentação e o desenvolvimento. *Leiam novamente se for necessário...* disse o docente. Entretanto, ele não especificou se a execução do exercício deveria ser oral ou escrito. Cerca de cinco minutos depois pediu a resposta: *Que tem na apresentação?* o professor releu a parte

inicial do texto em que se apresentava a ganhadora do concurso de ortografia. *E o desenvolvimento?* Então, um dos alunos respondeu: [...] *de a ganhadora até uma modéstia...* O professor perguntou sobre a conclusão e um dos estudantes respondeu: *Nada até a ela...* Pudemos observar que havia mais participação de uma determinada aluna nessa parte da aula.

Agora uma opinião de cada um... Primeiro temos que ver -- -- primeiro há que analisar o texto... Opinião crítica significa o que você gostou ou não gostou no texto... Se o texto é fácil ou difícil para se ler... comentou o professor 1. Por conseguinte, solicitou uma escritura de quatro linhas: *Todos escrevam -- -- pensar um pouco... pensem no texto e escrevam [...]* Por volta de 15 minutos depois, alguns alunos leram em voz alta o que haviam escrito, porém o professor não fez comentários posteriores sobre o conteúdo das composições lidas.

Quadro 4.4. Análise da aula do IRM – Turma 2 – 2ª aula – professor 1

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?	X	
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 1 – aula de leitura e interpretação

3ª aula – professor 1

23 alunos

Ao entregar uma folha com um texto narrativo, o professor 1 disse: *Vamos ler e fazer comentários... É um conto pequeno que se chama “Crímenes ejemplares”... Temos título... apresentação e desenvolvimento... Vamos ler tudo...* falou o docente. Depois da leitura de quatro períodos, ele interrompeu a aluna para que ela resumisse o trecho oralmente. O professor complementou o raciocínio de dois alunos após a síntese oral. *Que procurem o desenvolvimento... Qual é o tema antes? Não é um resumo... é o que se trata o texto...* Após ouvir algumas sugestões dos alunos, o professor perguntou sobre elementos dêiticos no texto, tais como circunstância de tempo.

Agora vocês vão fazer a apresentação e o desenvolvimento... Qual é a apresentação? O professor leu, então, o início do texto para ilustrar e disse: *Quando não é mais descrição do personagem... já começa o desenvolvimento -- -- o personagem já começa a desenvolver seu pensamento -- -- E personagens? Há dois... não?* E perguntou: *Como é o personagem principal? Não me digas com as palavras do texto... Ao final evidenciamos que o personagem é realmente paciente como mostra o desenvolvimento?* Uma boa parte da turma respondeu *não* e justificou com o último parágrafo do texto, em que o personagem principal empurrou o amigo porque este estava muito atrasado para um encontro entre eles. *Agora... deixamos o texto e faremos em casa... Há que ler duas ou três vezes para entender o texto. Leia várias vezes até que entenda o texto.* O raciocínio do professor foi interrompido por uma indagação: *Por que*

uma linguagem tão diferente? e obteve a seguinte resposta: *Para se familiarizar ...* ((sem justificativa)).

Quero que vejam o filme⁸⁶ e me falem sobre ele... falou o professor. Imediatamente, a turma se manifestou oralmente com grande interesse, fazendo vários comentários sobre o enredo, sobre o que mais agradou ou não: *A mim esta história me lembra -- --Uma revolução pode ser boa... porém um golpe de Estado não -- --, Os facistas não eram muito maus... e os republicanos não eram muito bons [...]*. Percebemos que, oralmente, os alunos utilizaram corretamente os conectivos, como também construíram raciocínios completos com opinião seguida de argumentação. *Sei que o filme está mais focado na política -- -- vamos falar de outros aspectos [...]* incentivava o professor. *Me façam o comentário.* Ao final dos 50 minutos de aula, os alunos começaram a falar entre eles sobre o filme. Percebemos nesse momento que a motivação pode ser despertada com recursos como filmes, por exemplo.

Quadro 4.5. Análise da aula do IRM – Turma 1 – 3ª aula – professor 1

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		X
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 3 – aula de leitura e interpretação

⁸⁶ Refere-se ao filme *La lengua de la mariposa*. O script da linguagem de borboletas foi baseado em uma história que faz parte do livro *O que você ama, amor?*. O filme de Manuel Rivas mostra a relação especial entre um adulto e uma criança: Gregory don Fernando Gomez, um velho mestre, e seu aluno, Moncho-Manuel Lozano, o menino que gosta de aprender e descobrir. O professor se esforça para entrar em um mundo que traz sua experiência como professor e suas ideias como um republicano. Disponível em: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasmariaposas.htm>>. Acesso em: 11/11/2011.

4ª aula – professor 2

22 alunos

Na aula anterior, o professor 2 havia pedido aos alunos para lerem o texto *A descrição de uma imagem – o cavaleiro com a mão no peito* (BELLO et al., 2011, p.74). Ele iniciou a aula seguinte com a leitura em voz alta por alunos escolhidos aleatoriamente. O professor não fez comentários iniciais sobre o texto ao começar a aula. Todavia, por várias vezes interrompeu os alunos para ressaltar, por exemplo, que a leitura deveria ser mais devagar para que os demais pudessem compreender. Também interrompeu a leitura para falar sobre o personagem abordado, fazendo alusões a Cervantes, com quem o personagem da gravura descrita costumava ser comparado. Na questão quatro do livro didático, o professor ressaltou um vocabulário que havia no exercício: *busto*.⁸⁷ *Por que se diz que esse retrato é um busto?*, perguntou o professor.

Em continuação, foi realizada a leitura do segundo texto em verso: *A poesia é sempre subjetiva...* O professor aproveitou para comparar a tipologia textual e o conteúdo dos dois textos. Começou perguntando qual deles era o mais objetivo. Observamos uma questão de pesquisa sobre *El Greco*,⁸⁸ em que se pedia para escrever um resumo dos traços mais destacados de sua obra. Isso deu possibilidade ao aluno de, baseado na leitura, produzir um texto. Houve a exposição oral do que foi pesquisado, mas sem discussão sobre a escritura. O professor aproveitou o momento para falar de outras obras de arte expostas em museus da Espanha, fazendo analogias entre elas e propiciando a interação dos alunos.

Pela primeira vez nesta aula o professor falou sobre os tipos de linguagem. Ele perguntou aos estudantes qual dos dois textos lidos era o mais formal, *Qual é um texto formal?*; um aluno respondeu: *Parece que é o segundo porque é mais elaborado, mais trabalhado...*, referindo-se ao texto em verso. [...] *no primeiro, o autor tenta descrever o quadro* -- -- Então, o professor, aproveitou a oportunidade para perguntar: *Que tipo de texto seria?* Um dos alunos respondeu: *Descritivo...* Por sua vez, o professor complementou: *É descritivo informativo...*

O professor corrigiu, também oralmente, uma folha de exercícios sobre significados de palavras. Para finalizar a aula, pediu uma tarefa para a classe seguinte: descrever uma imagem e interpretá-la.

⁸⁷Nesse caso específico, está associado à arte, à escultura.

⁸⁸El Greco («[el griego](#)») foi um [pintor](#) do final do [Renascimento](#).

Quadro 4.6. Análise da aula no IRM – Turma 3 – 4ª aula – professor 2

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?		X
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?		X
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?		X
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?		X
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

TURMA 3

5ª aula – professor 2

23 alunos

Esta aula começou com o estudo de vocabulário sobre dialetos. O professor 2 afirmou em princípio: *O uso de dialetismos não impede a comunicação entre os falantes, ainda que procedam de diferentes zonas geográficas...* Posteriormente, pediu a um aluno para ler o texto *Dialeto*, do livro didático utilizado na escola.

*Que **nochi** tan rica!
Que luna tan guapa!
Cuantis llega **esti** tiempo, compadri,
no me **jago** a **dormil** en mi casa.
Me **asfixio** en la sala.
Los **violeros** me **jacin ronchonis**,
me **ajogan** las mantas.
(José María Gabriel y Galán – Poesia e Prosa, magisterio español)*

Logo após, foi iniciada a leitura de uma paráfrase do texto anterior, utilizando a linguagem que segue a norma-padrão:

*Que **noche** tan rica!
Que luna tan guapa!
En **cuanto** llega **este** tiempo, compadri,
no me **hago** a **dormir** en mi casa.
Me **angustio** en el patio,
los **mosquitos** me **hacen ronchones**,
me **ahogan** las mantas.*

Após a leitura, o professor 2 disse: *Os principais dialetos do castelhano na Espanha são o estanho que é murciano, o andaluz e o canário [...] assim, pediu aos alunos para retomarem uma atividade estudada anteriormente (na página 68 do livro didático) para recordar as variedades linguísticas. Falou, então, das diferenças geográficas, sociais e estilísticas na Espanha. E, sobre o primeiro texto lido, indagou: A que variedade linguística social pertence o primeiro texto? Em quais traços linguísticos vocês se basearam para responder à questão anterior? Se emprega um registro formal ou informal?.* O professor pediu também que os estudantes indicassem o nome das variedades linguísticas.

Foi bem explorado um exercício do livro didático em que se pedia: *Relaciona os seguintes traços linguísticos com a variedade social correspondente: a) alteração de sons vocálicos; b) riqueza de vocabulários, nível culto;*⁸⁹ *c) utilizado em situações cotidianas, nível médio.*

[...]Uma carta é informal porque está falando com uma pessoa amiga... explicou o professor 2 durante a correção do exercício citado anteriormente. Ele discorreu sobre os diferentes tipos de mensagens que se utilizam e sobre as duas variedades: padrão e informal; exemplificou o uso da língua informal na internet. [...]Depende da intenção e da situação comunicativa... Que circunstâncias da situação comunicativa obrigam a utilizar um registro linguístico ou outro? perguntou o professor aos alunos.

Na questão seguinte, pediu-se no livro didático: *Classifique as palavras como próprias do registro formal ou informal.* Em seguida, o professor 2 solicitou aos alunos uma pesquisa extraclasse: *Consulte uma pessoa adulta, pode ser um parente ou um vizinho, que não seja de Madri e escreva palavras ou frases próprias da forma de falar o castelhano em sua zona geográfica... Depois... anotem ao lado delas seus significados na língua-padrão [...]* Um pouco depois, um aluno, ao ser questionado pelo professor 2 se usava a linguagem formal em casa, ele disse que sim, pois seus pais e avós exigiam isso dele. Ao terminar a correção, o professor 2 informou que voltaria ao tema na aula seguinte.

Na segunda parte da aula, foi solicitada aos alunos a descrição oral de uma pintura antiga de Edward Hopper, cujo título é *Trasnochadores*. O professor 2 pediu, inicialmente, para que se falasse das cores; depois, houve a leitura pelos alunos dos

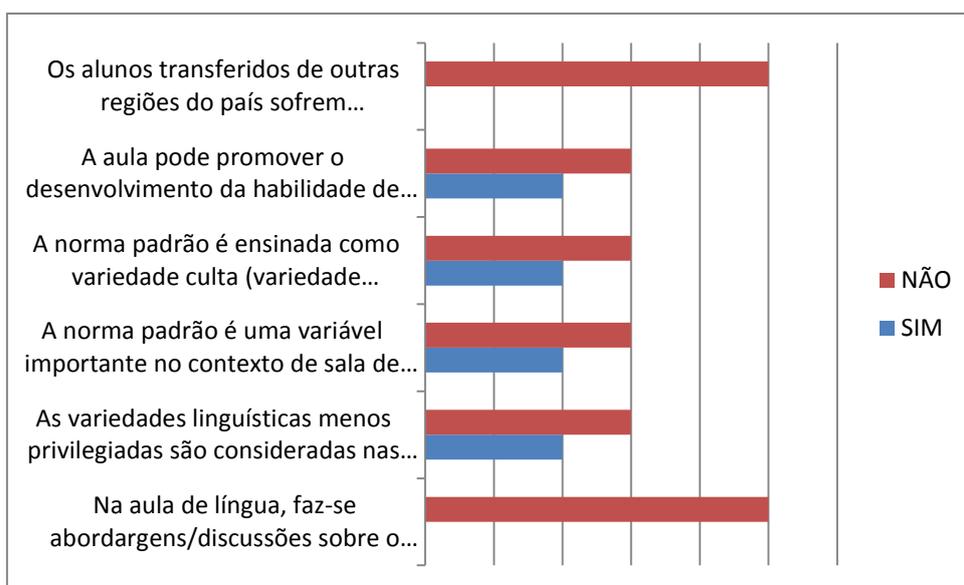
⁸⁹Aqui fica perceptível a supervalorização da variedade culta da língua, considerada *riqueza de vocabulário*, em detrimento da língua informal, considerada no item seguinte como *nível médio*.

textos elaborados em casa. *Onde vocês imaginam que está situado? Em um bar?-- --* questionou o professor, prosseguindo: *Há algum outro detalhe que não tenham descrito, mas que vocês dão importância?* E continuou a explorar as características da pintura. Um dos alunos se manifestou: *[...] a rua está vazia... parece madrugada...* O professor encerrou dizendo: *Para a próxima aula... vamos buscar informações na internet para mais descrição do quadro [...].*

Quadro 4.7. Análise da aula do IRM – Turma 3 – 5ª aula – professor 2

Perguntas	Sim	Não
Na aula de língua, são feitas abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico?		X
As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas pelos professores de língua?	X	
A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula?	X	
A norma-padrão é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada)?	X	
A aula promove o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país?	X	
Os alunos transferidos de outras regiões do país sofrem preconceitos em sala de aula?		X

Gráfico 4.1. Considerações sobre as aulas observadas no IRM



Foi observado nas aulas do IRM que há o estudo da variação linguística regularmente (isso aconteceu em três de cinco aulas), porém em nenhuma classe houve

sequer referência ao preconceito linguístico. As variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas (em duas aulas de cinco) pelos professores de língua. A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula e é ensinada como variedade culta (variedade prestigiada) na maioria das classes observadas (três).

A partir das cinco aulas observadas, percebeu-se ser possível que o IRM promova o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre a diversidade linguística do país, mas é importante a abordagem do preconceito linguístico. Não foi detectada nenhuma manifestação de preconceito linguístico referente aos alunos transferidos de outras regiões do país em sala de aula no IRM.

4.5 Análise do livro didático adotado pelo IRM

O livro *Lengua y literatura – educación secundaria* (BELLO et al., 2011 – tradução nossa) adotado no IRM apresenta conteúdos de gramática, texto e redação. Todos os capítulos estão divididos em tópicos:

1. Nossa língua-literatura;
2. Leitura e comentário;
3. Expressão oral e escrita;
4. Ortografia;
5. Vocabulário;
6. Desenvolva suas competências.

Inicialmente, são abordados conteúdos sobre *Comunicação e texto* (os elementos da comunicação, as funções da linguagem e a adequação, a coerência e a coesão textual). Nota-se que, já na primeira unidade, os autores apresentam a língua como um todo, preocupando-se com sua funcionalidade e com sua adequação ao contexto social. Além disso, trabalha-se o uso da pontuação (ponto), das maiúsculas e do vocabulário. Nesse caso, o conhecimento de um maior repertório linguístico é significativo para que os alunos possam saber aplicá-lo em situações comunicativas orais e escritas.

O 2º capítulo é rico em informações sobre a língua e seus usos. São apresentados *Os tipos de textos*, segundo o canal empregado e a situação de comunicação, a estrutura e a intenção comunicativa. Inicia-se a lição mostrando-se aos alunos como tomar apontamentos das aulas ou de visitas a museus, por exemplo. É neste capítulo que se

começa a falar sobre línguas formal e informal (BELLO et al., 2011, p.30): *O emissor deve **adequar** as palavras à situação de comunicação em que ela se encontra; portanto, pode empregar um registro coloquial ou um registro formal* (grifos desta pesquisadora). Os autores ressaltam que o registro coloquial é próprio da língua familiar, mais espontânea e descuidada; o registro formal, por sua vez, é produzido com mais cuidado e é mais reflexivo. Ao expor as várias situações em que o texto escrito pode ser formal ou informal, percebe-se a preocupação com a adequação da linguagem.

A **língua escrita** é, em geral, **mais elaborada** que a língua oral. Ao escrever, sempre é possível planificar e corrigir nossas mensagens. Porém, a **situação** de comunicação faz com que existam grandes diferenças entre textos escritos como os seguintes: uma nota pregada no frigorífico de casa, uma mensagem no celular a um amigo, uma solicitação para um trabalho, um exame etc. (BELLO et al., 2011, p. 30 – grifos dos autores – tradução desta pesquisadora)

Nessa parte do livro é apresentada a teoria sobre gêneros de textos dialogados, narrativos, descritivos, expositivo-explicativos, argumentativos, instrutivos e literários. Como produção textual é pedido um resumo. Essa atividade aparece juntamente com o resgate do conteúdo ministrado anteriormente, como: *Qual é a intenção comunicativa do emissor? Explique por que é um texto narrativo. Destaque nexos temporais, Que função de linguagem aparece no texto?* (BELLO et al., 2011, p. 36). A cada unidade, até agora, houve reforço em aspectos do funcionamento da linguagem, o que poderia se refletir na consciência crítica e na reflexão dos estudantes do IRM sobre a língua e seus usos.

[...] Se provermos os alunos com algum vocabulário analítico para que reflitam sobre o modo como o gênero se relaciona com a dinâmica das situações, eles serão capazes de observar e pensar sobre novas situações com alguma sofisticação e propriedade estratégica. (BAZERMAN, 2006)

No 3º capítulo, os autores deixam de abordar os assuntos relacionados diretamente à língua, à linguagem e a suas funções e usos. Seguem com os conteúdos: o contexto e a situação comunicativa, com exemplos de polissemia, homonímia, sinonímia/antonímia, hiperonímia etc.

Na parte do estudo sobre língua, no 4º capítulo, é retomado o conteúdo *As variedades linguísticas* (BELLO et al., 2011, p. 68). Observa-se a preocupação dos autores em mostrar as diferenças geográficas, sociais e estilísticas da língua inserida na sociedade, tais como:

Geográficas ou dialetos – dependem do lugar de origem ou de residência do falante;

Sociais– indicam o nível cultural do falante ou o grupo a que pertence (jovens, grupos profissionais...);

Estilísticas ou registros e suas classes – vêm determinadas pela situação comunicativa (entrevista de trabalho, reunião de amigos...).

É apresentada a língua-padrão (*lengua standard*) como:

[...] a que permite entender-se a **todos os falantes** de uma **mesma língua**, sejam quais forem suas diferenças geográficas, sociais ou de situação comunicativa. A língua-padrão vem determinada pela **norma**, quer dizer, pelo conjunto de regras que indicam o emprego correto da língua. (BELLO et al., 2011, p. 68 – grifos dos autores – tradução desta pesquisadora)

Esta pesquisadora discorda dos autores na apresentação supracitada sobre a língua-padrão. Há uma afirmação equivocada de que se trata de uma língua “que permite entender-se a todos os falantes de uma mesma língua, sejam quais forem suas diferenças geográficas, sociais ou de situação comunicativa”. Ora, o fato de apenas dominar o “conjunto de regras” não seria suficiente para o indivíduo compreender todas as modalidades da língua e suas variedades. Muitas vezes, grupos utilizam uma linguagem informal com códigos específicos, caso da gíria, por exemplo, comum também na Espanha. Para Possenti (1996, p. 77), “como o dialeto-padrão é apenas uma das variedades⁹⁰ de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos da língua”.

Por sua vez, Haugen (2001) alerta que o código-padrão é o ideal, mas essa condição será atingida se a língua tiver um alto grau de estabilidade, que ele considera a desaceleração ou completo estacionamento da mudança linguística. O autor complementa: “Na prática, essa fixação tem provado ser quimérica, já que até mesmo a mais estável das normas inevitavelmente muda com o passar das gerações” (HAUGEN, 2001, p. 111).

Segundo os autores do livro didático (BELLO et al., 2011, p. 69 – tradução desta pesquisadora), o grau de conhecimento que os falantes têm de uma língua permite distinguir três níveis:

Culto – o falante utiliza a língua em todas as possibilidades, sem cometer nenhuma incorreção. Apresenta grande riqueza de vocabulário e precisão no uso dos tempos verbais.

⁹⁰ Lembramos aqui que Bagno (2001) discorda que a norma-padrão da língua seja uma variedade.

Médio – é a variedade mais utilizada, porque é a que se emprega normalmente na vida cotidiana para relacionar-se com os amigos e a família. Também aparece nos meios de comunicação. Ajusta-se às regras determinadas pela linguística, mas de maneira menos rígida que o nível culto.

Vulgar – é próprio dos falantes que não seguem a norma; geralmente porque, ao não haver recebido a formação necessária, não a conhecem. Nesse nível, são frequentes as alterações dos sons vocálicos e consonantais e o uso incorreto de determinadas palavras e construções.

Fala-se também, no 4º capítulo, sobre o uso de gírias juvenis, profissionais e as utilizadas por marginais. Entretanto, em nenhum momento se fala da necessidade de respeito a cada uso. Assim, o professor e os alunos perdem a oportunidade de discutir os diversos aspectos que envolvem o uso da língua (SCHERRE, 2005).

Sobre o dialetismo, este é definido como sendo traços linguísticos característicos de um dialeto, sem ser esclarecido antes o que é dialeto. É dito simplesmente que existem quatro dialetos na Espanha: extremeno, murciano, andaluz e canário, fazendo uma pequena referência às variedades do espanhol da América e do judeu-espanhol.⁹¹ Somente no 5º capítulo a realidade plurilíngue espanhola é mencionada.

Por meio de um texto sobre a importância da língua para preservação da cultura (*Pertencer a uma língua*), são oferecidas atividades subjetivas de interpretação sobre a relação da língua com o ser humano. Além disso, aborda-se a opinião dos alunos sobre a preservação das línguas minoritárias com a respectiva justificativa. Essas atividades podem possibilitar que os estudantes consigam a consciência crítica e reflexiva sobre a língua.

No capítulo 6, a maior parte do conteúdo é gramatical: o enunciado e a oração. É abordado o uso das interjeições, dos sujeitos agentes e pacientes e das orações impessoais. O enfoque desses conteúdos não é meramente classificatório. Notou-se o estudo do enunciado e da oração, por exemplo, mostrando várias possibilidades de construção em diversos contextos. Quanto ao ensino da gramática, o livro didático reflete o que propõe (POSSENTI, 1996, p. 83-85-86 – grifos do autor):

Ensinar a gramática é ensinar a língua em toda a sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio de uso. [...] Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua

⁹¹Trata-se da linguagem que era e ainda é falada pelas comunidades judaicas que vivem na Península Ibérica desde 1492. Essa linguagem, embora derivada do castelhano medieval, contém uma contribuição turca e grega. Além disso, contém um número significativo de palavras em francês.

identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

[...] 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 incluído, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”.

Na página 123 (BELLO et al., 2011), nos exercícios de revisão, há uma questão em que se pede: *Escreva um breve texto onde comente alguma frase que costuma pronunciar alguém de sua família.* Nesse último enunciado, observou-se a proposta de escritura, com o estudo das variedades linguísticas, sendo explorada a linguagem informal.

Nas páginas 123 a 131 (BELLO et al., 2011), predominam exercícios gramaticais sobre predicado. Observou-se um exercício em que se pede o resumo de um pequeno texto (de dez linhas) que fala sobre *A importância do verbo*, o que poderia levar o aluno a uma reflexão sobre a língua, desde que o professor estimulasse a pesquisa sobre o uso do verbo e sua importância na construção das orações.

Na página 132 (BELLO et al., 2011), há uma sugestão de leitura de uma crônica jornalística – *Um javali excursionista* – e, em seguida, 14 questões sobre os elementos da narrativa e da interpretação textual. Nesse caso, só existe uma questão sobre variedade linguística (língua coloquial), mas esta não propicia reflexão sobre o uso e a adequação linguística: *No texto aparecem algumas expressões coloquiais. Escreva-as em seu caderno.*

Na parte de expressão oral e escrita aparece a definição de crônica. Mais uma vez, nesse capítulo, solicita-se buscar, no texto, expressão no sentido coloquial que seja uma metáfora, porém sem pedir justificativa do uso da expressão no texto.

Como expressar opiniões e argumentação começa a ser estudado no capítulo 8. Paralelamente, ocorre o estudo dos complementos verbais e circunstanciais, mas a abordagem da estrutura dos complementos é dissociada da nomenclatura gramatical.

Na sequência, na última lição desse capítulo, há outra solicitação de produção de carta dirigida a uma revista, como se fosse um personagem que quisesse conhecer outras pessoas da idade dos alunos a partir do texto lido para os exercícios de interpretação. Nesse caso, não houve referência à linguagem a ser utilizada, apesar de ser um momento propício para desenvolver os estudos das variedades mais informais (utilizadas pelos jovens).

Sobre o gênero carta, Bazerman (2005b, p. 83) opina ser um meio flexível que pode desenvolver muitas funções, relações e práticas institucionais (e pessoais)

“tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções”.

Ao passar para o capítulo 9, inicia-se uma lição para *O diálogo em um texto narrativo*. Essa parte é iniciada com reflexões sobre os vários tipos de diálogo e os consequentes usos da língua em vários contextos. O exercício leva em consideração um questionamento sobre o que é necessário ter em conta sobre as características dos personagens e as diferentes idades e culturas. Aí se observa um espaço para discutir a adequação da linguagem na sociedade.

Na parte gramatical, dá-se continuidade ao estudo da análise sintática em período absoluto (mais precisamente, complemento nominal), mas notou-se que não se faz referência às variedades linguísticas. Em *Expressão oral e escrita*, aparece um texto com uma sequência de atividades. É proposto, em um dos exercícios (nº 6), um momento de reflexão sobre a língua e suas variedades. É solicitado aos alunos discutirem se as palavras da menina protagonista no texto lido seriam próprias de sua idade.

Na expressão oral e escrita da unidade 12, o autor aprofunda o ensino sobre narração, descrição e diálogo nos relatos, diferenciando-os, mas sem se referir aos tipos de linguagem que poderiam ser usados, dependendo do gênero. Entra-se, desse modo, nos conceitos de discurso direto e indireto.

Em seguida, a partir de trecho do livro *La Regenta* (de Leopoldo Alas), há prática de identificação do conteúdo ministrado. E, dessa vez, na última questão de seis, dá-se a oportunidade de o aluno escrever: *Imagina uma situação similar a do texto: um amigo teu vai entrar em algum lugar, quando sai, alguém o surpreende. Conte a cena na mesma ordem em que o faz Leopoldo Alas; isto é, indique o lugar a que se dirige teu amigo, descreva o personagem com quem ele se encontra e reproduza uma conversa entre eles.* (BELLO et al., 2011, p. 230). Essa conversa a que se refere o enunciado incentiva o uso também de modalidade informal na produção de texto, sem se fixar em todos os gêneros e situações da norma-padrão.

No tópico *Desenvolva suas competências*, ainda na unidade 12, nota-se uma das poucas vezes em que o autor se refere às línguas coloquial e formal durante as explicações e/ou atividades no livro didático. Isso é feito em um roteiro bem didático, no qual são ensinados os caminhos para se fazer um relato de um texto, mostrando a importância do conhecimento linguístico na produção textual (BELLO et al., 2011, p. 236 – tradução desta pesquisadora):

É necessário falar sobre o autor?

Faz falta explicar o tipo de obra que se está comentando?

Antes de começar a análise do relato, é bom dizer algo sobre o autor da obra. Basta situá-lo em sua época e recordar alguns dados significativos: que gêneros construiu, quais são suas obras mais conhecidas [...] Convém também fazer uma breve caracterização da obra e explicar seus traços externos: se está dividida em capítulos, se pertence a algum subgênero (história, mistério...).

São a mesma coisa tema e enredo?

Como se expressa um tema de um relato?

Como se resume um relato?

O tema de uma obra é a ideia fundamental que seu autor trata de transmitir; o enredo é uma sucessão ordenada dos acontecimentos que ocorrem nela. O tema deve condensar-se em uma frase breve que comece com um substantivo abstrato (As consequências da guerra; A importância da amizade etc.). O resumo é a síntese do enredo; nele deve aparecer somente o fundamental da obra; deve sempre ser feito na terceira pessoa e nele devem ser incluídas valorações pessoais.

Há que se dizer algo sobre o narrador?

Como se analisa o tempo de um relato?

O que se deve dizer sobre o espaço?

O que se deve dizer dos personagens?

Deve-se explicar quem é o narrador e que tipo de narrador é. E, quanto ao tempo, convém esclarecer em que época se situa a ação e quanto tempo abarca; também há que se indicar os lugares em que se desenvolvem os acontecimentos, dizer quem é o protagonista e os outros personagens destacados na obra, fazer uma breve caracterização dos mais importantes e explicar as relações que mantêm com o protagonista.

É conveniente explicar como está escrita a obra?

É conveniente fazer uma valoração pessoal sobre a obra?

É necessário também falar sobre a forma em que está escrita a obra. Para isso, quando da sua leitura, deve-se fixar bem tudo o que pode resultar útil para caracterizá-la linguisticamente (**se se usa uma linguagem muito coloquial ou muito culta**; se as orações são curtas ou longas, isto é, se a sintaxe é simples ou complicada; se se utilizam muitas figuras retóricas...). Ainda que este possa parecer o aspecto mais complicado, em realidade só se trata de comentar o que mais chamou a atenção sobre a maneira como está escrita a obra, não é o caso fazer um complicado estudo linguístico.

Por último, convém dar a opinião pessoal sobre a obra. Tanto se você gostou ou não, deve explicar por que; o que mais o interessou, o que aprendeu lendo a obra e a quem recomendaria.

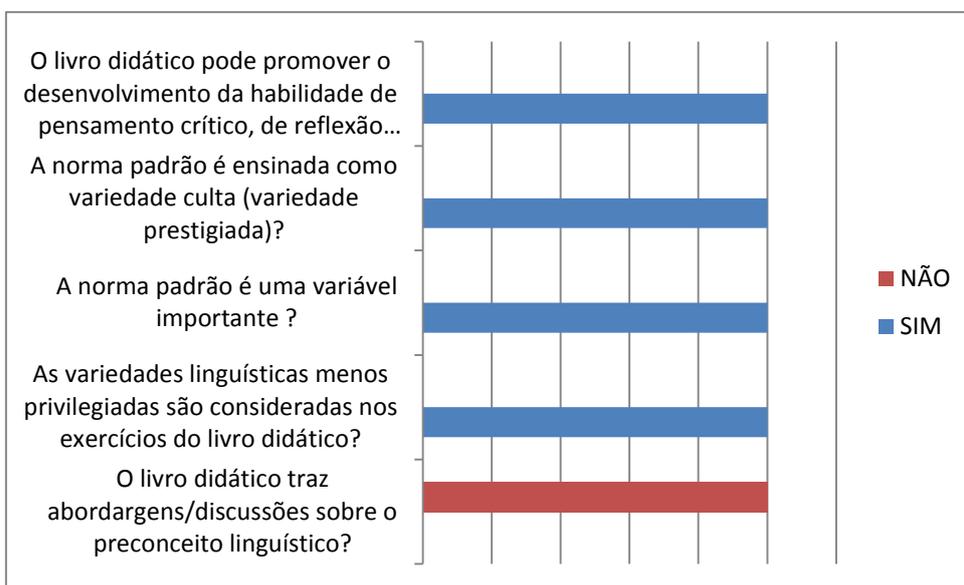
Encerra-se o conteúdo de língua do 2º ano da ESO na unidade 14, em que o assunto principal é o teatro (origem, subgêneros, estrutura da obra teatral, diálogo x monólogo e inovações no teatro moderno). Em leitura, estuda-se um texto teatral de Miguel Mihura (*Ni pobre ni rico, sino todo lo contrario–Historia y antología del teatro español de pós guerra –fundamentos*), com duas propostas de escritura. A primeira

sugere imaginar um diálogo entre um inventor 4º e um inventor 5º a somar aos personagens do texto lido e, em seguida, escrever um texto correspondente à cena que o aluno inventou anteriormente, informando sobre o espaço físico e os gestos dos personagens, mas sem se referir à linguagem a ser utilizada.

Essa unidade é encerrada com três trechos de textos teatrais extraídos da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, para abordagens sobre recursos literários utilizados. Depois da leitura do último desses textos, existe uma proposta de produção textual: *Volte a ler o fragmento (Romeu e Julieta, páginas 268 e 269) em que os apaixonados estão se despedindo ao amanhecer. Depois, transforme essa cena em um relato, seguindo o modelo de Charles y Mary Lamb (Cuentos basados em el teatro de Shakespeare)*. Além disso, em *Desenvolva sua competência*, solicita-se o inverso, transformar um relato em um texto teatral, propondo que o aluno escreva um texto teatral com base em um relato. Tal atividade volta a ser proposta no final da unidade nos penúltimo e último exercícios de revisão, o que pode possibilitar ao aluno a utilização da língua em várias modalidades e gêneros.

4.5.1 Considerações sobre o livro didático do IRM

Gráfico 4.2. Considerações sobre o livro didático do IRM



Percebeu-se, a partir da análise de conteúdo do livro didático adotado pelo IRM, que a linguagem adotada é simples, bem didática e que não há excesso de conteúdos, especialmente os gramaticais, e os que existem são mais voltados para as habilidades linguísticas dos alunos.

A língua é apresentada em suas modalidades oral e escrita, e há propostas de escrita de distintos gêneros textuais. O que é ministrado na lição de gramática é coerente com os tópicos de leitura e produção de texto. Além do mais, os exercícios de interpretação retomam todo o aprendizado de gramática.

O livro didático do IRM apresenta as variedades de forma contextualizada, pois sugere exercícios de pesquisa de campo sobre a língua na comunidade e no contexto social do aluno. Mas faltam textos mais atuais para leitura e interpretação, explicações e exercícios que proponham o estudo das variedades linguísticas e sua adequação no decorrer de todas as unidades do livro.

Esse material não traz abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico, e as variedades linguísticas menos privilegiadas são pouco consideradas nos exercícios do livro didático. Ademais, a norma-padrão, que é ensinada como norma culta (variedade prestigiada), é uma variável importante no contexto de sala de aula, inclusive os autores do livro apresentam-na como majoritária em relação às demais variedades, quando

afirmam que, ao dominá-la, o indivíduo seria capaz de interpretar quaisquer variedades do mesmo idioma.

Mesmo que o livro didático do IRM aborde somente em poucas unidades as questões linguísticas, essas são bem aprofundadas. No decorrer das lições, são solicitados exercícios sobre as variedades e, na maioria das vezes, inseridas em contextos específicos. Conclui-se ser possível que o livro didático promova o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país.

5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REPERTÓRIO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Apresentou-se, neste capítulo, o repertório dos alunos do CMB e do IRM e de seus respectivos professores de língua, suas crenças e atitudes a respeito da variação/variedade linguística em consonância com os problemas e os objetivos desta pesquisa. Traçou-se, inicialmente, um paralelo com as informações obtidas na Espanha com base nas questões afins contidas nos questionários aplicados aos alunos (no CMB em 2010 e 2012 e no IRM em 2011) e voltadas para a variação linguística. Posteriormente, quando possível, realizaram-se o cruzamento e a análise dos resultados adquiridos com os questionários aplicados aos professores, com as observações das aulas de língua e com a análise do livro didático.

A triangulação dos dados e a análise foram feitas numa perspectiva etnográfica e sociolinguística, com ênfase na variação linguística regional do Brasil e da Espanha, para apresentar as considerações dos alunos e dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e suas variedades no CMB e língua espanhola no IRM.

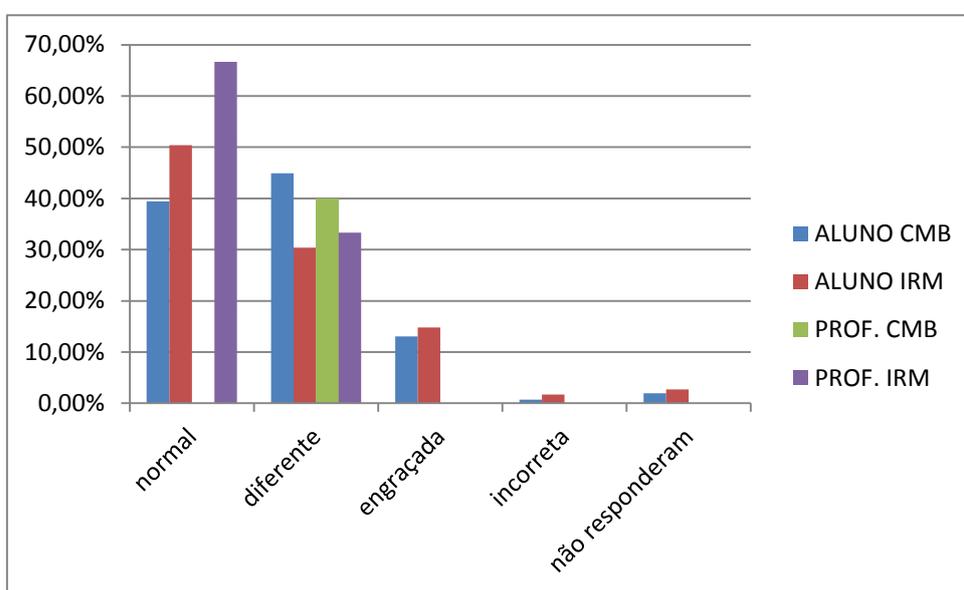
Paralelamente, teceram-se considerações e entrecruzaram-se algumas teorias/estudos existentes sobre esse assunto para se chegar a uma conclusão sobre as crenças e as atitudes dos alunos e dos professores quanto à metodologia de ensino-aprendizagem e aplicação da língua e quanto ao preconceito linguístico. Assim, puderam-se constatar as crenças e as atitudes dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do CMB e dos respectivos professores de português diante da variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais, como foi estipulado no objetivo geral desta pesquisa.

5.1 A triangulação dos dados

Do total de colaboradores em cada escola, foi observado que 39,40% dos estudantes do CMB e 50,4% dos do IRM consideram normal a maneira de falar de pessoas de outras regiões. No CMB, 44,88% dos alunos creem que a maneira de falar de

outras regiões é “diferente”, e 30,4% dos alunos do IRM têm a mesma opinião. O termo “engraçada” foi utilizado por 13,07% dos estudantes do CMB e por 14,8% dos do IRM. Outro adjetivo aplicado à maneira diferenciada de falar foi “incorreta” – 0,71% no CMB e 1,7% no IRM. Não responderam à questão 0,93% dos alunos do CMB e 2,7% dos do IRM. Isso pode demonstrar a existência de preconceito, pelo menos parcial, com respeito à variedade linguística dos pares. É verdade que as adjetivações “engraçada” ou “diferente” não correspondem necessariamente a preconceito. Porém, como não foi determinado o contexto, o conjunto de respostas indicou essa conclusão.

Gráfico 5.1. Como você considera a maneira de falar de alunos de outra região?



Quanto aos professores, as respostas ao questionário indicaram que 60% dos docentes do CMB consideraram “normal” a maneira de falar de alunos de outras regiões do Brasil e 40%, “diferente”; e 66% dos professores do IRM têm a mesma opinião de considerá-la “normal” e 34%, “diferente”. Nenhum docente das duas escolas considerou “incorreta” a maneira de falar dos alunos de outras regiões do país.

Percebeu-se que, como os alunos, a maioria dos professores de cada escola acredita que a fala dos estudantes transferidos é apenas “diferente”, não atribuindo a ela nem prestígio nem desprestígio.

Conforme Possenti (1996, p. 80), diferenças linguísticas não configuram erros, são apenas construções ou formas que divergem de certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua.

Segundo Silva R. (2011), o uso individual só é completamente atuante se desencadear o processo de interação social. Para a autora, nesse contexto, faz-se necessária uma regulação social para ocorrer plenamente a interação linguística entre os membros da comunidade de fala. Logo,

[...] Como os indivíduos nunca estão fechados em sua comunidade, mas interagem com outras, têm necessidade de compartilhar seus usos e normas com as dos outros, daí porque não se pode deixar de reconhecer a convivência, nem sempre, ou quase nunca, pacífica, é certo, de normas sociais e linguísticas diferentes ou mesmo divergentes. Os ajustes se fazem na medida em que os membros de uma mesma comunidade ou de comunidades diferentes desejem interagir, assemelhando-se ou, caso o contrário ocorra, distinguindo-se, diferenciando-se.

Silva R. (2011) sugere que o professor deve sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística. Expõe que o docente deveria correlacionar a variabilidade com as situações a que corresponde, ou seja, ao contexto. Assim, seria possível, segundo Silva, evitar preconceitos e preparar o aluno para eventual mudança de ambiente, fator significativo, especialmente nos colégios militares do Exército.

A autora considera que essa pedagogia linguística é conscientizadora e respeita a diversidade dialetal do Brasil. Conforme Silva R., esse respeito pode ser adquirido por meio do trabalho em sala de aula, com as variantes conviventes, em nível de igualdade e de interesse. Contudo, ela alerta que o professor precisa saber explicá-las, explicitando aos alunos as verdadeiras avaliações sociais em relação a cada uma delas.

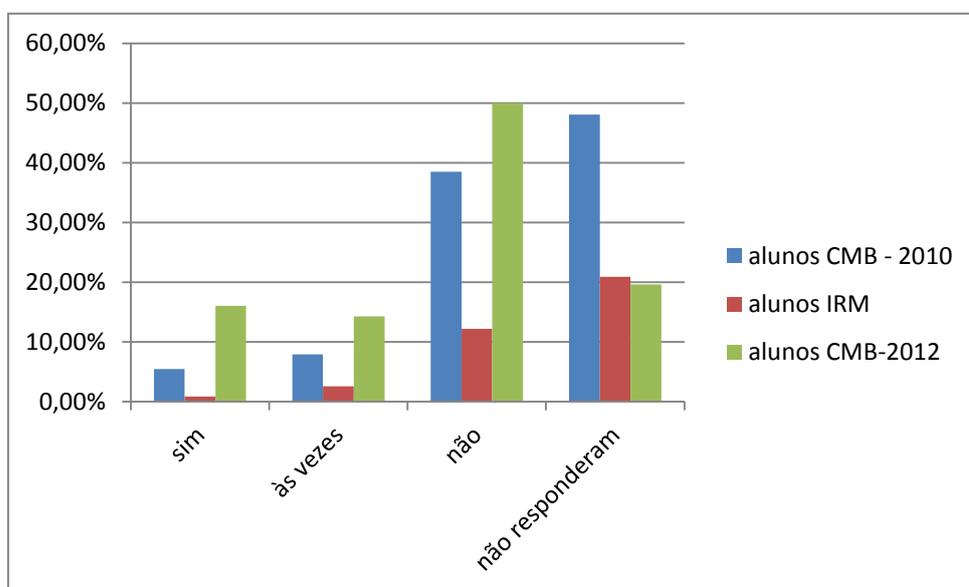
Segundo Corbeil (2001), é pela convergência das mudanças individuais que a língua pode evoluir. Mas, sobre a regulamentação linguística, ele ressalta que, se o comportamento linguístico do indivíduo fosse livre de toda coerção, deixado totalmente por conta própria, as variações pessoais adquiridas e consolidadas no decorrer dos anos acabariam por romper a comunicação com os outros indivíduos. Para esse autor, a experiência da variação linguística se amplia no contato da criança com a língua da escola e com a dos colegas, que não vêm todos do mesmo meio, sobretudo no contexto da escola pública. De acordo com Corbeil (2001, p. 186),

A criança tem de resolver por si mesma diversas discrepâncias que ela perceberá nas maneiras como se utiliza a língua ao seu redor: entre o modelo familiar, o modelo proposto pelo ensino e o modelo realizado por seus professores (que pode muito bem não coincidir nem com o da escola, nem com o da criança);

Para Corbeil (2001, p. 182), seria possível dizer que a língua não existe por si. Afirma ele que, na verdade, só existem indivíduos que falam e, como modelo real, ela é aquilo por meio da qual o indivíduo se exprime e se comunica com os membros do grupo em que se encontra, conforme os hábitos desse grupo.

O professor de português precisa, portanto, intermediar o conhecimento das variedades linguísticas, assim como da norma-padrão, mostrando seus valores na sociedade, em sala de aula, visto que, segundo Corbeil, a língua é um meio de integração, um vetor privilegiado do sentimento de identidade cultural, em suma, a ocasião para afirmar ou para negar, voluntariamente ou a contragosto, seu pertencimento a um grupo.

Gráfico 5.2. Se veio de outra região, sentiu preconceito pela sua forma de falar?



Em 2010, 38,52% dos alunos do CMB transferidos de outras regiões do Brasil e 12,2% dos alunos do IRM, em 2011, “não” sentiram preconceito pela sua forma de falar; 7,95% e 2,6%, “às vezes”; 5,48% e 0,9% disseram que “sim”, que já sentiram esse tipo de preconceito; 48,05% dos alunos do CMB e 20,9% dos do IRM deixaram de responder a essa questão; 36,6% dos colaboradores estudantes do IRM disseram não ser de outras regiões da Espanha.

Em 2012, pesquisadora voltou a campo. Nesse momento, a investigação ficou focada apenas nos alunos transferidos de outras regiões do Brasil pra o CMB. Foi então indagado aos alunos transferidos do CMB sobre sua percepção a respeito do preconceito

linguístico contra si – 16,07% deles disseram “sim”, que já haviam percebido preconceito no CMB em razão de a maneira de falar de sua região ser diferenciada do modo de falar de Brasília. Este último resultado vai de encontro às informações obtidas dois anos antes, quando ficou constatado que somente 5,48% dos estudantes já haviam percebido discriminação. Em contrapartida, 50% “não” perceberam isso em 2012; e 14,28% a perceberam “às vezes”.

Constatou-se por meio do questionário que 60% dos professores do CMB “às vezes” percebem o preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar os colegas oriundos de outras regiões do país. Outros 20% responderam “raramente”; e 20%, “nunca”. Isso pode reforçar a ideia de que há discriminação quanto às variedades regionais nessa instituição de ensino. Por outro lado, a situação é diferente no IRM, visto que 67% dos professores afirmaram “nunca” e 33%, “raramente”, perceberam o preconceito entre os alunos.

Além disso, verificou-se, por meio da observação de seis aulas de português no CMB e de cinco no IRM, que os professores não fizeram abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico. Também, na mesma proporção, não foram consideradas as variedades linguísticas menos privilegiadas com base nos conteúdos ministrados, ainda que fosse interpretação de texto. Na análise de conteúdo do livro didático adotado no CMB, percebeu-se também que o conteúdo não aborda/discute diretamente questões relacionadas ao preconceito linguístico.

Apesar de não se ter percebido qualquer manifestação de preconceito linguístico nas aulas observadas em 2012 no IRM e no CMB no mesmo ano, ao serem solicitados a descrever (no questionário de pesquisa aplicado em 2010 no CMB e em 2011 no IRM) uma situação em que se sentiram constrangidos por usar expressões de sua região, os alunos desabafaram:⁹²

- *Ao responder uma pergunta, puxei o "r" e todos riram. (CMB)*
- *As pessoas falam que eu falava errado e me excluía e até hoje me excluem, apesar de já ter se passado muito tempo, tem algumas que me aceitam. (CMB)*
- *As pessoas já brincaram comigo por falar "nóis é" de vez em quando. (CMB)*

⁹² Ressalte-se que 54 alunos responderam a esta questão, mas foram selecionados só alguns exemplos para exposição. Todas as respostas foram transcritas literalmente, conservando-se inclusive os deslizes gramaticais.

- *Não passei por isso nunca, porque quando vim para viver em Madri, eu tinha um ano e minha mãe não me ensinava a falar valenciano, só aprendi a falar espanhol, que foi a primeira língua que aprendi a falar em minha vida. (IRM⁹³)*
- *Quando falo em castelhano as pessoas riem de mim por meu sotaque galego. (IRM)*
- *Passei por isso, mas se meus companheiros riem não têm nenhum respeito. (IRM)*
- *Quando comecei a ler um texto, alguns garotos começaram a rir olhando para mim. (aluno do México/IRM)*
- *Eu antes me equivocava com as palavras quando era pequeno, mas não me ridicularizavam porque eu era de outro país. (aluno da Colômbia/IRM)*
- *Quando cheguei a este país, no primeiro dia de classe riram de mim por meu sotaque. (aluno da Argentina/IRM)*

Com base nesses relatos, pode-se deduzir que há alunos com uma clara percepção sobre as atitudes de preconceito linguístico cometidas na escola. As respostas subjetivas dos discentes ratificam que há preconceito linguístico no CMB. Inclusive, alguns deles creem que não são só falantes com linguagem diferente, mas sim com uma linguagem que causa constrangimento. Acredita-se que isso possa até levar o aluno a desgostar de sua própria cultura, desfazendo-se dela em prol dos gostos mais elitizados sobre a língua, como pode ser visto em alguns dos exemplos supracitados.

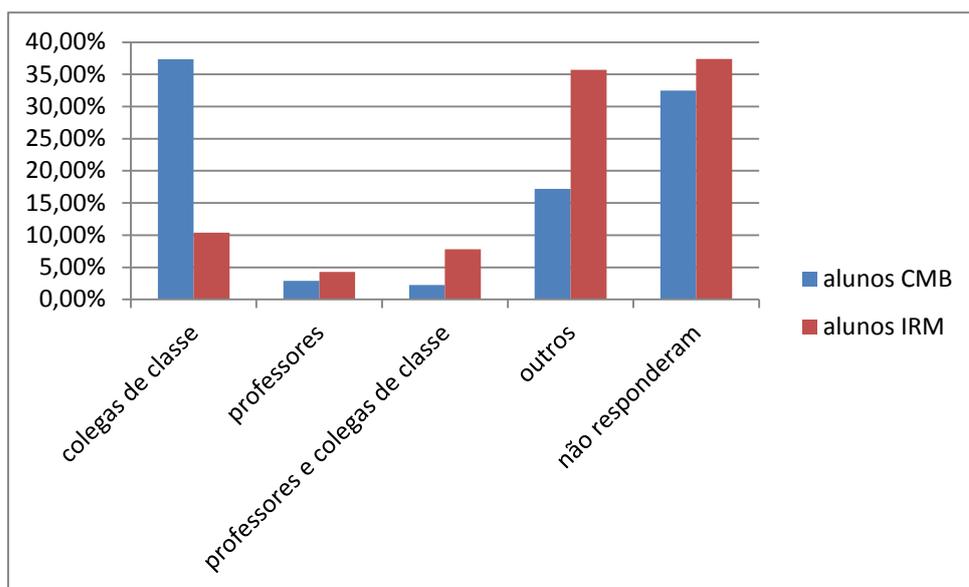
Percebe-se, portanto, que de fato existe preconceito linguístico nas relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno nas duas escolas no que tange à variedade linguística dos estudantes transferidos de outras regiões brasileiras e espanholas. Isso pôde ser mais bem constatado por meio das respostas subjetivas e das observações diretas das aulas. Entende-se que essa atitude é bem mais intensa no CMB, pois é nesta unidade de ensino que se concentra a maior porcentagem de estudantes transferidos de outras regiões.

O preconceito pode ocorrer em razão de muitos indivíduos não considerarem nem respeitarem o fenômeno da variação. Essas pessoas tendem a achar que falar uma variedade diferente da variedade-padrão é um problema para a sociedade e para quem o faz. Ilari e Basso (2000, p. 195) dizem que essa atitude é a mesma que levou os gregos a

⁹³ Todas as respostas subjetivas emitidas pelos alunos do IRM foram escritas em espanhol e, posteriormente, traduzidas pela pesquisadora.

chamarem de bárbaros todas as pessoas que não falavam a língua deles. Segundo os autores, isso consiste em desclassificar o outro, desclassificando, portanto, sua língua, e “sempre que isso acontece a língua torna-se um veículo de preconceitos e exclusões, uma função na qual, infelizmente, pode ser extremamente eficaz”.

Gráfico 5.3. Se sentiu algum preconceito pela maneira de falar, de que parte ocorreu?



Dos alunos do CMB, 37,34% afirmaram já ter percebido que seus colegas de classe os discriminam por causa de sua maneira de falar, situação compartilhada por 10,4% dos alunos do IRM; o preconceito dos professores foi sentido por 2,92% dos discentes do CMB e por 4,3% dos alunos do IRM; 7,79% dos alunos do CMB e 4,3% dos alunos do IRM afirmaram ter notado preconceito vindo de colegas de outras turmas; 2,27% dos alunos do CMB e 7,8% dos do IRM sentiram-se discriminados tanto por professores quanto por companheiros de classe; 32,47% e 37,4% respectivamente não responderam à pergunta. Ressalte-se que 17,21% dos alunos do CMB e 35,7% dos discentes do IRM revelaram já ter sofrido outro tipo de preconceito linguístico por parte de outras pessoas.

Na segunda aula observada no CMB, durante a leitura de texto, um aluno demonstrou constrangimento ao pronunciar algumas palavras. O estudante leitor disse ao professor estar aborrecido com os risos de seus colegas. O docente defendeu o aluno,

mas não aproveitou a oportunidade para expor a importância de se respeitar a fala e a variedade linguística das outras pessoas.

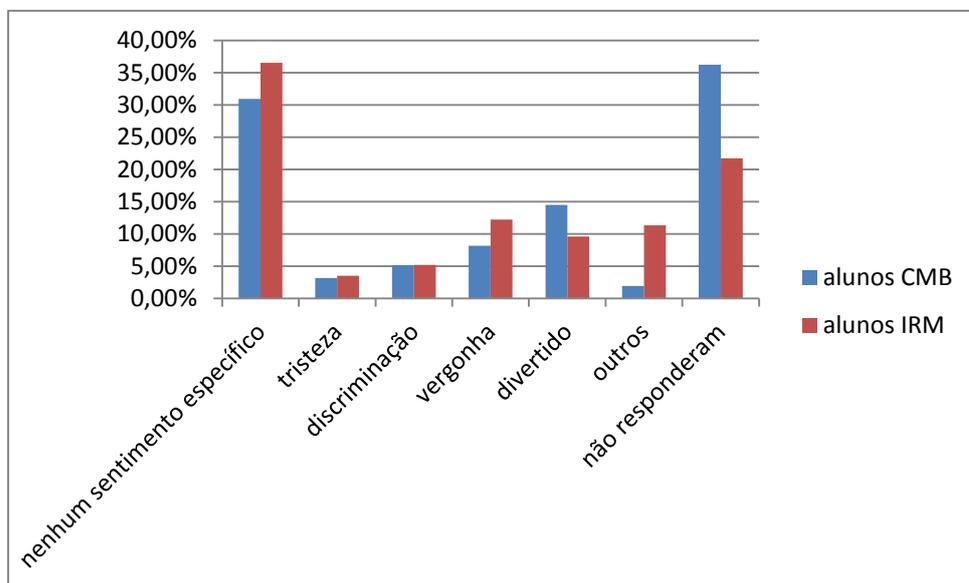
Entende-se serem comuns situações como essa na escola, em razão de alguns estudantes transferidos terem escrito sobre isso no questionário, por exemplo: *Uma vez meus colegas me constrangeram por falar em segunda pessoa e gírias gaúchas, então a professora me defendeu.* Os gaúchos costumam demonstrar orgulho de sua maneira de falar, no entanto o aluno sentiu-se mal diante dos colegas de classe.

As respostas subjetivas dos alunos ao questionário de pesquisa aplicado em 2010, no CMB sinalizaram que a correção dos “erros gramaticais” já partiu, preconceituosamente, do docente. Isso pode ratificar que a percepção dos alunos acerca da língua é mais voltada para a gramática tradicional tanto no Brasil quanto na Espanha.

Nesse caso, é importante citar Giannotti (2004). Ele afirma que a comunicação, a linguagem e a compreensão de uma fala ou de um texto são divididas, tanto quanto o é a sociedade, em dois mundos, o que simbolizaria pobres de um lado e ricos de outro. Os pobres seriam os representantes da língua informal, e os ricos, da língua considerada culta pela sociedade. A comunicação representaria, portanto, a burguesia, que sempre foi um fator de domínio na sociedade.

A seguir, destaca-se o preconceito regional na fala de outro aluno: *Quando eu falei “uai” e a professora achou que eu tava falando inglês.* Um aluno de outra região da Espanha relatou: *Quando falo em castelhano as pessoas riem de mim por meu sotaque galego.*

Gráfico 5.4. Se sentiu preconceito devido a sua maneira de falar, qual sentimento veio à tona?



No CMB, 30,92% dos alunos e no IRM 36,5% responderam que “nenhum” sentimento específico veio à tona no momento em que perceberam preconceito em relação a sua maneira de falar. Responderam “tristeza” 18% dos estudantes do CMB e 3,5% dos do IRM; “discriminação” foi o sentimento externado por 5,12% dos alunos do CMB e por 5,2% dos do IRM; na mesma ordem anterior, 8,13% e 12,2% relataram “vergonha”; 14,49% e 9,6% acharam “engraçado/divertido”; e 1,94% e 11,3% não expuseram outras crenças. Leva-se em consideração que 36,22% dos estudantes do CMB e 21,7% dos do IRM não responderam à questão. Consoante Possenti (1996), a linguagem do aluno (ainda que não esteja na variedade-padrão) é muito complexa e articulada, logo não é rudimentar nem pobre.

Nas respostas subjetivas dos alunos ao questionário, muitos ressaltaram algumas sensações percebidas nos momentos em que sentiram alguma discriminação (preconceito linguístico): (Grifos desta pesquisadora.)

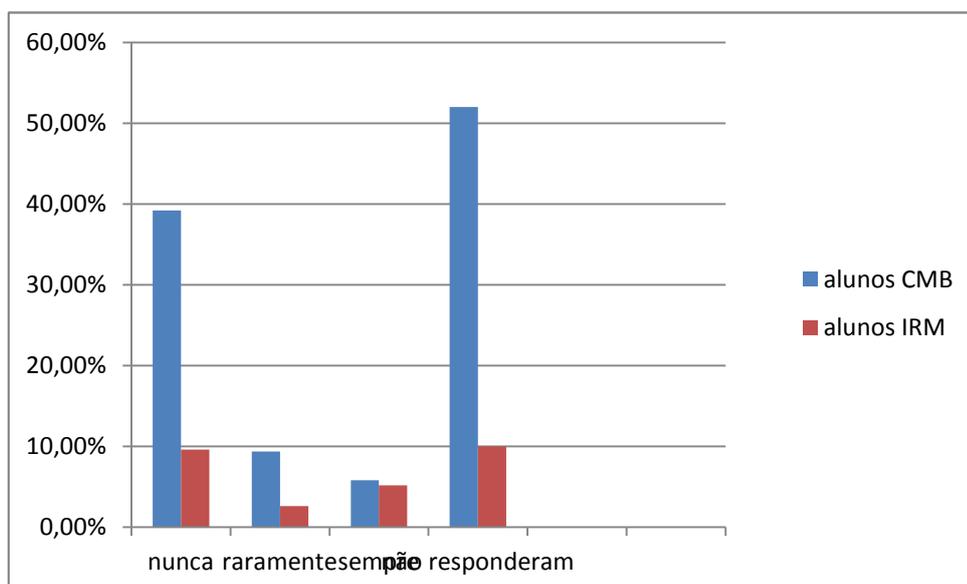
- *As vezes quando fazem comentarios desagradáveis sobre minha maneira de falar **eu me sinto mal.**(CMB)*
- *No sexto ano quando eu tinha sotaque mais carioca, a professora de português me corrigiu pela minha fala e **eu odeio** ser corrigido quando falo. (CMB)*
- *Uma vez as meninas estavam criticando as pessoas que habitam no nordeste por causa da fala e eu sou nordestina. **Me senti constrangida** na hora mas decidi avisa-las que nada era daquela forma. (CMB)*
- *Uma vez eu falei “exqueiro” por causa do meu sotaque de carioca, até hoje eu tenho apelido de mal gosto. **Eu me sinto péssimo**, principalmente quando tem trabalho oral para apresentar. **Eu fico constrangido.** (CMB)*
- *Uma vez falei “sapos” com som de x e riram da minha cara; **sou excluído.** (CMB)*

Em contrapartida, muitos estudantes demonstraram tranquilidade em situações de preconceito:

- *Sou de outra região e tenho falado em classe mas **me têm dado um muito bem trato e não tenho sentido em minha classe vergonha.**(IRM)*
- *As vezes tinha brincadeiras com minha fala porque eu puxava muito o "r". **Nada de mais.** (CMB)*
- *Isso só ocorreu uma vez devido a mania que eu tenho de puxar o "r", o meu colega ficou me imitando, **mas eu não acho isso grave.** (CMB)*
- *Quando eu falo "bá" os meus amigos ficam brincando e rindo, mas **não me constranjo muito.** (CMB)*

A escola é um lugar de conscientização, ensina Castilho (2000). Segundo esse pesquisador da língua, o aluno precisa se conscientizar de seus poderes de linguagem, da dupla competência linguística, tanto a inata como a adquirida. E isso só é possível com a ajuda do professor, que precisa lembrar o estudante que a língua é um fator muito importante na construção da identidade do indivíduo e de cada coletividade, como postula Castilho. Porém, como ressalta Bagno (2011, p.75), a língua é um fator muito importante na construção da identidade dos indivíduos, “é arame farpado capaz de incluir alguns e excluir muitos outros. É pretexto para exploração, espoliação, discriminação e até mesmo massacres e genocídios”.

Gráfico 5.5. Se você é aluno de outra região, percebe tratamento especial por parte dos professores de língua?/ Se você é professor de aluno de outra região, percebe tratamento especial a ele por sua parte?



Neste quesito, 39,22% dos alunos transferidos de outras regiões do país para o CMB disseram “não” perceber tratamento especial por parte dos professores de português; 9,36%, “às vezes”; e 5,83% afirmaram que “sim”, mas 45,58% não responderam. Em se tratando dos alunos do IRM, 73 dos 110 nasceram em Madri; mas 9,6% dos que são de outras regiões disseram “não” receber atenção especial; 5,2%, “sim”; e 2,6%, “às vezes”. Considera-se que 63,5% dos alunos do IRM declararam não ser de outras regiões e que 19,1% não responderam à questão.

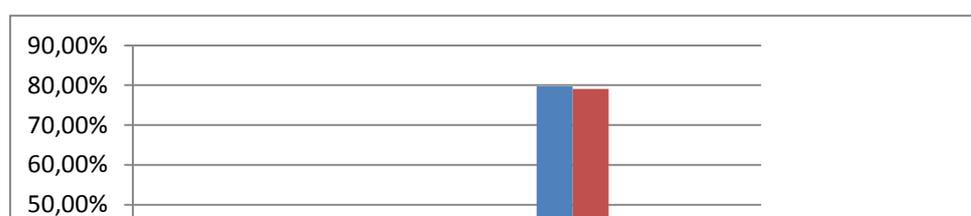
Constatou-se que 40% dos docentes colaboradores do CMB e 34% do IRM dão um tratamento mais atencioso aos alunos que chegam de outra região. Somente 20% dos professores do CMB e 34% dos do IRM, ao responderem ao questionário, assinalaram “sempre”. No CMB, 20% dos docentes assinalaram “nunca” fazer isso, e 33% dos professores do IRM responderam da mesma forma. Portanto, a conclusão é que os estudantes de outras localidades do Brasil são melhor atendidos pelos professores de língua materna do que os da Espanha.

Ilari e Basso (2009, p. 181) alertam os educadores sobre a necessidade de tratamento diferenciado aos alunos que falam qualquer variante que os autores chamam de “substandard” (não-padrão) do português brasileiro. Segundo esses estudiosos,

Em suma, quando tratamos de qualquer variante *substandard* do português brasileiro, **estamos diante de outro código, e não de erros** devidos às limitações mentais dos indivíduos que o empregam. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental perceber que os alunos que chegam à escola falando uma variante subpadrão precisam aprender a variedade culta como uma espécie de língua estrangeira; **isso não significa que essas crianças devam ser poupadas do aprendizado da língua-padrão**, cujo valor cultural é inegável; significa apenas que a criança que sempre falou *calipe*, para chegar a escrever <*eucalipto*> terá de aprender essa palavra como uma palavra nova e, portanto, terá dois passos em vez de um. (Grifos desta pesquisadora.)

Observa-se, portanto, a importância de se conhecer bem a realidade cultural dos alunos transferidos para o CMB. O ensino-aprendizagem seria mais eficaz se houvesse um trabalho mais individualizado com o aluno no estudo da variação linguística e seus usos nas modalidades oral e escrita.

Gráfico 5.6. Quando o professor pede para ler em voz alta, fica apreensivo devido ao sotaque diferente?



Quando o professor pede para ler em voz alta, a maioria dos alunos do CMB, 79,68%, e do IRM, 79,1%, “não” se sente apreensiva por causa do sotaque diferente. Seguindo a ordem anterior, 2,47% e 2,6% ficam “raramente”; 5,65% e 9,6%, “às vezes”; e 5,48% e 0,9%, “sim”. Outros 6,71% e 7,8% não responderam. Isso pode demonstrar que o aluno não absorve o preconceito linguístico a ponto de deixar de executar as atividades de leitura, mas vale a atenção do professor em relação àqueles que se sentem incomodados com a leitura em voz alta.

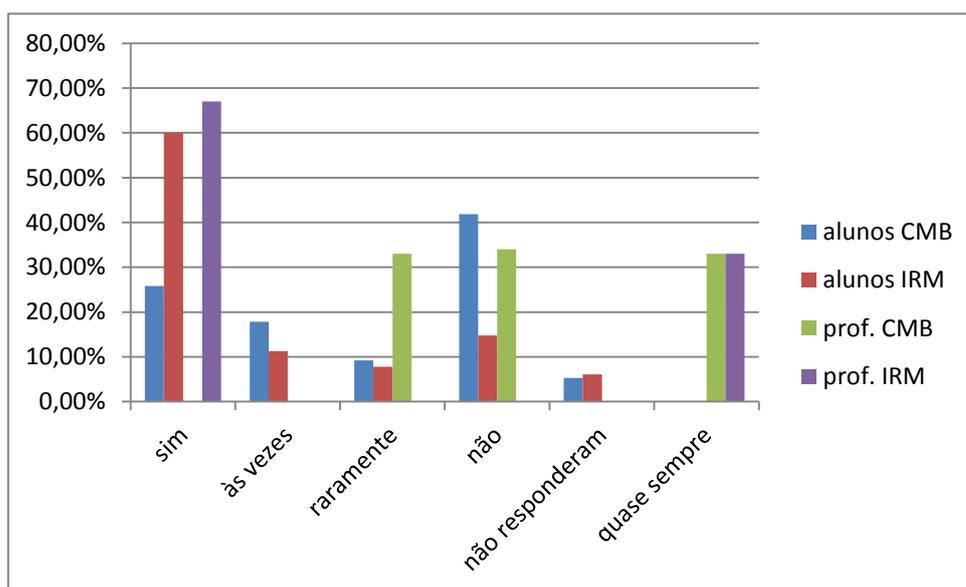
Em se tratando dos professores, 60% dos do CMB e 33% dos do IRM creem que “às vezes” os estudantes de outras regiões ficam apreensivos ao ler algum texto em voz alta por ter sotaque diferenciado. E 20% dos docentes das duas escolas responderam “sim” ao questionário e outros 20% (no CMB e no IRM), “raramente”. Aqui se observa que a apreensão maior aparece no CMB, assim como a manifestação do preconceito linguístico como foi visto anteriormente.

Durante as observações diretas nas duas escolas, não foi percebida apreensão nos alunos para ler o texto quando solicitados pelo professor. Entretanto, nas respostas subjetivas, alguns discentes que sentiram preconceito durante a leitura comentaram:

- *Ao ler o texto requerido pela professora, por dobrar a língua ao pronunciar certas palavras que contenham "r". (CMB)*
- *Fui ler um texto e me zurraram por causa do meu sotaque. (CMB)*

- *Quando eu vou ler um texto que tenha muitas palavras com "s" os outros alunos ficam rindo. (CMB)*
- *Fui ler um texto e por falar algumas palavras puxadas, riram de mim. (CMB)*
- *Quando comecei a ler um texto alguns garotos começaram a rir olhando para mim. (aluno do México/IRM)*

Gráfico 5.7. O professor de língua reforça a adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar dos outros?



O questionário aplicado aos alunos do CMB em 2010 e aos do IRM em 2011 revelou que é mais frequente na Espanha o professor reforçar a adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar. Observa-se que 25,80% dos alunos do CMB e 60,0% dos do IRM responderam “sim”. Em contrapartida, 41,87% dos discentes do CMB afirmaram que o professor de língua materna “não” tem essa conduta, contra 14,8% dos alunos do IRM; 9,19% no CMB e 7,8% no IRM disseram “raramente”; 17,84% dos estudantes do CMB e 11,3% dos do IRM, “às vezes”; 5,30% e 6,1% não responderam. Nota-se que o preconceito linguístico é mais evidente no CMB, logo a consciência da adequação linguística é fundamental para a consciência sobre o falar do outro.

A maioria dos docentes do CMB e do IRM (60% nas duas escolas) afirma que a maneira de falar a ser considerada no contexto de sala de aula deve ser a padrão. Nota-se que o ensino do respeito da adequação vocabular ocorre com mais frequência no IRM de acordo com o questionário aplicado aos professores. Nenhum deles no CMB e 67% no IRM afirmaram fazer sempre isso. Outros 33%, nas duas escolas, responderam

“quase sempre”; 33% e 0%, na sequência anterior, “raramente”; e 33% do CMB e 0% do IRM, “não”.

Um professor escreveu no questionário que a adequação vocabular é uma questão até de gentileza e educação. Segundo ele, o aluno do CMB precisa saber receber o colega de outros estados de maneira educada, sem chacotas ou piadas com seu sotaque.

No IRM, as variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas nas aulas (em duas aulas de cinco) pelos professores de língua. A norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula e foi ensinada como variedade culta (variedade prestigiada) em três classes observadas. E o livro didático do IRM, além de conter duas unidades sobre a variação linguística, apresenta as variedades de forma contextualizada, pois sugere exercícios de pesquisa de campo sobre a língua na comunidade e no contexto social do aluno.

Na análise do livro didático adotado pelo CMB, notou-se que, quando as variedades linguísticas menos privilegiadas apareciam em textos seguidos de exercícios, eram consideradas nos exercícios como um desvio à norma-padrão, sendo essa, portanto, uma variável importante no livro didático. Além disso, a norma-padrão é ensinada como *variedade-padrão*, mas seu uso não é justificado; outras variedades linguísticas brasileiras também não são mencionadas, mesmo no conteúdo de conto ou debate, assuntos que possibilitam vários tipos de adequação linguística.

Na terceira aula do IRM, a percepção foi de que o professor não reforçou a adequação do vocabulário em um momento propício a essa atitude. Durante a leitura de um texto, ele perguntou: *Por que uma linguagem tão diferente?* Obtendo a resposta: *Para se familiarizar [...]*; todavia, o docente não fez comentários, não confirmou nem justificou.

Contudo, na aula seguinte, o mesmo professor aproveitou para discorrer sobre o assunto em questão: *O uso de dialetismos não impede a comunicação entre os falantes, ainda que procedam de diferentes zonas geográficas*, seguindo-se à sua fala justificativas e exemplos de textos com diferenças linguísticas encontrados no livro didático.

Quando indagados no questionário, na questão subjetiva, quanto às diferenças culturais linguísticas para a construção de novos conhecimentos, um docente escreveu: *Esses alunos podem “abrir” o universo linguístico dos alunos mostrando as diferenças*

existentes, levando os colegas a entenderem que falar “diferente” não significa “errado”.

Esse docente falou também sobre os principais dialetos do castelhano na Espanha, referindo-se ao estanho (da Múrcia), ao andaluz (da Andaluzia) e ao canário (das Ilhas Canárias). Na sequência, recordou as variedades linguísticas e comentou as diferenças geográficas, sociais e estilísticas. Mostrou a adequação vocabular ao dizer que *uma carta é informal porque está falando com uma pessoa amiga*. O professor 2 prosseguiu falando dos diferentes tipos de mensagens nos quais se utilizam as duas variedades: padrão e informal, exemplificou o uso da língua informal na internet e concluiu: *Depende da intenção e da situação comunicativa*.

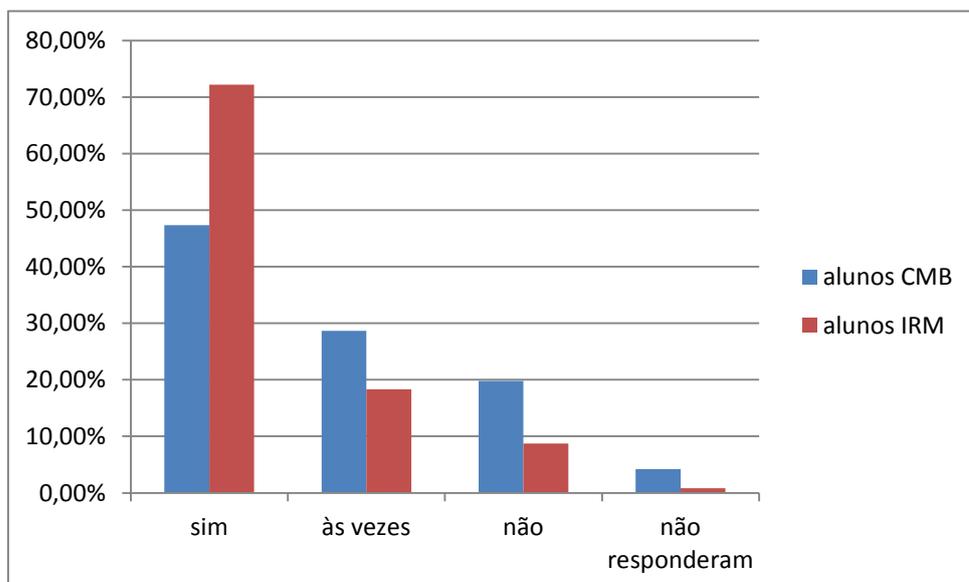
Para a sociolinguística, o professor deve trabalhar os desvios às normas gramaticais não como erro linguístico ou como uma deficiência do aluno, mas sim como diferença entre duas variedades: a considerada padrão e a coloquial. A adequação da língua é outro assunto a ser ministrado aos alunos para conscientizá-los em relação às diferenças linguísticas, dando a eles ferramentas para monitorar seu próprio estilo (BORTONE, 2008).

A ideia de que o português do Brasil é uma língua uniforme colabora para o esquecimento das outras formas de variação, de acordo com Ilari e Basso (2009). Eles alertam que as diferenças linguísticas fazem parte da vida de todos e afetam a todos, pois a interação com pessoas de classes sociais diversas, idades diferentes, origens geográficas distintas é um fato:

[...] como é normal para qualquer um de nós produzir textos escritos e falados que utilizam formatos diferentes. Nessas várias formas de interação, a língua que utilizamos muda, em alguma medida, para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto ou situação. (ILARI; BASSO, 2009, p. 195)

O aluno precisa saber adequar a língua nas mais diversas situações. Ao interagir com outros indivíduos, faz-se necessário conhecer e respeitar as variedades linguísticas existentes no Brasil. Ainda que a variedade seja a mais estigmatizada, como, por exemplo, a língua caipira, é importante que o aluno seja capaz de compreender a mensagem, adquirindo assim, a completa competência comunicativa.

Gráfico 5.8. Você acha que um bom professor de língua deva sempre falar de acordo com as regras da gramática (linguagem-padrão) na classe?



Podem ser observadas aqui as diferenças na percepção dos alunos em relação à própria língua dentro da visão sociolinguística. Ainda que no enunciado não se tenha usado o verbo “precisar” ou “necessitar”, percebe-se que esses estudantes estão bem arraigados à língua considerada padrão. Ao serem perguntados se achavam que um bom professor de língua devia sempre falar de acordo com as regras da gramática (linguagem formal) em sala de aula, 47,35% dos alunos do CMB e 72,2% dos do IRM disseram que “sim”; o “não” foi enunciado por 19,79% dos alunos do CMB e por 8,7% dos discentes do; na mesma ordem, responderam “às vezes” 28,68% e 18,3%; 3,74% dos alunos do CMB e 0,8% dos do IRM não responderam à questão.

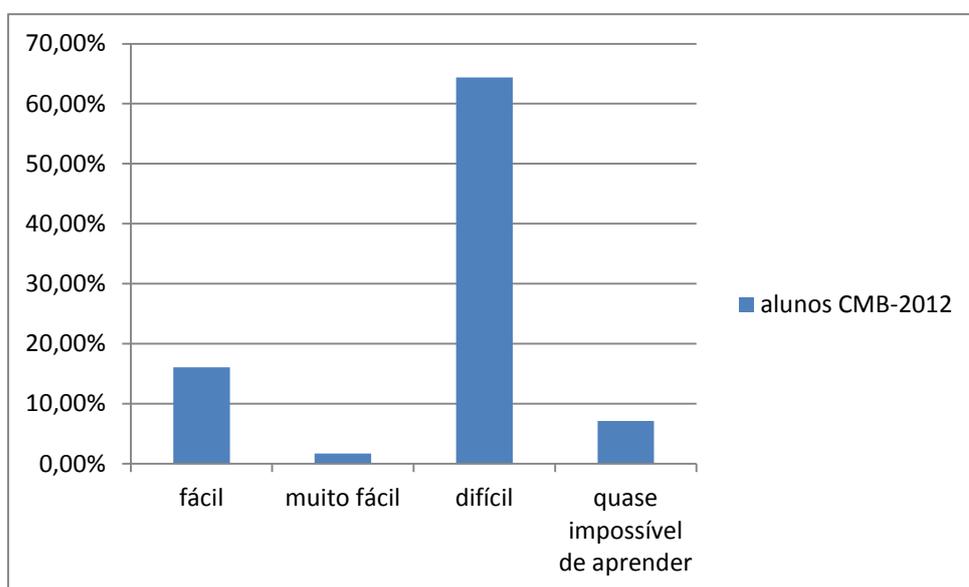
O fato de os alunos não perceberem que o ato da fala pode ser mais flexível (dependendo do contexto) que o da escrita, por exemplo, demonstra que suas crenças estão muito fixadas nos valores burgueses sobre a língua. Infere-se, portanto, uma supervalorização da língua considerada culta. Na verdade, é impraticável manter as normas padrões durante toda a oralidade sem que haja o monitoramento da fala em classe. Seria praticamente impossível não deixar traços da língua informal nos 45/50 minutos de aula. Por exemplo, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 27), “quando uma professora está mais envolvida com o conteúdo que está trabalhando, sua linguagem apresenta-se mais monitorada”. Para a autora, variações estilísticas ocorrem em qualquer sala de aula.

Mesmo assim, percebeu-se que todos os três professores colaboradores do IRM participantes da pesquisa creem que o discurso deles em classe “sempre” deve seguir as regras da gramática. Para a maioria, 60% dos docentes do CMB, de acordo com o questionário, o bom professor de português deve falar em sala de aula sempre de acordo com as regras gramaticais.

Em compensação, ao serem questionados sobre a maneira de falar dos alunos, 80% dos professores do CMB disseram que “às vezes deve ser padrão/culta/formal”, e “às vezes deve ser coloquial/informal”. 20% deles acreditam que é preciso adequar-se ao contexto da aula.

A postura dos professores do CMB observada nas aulas voltadas para o ensino da gramática normativa talvez seja reflexo do fato de a maioria não ter tido a possibilidade de estudar sociolinguística na graduação. Essa lacuna na formação dos docentes dificulta sua reflexão sobre a diversidade linguística e a consequente adequação desta ao contexto escolar, como ocorre nessa escola, por exemplo.

Gráfico 5.9. Como você considera a língua portuguesa ensinada na escola?



Em 2012, ficou constatado por meio do questionário que 64,38% dos estudantes do CMB creem que a língua portuguesa ensinada na escola é “difícil”, 16,07% a consideram “fácil” e 7,14%, “muito difícil”. O percentual de 7,14% a considera uma língua “quase impossível de aprender”, e só 1,7% dos alunos creem que é “muito fácil”; 3,57% não responderam. Essas crenças podem representar obstáculos ao aprendizado da língua ensinada na escola.

Outras informações podem justificar tal ocorrência. O questionário de pesquisa, aplicado em 2012, induziu a constatação de que 16,07% dos discentes do CMB creem que a língua portuguesa ensinada na sua escola é “igual a que aprendeu junto com família/amigos”, quando indagados como consideram a língua portuguesa ensinada na escola; 33,92% consideram-na “parecida com a que aprendeu junto com família/amigos”; 25,02%, “diferente da que aprendeu junto com família/amigos”; 3,57%, “muito diferente da que aprendeu junto com família/amigos”; 8,92% julgam que seja “praticamente outra língua”; e 64% dos alunos pensam ser difícil aprender as regras gramaticais.

À pergunta: “O que mais te aborrece nas aulas de língua portuguesa?”, 75% responderam “estudos das normas gramaticais”, e ao serem questionados: “Você acha que aprender normas gramaticais é”, constatou-se que 64% dos alunos creem ser difícil aprender as regras gramaticais, 11% acham “difícil”, 23% consideram “fácil” e só 2% acham “muito fácil”.

Nas avaliações, segundo o questionário de 2012, nenhum aluno transferido considera o rendimento nas avaliações gramaticais “ótimo”; 9% o avaliam como “muito bom”; 52%, “bom”; 36%, “regular”; e 3%, “ruim”. Talvez essas avaliações ocorram em razão de apenas 9% dos estudantes terem manifestado gosto pelo estudo das regras/normas gramaticais contra 76% que declararam ser esse o conteúdo mais aborrecido das aulas de língua portuguesa.

Durante a observação direta, o aspecto gramatical na construção do texto pareceu ser relevante para os professores de português do CMB. Na primeira aula, o professor 1, ao falar de textos dos alunos que já havia corrigido, afirmou haver uma redação excelente, mas ressaltou que esta apresentava muitos problemas de gramática e pediu para que a turma observasse com mais atenção as regras gramaticais: *Há muitos problemas de ortografia. O conteúdo tá excelente, mas tá todo de caneta vermelha por causa disso [...].* O docente assegurou que, para escrever bem, é necessário utilizar a norma culta, sem se referir às diferenças de modalidades, contextos e gêneros textuais: *Um dia vocês vão ter que escrever bem, usando a norma culta, vamos esquecer a internet. Os erros [...] como professor, tenho 15 anos, os casos se repetem [...] bati nos pontos que são essenciais. A minha experiência é o seguinte, poucos alunos abrem a gramática [...] poucos aqui olham a gramática [...].*

Às vezes, o modo como o professor comenta os deslizos gramaticais cometidos nos textos pode constranger os alunos. Um estudante do CMB contou: *Um dia eu estava*

entregando um texto e o professor começou a falar os meus erros gramaticais alto para toda turma escutar. Ilari e Basso (2009) lamentam que o professor costume qualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que não ratifique a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de página próprias do português culto. Segundo esses autores, dessa maneira o docente chega a negar o caráter do texto.

O professor precisa acostumar os educandos a monitorar de maneira consciente seu próprio desempenho linguístico. Assim, o desenvolvimento do desempenho linguístico poderá ser mais bem trabalhado, investindo na sistematização gramatical, que, na maioria dos casos, se confunde com o ensino de uma nomenclatura e a análise (particularmente a sintática) de sentenças mais ou menos descontextualizadas.

O conhecimento de regras de concordância, regência e pontuação é importante para se produzir bons escritos, mas dominar as regras gramaticais como algo acabado em si mesmo, sem contextualização, não é o fundamental. Na verdade, o que o aluno precisa conhecer bem é a funcionalidade da língua, e na sala de aula o professor deve levá-lo a refletir sobre as regras de funcionamento da língua viva e não a estática, como costuma pregar a gramática. Sobre o trabalho dos normativistas, Ilari e Basso (2009, p. 207) expõem:

A face mais visível do trabalho dos normativistas é a produção de tratados (conhecidos precisamente como “gramáticas”) nos quais eles se propõem a sistematizar o conjunto de preceitos que devem ser seguidos para falar e escrever corretamente. Outra face, menos visível, mas não menos importante desse trabalho, é a prática da casuística gramatical, um tipo de reflexão que consiste em comparar diferentes regências, concordâncias e colocações, enfim, distintas construções gramaticais, aprovando umas e condenando outras.

Deduziu-se que, no CMB, a ideia de padronização da língua é crucial, especialmente em se tratando de produção de textos. Observou-se nas aulas a falta de orientação aos alunos em relação aos gêneros textuais para que as normas gramaticais fossem seguidas. Na metade das classes observadas no CMB, a norma-padrão pareceu ser uma variável importante no contexto de sala de aula, inclusive com os conceitos de “certo” e “errado” quanto ao não uso das regras gramaticais.

Conforme Luft (2000), o talento do indivíduo está dissociado da gramática; a boa comunicação verbal não está relacionada à memorização de regras de linguagem impostas, num método que ignora variantes idiomáticas e as circunstâncias da comunicação. Esse autor indica que o mais importante no ensino-aprendizagem de português é o processo criativo desenvolvido nas aulas, envolvendo leitura, comentário,

análise e interpretação de bons textos, além da tentativa constante de produção pessoal de bons textos. Segundo ele,

O talento de bem falar e escrever tem a ver, sim, tem tudo a ver com gramática. Mas com a gramática natural, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando. No manejo pessoal de tais regras é que se revelará o talento maior ou menor de cada um, determinando toda a escala, tão variada, de artistas da palavra. (LUFT, 2000, p. 19)

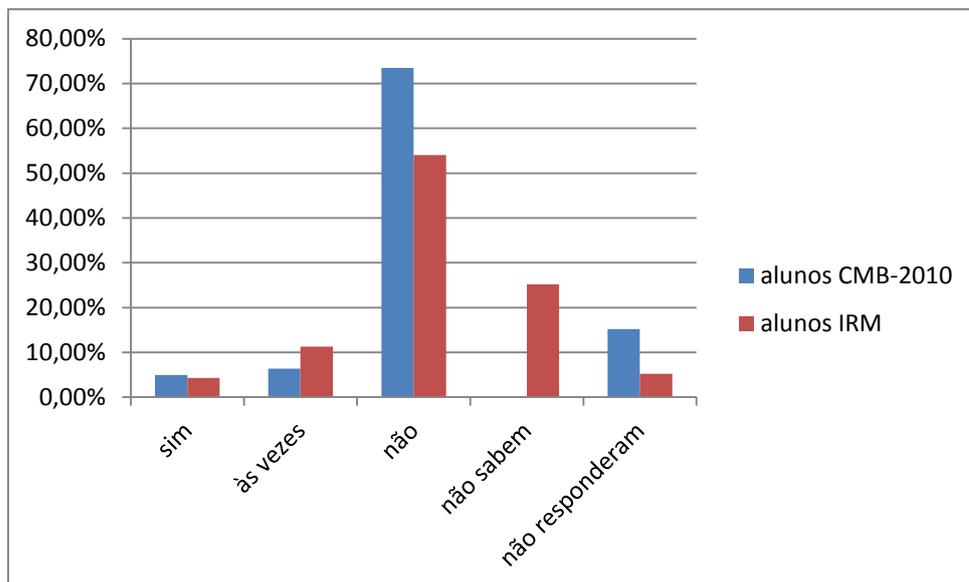
Na *Nova gramática do português brasileiro*, Castilho (2010, p. 90) afirma que para escrever bem não é necessário dominar as regras gramaticais, o que ele considera “norma culta”. Inclusive, para esse autor, a imposição das regras pode até gerar consequências políticas, e critica o Estado por considerar que *só há uma variedade linguística boa: o padrão culto*. De acordo com Castilho, falar bem e escrever melhor não seriam uma questão de obediência a regras gramaticais.

Por sua vez, Possenti (1996, p. 73) defende o ensino da gramática descritiva, em que, segundo ele, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua, além de as regras dessa gramática organizarem observações sobre fatos sem conotação valorativa sobre a língua. Todavia, quanto à gramática prescritiva (normativa), o autor alerta:

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo).

O docente de língua portuguesa deve ensinar as normas gramaticais, mas de forma contextualizada e com a justificativa de seu uso nas modalidades oral e escrita. Percebe-se que o conhecimento das regras normativas da língua, o acesso à variedade culta, possibilitam a ascensão do indivíduo na sociedade.

Gráfico 5.10. Você acredita que sua maneira de falar atrapalha no desempenho da produção textual?



Na percepção dos alunos do CMB, extraída por meio do questionário aplicado em 2010, a maneira de falar parece ter pouca importância para o desempenho da produção textual, visto que 73,50% responderam “não” quando perguntados se sua maneira de falar atrapalhava o desempenho na produção textual; 6,36% disseram “às vezes”; 4,95%, “sim”; e 15,19% não responderam. No CMB, 20% dos professores consideraram que é preciso saber as regras gramaticais para escrever um bom texto dissertativo; 60%, “às vezes” e 20%, “raramente”, abrindo-se a possibilidade da maior valorização do conteúdo em detrimento das normas gramaticais.

Nesse contexto, 51% dos alunos respondentes do IRM também acreditam que o discurso falado “não” altera o desempenho na produção textual; 25,2% responderam que “não sabem” dizer se altera; 11,3% acreditam que “às vezes” altera; e 4,3% relataram que altera “sim” o desempenho. Outros 8,2% não responderam.

Ao estudar o uso da linguagem em relação aos contextos sociais, constatou-se quais as normas linguísticas de uma comunidade são reveladas pelas variações linguísticas em ambiente mais informal até o mais formal. Quanto a essa questão, Macedo (2008) ressalta que os falantes possuem um repertório linguístico que pode variar de acordo com o contexto em que se encontram e com quem falam.

A autora comunica que esses indivíduos adaptam sua maneira de falar e usar a língua, empregando as variantes de maior prestígio (segundo as normas) em ambientes

de maior formalidade, entre pessoas que não conhecem, entre pessoas de posição hierárquica superior ou em situações nas quais estão autoconscientes quanto à linguagem. Neste último caso, pode ser em relação à transposição da modalidade oral informal para um gênero mais formal escrito.

O questionário também revelou que 40% dos professores do CMB “quase sempre” corrigem a fala dos alunos em sala de aula; 20% deles disseram que “sempre” fazem correções quanto à oralidade; e outros 40% afirmaram que “raramente” fazem isso. Ademais, 40% dos docentes creem que “quase sempre” é preciso monitorar a fala dos discentes para não contrariar as regras gramaticais e 20%, “sempre”. Contudo, 40% dos docentes consideram essas correções dispensáveis, logo “raramente” devem ser feitas. Daí se conclui ser uma crença dos professores que a maneira de falar dos alunos pode atrapalhar o desempenho da produção textual.

O professor de língua precisa mostrar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, de acordo com Ilari e Basso (2009, p. 181). Segundo eles, há profundas diferenças entre essas modalidades, mas são mantidas pela tradição escolar, a qual acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala:

Na fala, as pessoas dizem coisas como “né”, “ocêis”, “dissêro”, “têquinico”, pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram”, “técnico”. Mas a diferença entre o escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento.

Esses autores (2009) asseguram que, quando se produz um texto escrito, o indivíduo pode pensar antes sua estrutura em partes, decidir em que ordem essas partes serão dispostas e avaliar formulações alternativas. Entretanto, no caso dos textos falados, há como tirar partido da situação de fala de várias maneiras. Uma delas seria dispensar a necessidade de descrever os objetos e as pessoas que estão presentes na atenção dos interlocutores. Para Ilari e Basso, os textos tipicamente falados são planejados à medida que são produzidos. Assim, afiançam esses pesquisadores ser possível encontrar neles um grande número de reformulações sucessivas e sempre parciais de um mesmo conteúdo; logo,

Uma mesma informação que foi apresentada inicialmente de forma incompleta ou inexata vai sendo reapresentada em seguida de maneira mais pertinente, num processo de correções, acréscimos e reformulações que não tem a ver com as sentenças bem acabadas e totalmente explícitas que os gramáticos costumam usar em seus exemplos. Em oposição ao desenvolvimento “retilíneo” do texto escrito, já se disse que o

desenvolvimento mais típico dos textos falados traça uma espécie de espiral que atropela a si própria. (ILARI; BASSO, 2009, p. 181)

Castilho (2009) assevera que a língua falada também é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem do português nas escolas. Ele afirma que a escola não deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, por pensar que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Para o autor, a disciplina deveria se concentrar na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de reproduzir esquemas classificatórios, pois assim descobrir-se-ia a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. Destacam-se a seguir considerações de Castilho (2009, p. 21) a respeito da inclusão do estudo da língua falada nas práticas escolares:

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento linguístico “do outro”, expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado. [...] Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática.

Observou-se também, por meio da análise dos dados colhidos no questionário, que, dentre os alunos pesquisados no CMB em 2010, 31,98% afirmam que um bom professor de português deve corrigir a fala dos alunos em classe; 40,28% acreditam que isso deve ser feito pelo menos “às vezes”. Além disso, 59,19% dos participantes desta pesquisa acreditam que a escrita seja mais correta do que a fala; 18,20% disseram “às vezes”; 19,61% responderam “não”; e 3,0% não responderam à questão.

A heterogeneidade linguística no Brasil é bastante óbvia, mas a tendência nas escolas é pregar a ideologia do monolinguismo. Com isso, muitos docentes da língua limitam-se a ensinar a gramática normativa e a corrigir o português que foge a essas regras, quando na verdade deveriam apresentar a padronização da língua falada pela sociedade – o português brasileiro (HOUAISS, 1992). Essa atitude mostraria aos alunos que há variedades distintas passíveis de serem usadas em seus textos, enriquecendo-os; cabendo, nesse caso, inclusive, a língua informal/popular, de acordo com o gênero e o objetivo do texto.

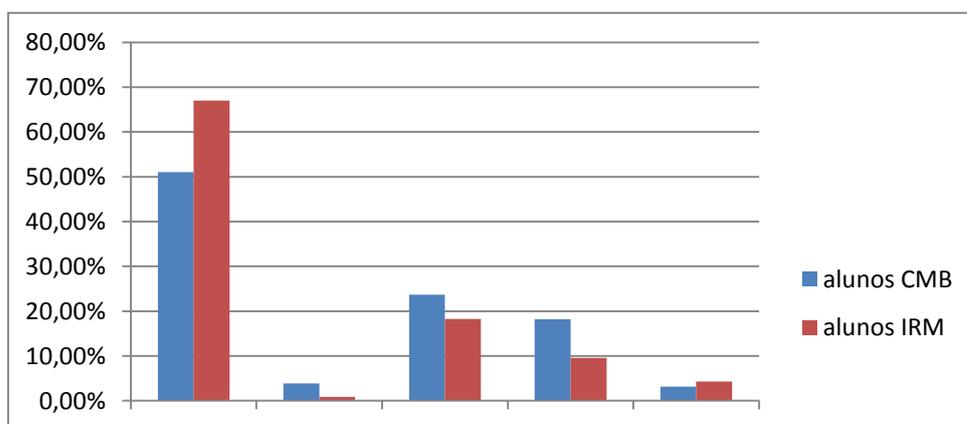
Barros (2001) informa que, na sociedade atual, a fala e a escrita não são sistemas cognitivos paralelos, mas sim modos complementares de ver e compreender o mundo. Para a autora, essas duas modalidades da língua devem ser examinadas na perspectiva de sua organização textual-discursiva, em que há graus ou posições intermediárias de variação entre a fala e a escrita. Segundo ela,

Os textos falados e escritos têm papéis diferentes nas sociedades que usam tanto a fala quanto a escrita que constroem sentidos de modos diversos, com estratégias e procedimentos diferentes, ou preferenciais, e de que as posições intermediárias entre fala e escrita são outras tantas formas de produzir os sentidos do mundo, mais próximas ou mais distantes dos da fala e da escrita. (BARROS, 2011, p. 58)

Barros (2001) expõe que, na fala, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, enquanto na escrita há dois momentos diferentes: o primeiro em que se elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido. O texto escrito é planejado, segundo a autora, tanto do ponto de vista temático (escolha dos assuntos a serem tratados) quanto do linguístico-discursivo. Por seu turno, a fala envolve certo planejamento temático para que a conversação se desenvolva, mas a maior parte das escolhas temáticas e linguísticas é feita durante a conversa. Essa autora (2001, p. 59) cita três características dissociadas da fala e da escrita (da concomitância ou não concomitância da elaboração e da produção):

ESCRITA	FALA
Planejamento	Não planejamento
Ausência de marcas de formulação e de reformulação	Presença de marcas de formulação e de reformulação
Continuidade	Descontinuidade

Gráfico 5.11. O tempo que o professor utiliza para discutir os textos é:

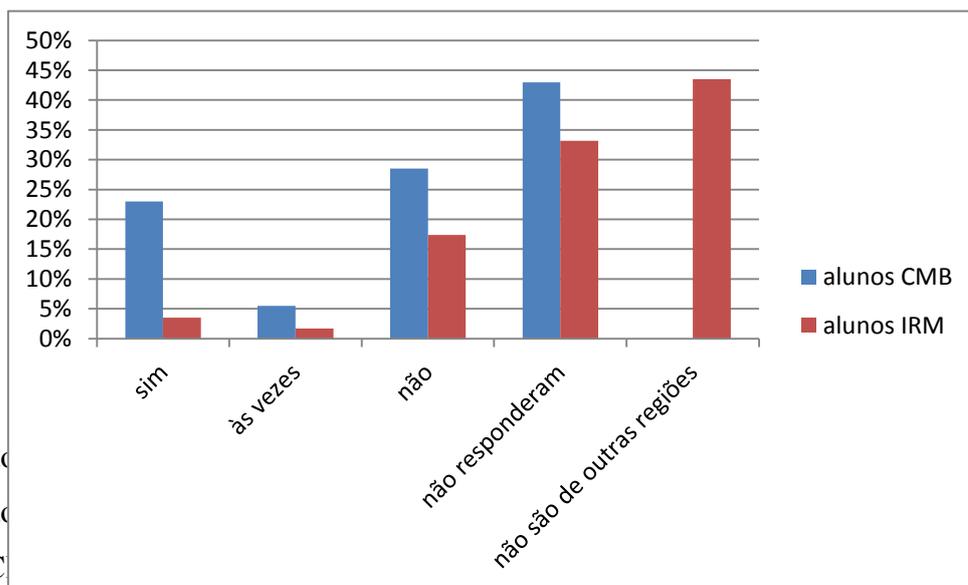


Para a maioria dos alunos das duas escolas – no CMB 51,06% e no IRM 67,0% –, o tempo de que o professor dispõe para discutir os textos produzidos em sala de aula é “suficiente”. Mais uma vez sobressai o IRM, possivelmente devido à maior possibilidade de o professor sanar as dúvidas individuais dos estudantes por haver apenas 23 alunos por classe no 2º ano da ESO. No CMB, 18,20% e no IRM, 9,6% consideram “insuficiente” o tempo para conversar sobre os textos. Nota-se, portanto, que o dobro de alunos do CMB tem a percepção de que deveria haver mais tempo para essa tarefa. Responderam “pouco” tempo 23,67% dos alunos do CMB e 18,3% dos do IRM; 3,89% e 0,9% responderam “muito”, na mesma ordem; e 3,18% e 4,3% dos estudantes, não responderam à questão.

Para a maioria dos professores (60%) do CMB, “raramente” o tempo em sala de aula é “suficiente” para discutir os textos dos alunos (deslizes gramaticais por exemplo), especialmente quando têm de dispensar atenção individualizada. Por sua vez, 20% creem “sempre” ter tempo suficiente para a tarefa. No IRM, apenas 33,33% dos professores mencionaram o tempo como um obstáculo para o tratamento mais direto com o aluno.

A interação direta com os alunos pode ser um método muito eficaz para discutir e refletir sobre a linguagem. Conforme Luft (2000, p. 29), “os professores poderiam aproveitar o texto e examiná-lo com seus alunos, mostrar-lhes ali um exemplo de bem escrever, comentar, debater as ideias do escritor sobre o estudo e o manejo da língua”. E isso deveria ocorrer também com relação aos textos produzidos pelos estudantes, para que adquirissem capacidade de perceber a própria linguagem e as possibilidades de variações, dependendo do gênero.

Gráfico 5.12. Se você veio de outra região do país, já foi penalizado em sua redação por utilizar uma expressão regional?



do, que 23% dos alunos do CMB responderam sim, outros 5,52% responderam às vezes, 28,18% responderam não, 42,22% dos alunos do CMB responderam não responderam e 0% dos alunos do CMB responderam não são de outras regiões. Já os alunos do IRM responderam 5,52% sim, 2,96% às vezes, 17,39% não, 33,18% não responderam e 44,22% dos alunos do IRM disseram não ser de outras regiões da Espanha.

Foi observado também, segundo as respostas ao questionário de pesquisa e em desacordo com a teoria sociolinguística, que a maioria (40%) dos professores do CMB crê que “raramente” as variantes linguísticas dos alunos de outras regiões devem ser preservadas em um texto dissertativo. Por outro lado, no IRM, 100% dos docentes colaboradores creem que isso seja necessário.

Os resultados do CMB obtidos com base nas respostas dos alunos contrariam as respostas dos docentes ao serem indagados sobre se já haviam penalizado algum aluno do 9º ano por utilizar uma expressão regional em texto dissertativo. No questionário, 40% responderam que “raramente” fazem isso, outros 40%, “nunca”, e 20% escreveram não recordar de tal situação.

Os docentes do CMB discorreram também sobre como seria possível utilizar as variedades linguísticas dos alunos para a construção de novos conhecimentos. Um deles sugeriu levar os estudantes a entenderem as muitas variações linguísticas do país e que todas fazem parte do ato da comunicação. Outro docente disse que os alunos transferidos *podem “abrir” o universo linguístico dos alunos mostrando as diferenças existentes, levando os colegas a entenderem que falar “diferente” não significa “errado”*.

Por seu turno, todos os docentes do IRM participantes desta pesquisa creem que as variantes linguísticas da fala dos estudantes de outras regiões da Espanha devem ser

conservadas na produção de textos expositivos. Um professor sugere ainda que a inserção linguística deve ocorrer nos processos de compreensão e produção textual.

Alguns estudantes relembram momentos em que perceberam o preconceito linguístico por usar uma linguagem com traços regionalistas:

- *Uma vez quando falei **tchê** os alunos começaram a me zuar. (CMB)*
- *Eu tenho muito **sotaque**, então ficam me zuando. (CMB)*
- *No sétimo ano na apresentação do TI eu **puxei o "r"** e todos riram. (CMB)*
- *As vezes quando **eu falo o "s" faz som de "x"** e algumas pessoas zoam. (CMB)*
- *Uma vez que chamei a prof. **e puxei muito o "r"** e todos zuearam mas hoje eu já perdi o sotaque. (CMB)*
- *As pessoas não gostam **quando eu puxo o "s"**.(CMB)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assertiva inicial que deu origem a esta pesquisa foi a de que as escolas, mesmo com reconhecimento quanto ao ensino, poderiam não propiciar ao aluno a aprendizagem mais adequada da língua portuguesa. A razão disso seria que as instituições de ensino priorizam o ensino da gramática tradicional (de regras prescritivas) em detrimento do ensino do funcionamento da língua e de suas diversas variedades. Essa opção de abordagem da língua pelas escolas implicaria, portanto, um enfoque sem reflexão sobre o uso da língua e das regras gramaticais inseridas nos diversos gêneros discursivos bem como da variação linguística nas modalidades oral e escrita.

Portanto, questionou-se se, em escolas de referência em qualidade de ensino, como o Colégio Militar de Brasília (no Brasil) e o Instituto Ramiro de Maeztu (na Espanha), haveria metodologias diferenciadas e ênfase no estudo das variações/variedades linguísticas, com respeito à diversidade, tendo em vista o melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua materna.

Defendeu-se a tese de que o ensino das variedades linguísticas e a formação da consciência crítica e reflexiva a respeito dos usos da língua e da linguagem nos textos lidos e produzidos pelos alunos são cruciais para a aprendizagem eficaz da língua portuguesa. Essa postura poderia acarretar um domínio mais eficaz da própria língua pelos estudantes e sua inserção na sociedade letrada, além de diminuir o preconceito linguístico.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças e as atitudes dos estudantes do 9º ano do CMB e dos alunos do 2º ano da ESO do IRM e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais.

Esse objetivo se justifica, visto que o conhecimento das variedades linguísticas e de seus usos pode determinar a melhoria no ensino de português e a ascensão do indivíduo na sociedade. Além disso, buscou-se detectar a ocorrência de baixa

autoestima nos estudantes no caso de sobrevir desprestígio em relação à sua variedade dialetal e se é perceptível a consciência dessa variação.

A pesquisa de campo também numa escola pública de Madri (Espanha), o IRM, teve a finalidade de conhecer as metodologias de ensino da língua castelhana e compará-las com as do CMB. Se constatada uma maior eficácia no estudo da variação linguística e das variedades da língua, seria sugerida sua aplicação nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil.

Verificou-se ainda se as duas instituições de ensino pesquisadas promovem o pensamento crítico e a reflexão acerca da diversidade linguística de cada país. Por fim, foi efetuada a triangulação dos dados obtidos nos resultados da pesquisa para saber se as metodologias de ensino das variações linguísticas são eficazes no CMB e no IRM. Para isso, utilizaram-se a pesquisa de natureza etnográfica e a aplicação de 560 questionários aos alunos do CMB em 2010 e 56 em 2012; e de 110 questionários aos estudantes do IRM em 2011 e a seus respectivos professores de língua. Além disso, foram observadas onze aulas nas duas escolas e analisado o conteúdo dos livros didáticos adotados.

Percebeu-se que os estudantes de outras regiões do Brasil e da Espanha creem que suas variedades linguísticas são pouco percebidas pelo professor de língua materna no processo de ensino-aprendizagem. No questionário, 39,22% de alunos transferidos para o CMB disseram “não” perceber um tratamento especial dos professores de português; 9,36% responderam “às vezes”; e somente 5,83% afirmaram que “sim”. No IRM, 73 dos 110 alunos pesquisados nasceram em Madri; 9,6% dos alunos oriundos de outras regiões afirmaram “não” receber atenção especial do professor de língua espanhola. Notou-se que somente 20% dos professores do CMB e 34% dos do IRM, ao responderem ao questionário, referiram que “sempre” dão um tratamento mais atencioso aos alunos que chegam de outra região.

O questionário revelou ainda que os alunos transferidos de outras regiões sofrem preconceito linguístico dos professores e dos colegas em ambas as escolas em razão de usarem uma variedade linguística regional (na fala ou na escrita) ou por fugirem às normas gramaticais. Apesar de somente 5,48% dos discentes do CMB e 0,9% dos do IRM terem declarado já ter sentido algum tipo de preconceito; (48,06% dos alunos do CMB e 20,9% dos alunos do IRM deixaram de responder a essa questão), verificou-se a existência de discriminação e até mesmo de desvalorização com relação a alunos transferidos de outras regiões.

Por meio das respostas subjetivas dos alunos acerca de alguma situação em que tivessem sofrido algum preconceito, confirmou-se que ele existe mais intensamente no CMB. Além disso, constatou-se que muitos são acometidos de baixa autoestima no caso de sua variedade dialetal ser desprestigiada, o que remete ao preconceito linguístico. A manifestação do preconceito no CMB pode ocorrer, tendo em vista ser essa uma instituição militar e, portanto, receber alunos transferidos durante todo o ano letivo, sendo assim, no repertório de seu corpo discente existe uma grande diversidade linguística.

Na análise de conteúdo do livro didático adotado no CMB, notou-se que o material não traz abordagens/discussões diretamente relacionadas ao preconceito linguístico. Entretanto, oferece textos sobre as diferenças raciais e sociais que poderiam possibilitar a abordagem também do preconceito linguístico. As variedades linguísticas menos privilegiadas, quando aparecem em textos seguidos de exercícios, são consideradas nos exercícios do livro didático um desvio à norma-padrão, sendo essa, portanto, uma variável importante. Isso, possivelmente influencia as crenças e as atitudes dos professores de língua materna (especialmente os do CMB), visto que o livro didático é um ponto de referência crucial para o planejamento das aulas nas duas escolas.

Além disso, no CMB, a norma-padrão é ensinada como *variedade-padrão*, mas seu uso não é justificado, e outras variedades linguísticas brasileiras não são mencionadas, mesmo ao serem apresentados gêneros como conto ou debate, que possibilitam vários tipos de adequação linguística.

Por sua vez, o livro didático do IRM apresenta as variedades de forma contextualizada, pois sugere exercícios de pesquisa de campo sobre a língua na comunidade e no contexto social do aluno. Mas faltam exercícios que proponham o estudo das variedades linguísticas e sua adequação no decorrer de todas as unidades do livro. Esse material não traz abordagens/discussões sobre o preconceito linguístico, e as variedades linguísticas menos privilegiadas são consideradas em duas unidades. Ademais, a norma-padrão, que é ensinada como norma culta (variedade prestigiada), é uma variável importante no contexto de sala de aula, inclusive os autores do livro apresentam-na como majoritária em relação às demais variedades, quando afirmam que, ao dominá-la, o indivíduo seria capaz de interpretar quaisquer variedades do mesmo idioma.

Constatou-se também no IRM que, nas práticas pedagógicas de língua, há relevância no ensino das variedades linguísticas menos privilegiadas (no caso dos dialetos espanhóis e da linguagem informal do castelhano), além da variedade-padrão. Isso ficou perceptível na análise de conteúdo do livro didático adotado por essa escola e na observação das aulas.

No CMB, nem no livro nem nas aulas houve a constância desse conteúdo. Logo, há necessidade de mudanças de atitudes dos docentes nesse sentido. Por meio das respostas aos questionários, tanto dos professores do CMB e do IRM como de seus alunos, deduziu-se a existência de crenças arraigadas de que o uso da norma linguística padrão é importante tanto na oralidade como na escrita, independentemente do contexto. Essa situação pode ser reflexo da imposição pela escola, representante do Estado, da língua culta, que, apesar de ser também uma variedade linguística, está mais próxima das normas gramaticais (CASTILHO, 2010).

Outra percepção no CMB, durante a observação das aulas e pela análise de conteúdo do livro didático, foi a de que as atividades propostas pelo livro ou apostila dão muita ênfase ao conteúdo gramatical, apesar da variedade de textos. A triangulação dos dados desta pesquisa mostrou que a norma-padrão é uma variável importante no contexto de sala de aula nas duas instituições de ensino nas aulas de português e de espanhol. Embora muitos professores (três de cinco no CMB e duas de três no IRM) tenham afirmado, no questionário de pesquisa, reforçar a importância da adequação linguística, isso não foi percebido no CMB durante a observação das aulas nem em seu livro didático.

Verificou-se também a possibilidade de o IRM promover mais o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre a língua e sobre a diversidade linguística do que o CMB. Essa inferência adveio especialmente pela análise do livro didático, que oferece meios de discussão a respeito das variedades linguísticas, além de os exercícios feitos em aula (como ida a museus e a cinemas para contextualização de temas com a realidade dos alunos) darem mais oportunidade aos discentes de pesquisar e expor suas ideias em interação com o professor.

Note-se que, nas respostas subjetivas ao questionário, os professores falaram em maneiras possíveis de utilizar as variedades linguísticas dos alunos para a construção de novos conhecimentos. Um professor do CMB, por exemplo, sugeriu que se levasse os alunos a entenderem que há muitas outras variedades linguísticas no Brasil e que todas fazem parte do ato da comunicação, incluindo, ainda, as modalidades oral e escrita culta

ou padrão da língua. Outro professor recomendou que os alunos transferidos de outras regiões do país poderiam “abrir” o universo linguístico dos demais colegas da escola, mostrando as diferenças linguísticas existentes e levando-os a entender que falar “diferente” não significa falar “errado”.

Por meio dos resultados desta pesquisa, observou-se que as crenças e as atitudes dos professores e dos alunos do CMB e do IRM sobre a variação linguística coincidem quando se trata da padronização da língua na escrita, como também da variedade linguística usada na sala de aula.

Nesse contexto, concluiu-se que o fato de algumas escolas serem referência em ensino de qualidade, como é o caso do CMB, não implica necessariamente que nelas seja enfatizado o estudo das variações/variedades linguísticas com o intuito de melhorar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Constatou-se que o CMB segue um método mais tradicional de ensino, o que indica que a norma-padrão está mais arraigada aos conteúdos de língua portuguesa e, conseqüentemente, às crenças e às atitudes dos professores e de seus alunos.

No caso do IRM, a ênfase no ensino da variação e da variedade linguísticas pode se justificar pelo fato de a Espanha ser um país onde há convivência/conflito com o bilinguismo e inúmeros dialetos há milhares de anos. Desse modo, pode estar ocorrendo uma maior conscientização sobre o respeito às diversas variedades linguísticas a partir do próprio Estado.

Depreende-se assim a necessidade de proporcionar ao aluno uma formação linguística adequada a ele mesmo; ou seja, é preciso levar o aluno a interagir com o texto em várias modalidades linguísticas e gêneros, conforme observado na escola da Espanha. Ali, para cada gênero, por exemplo, há uma estratégia de interpretação do que se lê. É despertada a curiosidade sobre cultura e personagens históricos, por exemplo, por meio da leitura, com relação à realidade dos estudantes durante o estudo da língua. Logo, propõe-se oportunizar aos alunos a discussão/reflexão sobre o repertório linguístico diversificado que existe no Brasil e na própria escola, além da leitura e escrita de gêneros diversos (textos que reflitam a realidade dos alunos, como bulas de remédio, conta de água, notícias jornalísticas etc, que circulam na sociedade).

É fundamental ter-se em mente que o compromisso da educação não é simplesmente o de ensinar a ler e a escrever, esse compromisso também é social. Muitas vezes, o indivíduo não consegue compreender o que lê, por conseguinte, não sabe escrever. O estudante precisa ser estimulado a fazer inferências textuais,

questionar/refletir sobre o funcionamento da língua, num processo de construção de conhecimento crítico com base no que leu ou ouviu, com a mediação constante do professor, aprendendo a respeitar sua própria variedade linguística, assim como a de seus pares.

É importante que o currículo escolar vá além do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o respeito à diversidade linguística no país (BRASIL, 1997). Além disso, é preciso que se reveja o modo de ensinar a gramática na escola, o qual costuma privilegiar as variedades prestigiadas, como, por exemplo, a língua culta, assim como a norma-padrão prescritiva da língua, e ignorar as demais. É igualmente relevante que o professor de português, durante o ensino das regras gramaticais, contextualize o conteúdo, reforçando a importância da adequação vocabular e o respeito à maneira de falar das outras pessoas.

O que se percebe é que a reflexão sobre a língua e a linguagem baseada em princípios científicos são ferramentas importantes para a desconstrução de falsas crenças, assim como do preconceito linguístico. Com essa consciência, seria possível desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua e aplicá-las na oralidade e na produção textual. Da relação entre crenças e atitudes, pode-se constatar que uma mudança em um desses elementos pode acarretar também mudanças no outro. Por exemplo, a atitude de um indivíduo pode ser mudada se as suas crenças sobre o objeto também o forem, conforme mostra pesquisa realizada por Cyranka (2007) sobre atitudes linguísticas.

A reflexão sobre a diversidade linguística poderia melhorar a capacidade de interpretação das mensagens, como também contornar problemas de preconceito linguístico em sala de aula. Além de ser um fator disseminador de *bullying*,⁹⁴ tão discutido hoje em dia, o preconceito linguístico pode ser uma das causas da baixa autoestima de muitos estudantes. Portanto, é necessário um ensino mais democrático da língua portuguesa, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997): A escola deve respeitar a diversidade linguística e cultural dos indivíduos.

⁹⁴ Termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos de forma voluntária, levando a pessoa afetada a constrangimento público, escárnio ou qualquer forma de degradação física ou moral, sem motivação evidente, estabelecendo relação desigual de poder. Um anteprojeto de lei do novo Código Penal, elaborado por integrantes do Ministério Público, já aprovado pelo Senado e aguardando votação na Câmara dos Deputados, prevê crime na prática de *bullying* por intimidação vexatória. A pena sugerida pela comissão é prisão de um a quatro anos e multa.

Acredita-se que o ensino das variedades linguísticas e a formação da consciência crítica e reflexiva sobre os usos da língua e da linguagem, daquilo que os alunos leem e produzem por meio da escrita são cruciais para a aprendizagem eficaz da língua portuguesa. Isso poderia acarretar um melhor desenvolvimento dos estudantes no domínio da própria língua e sua inserção na sociedade letrada.

Recomendações/sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no CMB e demais escolas públicas

- É crucial que nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de Letras, haja base sociolinguística e sejam provocadas discussões sobre o conteúdo dos livros didáticos, sobre metodologias que possam aprimorar o ensino e a aprendizagem de português em consonância com as variações linguísticas. Desse modo, o professor sairia da graduação com perspectivas do ensino de língua mais democrático, beneficiando o desenvolvimento das habilidades linguísticas de todos os alunos. Isso seria possível com o ensino das variedades nas modalidades oral e escrita e usos da língua e sua funcionalidade por meio da contextualização gramatical e levando os estudantes à reflexão sobre o respeito às diferenças linguísticas.
- No CMB, é importante que os professores (e demais profissionais de ensino) estejam inseridos em mais investigações sociolinguísticas, com ênfase na variação da língua, para descobrir novos caminhos para o ensino e a aprendizagem de português. Nesse caso, a escola precisa convidar estudiosos da área da sociolinguística (professores de sociolinguística e de sociologia da linguagem) para expor as teorias, provocar reflexões/discussões e, por conseguinte, novas atitudes nos docentes. Assim, as aulas e os respectivos conteúdos ficariam mais embasados nas reais necessidades e na realidade dos alunos.
- O livro didático do CMB (e demais escolas) deveria ser escolhido com base em sugestão anterior de todos os professores de língua portuguesa, considerando-se critérios que deem menos ênfase à norma-padrão e mais às variedades linguísticas. Acredita-se que o ensino e a aprendizagem da gramática devem

corresponder à prática da diversidade linguística do país, por meio da oralidade e da escrita.

- Os professores do CMB e das demais escolas, ainda que as escolas públicas estaduais não recebam muitos alunos transferidos de outras regiões, precisam conhecer a cultura e a conseqüente linguagem diversificada dos estudantes. Desse modo, estariam adequando-se ao caráter sócio-histórico-funcional da variedade linguística no contexto escolar. Isso facilitaria a utilização desse conhecimento para a produção de novos gêneros de texto, para disseminação dos vários aspectos culturais da língua brasileira, além de evitar o preconceito linguístico.
- A sociedade se preocupa e discute tanto as diferenças e os preconceitos raciais e de gênero, mas o linguístico é ignorado. Pensando nisso e retomando o que já é proposto por Scherre (2009), sugere-se a criação de lei que transforme o preconceito linguístico em crime. Assim, sugere-se a inserção dos atos de preconceito linguístico no anteprojeto de Lei do Bullying, já aprovado na comissão do Senado e a ser votado na Câmara Federal, para considerá-lo crime no novo Código Penal. Desse modo, acredita-se que poderia ser gerada mais discussão sobre o assunto e maior comedimento nos atos de preconceito linguístico.

O caso do CMB – um caminho para a eficiência do estudo da variação linguística

Ao final, deseja-se propor um caminho para sanar o problema das aulas de português no CMB. Seria importante o professor oferecer meios para desenvolver a sensibilidade linguística dos estudantes e para que esses entendam melhor as variações linguísticas e seus usos (ainda que não constem no livro didático, como é o caso do CMB), tão presentes nas mais diversas situações de interação comunicativa na sociedade.

Propõe-se a utilização nas aulas de métodos audiovisuais e interativos, como, por exemplo, uso do laboratório de informática/internet para pesquisas sobre a diversidade linguística brasileira (suas causas e conseqüências), além da exposição de filmes ou a leitura de textos que mostrem essa realidade social brasileira. Essas

atividades deveriam ser executadas pelo menos uma vez por semana. Acredita-se que tais métodos poderiam despertar discussões constantes a respeito das variedades linguísticas e levar os alunos à reflexão e ao respeito sobre a realidade linguística do país.

Por meio desta investigação, notou-se que um dos maiores obstáculos percebidos pelos professores do CMB para o ensino da língua portuguesa é a grande quantidade de alunos por turma, o que impossibilita o contato individual com os alunos. Todavia, esse contato seria possível se o estudo da língua ocorresse em laboratórios, de acordo com a realidade linguística de cada estudante.

Nesse caso, no início do ano letivo (com projeto experimental no 9º ano), o estudante passaria por uma avaliação diagnóstica a fim de que o docente pudesse conhecer sua realidade social e cultural, assim como suas deficiências ou talentos no uso da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. Por conseguinte, o discente assistiria a uma aula semanal de português, de acordo com sua base cognitiva. Seriam estipulados os níveis A (avançado), B (intermediário) e C (básico), e as aulas seriam ministradas em turno normal em que o aluno estivesse matriculado e na própria sala de aula.

Em cada classe, seriam formados pequenos grupos afins para o trabalho linguístico. Desse modo, seria possível oferecer aos alunos recursos linguísticos variados de acordo com suas necessidades específicas e ainda o contato individualizado, tão escasso nas escolas e tão necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para facilitar esse contato direto com os alunos, seria importante que a escola recebesse estagiários graduandos do último ano em Letras (de universidades com boa pontuação no MEC). Seriam pelo menos dois estagiários auxiliando o professor. Como garantia de eficiência no trabalho a ser desempenhado, os estagiários deveriam apresentar ao CMB seu currículo escolar e uma carta de recomendação de um dos professores da graduação.

No caso da produção textual, os textos seriam elaborados sempre com base em leituras voltadas para a realidade dos alunos,⁹⁵ no próprio “laboratório”, com a mediação constante do professor (auxiliado pelos estagiários). Assim, o professor

⁹⁵ No início de cada bimestre, todos os alunos sugeririam temas de interesse para eles, e a leitura obrigatória seria sobre os temas mais votados, sempre com pesquisa inicial em casa para discussão prévia à elaboração do texto em sala de aula.

poderia desempenhar de fato o papel de mediador pedagógico em sala de aula, e não o de um simples transmissor do “conhecimento” da língua, facilitando o ensino e a aprendizagem das variedades linguísticas e seus usos.

Ao seguir essas sugestões, proporcionar-se-iam aos alunos um ensino-aprendizagem da língua com mais qualidade e o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão sobre os textos e sobre a diversidade linguística do país e da própria escola, consoante o que foi observado no IRM.

Com a participação de estagiários, essa técnica poderia ser aperfeiçoada (por esses estarem, muitas vezes, mais estimulados e terem ideias mais atualizadas) e disseminada para as outras escolas públicas do país, tendo em vista que os estagiários estariam entrando no mercado de trabalho.

O problema do número excessivo de alunos seria amenizado nas aulas interativas de português. Além de ser um meio capaz de provocar mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, seria possível a mediação do professor em um trabalho mais individualizado com o aluno, sem despesas extras para o Estado para a criação de espaço físico ou contratação de novos professores.

Entretanto, vale ressaltar que os estudos sobre a variação e variedades linguísticas não deveriam limitar-se ao laboratório, pois se faz necessária a inserção desse assunto em todas as aulas de português, num processo contínuo, para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Acredita-se que este trabalho traz abordagens que possam auxiliar os professores de língua portuguesa para um melhor desenvolvimento das aulas sobre variação linguística. A leitura desta tese pode possibilitar os docentes levar os alunos a uma melhor compreensão da língua com a conscientização da necessidade do respeito ao falar dos indivíduos de outras regiões ou classes sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *Gramática mínima para o domínio da língua-padrão*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ÁLVAREZ, T. Angulo. Enseñar y a escribir textos expositivos en colaboración en educación primaria. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA – SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN – Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Edita/Secretaria General Técnica, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ÁNGEL, López García. *El rumor de los desarraigados*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1985.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. *Tessitura textual: coesão e coerência como fatores de textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFICH/USP, 2002.

BAGNO, Marcos. *Norma linguística*. Marcos Bagno (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.

———. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

———. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

———. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Ática, 2009.

———. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAMBERGER, Richard. *La promoción de la lectura*. Traduzido por J. M. García de la Mora. Barcelona (Espanha): Editorial de la Unesco, 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>>. Acesso em: 02/02/2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. *Ensino de gramática: descrição e uso*. VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). São Paulo: Contexto, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Lisboa, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *Fala e escrita em questão*. Dino Preti (Org.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BAZERMAN, Charles et al. *Reference guide to writing across the curriculum*. USA: Parlorpress, 2005.

———. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONIDIO, Angela Paiva (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

———. *Gênero, agência e escrita*. Traduzido por Judith Chambliss Hoffnagel. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONIDIO, Angela Paiva (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BELLO, C.; GÓMEZ, A.; MEDINA-BOCOS, A.; ORTEGA, E.; ZARAGOZA, P. *Lengua y literatura: educación secundaria*. Madrid: Grupo Anaya, 2011.

BIERBACH, Cristine. Cuatro idiomas para um Estado – Quantos para uma região autônoma? BOSSONG, Georg; GONZÁLEZ, Francisco Baéz de Aguilar (Org.). *Identidades lingüísticas en la España autonómica*. Madrid: Ibero americana, 2000.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Como ordenar as ideias*. São Paulo: Ática, 2007.

BORBA, Marisa. Literatura e pluralidade cultural. *Práticas de leitura e escrita*. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BORTONE, Marcia Elizabeth. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

———. Comunicação interdialetoal. *Transculturalidade, linguagem e educação*. CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística educacional*. Artigo para livro comemorativo Abralín 40 anos. 30 de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=901:titulo:soiolioguiustia_iuiaiooal&catid=1:post-artigos&Itemid=61>. Acesso em: 24/05/2012.

———. A sociolinguística na escola. In: 56ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Anais...Cuiabá, julho/2004a.

———. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004b.

———. *Nós chegemos na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

———. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. *Transculturalidade, linguagem e educação*. CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2007.

———; SOUSA, Maria Alice F. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola, 2008a.

———. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008b.

———; Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico sobre a imigração*. Parábola: São Paulo, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

———. Presidência da República. *Lei n. 7.716/1989, de 15 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 1989.

———. Presidência da República. *Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 1989.

———. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22/09/2010.

———. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25/09/2010.

———. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 11.274, de 2006*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570>>. Acesso em: 03/10/2008.

BRIZ, Antônio. *El español coloquial situación y uso*. Madrid: Arco libros, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

———. *As políticas linguísticas*. Traduzido por Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A linguagem tem sujeito? Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística?* MARQUES, Maria Bernadete A. [et al.] (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

———. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. Linguística da norma*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

———. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2009.

———. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: 9º ano*. 5. ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2009.

CHAGAS, Paulo. *A mudança linguística. Introdução à linguística I: objetos teóricos*. FIORIN, José Luiz (Org.). São Paulo: Contexto, 2007.

CHARMEUX, Eveline. *Como fomentar los hábitos de lectura*. Traduzido por Savoir Lire Au Collège. Barcelona (Espanha): Ediciones Ceac, 1992.

CHOMSKY, M. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

———. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1975b.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler – ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORBEIL, Jean-Claude. Elementos de uma teoria da regulação linguística. *Norma linguística*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e translíngua: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *Transculturalidade, linguagem e educação*. CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994.

CUNHA, Maria Antonieta A. *Variantes linguísticas: dialetos e registros*. Disponível em: < <http://isactextos.blogspot.com/2010/03/primeiro-ano-2010.html>>. Acesso em: 18/05/2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG)*. Tese de Doutorado apresentada à Coordenação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Nívia Roncarati de Souza. Niterói –RJ, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Traduzido por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Paula Cobbuci Ribeiro Coelho. *Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Linguística, pela Universidade de Brasília, sob orientação de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília, 2011.

DUBOIS, Jean e outros. *Dicionário de linguística*. Traduzido por Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum, Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e linguística*. Traduzido por José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1968.

DUQUE, Celeste. *Atitudes e comportamento*. 2008. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/actitudes-comportamiento-organizacional.pdf>>. Acesso em: 25/04/2011.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, II: métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós, 1989.

———. *Ethnographic description on sociolinguistics*: An Internacional Handbook of the Science of Language and Society. Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheir. v. 2. Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1988.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. *Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo*. Madrid: A.G. Grupo S.A., 1982.

———. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA – SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN – Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Edita/Secretaria General Técnica, 2007.

———. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. Instituto del profesorado, investigación e innovación educativa (IFIIE). *Actitudes lingüísticas, escuela y inmigración: los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Colección Investigación nº 187, 2009.

ESTEBAN, Moisés; NADAL, Josep Maria, VILA, Ignasi (2007). *El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural*. España. Disponible em:

<<http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Glossa/Journal/jun2007/E1%20Papel%20de%20la%20Lengua%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20Identidad...pdf>>.

Acesso em: 13/08/2001.

FERGUSON, Ch. *Diglossia, en World*. Traduzido por P. L. Garvin y Y. Lastra. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM, 1974.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. *Relações de (in)dependência entre a oralidade e escrita*. FERREIRO, Emília (Org.). Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FESTINGER, Leon. *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FISHBEIN, Martin. A consideration of beliefs, attitudes and their relationships. In: STEINER, Martin & IVAN, D., ed. *Current studies in social psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Traduzido por Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCÍA MOUTON, Pilar. *Lenguas y dialectos de España*: Arco Libros. 1994.

GIANNOTTI, Vito. *Muralhas da linguagem*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

GLADIS, Mabel. *Reflexión pedagógica: sociología del lenguaje*. 2008. Disponible em: <<http://sociolingüisticaucn.blogspot.com/2008/05/reflexin-pedagogica-sociologia-del.html>>. Acesso em: 02/07/2011.

GÓMES MOLINA, José R. *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal - área metropolitana de València*. València: Universitat de València, 1998.

- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. *Norma linguística*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.
- HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Great Britain: Penguin Books, 1972.
- . Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1972b.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente – a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- JÚNIOR TEIXEIRA, Geraldo A. *O desenvolvimento das línguas ibéricas e a política linguística do governo central espanhol*. Soletas, ano IX, n. 17 – Supl. São Gonçalo: 128 Uerj, 2009.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Traduzido por Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Gredos: Madrid, 1980.
- LAROUSSE. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo Nova Cultural Ltda., 1992.
- LODARES, Juan Ramón. *Lengua y patria*. Madrid: Taurus, 2002.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel. *El rumor de los desarraigados*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1985.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. *Discursos de identidades*. LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. *Linguística da norma*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LUFT, Pedro Celso. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO, Alzira Verthein Tavares. Linguagem e contexto. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.
- MACEDO, Donaldo. *Alfabetização, linguagem e ideologia*. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>>. Acesso em: 02/08/2011.

MARCOS-MARÍN, F. A. *Política lingüística y lenguas iberoeuropea*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm>>. Acesso em: 23/08/2011.

MARCUSHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

———. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLSON, David R. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Traduzido por Patrícia Willson. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

PÉREZ ESTEVE, P. La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de educación infantil y primaria. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaria General de Educación – Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Edita/Secretaria General Técnica, 2007.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. Uma concepção filosófica de estilo. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

———. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Edusp, 1994.

———. *Fala e escrita em questão*. PRETI, Dino (Org.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

———. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. *Norma linguística*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.

RIBEIRO, Ormezinda Maria; RIBEIRO, Aya Ribeiro. *Janelas na construção da leitura*. Uberaba: Vitória, 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna Rodrigues. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. (Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília). Disponível em:

<http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/Fevereiro/Linguas_indigenas_brasileiras_ameaadas_de_extino.pdf>. Acesso em: 30/11/2011.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHOCAIR, Nelson Maia. *A arte da redação: teoria e prática*. Niterói: Impetus, 2007.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

———. *O preconceito linguístico deveria ser crime*. Galileu. Globo, nov./2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SILVA, Elisabeth Ramos. *O ponto de partida da argumentação: o desenvolvimetro do senso crítico*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *Variação, mudança e norma. Linguística da norma*. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

———. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Lengua, variación y dialetos*. Washington: Georgetown University Press, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de lectura*. Barcelona (Espanha): GRAÓ, 2005.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Traduzido por Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA JÚNIOR, Astor. *A língua como resistência: uma tentativa sociolinguística de compreensão das linguagens de negros e homossexuais no Brasil*. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 70, mar./2007.

VOTRE, Sebastião Josué. *Relevância da variável escolaridade. Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvim. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Traduzido por Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco; posfácio: Maria da Conceição A. de Paiva, Maria EuLamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

ANEXO 1

Questionário/aluno CMB – 2010

Prezado aluno (a):

Esta pesquisa visa obter mais informações sobre como é abordada a questão da linguagem, leitura e produção de textos no Colégio Militar de Brasília e como são conduzidas as práticas pedagógicas aos alunos oriundos de outras regiões do país. O questionário poderá revelar a realidade desses estudantes e levar a uma possível mudança no processo de ensino e aprendizagem. As informações solicitadas neste questionário serão utilizadas em pesquisa científica. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do estudo em questão. Você não precisa se identificar. Agradeço a colaboração!

Elizete Cristina de Souza (Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora do CMB)

- **POR FAVOR, ASSINALE SEMPRE UMA ÚNICA ALTERNATIVA QUE MAIS SE APROXIME DE SEU CASO.**

1. Qual o seu gênero (sexo)?

feminino masculino

2. Qual é a sua idade?

12 anos 13 anos 14 anos 15 anos 16 anos 17 anos
 outros

3. Onde você nasceu?

CIDADE - _____ ESTADO -

4. Quando começou a estudar em instituição militar do Exército?

no 6º ano no 7º ano no 8º ano no 9º ano

5. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?

em 2009 em 2008 em 2007 em 2006 outro _____

6. No primário (até o 5º ano), você estudava

em escola pública do Estado. em escola particular. em escola pública do Estado e em particular.

7. Você ingressou no Colégio Militar porque

é filho de militar. foi aprovado em concurso. outros meios.

8. Caso você tenha feito concurso, para fazer a prova, você fez cursinho preparatório ou teve professor particular para esse fim?

sim não

9. **Se você veio de outra região do Brasil**, você percebe um tratamento mais atencioso por parte dos professores de português por você ter chegado de outra região?

sim não às vezes não sou de outra região do Brasil

10. **Se você veio de outra região do país**, ao começar a estudar no Colégio Militar de Brasília, sentiu preconceito quanto a sua maneira de falar?

sim não às vezes não sou de outra região do Brasil

11. Como você considera a maneira de falar do aluno transferido de outras regiões do país:

normal diferente engraçada incorreta

12. As primeiras amizades que você conquistou no CMB ocorreram com alunos:

de outras regiões de Brasília de Brasília, mas que também foi transferido de outras regiões de outras regiões e de Brasília igualmente ainda não fez amizades

13. Caso você já tenha sentido que alguém sentiu preconceito em relação a sua maneira de falar, ocorreu mais por parte do

professor. colegas de sala. colegas de outra turma. professor e colegas.

outros.

14. Se você já sentiu preconceito de algumas pessoas em relação a sua maneira de falar, qual sentimento veio à tona?

nenhum sentimento específico tristeza discriminação vergonha
 achou a situação engraçada outros _____

15. Quando o professor te pede para ler algum texto em voz alta você fica apreensivo por ter um sotaque diferenciado?

sim não às vezes raramente

16. O professor de português, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?

sim não às vezes raramente

17. Você acha que a sua maneira de falar atrapalha seu desempenho na produção textual?

sim não às vezes não sei

18. **Se você veio de outra região do país**, na produção textual, no CMB, você já foi penalizado pelo professor de português por utilizar uma expressão regional, ou seja, da região de onde veio?

sim não às vezes não sei não sou de outra região do Brasil

19. Depois que o professor de português corrige os textos produzidos por você, ele **conversa com cada aluno (individualmente)** sobre os deslizes cometidos e diz como poderia melhorar a redação?

sempre nunca às vezes raramente

20. Você acha que o tempo que o professor de português costuma ter com você em sala de aula para falar a respeito de seus textos é
() suficiente. () insuficiente. () muito. () pouco.

21. Você acha que o bom professor de português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula?

() sim () não () às vezes

22. Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos?

() sim () não () às vezes

23. Você acha que, para escrever bem, é preciso saber as regras gramaticais?

() sim () não () às vezes

24. Você considera a escrita mais correta do que a fala?

() sim () não () às vezes

25. Escreva uma situação, ocorrida em sala de aula, em que você se sentiu constrangido por usar a linguagem de sua região de origem na fala ou na escrita:

ANEXO 2

Questionário/aluno CMB – 2012

Prezado aluno (a):

Esta pesquisa visa obter mais informações sobre como é abordada a questão da linguagem, leitura e produção de textos no Colégio Militar de Brasília e como são conduzidas as práticas pedagógicas aos alunos oriundos de outras regiões do país. O questionário poderá revelar a realidade desses estudantes e levar a uma possível mudança no processo de ensino e aprendizagem. As informações solicitadas neste questionário serão utilizadas em pesquisa científica. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do estudo em questão. Você não precisa se identificar. Agradeço a colaboração!

Elizete Cristina de Souza (Doutoranda em Educação, na Universidade de Brasília – UnB e professora do CMB)

- **POR FAVOR, ASSINALE SEMPRE UMA ÚNICA ALTERNATIVA (FRENTE E VERSO) QUE MAIS SE APROXIME DE SEU CASO.**

1. Qual o seu gênero (sexo)?

feminino masculino

2. Qual é a sua idade?

12 anos 13 anos 14 anos 15 anos 16 anos 17 anos
 outros

3. Você considera tua família em que classe social?

baixa média media-alta alta

4. Em qual cidade do Distrito Federal você mora?

Onde você nasceu?

CIDADE _____ ESTADO - _____

5. Qual é a formação de sua mãe?

primário ensino fundamental ensino médio ensino universitário
 pós-graduado/Mestrado/Doutorado

6. Qual é a formação de teu pai?

primário ensino fundamental ensino médio ensino universitário
 pós-graduado/Mestrado/Doutorado

7. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?

em 2009 em 2008 em 2007 em 2006 outro _____

8. Você acha a língua portuguesa ensinada na sua escola
() fácil () muito fácil () difícil () muito difícil () quase impossível de aprender

9. Você considera a língua portuguesa ensinada na sua escola
() **igual** a que você aprendeu junto com a tua família/amigos
() **parecida** com a que você aprendeu junto com a tua família/amigos
() **diferente** da que você aprendeu junto com a tua família/amigos
() **muito** diferente da que você aprendeu junto com a tua família/amigos
() **praticamente** uma outra língua

10. Do que você **mais gosta** nas aulas de língua portuguesa?
() o estudo da interpretação de texto
() o estudo das normas/regras gramaticais
() o estudo de redação
() a leitura de texto
() outros _____

11. O que mais **te aborrece** nas aulas de língua portuguesa?
() o estudo da interpretação de texto
() o estudo das normas/regras gramaticais
() o estudo de redação
() a leitura de texto
() outros _____

12. Você acha que aprender as regras gramaticais é
() fácil () muito fácil () difícil () muito difícil

13. Seu rendimento nas avaliações gramaticais costumam ser
() ruim () regular () bom () muito bom () ótimo

14. Você já percebeu preconceito (se alguém já riu/debochou de você, te humilhou, fez piadas...), no CMB, pela sua maneira de falar diferenciada de outra região, em relação ao modo de falar de Brasília?
() sim () às vezes () não () não me lembro

ANEXO 3

Questionário/professor do CMB – 2010

Prezado professor (a):

Esta pesquisa visa obter mais informações sobre como é abordada a questão da linguagem, leitura e produção de textos no Colégio Militar de Brasília e como são conduzidas as práticas pedagógicas aos alunos oriundos de outras regiões do país. O questionário poderá revelar a realidade desses estudantes e levar a uma possível mudança no processo de ensino e aprendizagem. As informações solicitadas neste questionário serão utilizadas em pesquisa científica. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do estudo em questão. Você não precisa se identificar. Agradeço a colaboração!

Elizete Cristina de Souza (Doutoranda em Educação, na Universidade de Brasília – UnB e professora do CMB)

- **POR FAVOR, ASSINALE SEMPRE UMA ÚNICA ALTERNATIVA QUE MAIS SE APROXIME DE SEU CASO.**

1. Qual o seu gênero (sexo)?

() feminino () masculino

2. Qual é a sua titulação acadêmica?

() Curso de graduação em Letras

() Curso de extensão

() Mestrado

() Doutorado

() Outro _____

3. Há quanto tempo se graduou em Letras?

() há mais de um ano () há mais de cinco anos () há mais de 10 anos

() há mais de 15 anos () há mais de 20 anos () outro _____

4. Na sua formação, o estudo de Sociolinguística pode ser considerado:

() excelente () bom () razoável () fraco () não estudei Sociolinguística

5. Quando começou a trabalhar como professor de português?

há mais de um ano há mais de cinco anos há mais de 10 anos
 há mais de 15 anos há mais de 20 anos outro _____

6. Quando você começou a trabalhar no Colégio Militar de Brasília?

há mais de um ano há mais de cinco anos há mais de 10 anos
 há mais de 15 anos há mais de 20 anos outro _____

7. Você percebe um tratamento mais atencioso por sua parte aos alunos que chegam ao CMB de outra região durante todo o ano?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

8. Você percebe preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar dos colegas oriundos de outras regiões do país?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

9. Como você considera a maneira de falar do aluno transferido de outras regiões do País:

correta incorreta normal diferente engraçada

10. Quando você pede para o estudante que chega de outra região ler algum texto em voz alta, você acha que ele fica apreensivo por ter um sotaque diferenciado?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

11. Você, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

12. Você acha que a sua maneira de falar deve ser a considerada padrão em sala de aula?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

13. Você acha que a maneira de **falar** dos alunos em sala de aula deve

- sempre ser a padrão/culta/formal.
- sempre ser a coloquial/informal.
- às vezes ser a padrão/culta/formal; e, às vezes, ser a coloquial/informal .
- adequar-se ao contexto da aula.

15. Você já penalizou algum aluno do 9º ano por utilizar uma expressão regional em texto dissertativo?

sim às vezes não quase sempre raramente nunca

16. Depois que você corrige os textos produzidos pelos alunos (independentemente de ser avaliação), você **conversa com cada estudante (individualmente)** sobre os deslizes cometidos e diz como poderia melhorar a redação?

sempre nunca às vezes raramente

17. Você acha que o tempo que costuma dispensar a cada aluno em sala de aula, para falar diretamente com o aluno é

() suficiente. () insuficiente. () muito. () pouco.

18. Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula?

() sim () às vezes () não () quase sempre () raramente () nunca

19. Você acha que, para escrever bem um texto dissertativo, é preciso saber as regras gramaticais?

() sim () às vezes () não () quase sempre () raramente () nunca

20. Você acha que, para escrever bem um texto dissertativo, é preciso que o aluno monitore a fala para não cometer deslizes das regras gramaticais?

() sim () às vezes () não () quase sempre () raramente () nunca

21. Você acha que as variantes linguísticas dos alunos de outras regiões devem ser preservadas na produção do texto dissertativo?

() sim () às vezes () não () quase sempre () raramente () nunca

22. Há barreiras institucionais para que haja melhor rendimento dos alunos dos 9º ano no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa? Quais?

23. Quais as suas sugestões para que seja possível melhorar o rendimento dos alunos na produção textual, no 9º ano do CMB?

31. Como você acha que os estudantes transferidos de outras regiões podem utilizar as diferenças culturais linguísticas para a construção de novos conhecimentos?

ANEXO 4

Questionário/aluno do IRM – 2011

Estimado(a) estudiante:

Esta investigación tiene como objetivo obtener información acerca de cómo se aborda la cuestión de lenguaje, lectura y producción de textos en tu centro y cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza para los estudiantes de otras regiones del país. El cuestionario puede revelar la realidad de estos estudiantes y conducir a un posible cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La información solicitada en este cuestionario se utilizará en una investigación científica. Su contribución es muy importante para el desarrollo de la investigación. No es necesario identificarse.

Gracias por su cooperación.

Elizete Cristina de Souza (doctorado en Lingüística de la Universidad de Brasilia/Brasil (UnB)

Profesora del Colegio Militar de Brasília - Brasil

• Indique **SIEMPRE** la **ÚNICA** opción que le resulte más adecuada.

1. ¿Cuál es su género (sexo)?

() Mujer () hombre

2. ¿Cuál es su edad?

() 12 () 13 () 14 () 15 () 16 () 17 años () otros _____

3. ¿Dónde nació usted? ¿Y cual es el dialecto o lengua hablado allá?

CIUDAD _____

ESTADO _____

LENGUA (S) _____

DIALECTO (S) _____

4. Tus padres son españoles?

() sí () no () solo mi madre () solo mi padre

5. Cuál es tu lengua materna?

() castelhano () catalão () valenciano () vasco () otra _____

6. Que lengua utilizas para hablar con tu familia?

() castelhano () catalão () valenciano () vasco () otra _____

7. Crees que es interesante hablar en casa con los tuyos en la lengua materna y la escuela aprender el castellano?

() si () no () no lo sé

8. Dónde más utilizas tu lengua nativa?

9. Que lenguas hispánicas o dialectos hablas en tu día a día fuera el castellano?
() catalán () valenciano () galego () vasco () outra _____
() no hablo otra lengua o dialeto
10. Lees y escribes en tu lengua nativa?
() si () no () solo leo () solo escribo
11. Cuál es el nivel que más utilizas en tu lengua nativa?
() formal () informal () no lo sé
12. **Si hablas otra lengua que no sea castellano**, se expresa con facilidad en castellano?
() si () no
13. En que lengua te resulta más fácil contar una historia escrita?
() castelhana () catalão () valenciano () vasco () otra _____
14. Crees que todos españoles deben aprender castellano?
() si () no () no lo sé
15. Crees que es necesario hablar castellano para conseguir un progreso en tu vida, como por ejemplo, un bueno empleo en mercado de trabajo en España?
() si () no () no lo sé
16. Le produce contrariedad cuando tienes que leer un texto en otra lengua española que no sea castellano?
() si () no () no lo sé
17. Cual lengua crees ser la más bella en España?
() castelhana () catalão () valenciano () vasco () otra _____
28. ¿Yá estudiaste en escuela particular?
() si () no
19. ¿Cuando empezó a estudiar en este Instituto?
() el año 2009 () el año 2008 () el año 2007 () el año 2006 () otro _____
20. En la primer fase de tus estudios, tu estudiaste
() en escuelas públicas del estado. () en escuela privada. () en escuela pública y en escuela particular.
21. **Si tu viniste de otra región de España**, escriba el nombre de la ciudad / estado donde vivía:
CIUDAD _____
PROVINCIA _____
22. **Si viniste de otra región**, ¿te das cuenta de **un tratamiento más atencioso** por el profesor de lengua española?

sí a veces no yo no soy de otra región del España

23. **Si viniste de otra región, para comenzar a estudiar en ese Instituto** ¿usted sintió perjuicio debido a tu forma de hablar?

sí a veces no yo no soy de otra región del España

24. Tu sueles considerar el discurso de los estudiantes transferidos de otras regiones del país:

normal diferente divertida incorrecta

25. Las primeras amistades que ha ganado en esta escuela ocurrió con los estudiantes:
 de otras regiones de Madrid, pero también fue trasladado a personas de otras regiones

de otras regiones y también de Madrid no ha hecho amigos

26. Si has sentido que alguien te demostró perjuicio debido a tu forma de hablar, se produjeron con más frecuencia por los

profesores. los compañeros de clase. los miembros de otra clase. tanto de maestros como de compañeros de clase. Otros _____.

27. ¿Si alguna vez te sentiste perjuicio de algunas personas sobre la forma de hablar, lo que, te sintió?

ninguna sensación específica tristeza discriminación vergüenza
 fue una situación divertida otros _____

28. ¿Te has sentido voluntad de dejar de estudiar en esta escuela debido a algún sesgo lingüístico (en relación a la forma de hablar)?

sí a veces rara vez no

29. Cuando el maestro te pide que leas en voz alta cualquier texto, ¿Te sientes incomodado (a) por tener un acento diferente?

sí a veces rara vez no

30. El profesor de lengua española en la enseñanza de reglas gramaticales, refuerza la importancia del vocabulario adecuado y el respeto a la manera de hablar de los demás?

sí a veces rara vez no

31. ¿Crees que tu discurso hablado altera el rendimiento en la producción textual?

sí a veces no no sabe

32. **Si vienes de otra región del país**, en la producción de texto, ¿alguna vez has sido **penalizado** profesor de la Lengua Castellana y Literaturas (LCL) por usar una expresión regional, es decir, de la región de donde vino?

sí a veces no no sabe yo no soy de otra región de Brasil

33. Después de que el profesor de lengua española corrige los textos escritos por ti, ¿habla con cada alumno (individualmente) sobre sus errores para cómo se podría mejorar la escritura?

siempre a veces rara vez nunca

34. Crees que el tiempo que el profesor de LCL suele tener contigo en la clase para hablar de tu escritura es

lo suficiente. insuficiente. mucho. poco.

35. ¿Crees que un buen profesor de lengua siempre debe hablar el castellano español de conformidad con las reglas de la gramática (en lenguaje formal) en la clase?

sí a veces no

36. ¿Crees que el profesor LCL debería corregir la forma de hablar de los estudiantes en las clases?

sí a veces no

37. ¿Crees que para escribir bien textos expositivos, hay que saber las reglas gramaticales?

sí a veces no

38. ¿Consideras que la escritura es más correcta que el discurso hablado?

sí a veces no

39. Eres favorable a mantener la lengua nativa (o bilingüismo) en algunas regiones de España?

sí no no lo sé

40. ***Si tu es de otra región fuera de Madrid***, escribe una situación que ocurrió en el aula, en que te sentiste avergonzado de utilizar la lengua de su región de origen en la forma de hablar o en la escritura:

ANEXO 5

Questionário/professor do IRM – 2011

Estimado(a) profesor(a):

Esta investigación tiene como objetivo obtener información acerca de cómo se aborda la cuestión de lenguaje, lectura y producción de textos en su centro y cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza con los estudiantes de otras regiones del país. El cuestionario puede revelar la realidad de estos estudiantes y conducir a un posible cambio en la enseñanza y el aprendizaje. La información solicitada en este cuestionario se utilizará en una investigación científica. Su contribución es muy importante para el desarrollo del estudio. No es necesario identificarse.

Gracias por su cooperación!

Elizete Cristina de Souza (doctorado en Lingüística en la Universidad de Brasilia/Brasil (UnB)

Profesora del Colegio Militar de Brasília/Brasil

• Indique **SIEMPRE** una **ÚNICA** alternativa más adecuada.

1. ¿Cuál es su sexo?

() Mujer () hombres

2. ¿Cuál es su grado académico?

() Licenciado en Lengua Española

() Master

() Doctorado

() Otro _____

3. ¿Hace cuánto tiempo que se graduó?

() para más de un año () durante más de cinco años () más de 10 años

() desde hace más de 15 años () más de 20 años () otros _____

4. En su formación, el estudio de la sociolingüística se puede considerar:

() excelente () bueno () muy bueno () pésimo () no he estudiado

Sociolingüística

5. ¿Cuándo comenzó a trabajar como profesor de LCL?

() hace más de un año () durante más de cinco años () más de 10 años () más de 15 años () más de 20 años () otros _____

6. ¿Cuándo comenzó a trabajar en este Centro?

() hace más de un año () durante más de cinco años () hace más de 10 años () más de 15 años

() hace más de 20 años () otros _____

7. ¿Te das cuenta de una mayor consideración de su parte a los estudiantes que vienen a

esa escuela de otras regiones en todo el año?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

8. ¿Usted percibe el perjuicio en los patrones de expresión de los estudiantes de los colegios de otras regiones?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

9. ¿Cómo se suelen considerar el discurso de los estudiantes transferidos de otras regiones?

() normal () incorrecto () diferente

10. ¿Cuando usted le pide al estudiante que viene de otra región para leer un texto en voz alta, usted piensa que él se queda ansioso por tener un acento diferente?

() sí () a veces () no () a menudo () rara vez () nunca

11. ¿Usted, durante la enseñanza de reglas gramaticales, refuerza la importancia del vocabulario adecuado y respeto a la manera de hablar de los demás?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

12. ¿Cree usted que su habla debe seguir las reglas gramaticales (la lengua formal) en la clase?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

13. Cree usted que los patrones del habla de los estudiantes en el aula

() siempre debe seguir las reglas gramaticales/formal.

() siempre debe ser coloquial/ informal.

() a veces debe ser formal, y a veces debe ser coloquial/informal.

() ajustar a el contexto del aula.

14. ¿Después de corregir los textos producidos por los alumnos (independientemente de la valoración), habla con cada estudiante (individualmente) acerca de sus errores y de cómo se podría mejorar la escritura?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

15. ¿Cree que el tiempo que usted suele utilizar para entregar los textos expositivos a cada estudiante en el aula, para hablar de la producción de textos, es

() lo suficiente. () insuficiente. () mucho. () poco.

16. Cuando el alumno elabora un texto (si la *evalúa*), ¿después de la corrección, se solicita la reescritura?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

17. ¿Cree usted que el profesor de la LCL tienen el tiempo suficiente para arreglar todos los textos que se requieren en el aula con el cuidado y la atención necesaria para el correcto desarrollo del estudiante?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

18. ¿Cree que el buen profesor siempre debe hablar español, de conformidad con las reglas de la gramática (lengua estándar) en las clases de LCL?

() siempre () a menudo () rara vez () nunca

19. ¿Cree usted que el profesor de e LCL debe corregir la habla de los estudiantes en las clases de LCL?

siempre a menudo rara vez nunca

20. ¿Cree que, para escribir un bueno texto, la persona debe conocer bien las reglas de la gramática?

siempre a menudo rara vez nunca

21. Usted es favorable a mantener la lengua nativa (o bilingüismo) en algunas regiones de España?

si no no lo sé

22. ¿Cree que las variantes lingüísticas de la habla de los estudiantes de otras regiones del país deben conservarse en la producción de textos expositivos?

siempre a menudo rara vez nunca

23. ¿Hay barreras institucionales que dificulten un mejor rendimiento de los estudiantes del 2º grado de la escuela secundaria en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española? ¿Cuáles?

24. ¿Cómo cree que los estudiantes transferidos de otras regiones puedan utilizar el lenguaje cultural para la construcción de nuevos conocimientos?

ANEXO 6

Dados dos questionários – alunos do CMB – 2010

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?

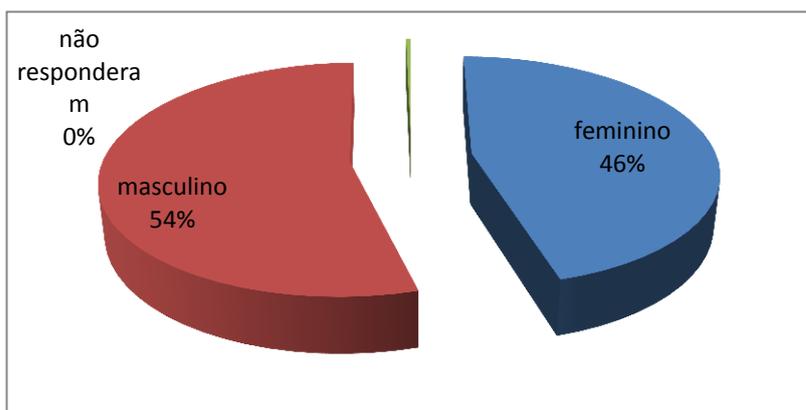


Gráfico 2. Qual a sua idade?

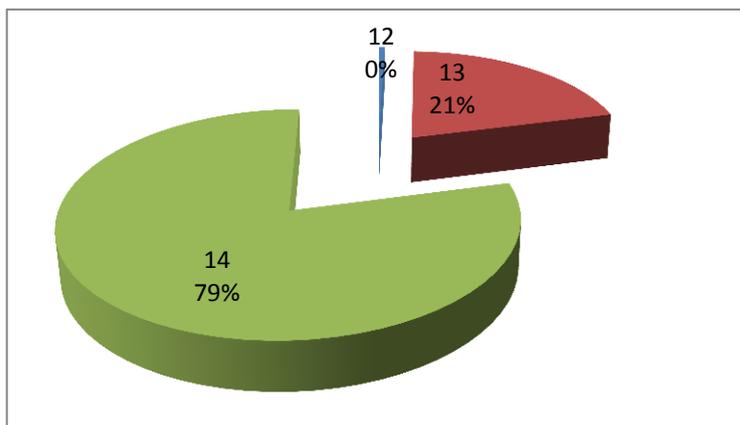
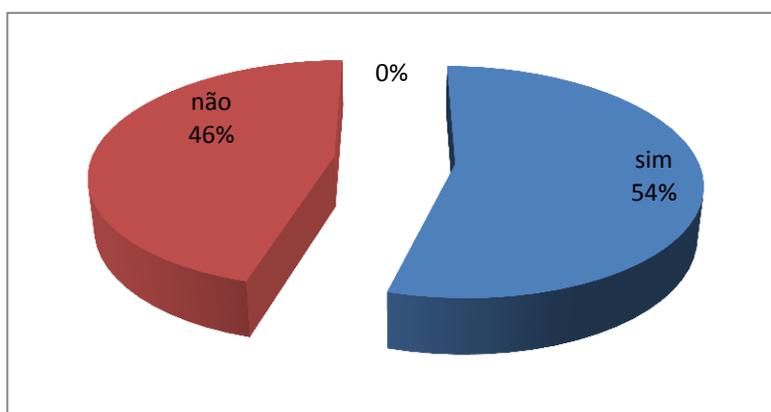


Gráfico 3. Veio de outra região?



Muitos estudantes do CMB que participaram da pesquisa em 2010 nasceram no Distrito Federal, porém 54% dos alunos vieram de outra região do país, sendo que 36,22% dos alunos são do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a saber: 15,09% são do Rio de Janeiro (RJ); 9,01%, do Rio Grande do Sul (RS); 5,83%, de Minas Gerais (MG); 4,77%, de São Paulo (SP); 3,36%, do Ceará (CE).

Tabela 6.1. Se veio de outra região – qual o nome do estado onde você nasceu?

	Frequência	%
Não responderam	266	47,00
AC	5	0,88
AL	1	0,18
AM	28	4,95
AP	1	0,18
BA	15	2,65
CE	13	2,30
DF	3	0,53
ES	1	0,18
GO	13	2,30
MA	1	0,18
MG	21	3,71
MS	15	2,65
MT	4	0,71
PA	11	1,94
PB	3	0,53
PE	11	1,94
PI	2	0,35
PR	23	4,06
RJ	53	9,36
RN	9	1,59
RO	5	0,88
RR	4	0,71
RS	38	6,71
SC	3	0,53
SE	2	0,35
SP	15	2,65

Dos alunos que foram transferidos de outras regiões do país para o CMB, havia em 2010, há o predomínio de 9,36% dos alunos do Rio de Janeiro (RJ), 6,71% do Rio Grande do Sul (RS); 4,95% do Amazonas (AM); 4,06% do Paraná (PR); 3,71% de Minas Gerais (MG) entre outros 20 Estados brasileiros.

Gráfico 4. Se veio de outra região, quando começou a estudar em instituição militar do Exército?

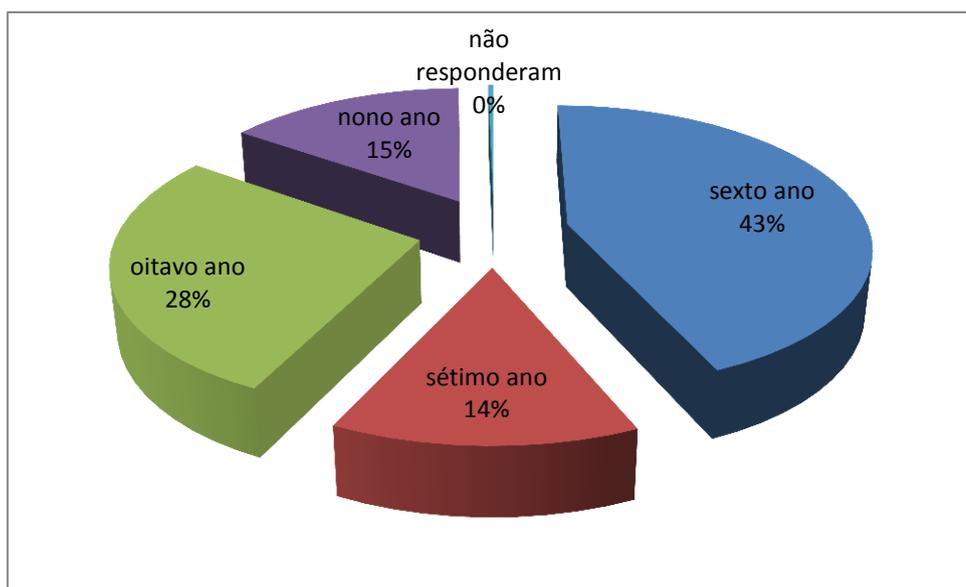


Gráfico 5. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?

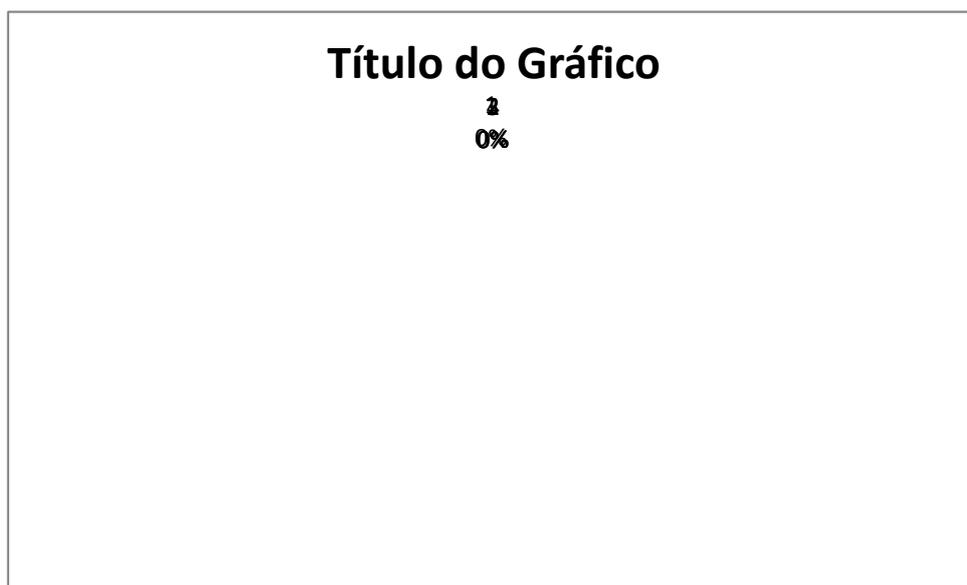


Gráfico 6. No primário (até o 5º ano), você estudava em:

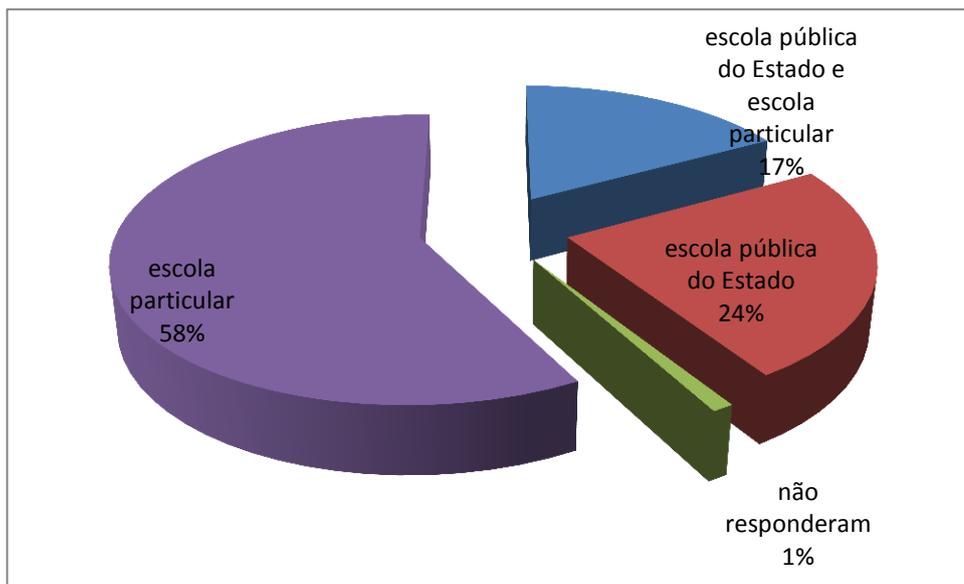


Gráfico 7. Você ingressou no CMB porque:



Gráfico 8. Você fez cursinho ou teve professor particular para passar no concurso do CMB?

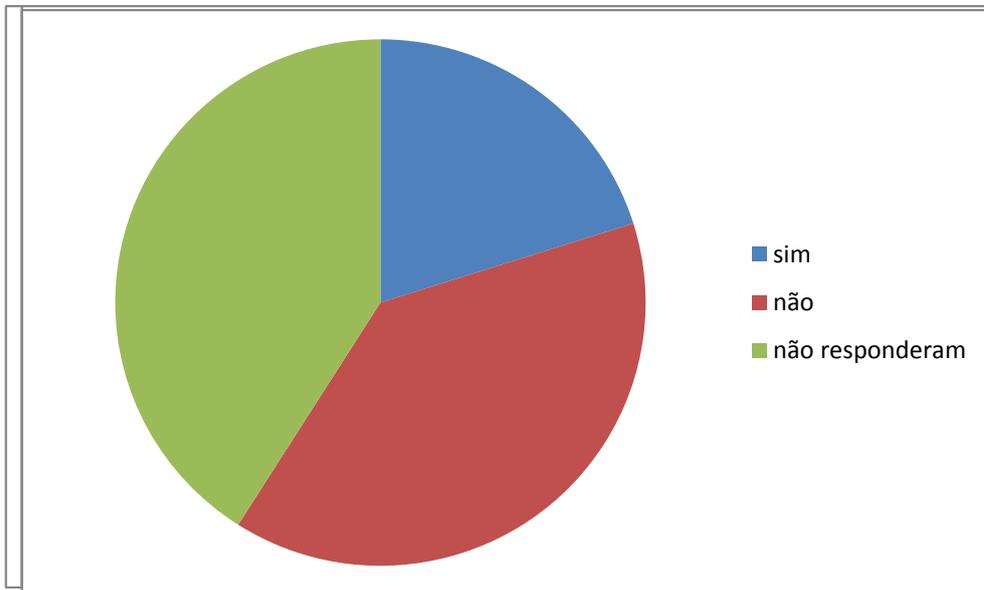


Gráfico 9. Se você veio de outra região do Brasil, percebe tratamento mais atencioso por parte dos professores de português?

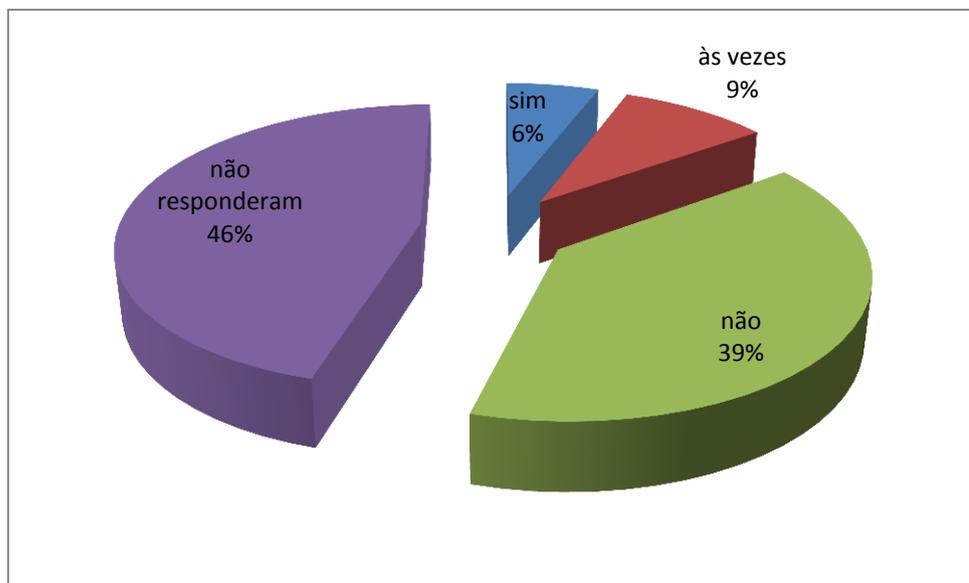


Gráfico 10. Se veio de outra região, ao começar a estudar no CMB, sentiu preconceito quanto à sua maneira de falar?

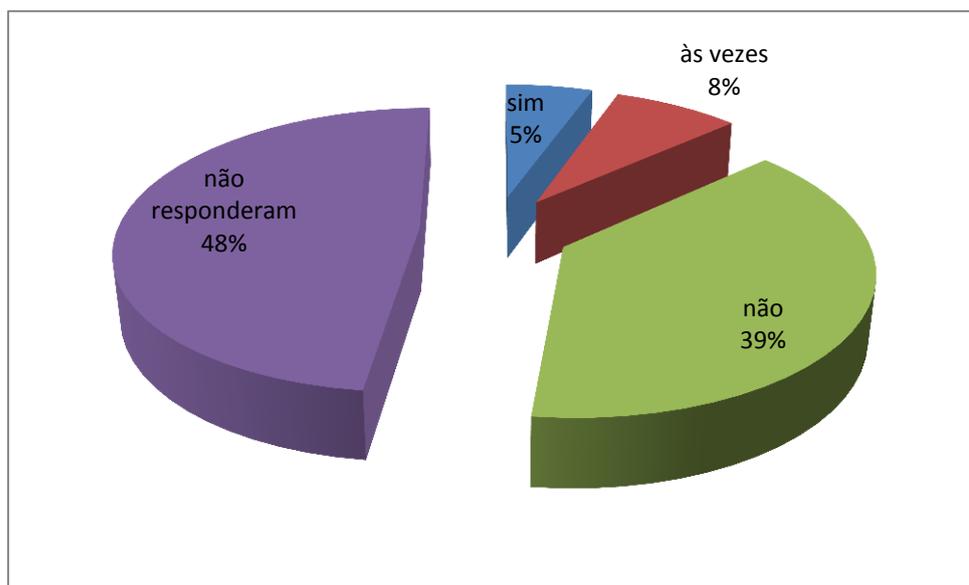


Gráfico 11. Como você considera a maneira de falar dos alunos transferidos de outras regiões?

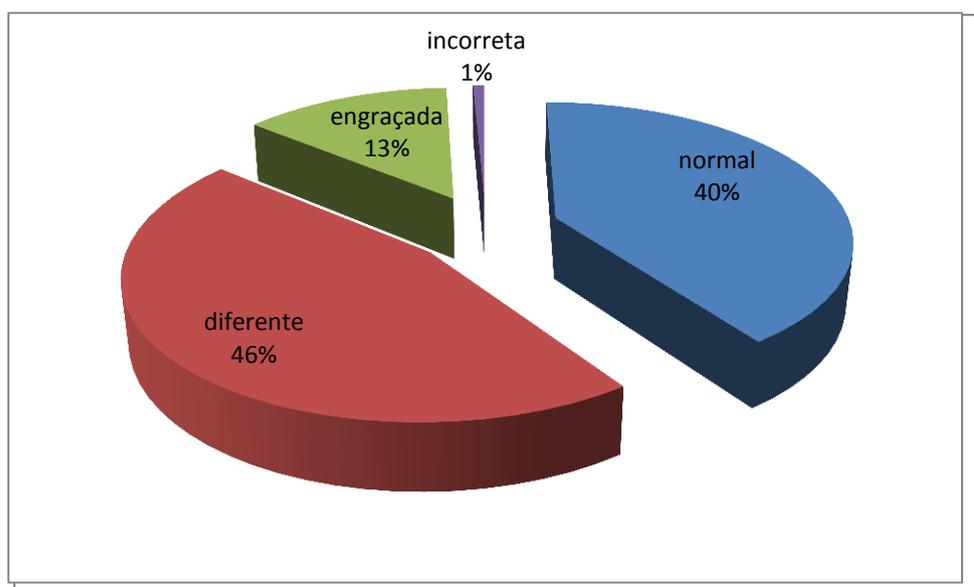


Gráfico 12. As primeiras amizades que você conquistou no CMB ocorreram com alunos:

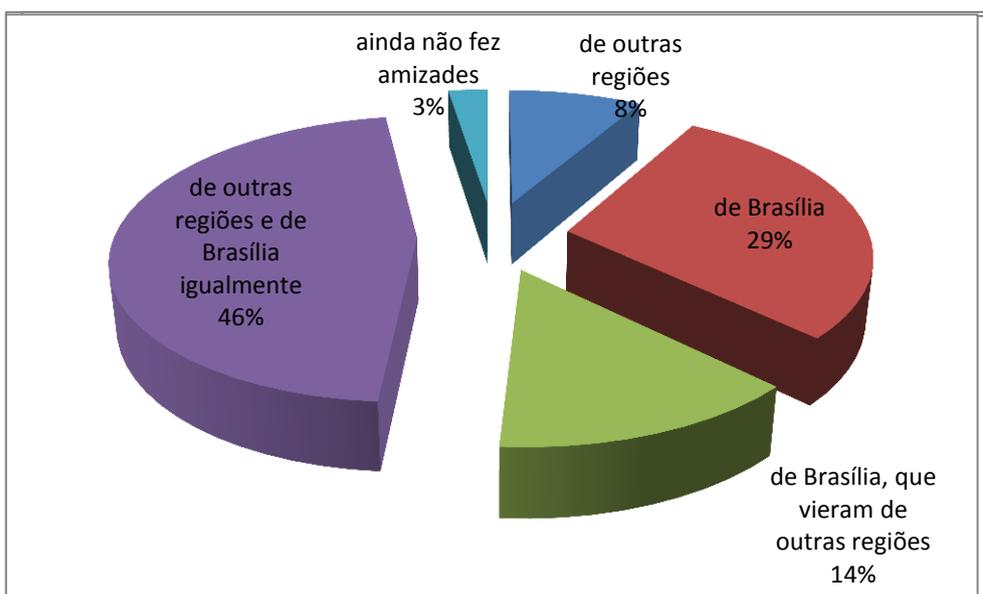
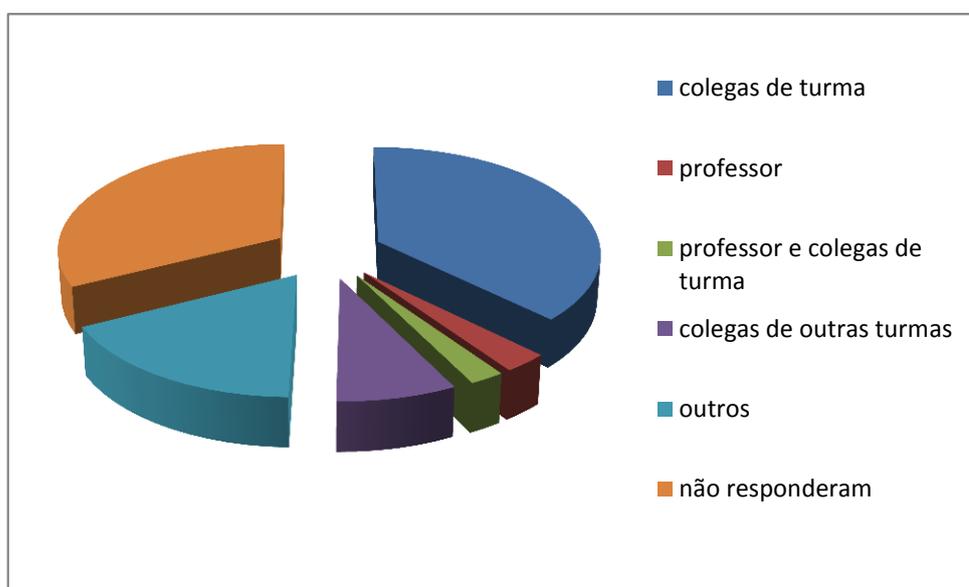


Gráfico 13. Se você sentiu algum preconceito pela maneira de falar, ocorreu mais por parte de:



Ao serem solicitados a descrever uma situação em que se sentiram constrangidos por usar expressões de sua região, 54 alunos desabafaram:⁹⁶

⁹⁶ As frases foram transcritas tais quais os alunos escreveram como resposta ao questionário de pesquisa.

Ao ler o texto requerido pela professora, por dobrar a língua ao pronunciar certas palavras que contenham "R".

Ao responder uma pergunta, puxei o "r" e todos riram.

As pessoas falam que eu falava errado e me excluía e até hoje me excluem, apesar de já ter se passado muito tempo, tem algumas que me aceitam.

As pessoas já brincaram comigo por falar "nóis é" de vez em quando.

As pessoas não gostam quando eu puxo o "s".

As vezes quando eu falo o "s" faz som de "x" e algumas pessoas zoam.

As vezes quando fazem comentários desagradáveis sobre minha maneira e falar eu me sinto mal.

A vezes tinha brincadeiras com minha fala porque eu puxava muito o "r". nada de mais.

Aé me senti, mas comecei a brincar com a professora que fala mais errado do que eu.

E estava falando minha dúvida ao professor e ele riu antes de responder.

Eu tenho muito sotaque, então ficam me zuando.

Fui ler um texto e me zuaram por causa do meu sotaque.

Fui ler um texto e por falar algumas palavras puxadas, riram de mim.

Uma vez que chamei a prof. e puxei muito o "r" e todos zuaram mas hoje eu já perdi o sotaque.

Uma vez eu falei exqueiro por causa do meu sotaque de carioca, até hoje eu tenho apelido de mal gosto. Eu me sinto péssimo, principalmente quando tem trabalho oral para apresentar. Eu fico constrangido.

Isso só ocorreu uma vez devido a mania que eu tenho de puxar o "r", o meu colega ficou me imitando, mas eu não acho isso grave.

Muitas vezes na sala de aula eu usava algumas palavras e todos me zuavam.

Na hora de falar algo alguém começa a brincar com seu modo de falar.

No primeiro dia de aula quando ainda tinha um sotaque diferente.

No sétimo ano na apresentação do TI eu puxei o "r" e todos riram.

No sexto ano quando eu tinha sotaque mais carioca, a professora de português me corrigiu pela minha fala e eu odeio ser corrigido quando falo.

Os alunos riram de mim porque eu pronunciei uma palavra errada.

Os colegas riem por algumas gírias que eles desconhecem.

Quando em vez de falar câneta eu falei caneta.

Quando eu estava lendo um texto e todo mundo ficou rindo.

Quando eu falei uai e a professora achou que eu tava falando inglês.

Quando eu falo "bá" os meus amigos ficam brincando e rindo, mas não me constranjo muito.

Quando eu falo porta carteira e outras palavras com o r puxado.

Quando eu vou ler um texto que tenha muitas palavras com "s" os outros alunos ficam rindo.

Sei que aconteceu, mas não me lembro.

Um dia eu estava entregando um texto e o professor começou a falar os meus erros alto para toda turma escutar.

Uma vez as meninas estavam criticando as pessoas que habitam no nordeste por causa da fala e eu sou nordestina. Me senti constrangida na hora mas decidi avisa-las que nada era daquela forma.

Uma vez eu falei exqueiro por causa do meu sotaque de carioca, até hoje eu tenho apelido de mal gosto. Eu me sinto péssimo, principalmente quando tem trabalho oral para apresentar. Eu fico constrangido.

Uma vez falei sapos com som de x e riram da minha cara; sou excluído.

Uma vez meus colegas me constrangeram po falar em segunda pessoa e gírias gaúchas, então a professora me defendeu.

Uma vez na quinta série eu fui ler um texto com o meu sotaque e depois que eu li os alunos me zoaram.

Uma vez quando falei tchê os alunos começaram a me zuar.

Uma vez que chamei a prof. e puxei muito o "r" e todos zuaram mas hoje eu já perdi o sotaque.

Gráfico 14. Se sentiu preconceito na maneira de falar, qual sentimento veio à tona?

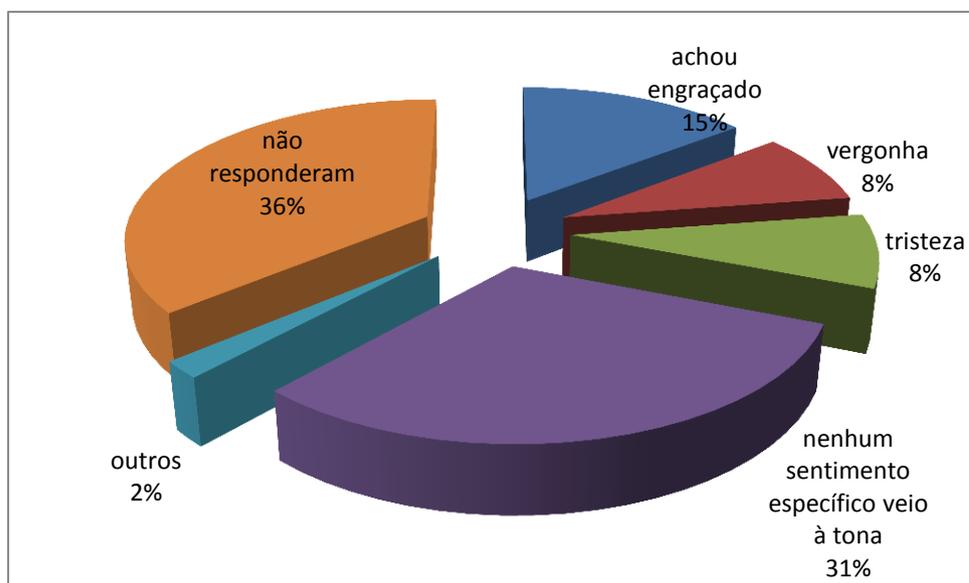


Gráfico 15. Quando o professor pede para ler em voz alta, você fica apreensivo por causa do sotaque diferenciado?

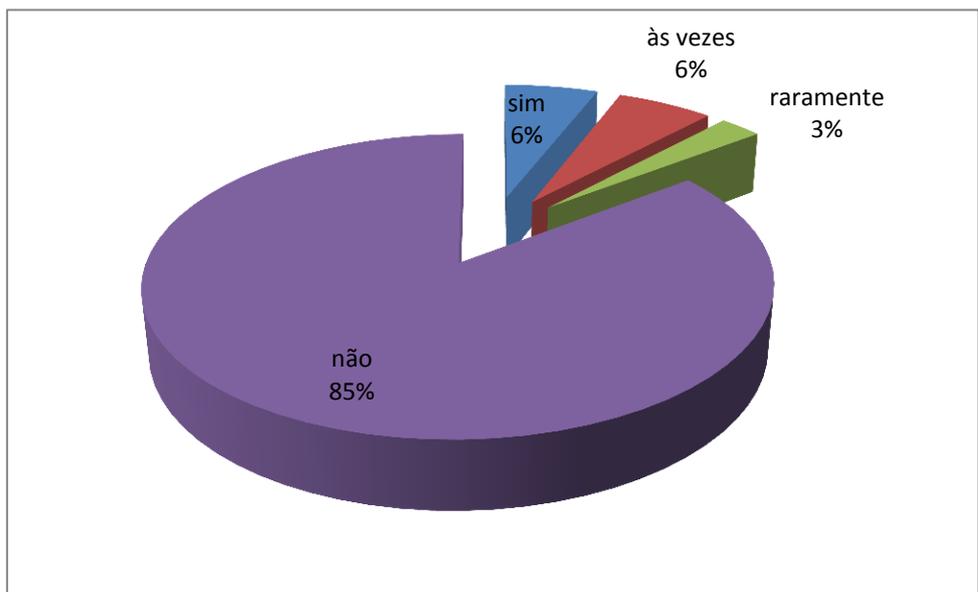


Gráfico 16. O professor de português, durante o ensino de regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?

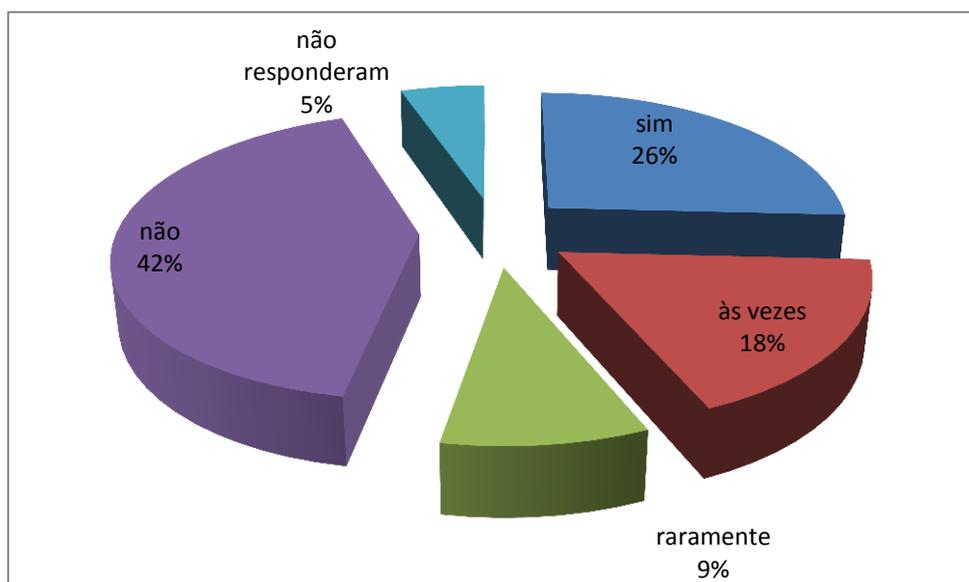


Gráfico 17. Você acha que sua maneira de falar atrapalha no desempenho da produção textual?

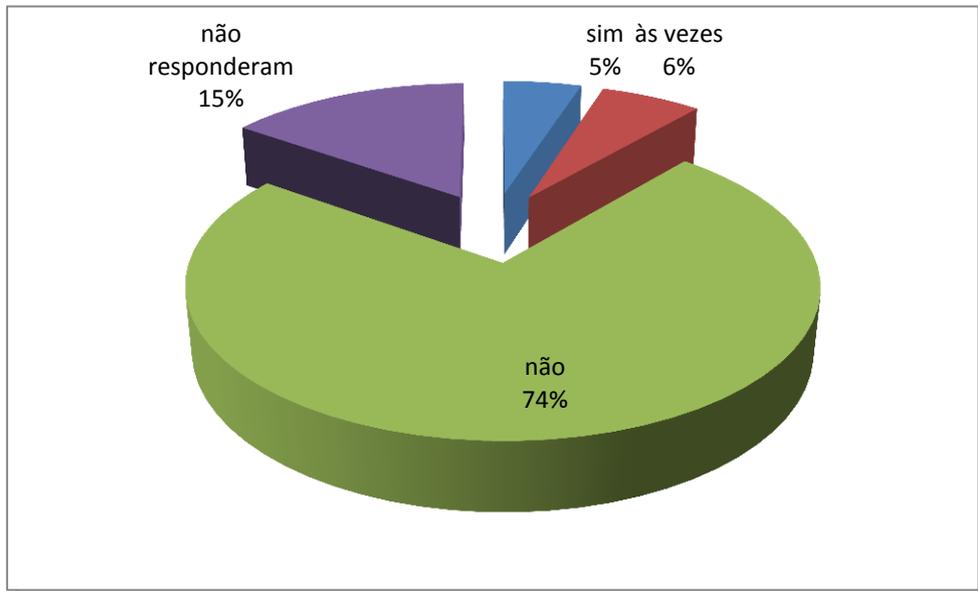


Gráfico 18. Se você veio de outra região do país, na produção textual, no CMB, você já foi penalizado por utilizar expressão regional?

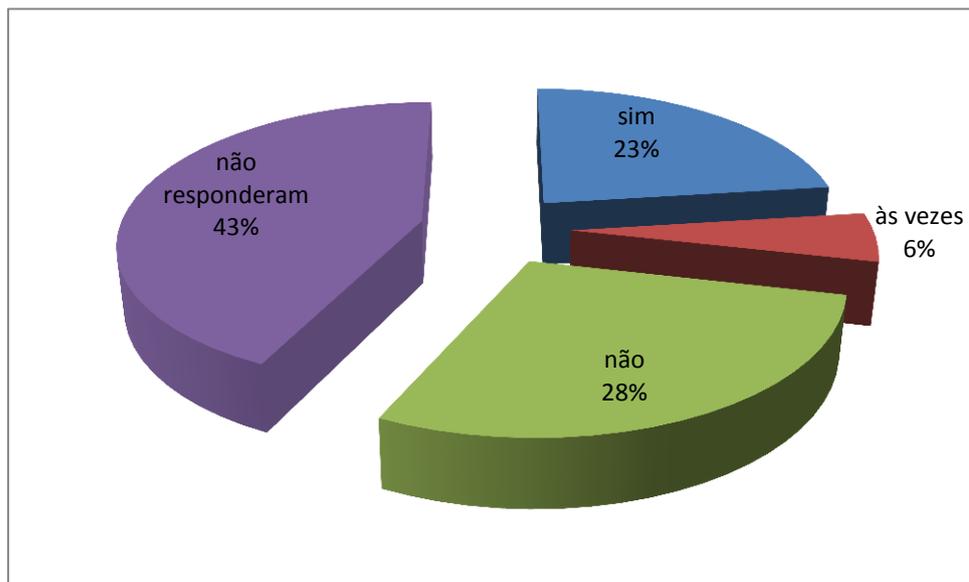


Gráfico 19. Você acha que o tempo que o professor tem para discutir seus textos é:

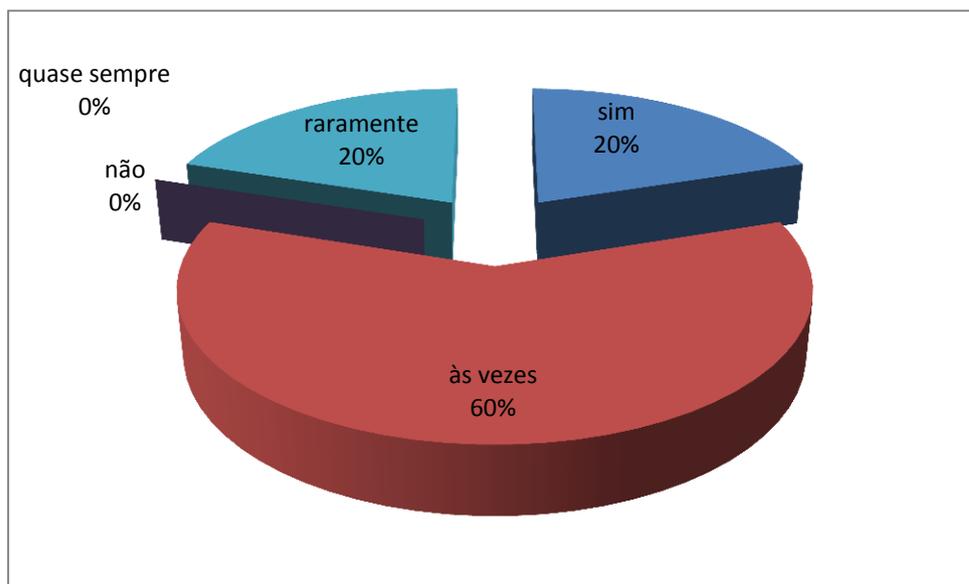


Gráfico 20. Você acha que um bom professor de português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula?

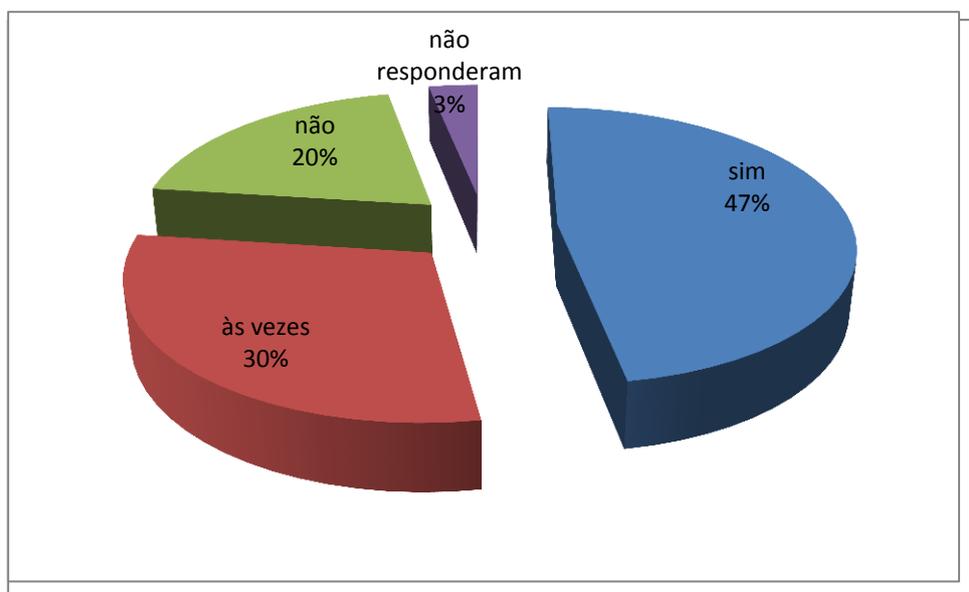


Gráfico 21. Você acha que um bom professor de português deve corrigir a fala dos alunos em classe?

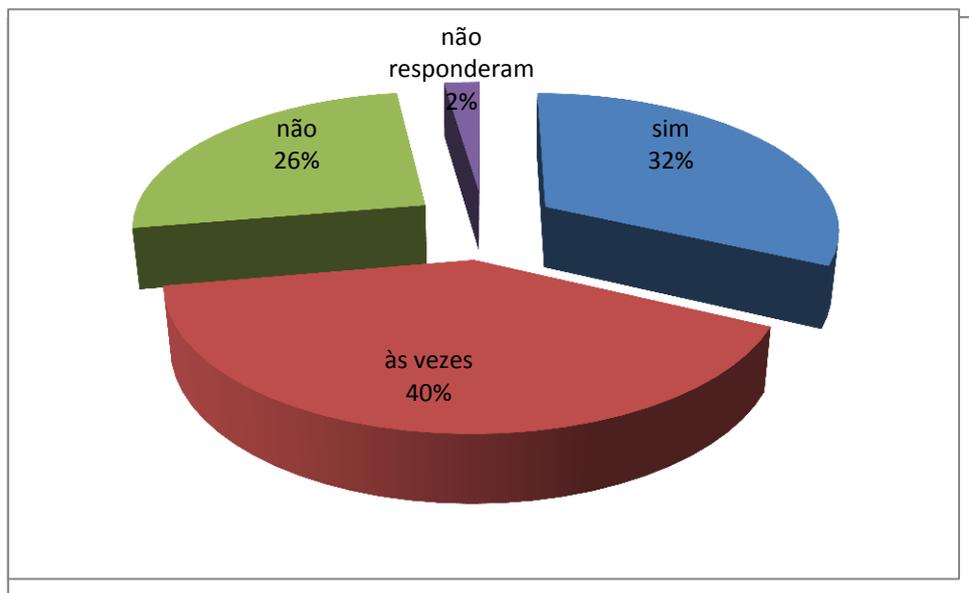


Gráfico 22. Você acha que para escrever bem é necessário saber regras gramaticais?

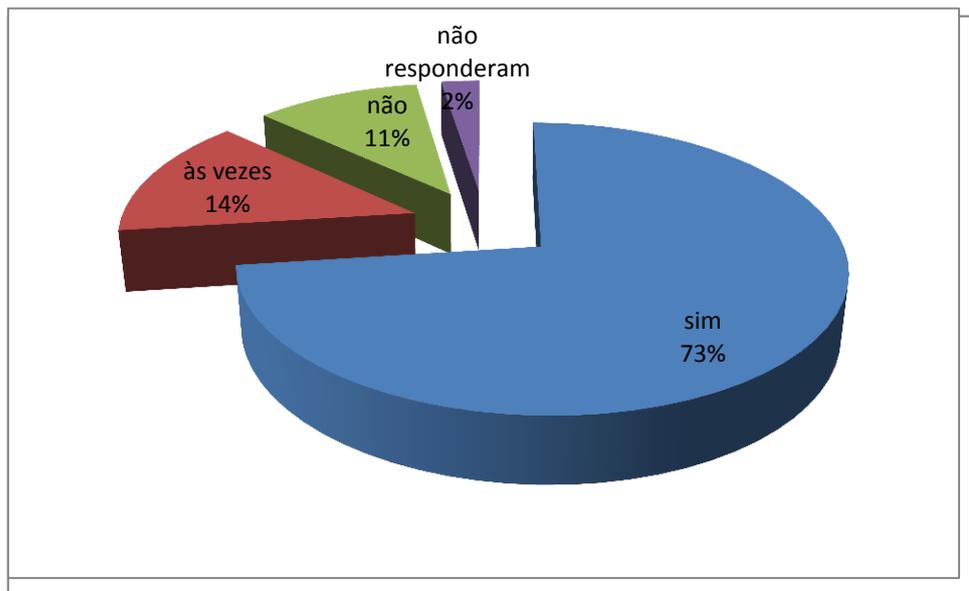
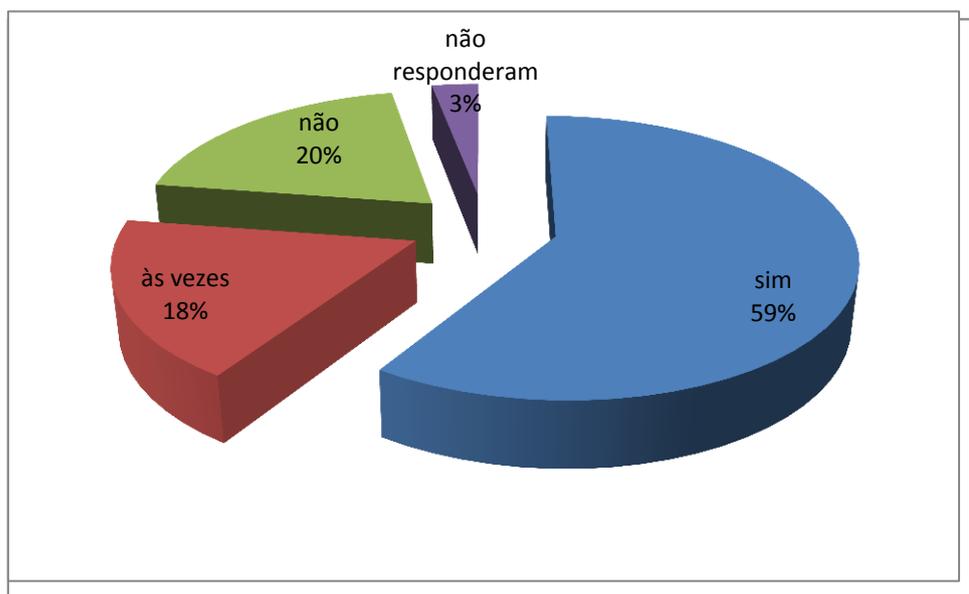


Gráfico 23. Você considera a escrita mais correta do que a fala?



1.1 Descrição das respostas ao questionário dos alunos transferidos do CMB em 2012

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa realizada no CMB em 2012. A pesquisadora voltou a campo a fim de complementar os dados obtidos em 2010, além de buscar novas informações que se fizeram necessárias no decorrer do desenvolvimento desta tese. Assim, foram feitas as análises com dados mais consistentes e as considerações finais com mais segurança. Do total de 92 alunos transferidos de outras regiões do país para o CMB no 9º ano, 56 foram colaboradores desta pesquisa.

Gráfico 24. Qual o seu gênero (sexo)?

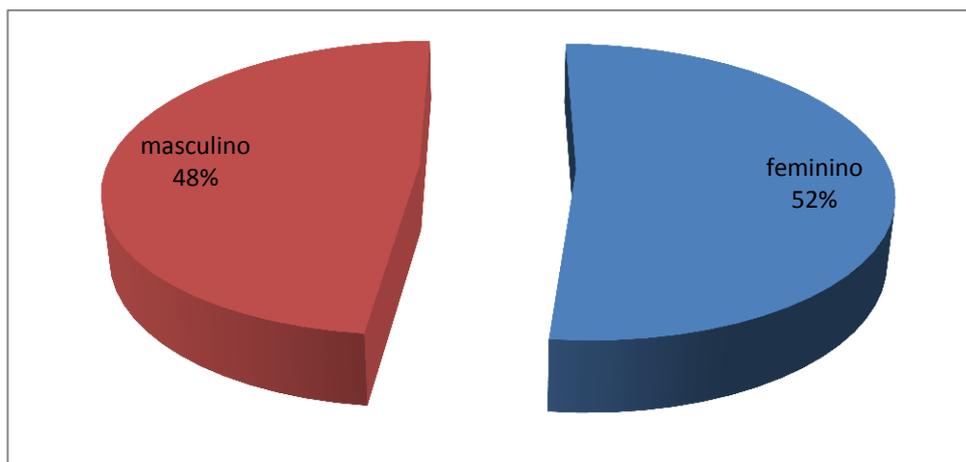


Gráfico 25. Qual é a sua idade?

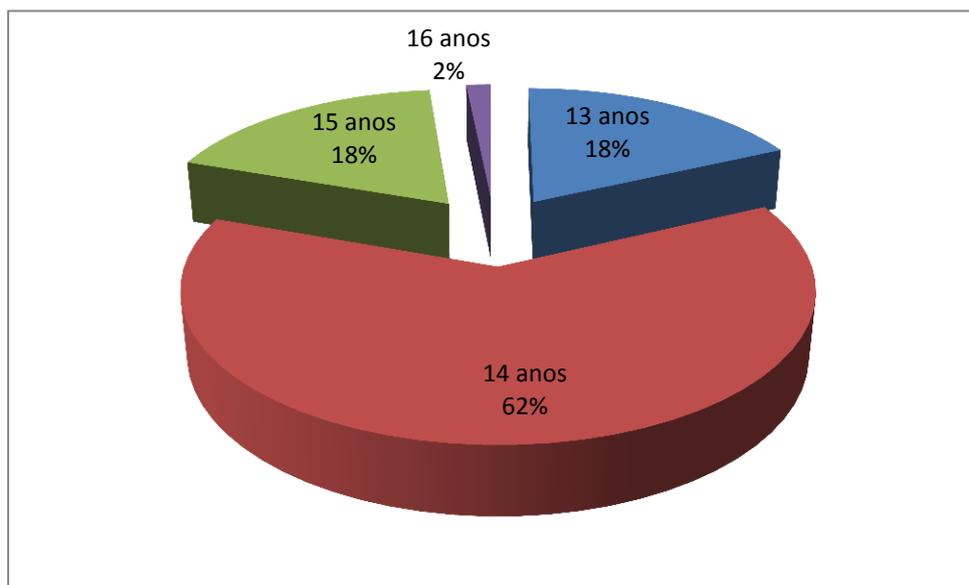


Gráfico 26. Você considera sua família em que classe social?

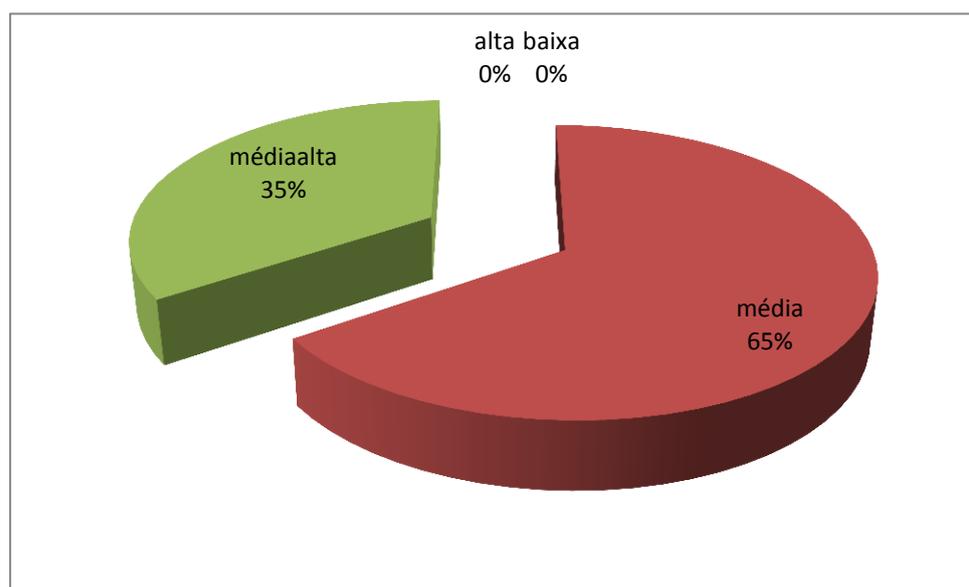


Gráfico 27. Em qual cidade do Distrito Federal você mora?

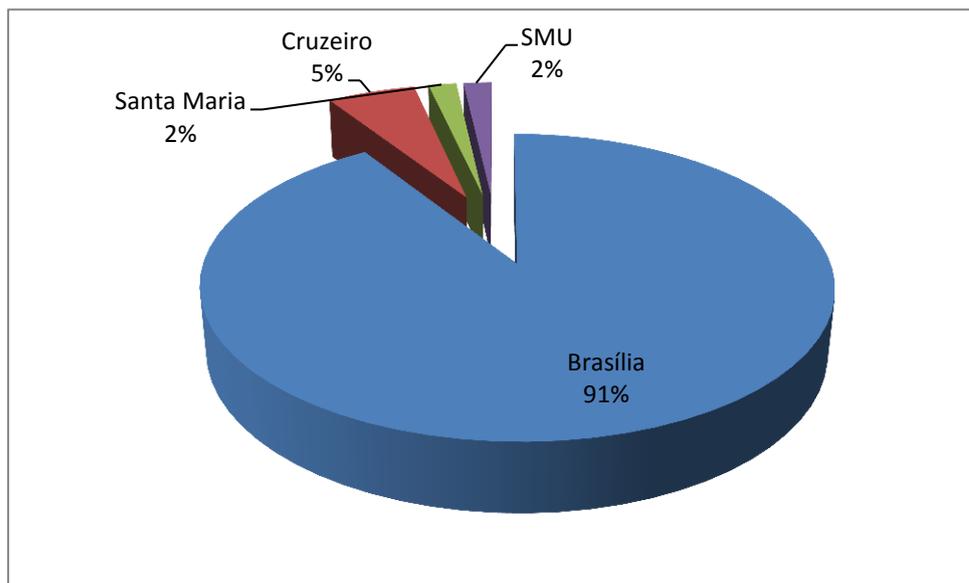
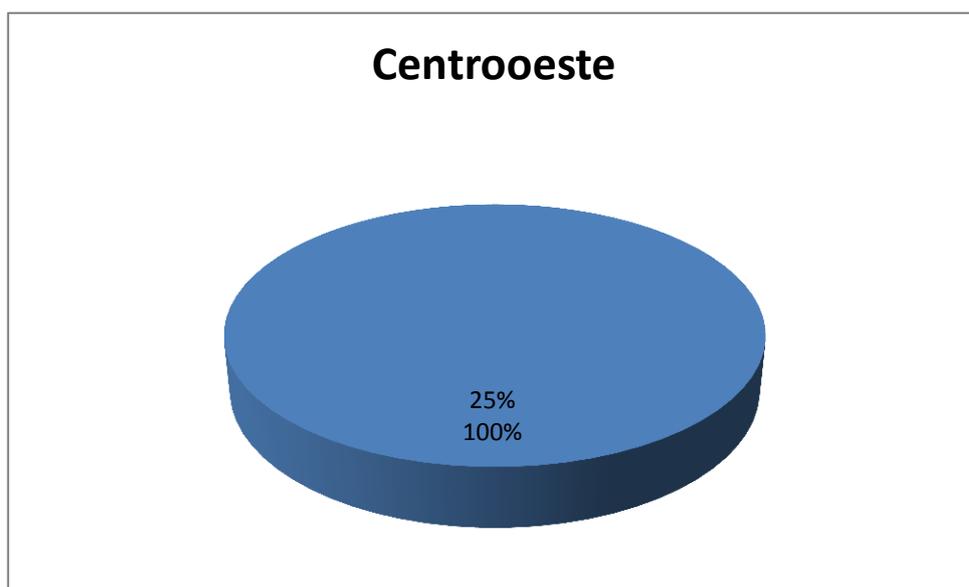


Gráfico 28. Em qual estado você nasceu?



Foi constatado que a maioria dos alunos do 9º ano, colaboradores desta pesquisa em 2012, é oriunda da região Sudeste do Brasil (39,28%); 25% são do Sul do país; 17,85%, do Norte; 14,28%, do Nordeste e 4,05%, do Centro-Oeste. Destacam-se como cidade natal algumas capitais, como Porto Velho (RO), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Macapá (AP), Campo Grande (MGS), Recife (PE), Teresina (PI), Natal (RN), Manaus (AM), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Curitiba (PR), João Pessoa (PB) e Porto Alegre (RS). Por outro lado, muitos nasceram em outras cidades mais interioranas: Francisco Beltrão (PR), Lorena (SP), Pirassununga (SP), São João da Boa Vista (SP), Feira de Santana (BA), Niterói (RJ), Resende (RJ), Campo Grande (RJ), São Fidelis (RJ), Astolfo Dutra (MG), Sete Lagoas (MG), São Lourenço (MG), Juiz de Fora (MG), Mafra (SC), Joinvile (SC) e Cachoeira do Sul (RS).

Gráfico 29. Qual é a formação de sua mãe?

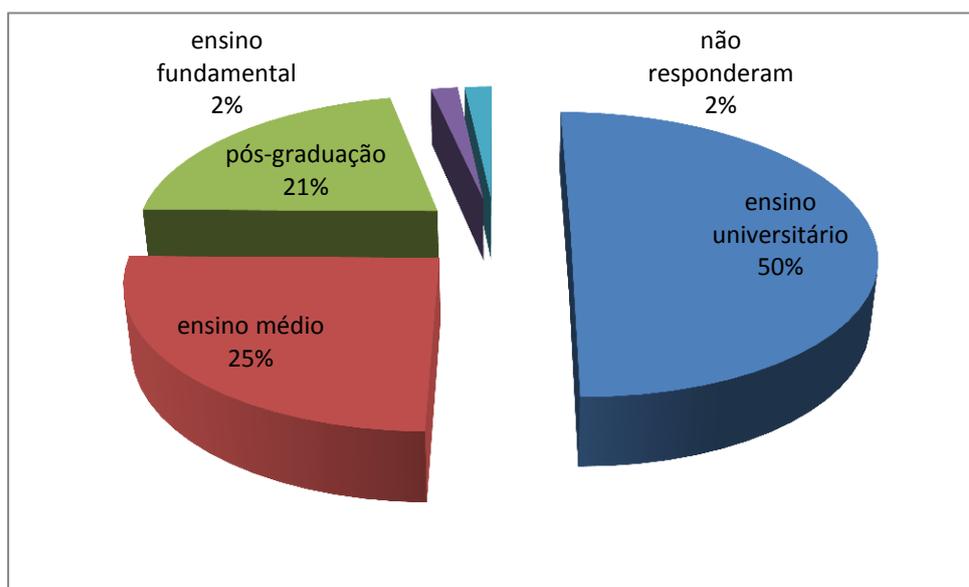


Gráfico 30. Qual é a formação de seu pai?

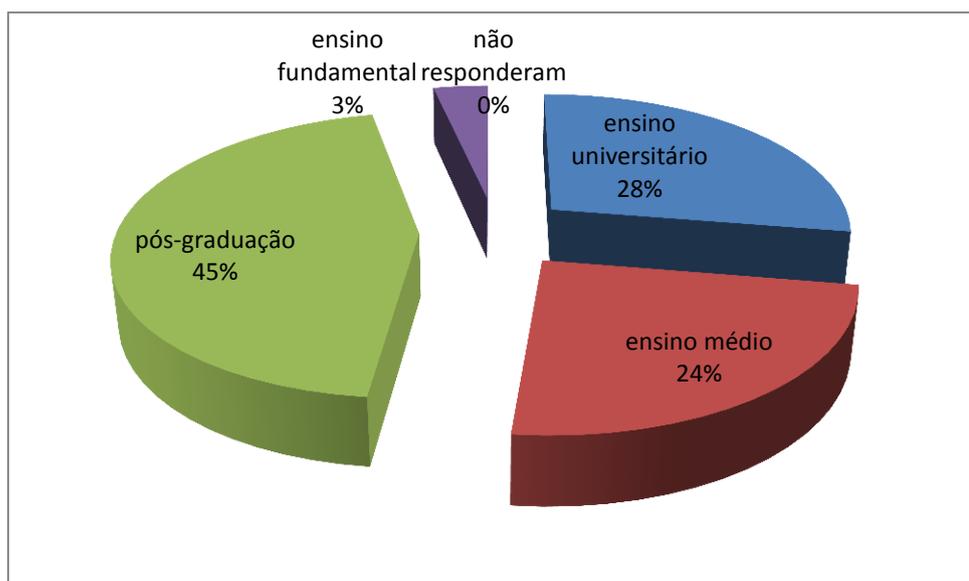


Gráfico 31. Quando você começou a estudar no Colégio Militar de Brasília?

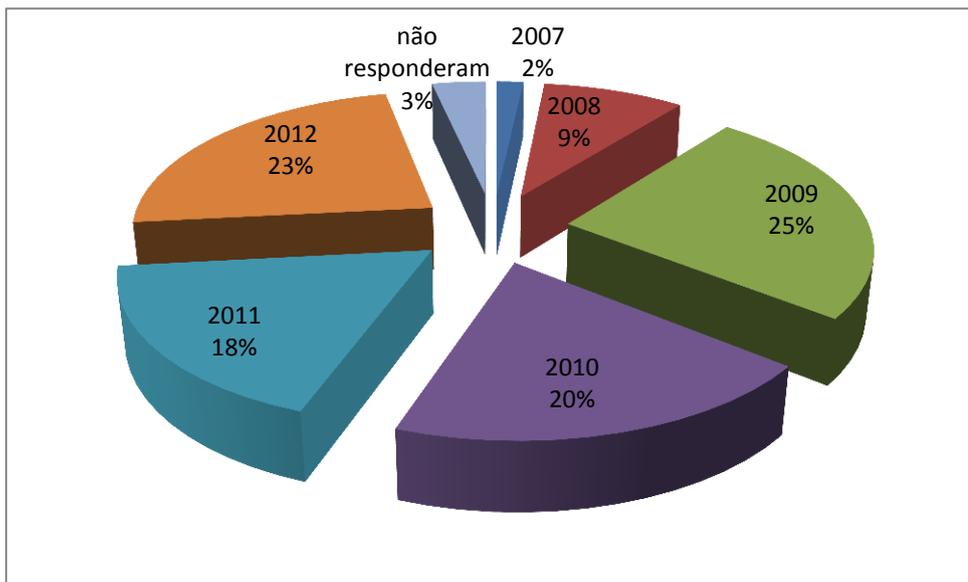


Gráfico 32. Você acha a língua portuguesa ensinada na sua escola:

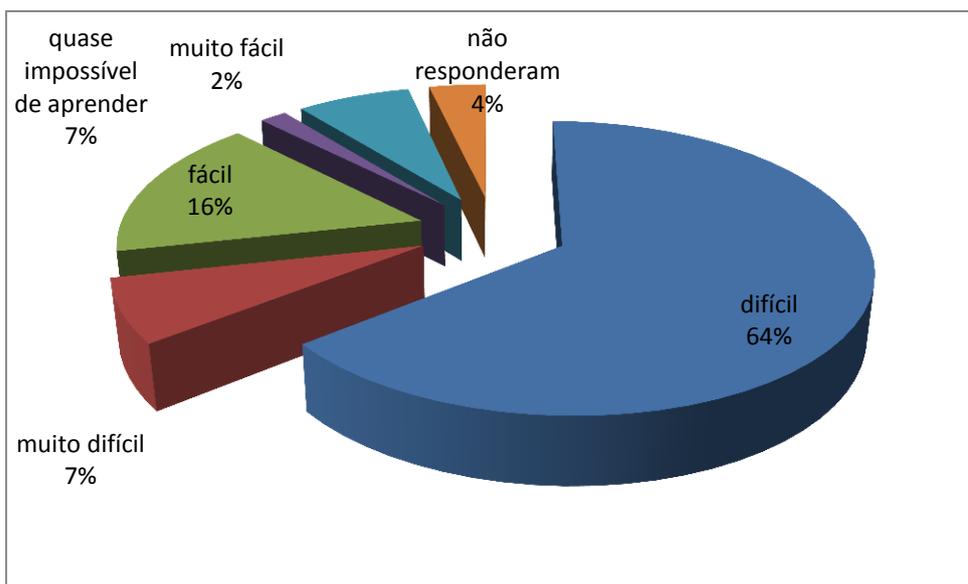


Gráfico 33. Você considera a língua portuguesa ensinada na sua escola:

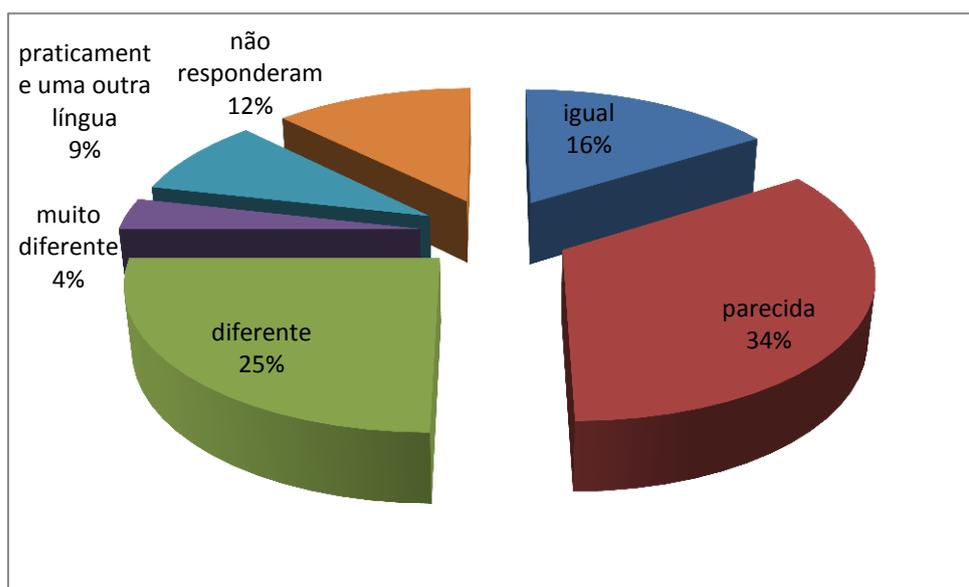


Gráfico 34. Do que você mais gosta nas aulas de língua portuguesa?

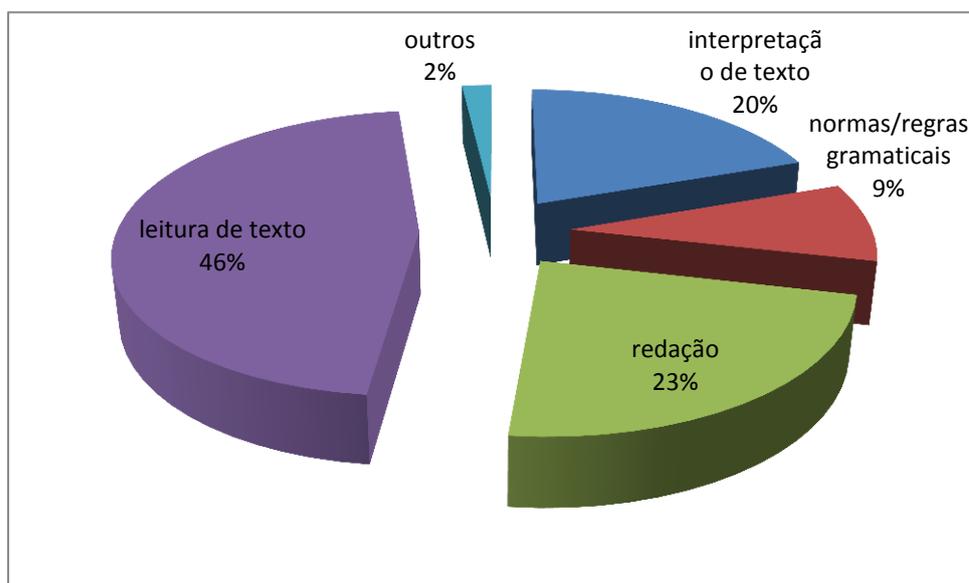


Gráfico 35. O que mais o aborrece nas aulas de língua portuguesa?

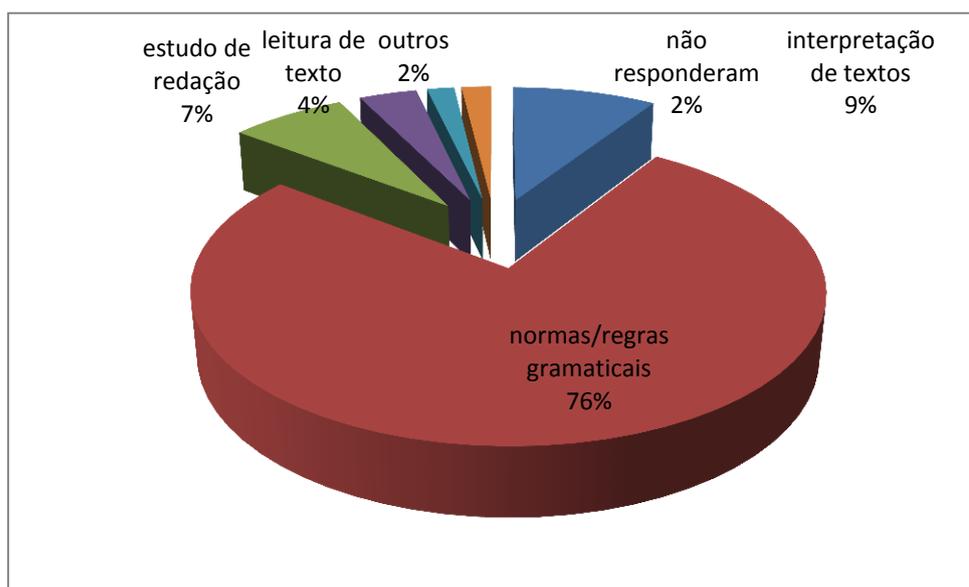


Gráfico 36. Você acha que aprender as regras gramaticais é:

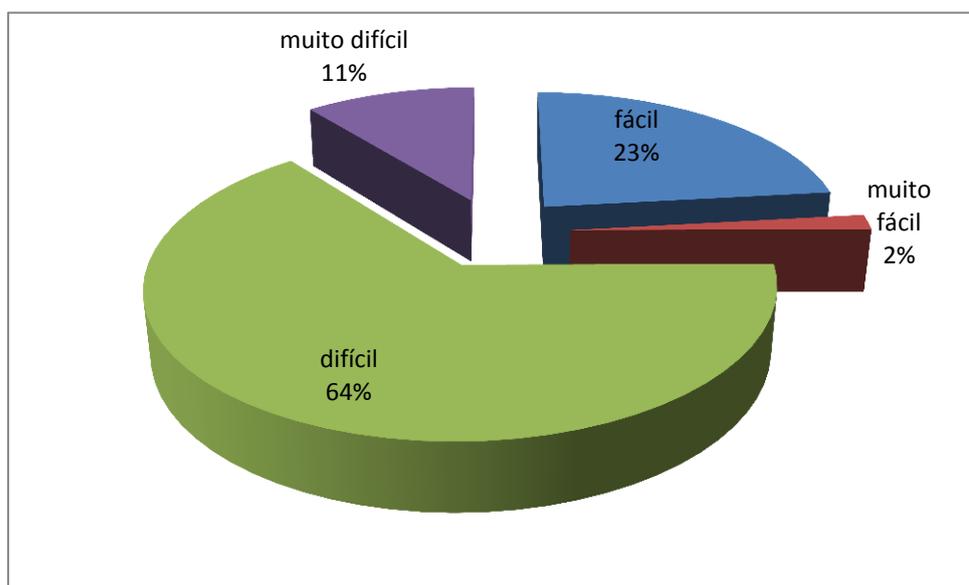


Gráfico 37. Seu rendimento nas avaliações gramaticais costuma ser

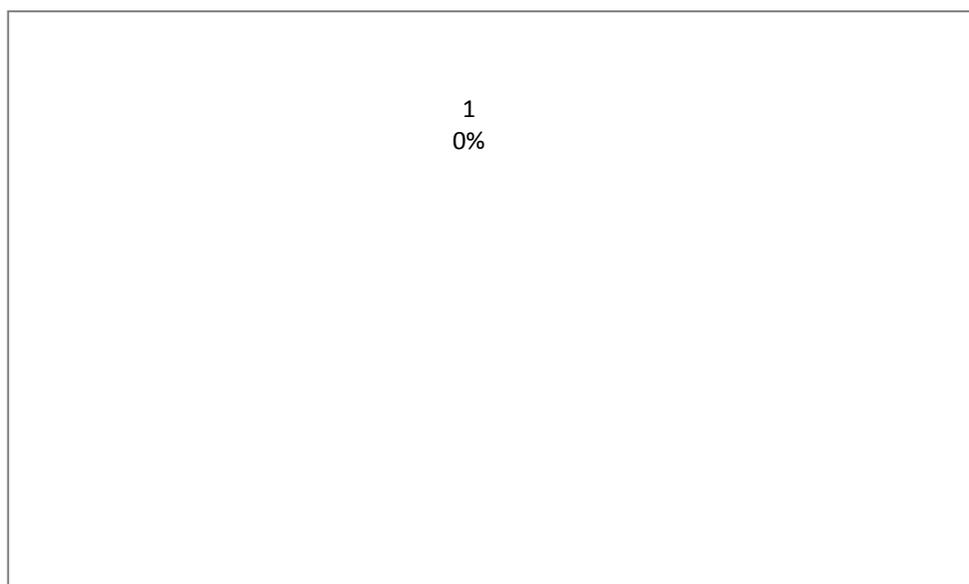


Gráfico 38. Você já percebeu preconceito (se alguém já riu/debochou de você, o humilhou, fez piadas...), no CMB, pela sua maneira de falar diferenciada de outra região, em relação ao modo de falar de Brasília?



ANEXO 7

Dados dos questionários – professores do CMB – 2010

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?

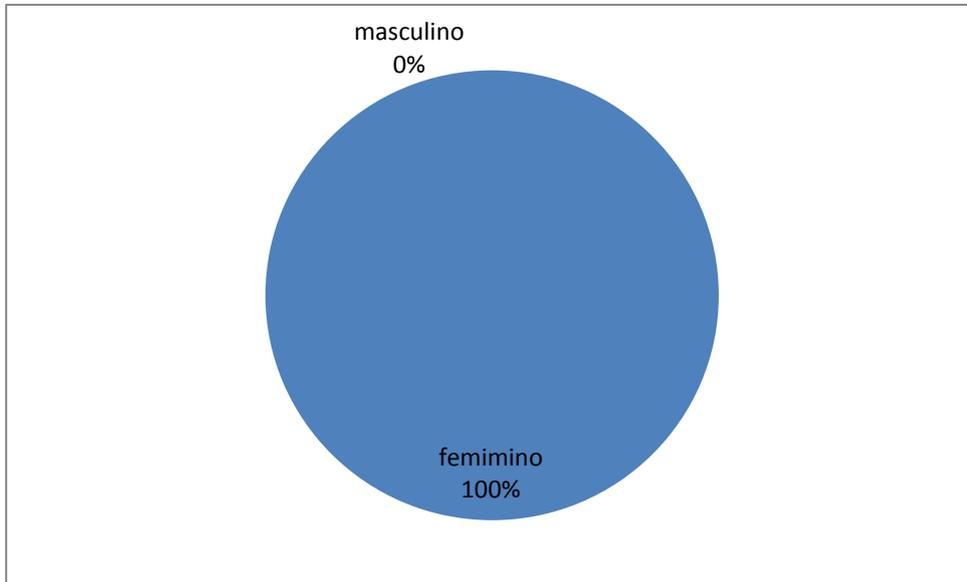


Gráfico 2. Qual sua titulação acadêmica?

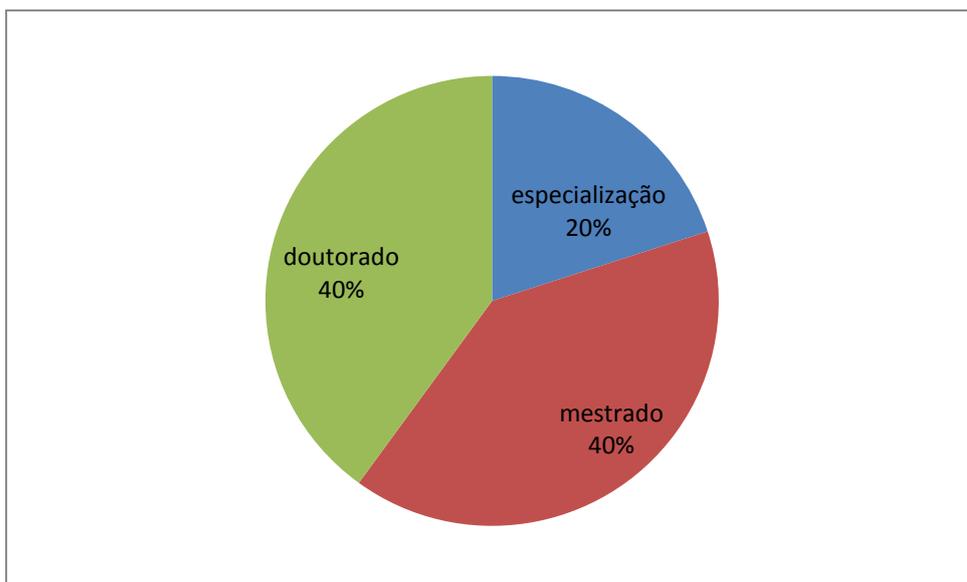


Gráfico 3. Há quanto tempo se graduou em Letras?

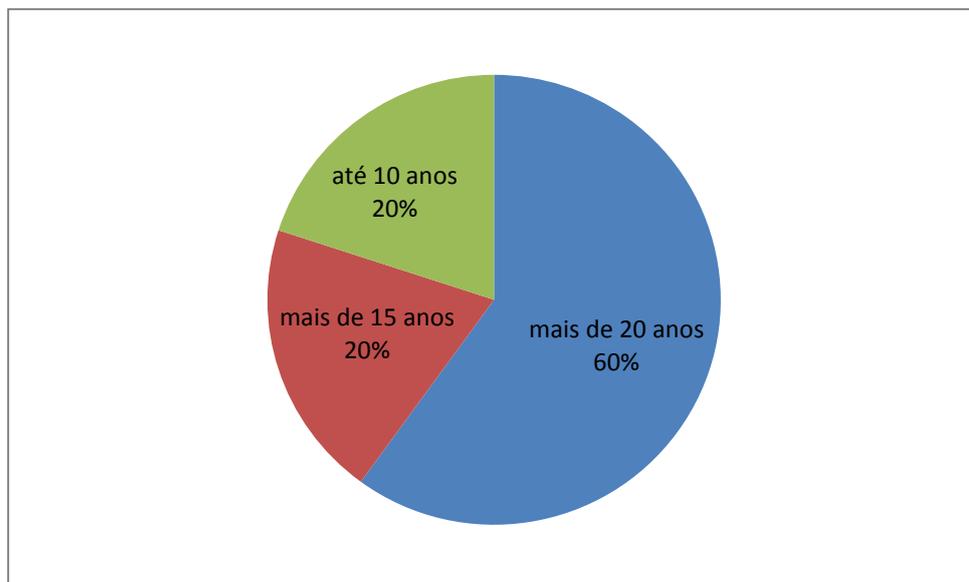


Gráfico 4. Na sua formação, o estudo de sociolinguística pode ser considerado:

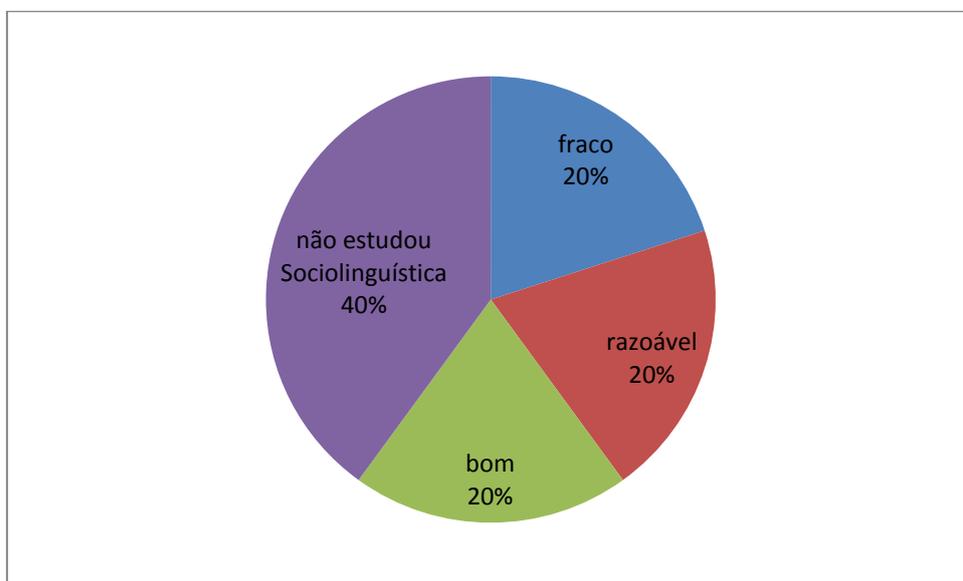


Gráfico 5. Quando você começou a trabalhar no CMB?

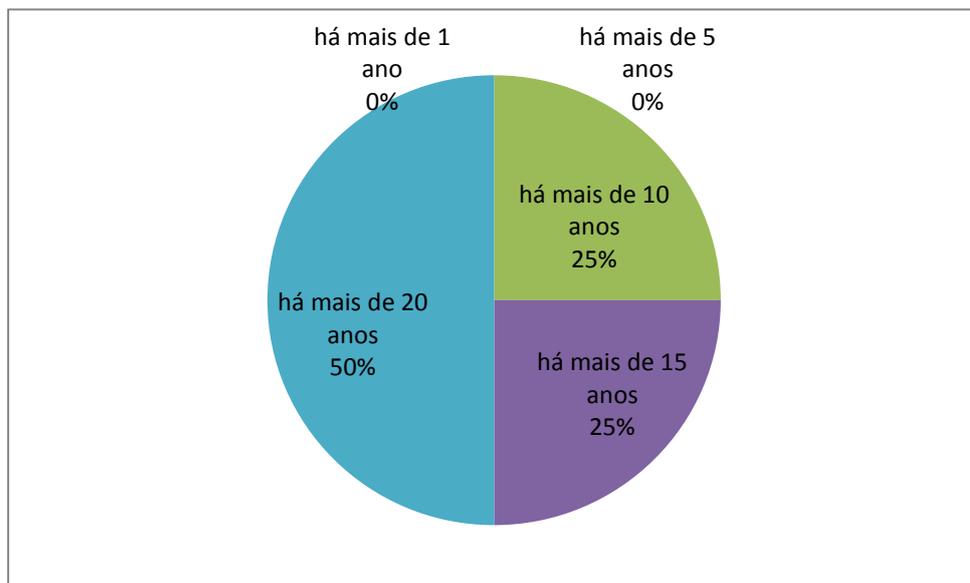


Gráfico 6. Você percebe um tratamento mais atencioso por sua parte aos alunos que chegam ao CMB de outra região durante todo o ano?

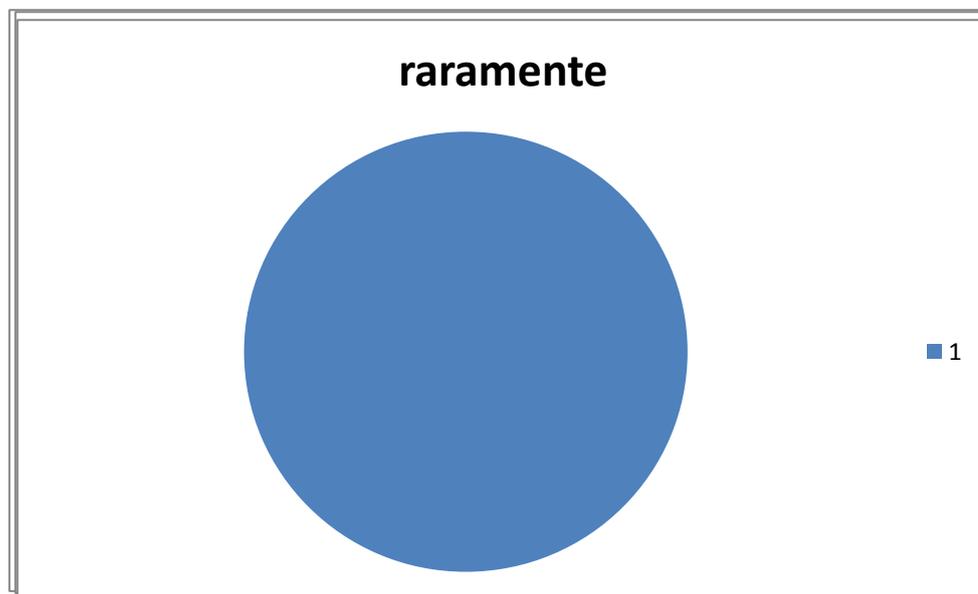


Gráfico 7. Você percebe preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar dos colegas oriundos de outras regiões do país?

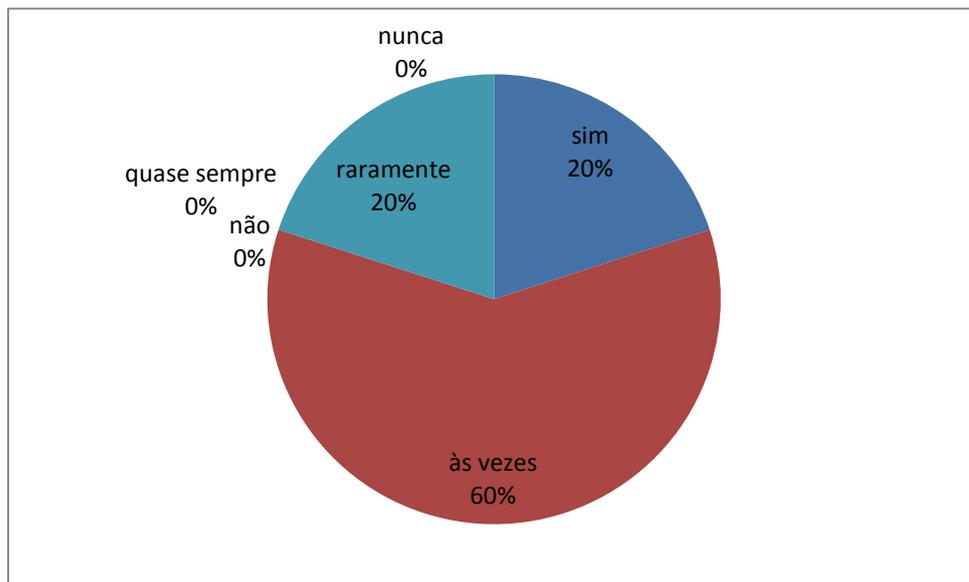


Gráfico 8. Como você considera a maneira de falar dos alunos transferidos de outras regiões do país para o CMB?

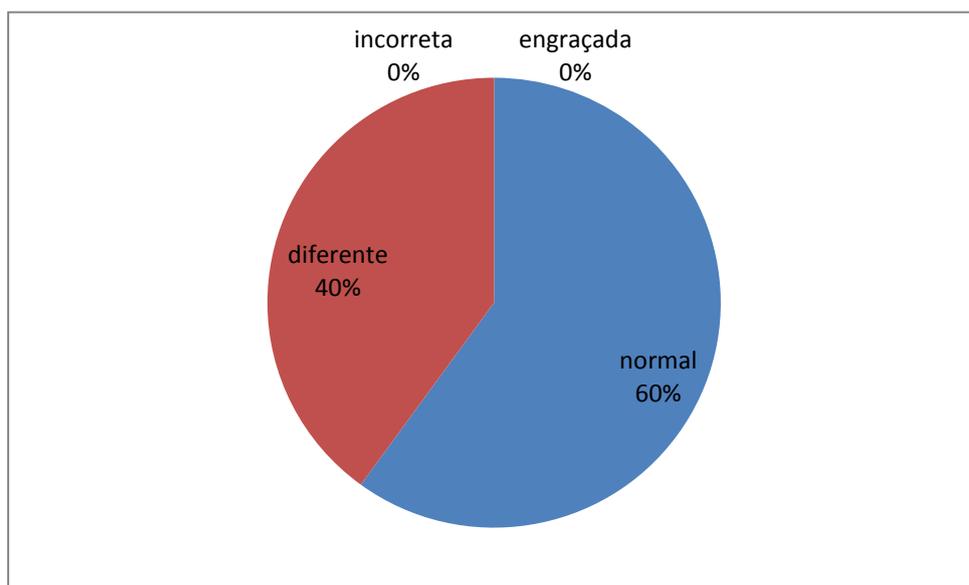


Gráfico 9. Quando você pede para o estudante que chega de outra região ler algum texto em voz alta, você acha que ele fica apreensivo por ter sotaque diferenciado?

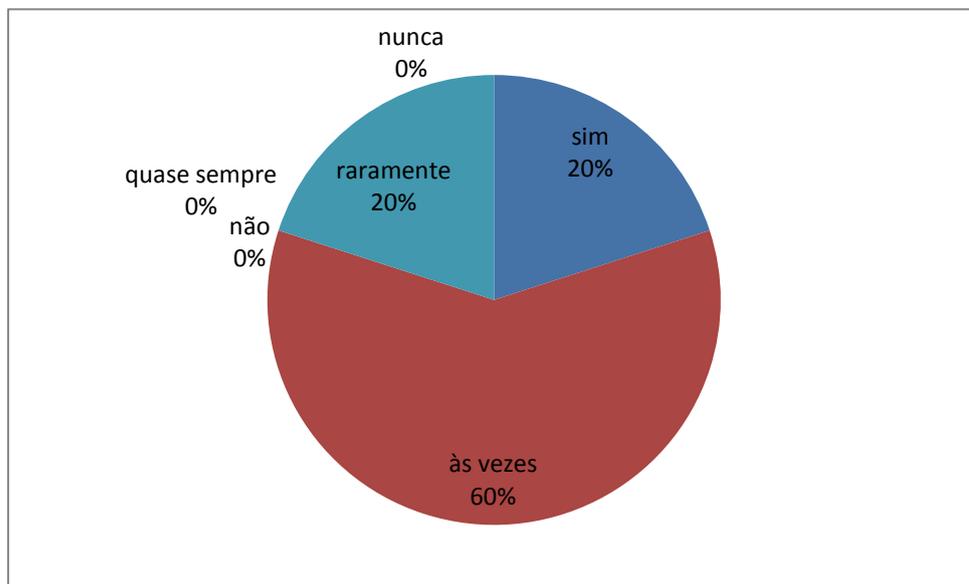


Gráfico 10. Você, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?



Gráfico 11. Você acha que a sua maneira de falar deve ser a considerada padrão em sala de aula?

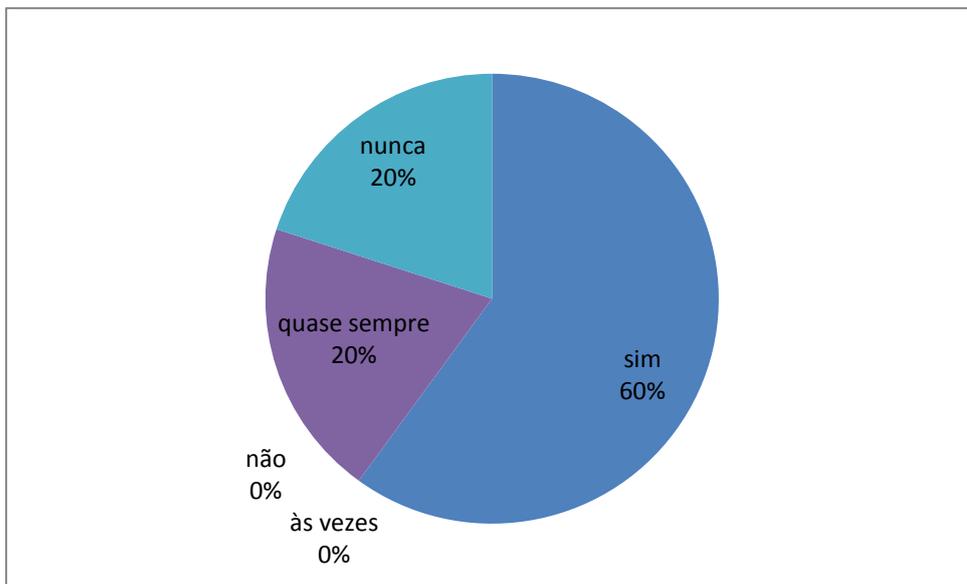


Gráfico12. Você acha que a maneira de falar dos alunos em sala de aula deve:

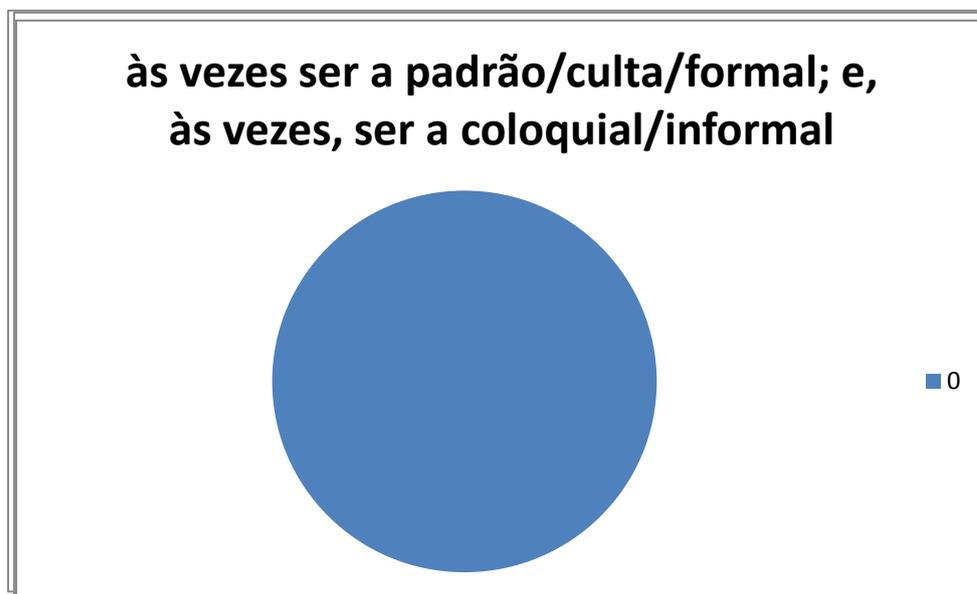


Gráfico 13. Você já penalizou algum aluno do 9º ano por utilizar uma expressão regional em texto dissertativo?

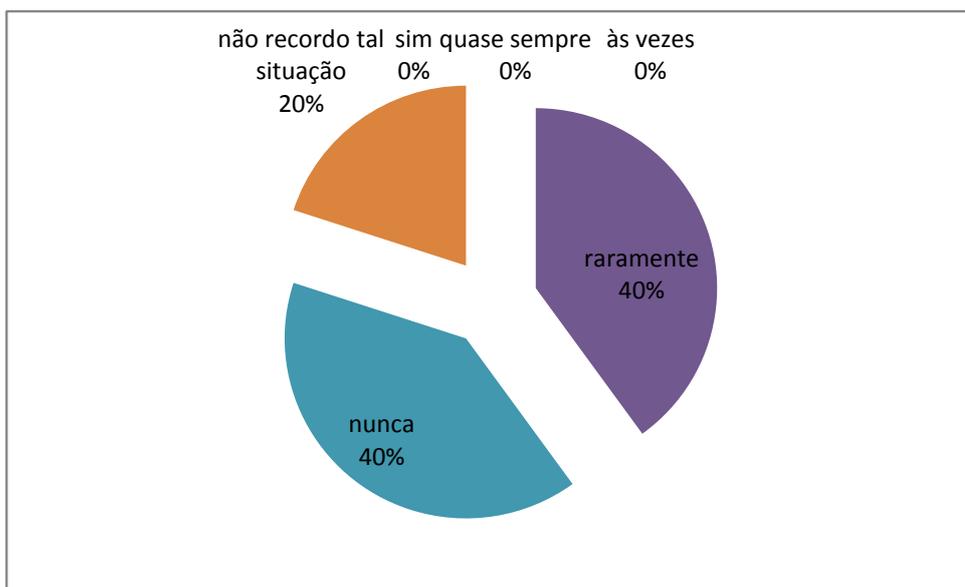


Gráfico 14. Depois que você corrige os textos produzidos pelos alunos (independentemente de ser avaliação), você conversa com cada estudante (individualmente) sobre os deslizes cometidos e diz como poderia melhorar a redação?

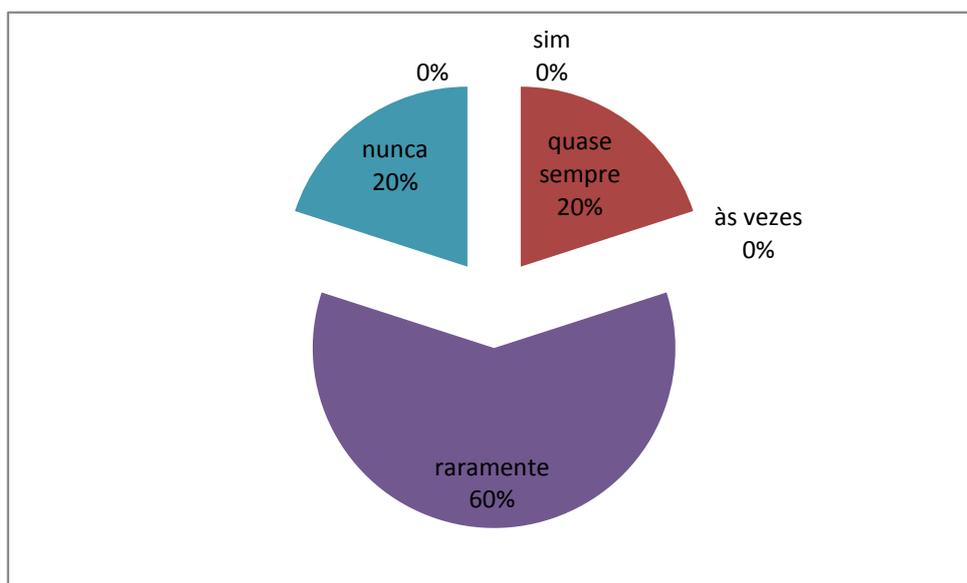


Gráfico 15. Você acha que o tempo que costuma dispensar a cada aluno em sala de aula para falar diretamente com o aluno é

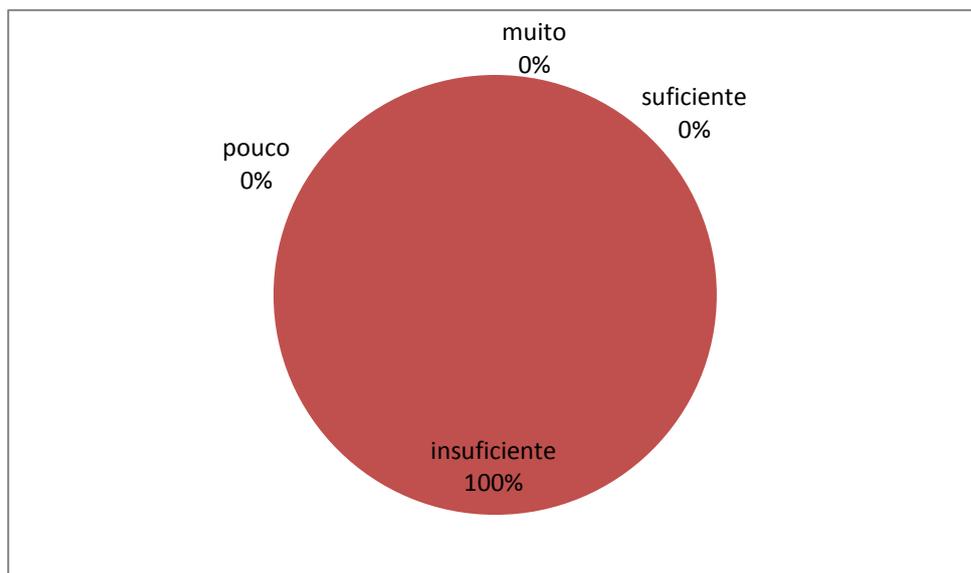


Gráfico 16. Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula:

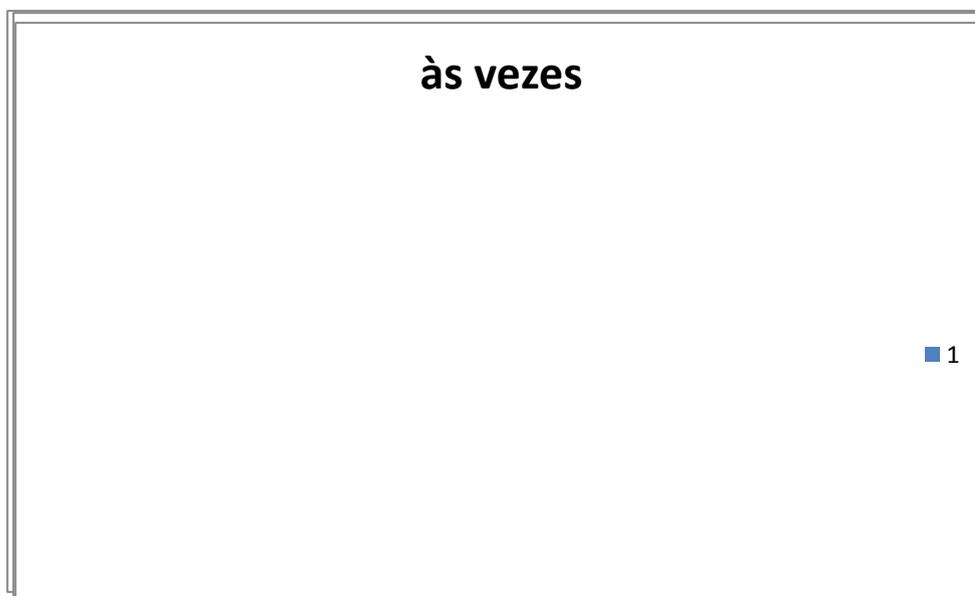


Gráfico 17. Você acha que para escrever bem um texto dissertativo é preciso saber as regras gramaticais?

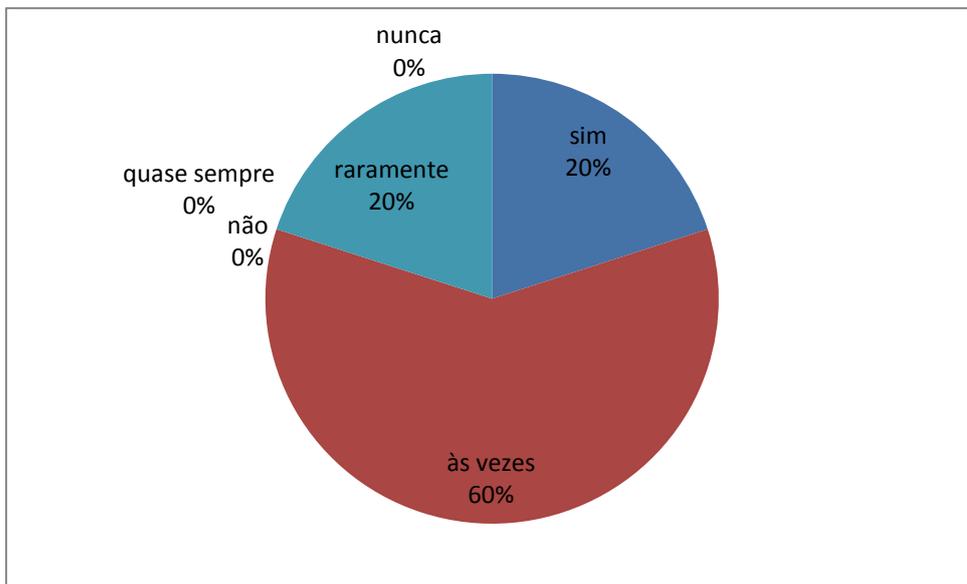
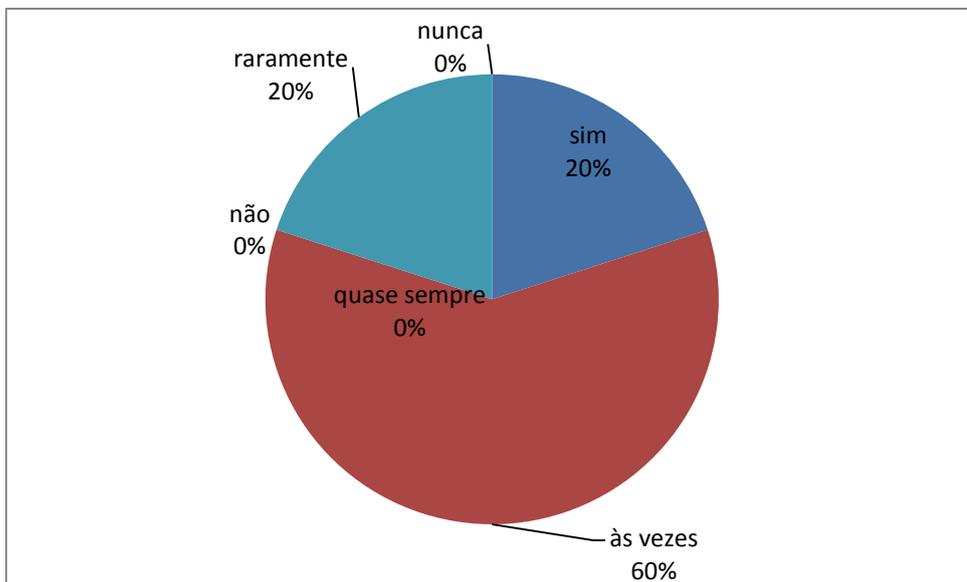


Gráfico 18. Você acha que as variantes linguísticas dos alunos de outras regiões devem ser preservadas na produção do texto dissertativo?



ANEXO 8

Dados do questionário – alunos do IRM - 2011

Gráfico 1. Qual o seu gênero (sexo)?

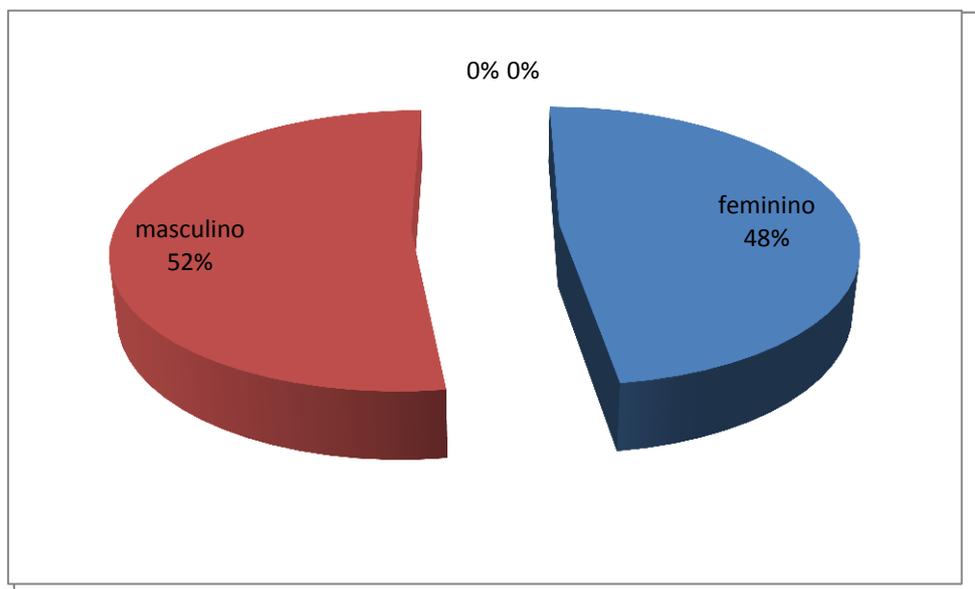


Gráfico 2. Qual a sua idade?

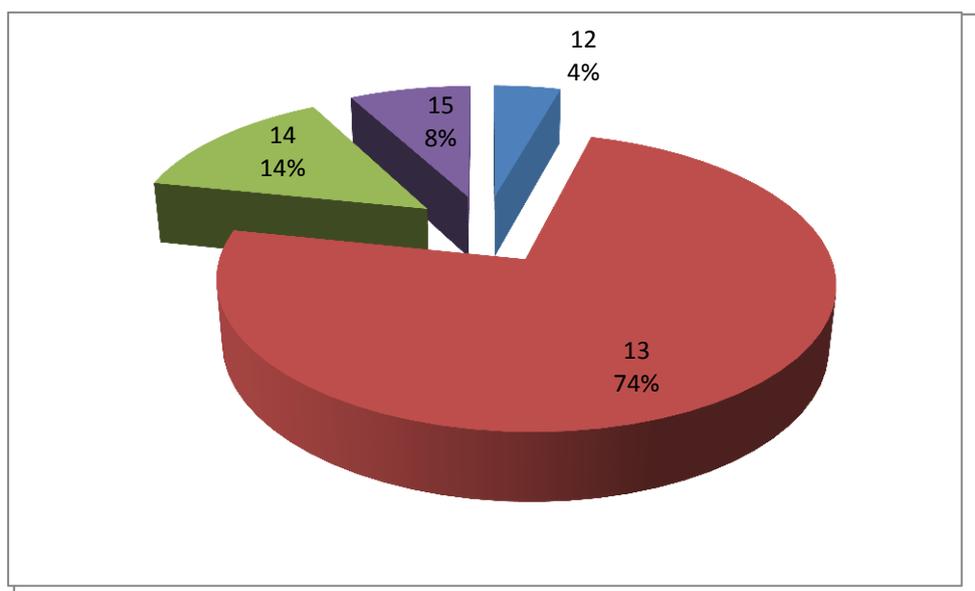


Tabela 1. Onde você nasceu?

Cidade em que nasceu	Quantidade
Em branco	1
Asunción	1
Barcelona	1
Bilbao	1
Bogotá	1
Buenos Aires	1
Cáceres	1
Cali	1
Cuenca	3
Darranquilla	1
Getafe	1
Ging Tian	1
Guadalajara	1
Guallaqui	1
Jadera	1
Jarkao	1
Katmandú	1
Lima	1
Madrid	83
Mexico, D.F.	1
Montevideo	1
Murcia	1
O Barco	1
Quito	2
Santo Domingo	3
Valencia	2
Zaragoza	1
Total	115

Gráfico 3. Qual sua língua materna?

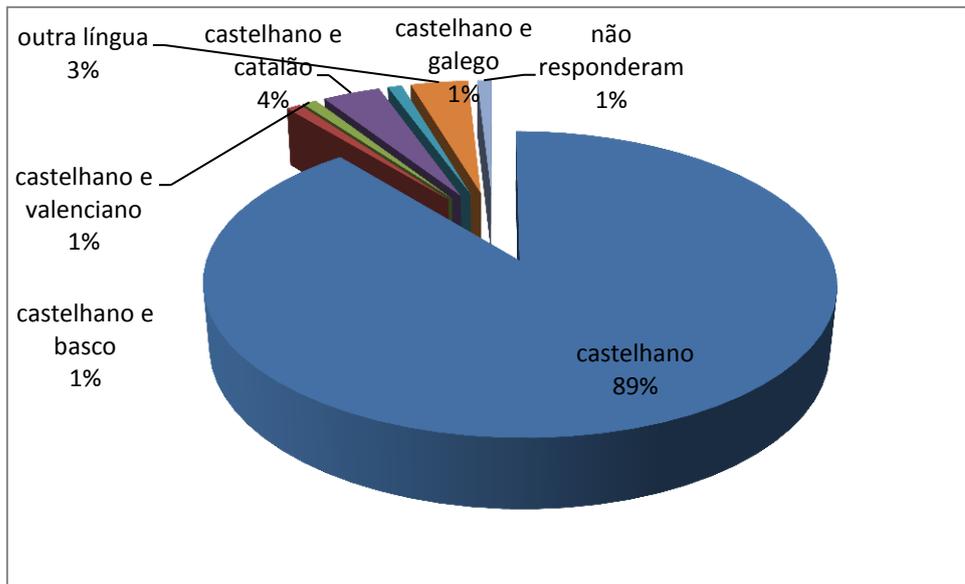


Gráfico 4. Seus pais são espanhóis?

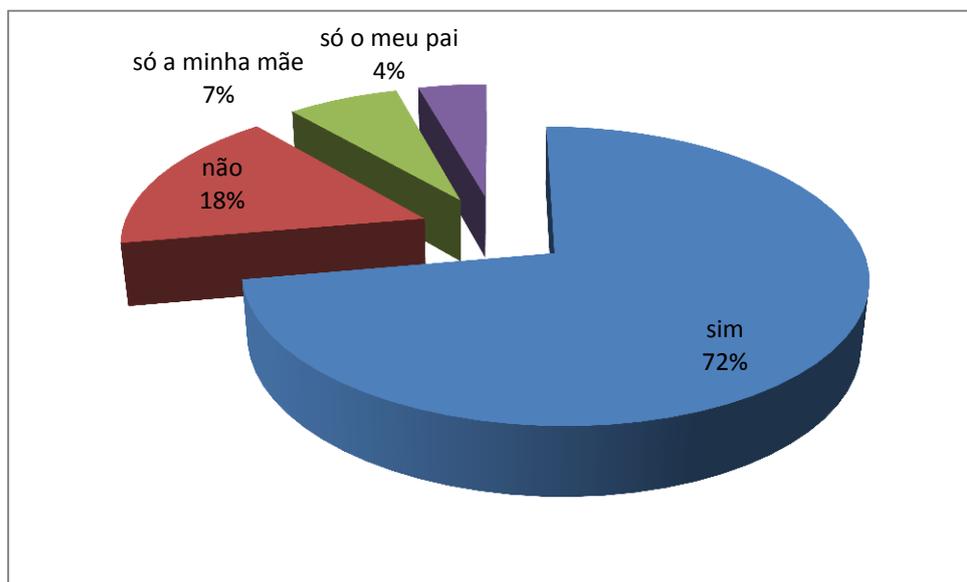


Gráfico 5. Que línguas ou dialetos hispânicos você fala em sua vida diária fora do castelhano?

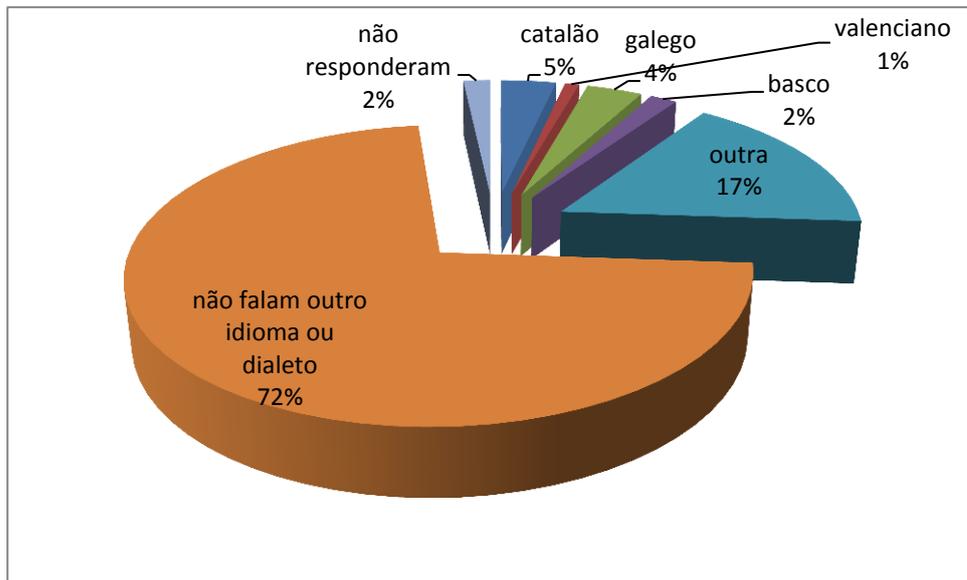


Gráfico 6. Qual é o nível que você mais usa em sua língua nativa?

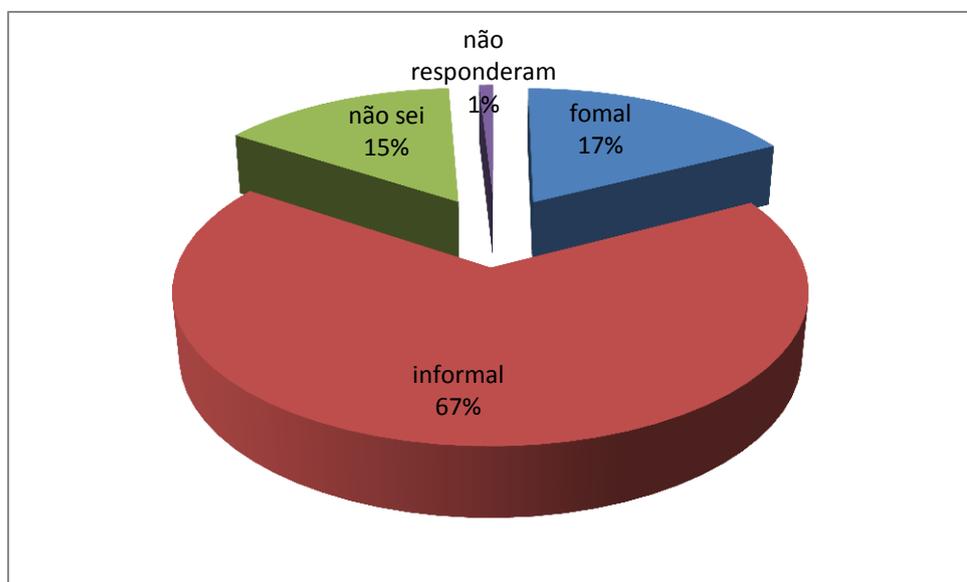


Gráfico 7. Se você fala outra língua espanhola além do castelhano, você se expressa com facilidade em castelhano?

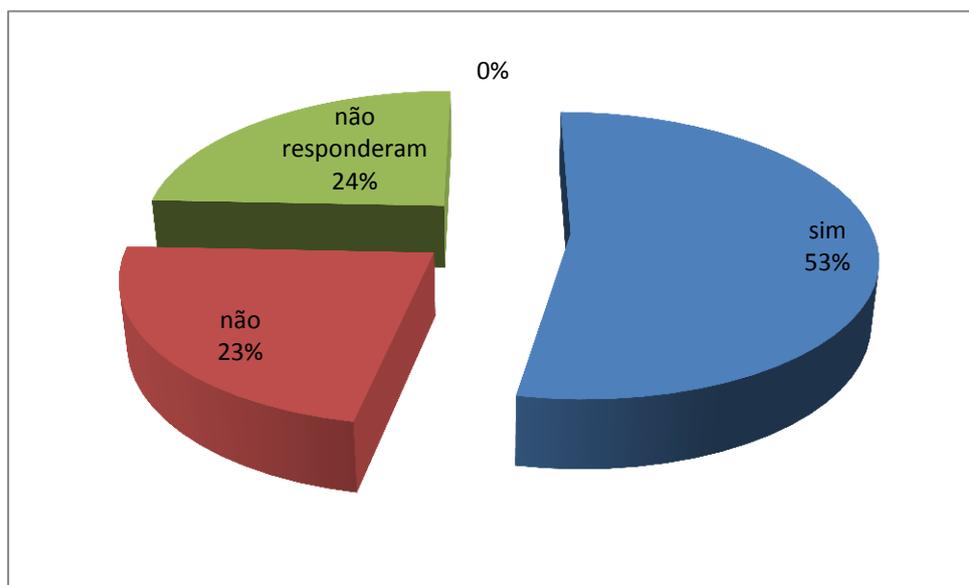


Gráfico 8. Você acredita que todos os espanhóis deveriam aprender castelhano?

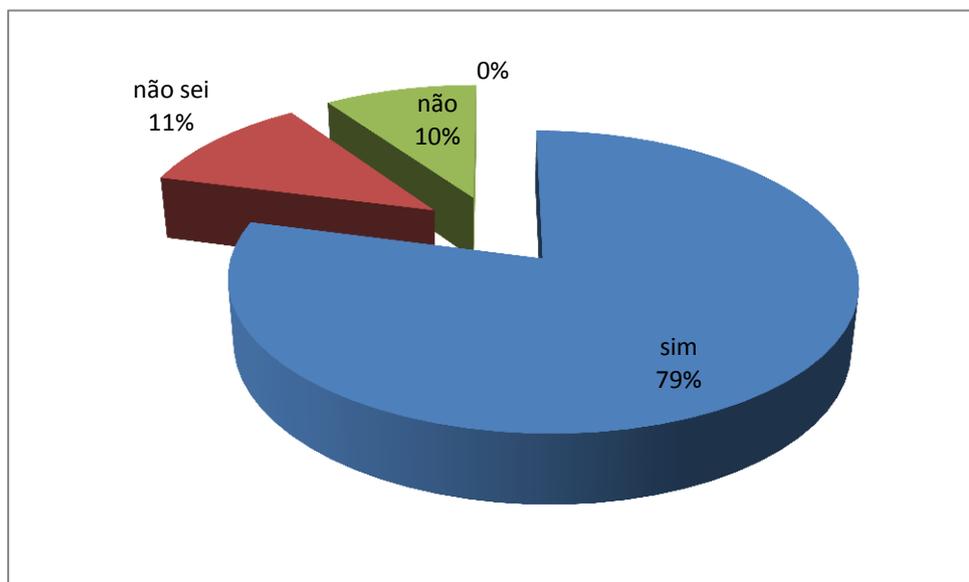


Gráfico 9. Qual língua você acredita ser a mais bela na Espanha?

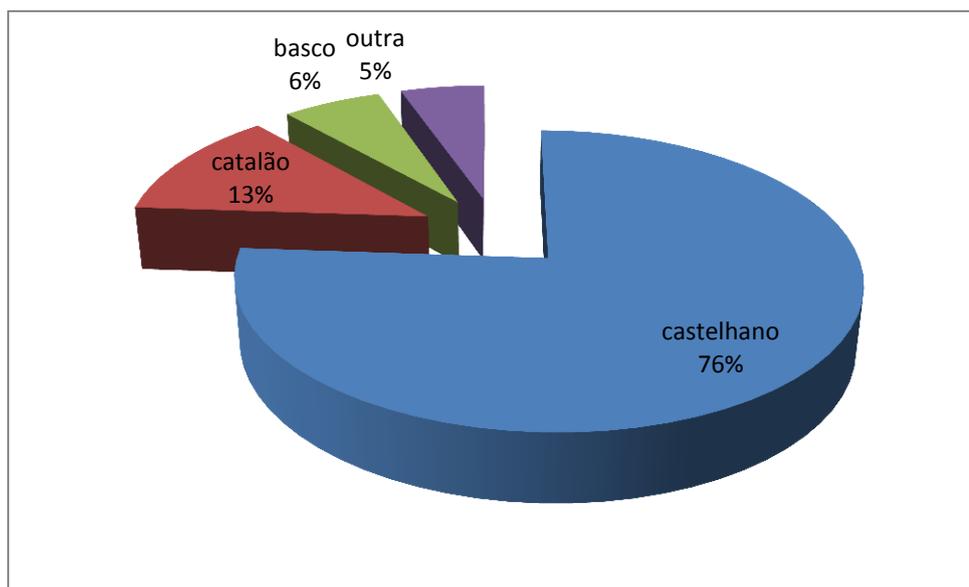


Gráfico 10. Você já estudou em escola particular?

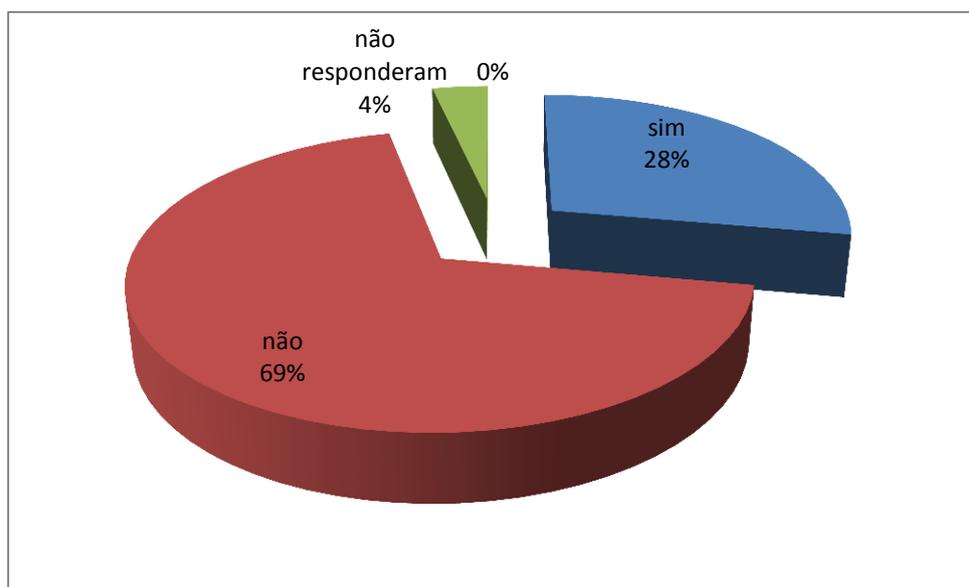


Gráfico 11. Na primeira fase de seus estudos, você estudou...

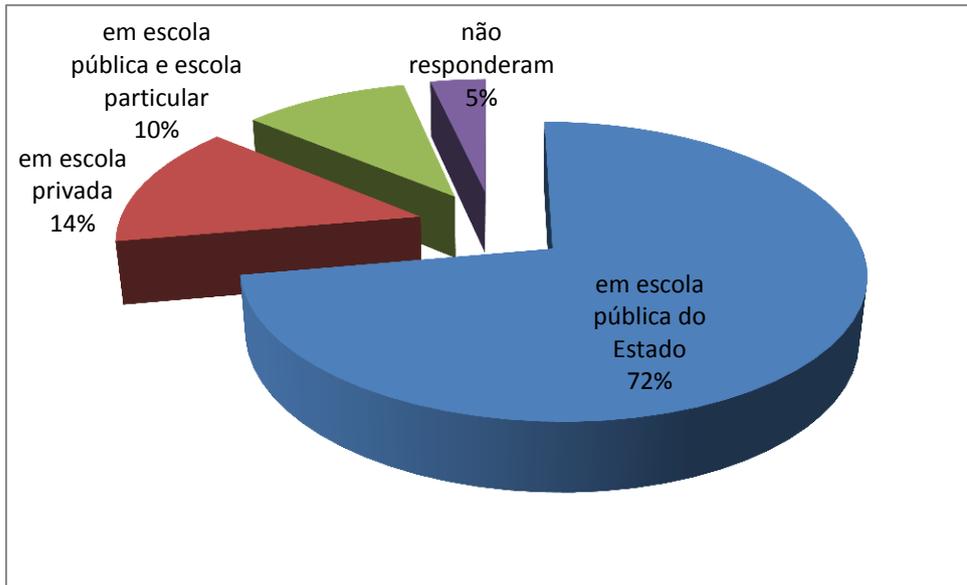
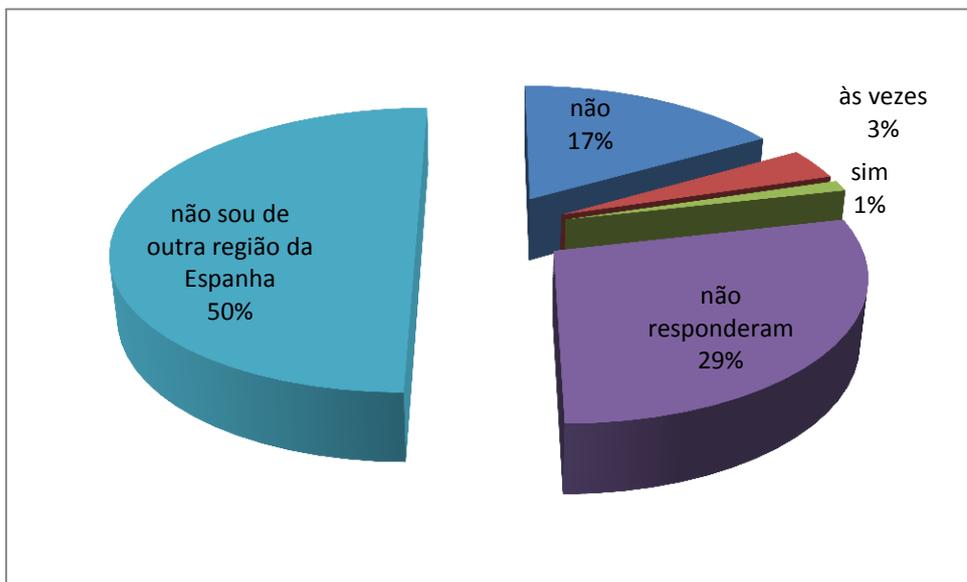


Gráfico 12. Se veio de outra região, você percebe uma maior atenção por parte do professor de língua espanhola?



Gráfico 13. Se veio de outra região, quando começou a estudar neste instituto, você sentiu preconceito por causa da sua forma de falar?



Numa das questões subjetivas: “Se você é de outra região fora de Madri, escreva uma situação que ocorreu em sala de aula que te fez sentir envergonhado por utilizar a língua de sua região de origem devido sua forma de falar ou na escritura.” Então, três colaboradores responderam (tradução nossa):

Quando falo o castelhano as pessoas riem de mim por causa do meu sotaque galego.

Quando cheguei a este país, no primeiro dia de aula, riram de mim por causa do meu sotaque.

Quando comecei a ler um texto alguns garotos começaram a rir olhando para mim.

Gráfico 14. Como você geralmente considera o discurso de alunos transferidos de outras regiões para o IRM?

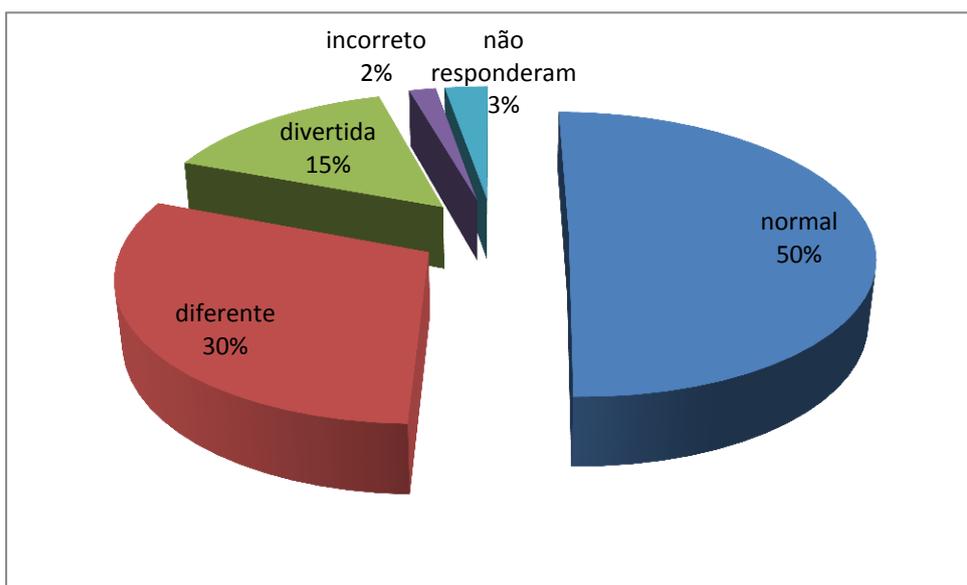


Gráfico 15. Se você percebeu que alguém demonstrou preconceito devido a sua maneira de falar/sotaque, isso ocorreu com maior frequência por

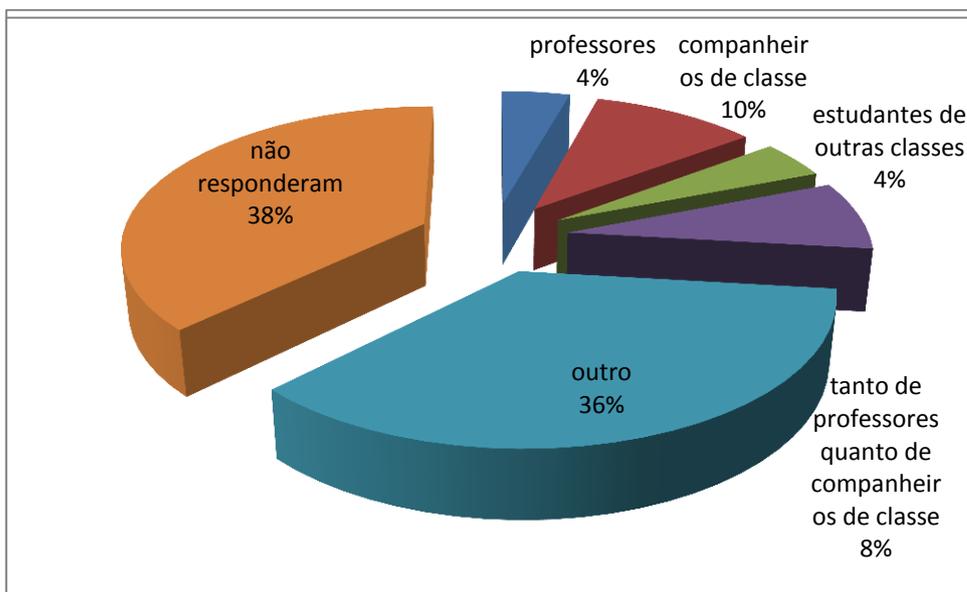


Gráfico 16. Se você já percebeu preconceito de algumas pessoas sobre a forma de falar, o que você sentiu?

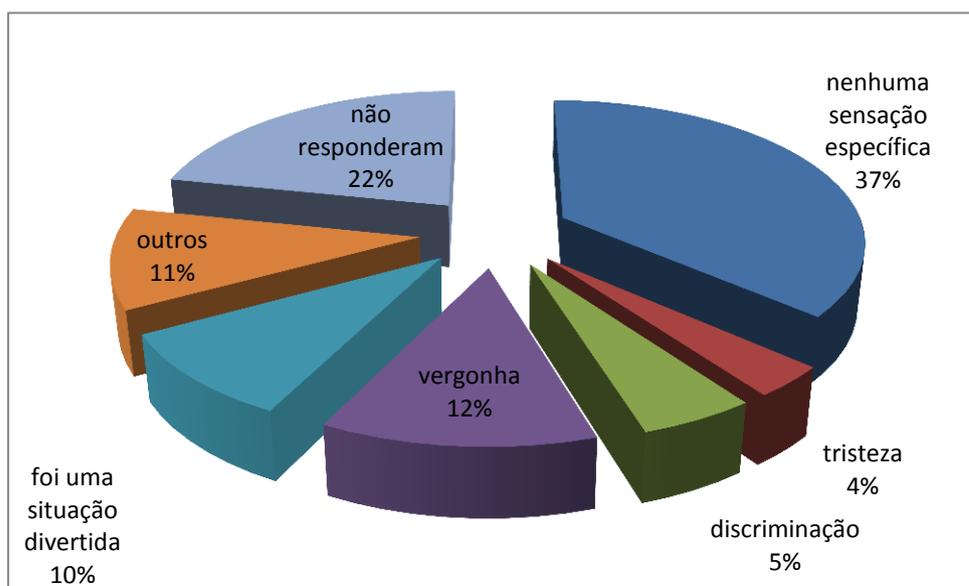


Gráfico 17. Quando a professora lhe pede para você ler em voz alta qualquer texto, sente-se desconfortável de ter um sotaque diferente?

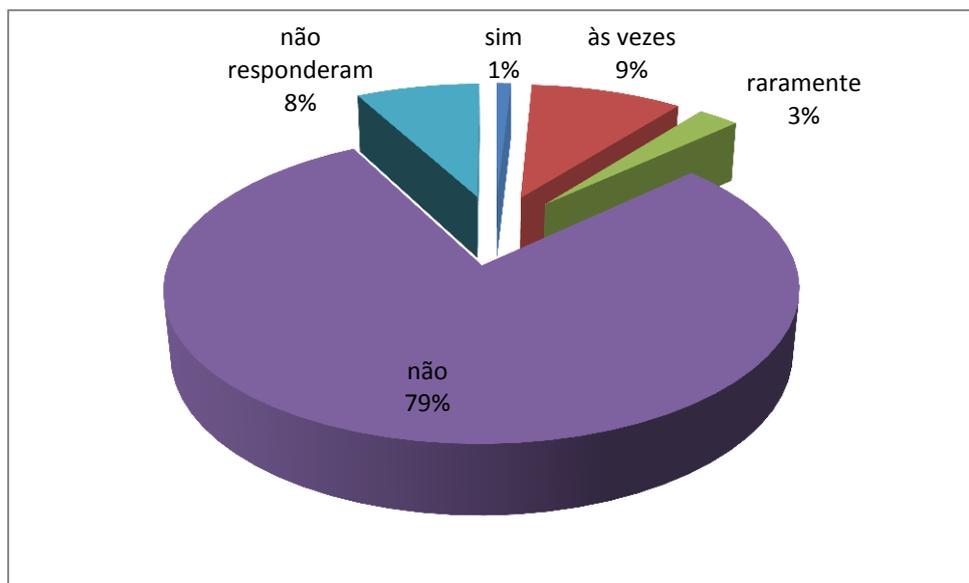


Gráfico 18. O professor de língua espanhola, no ensino de regras de gramática e vocabulário, reforça a importância do respeito ao modo de falar dos outros?

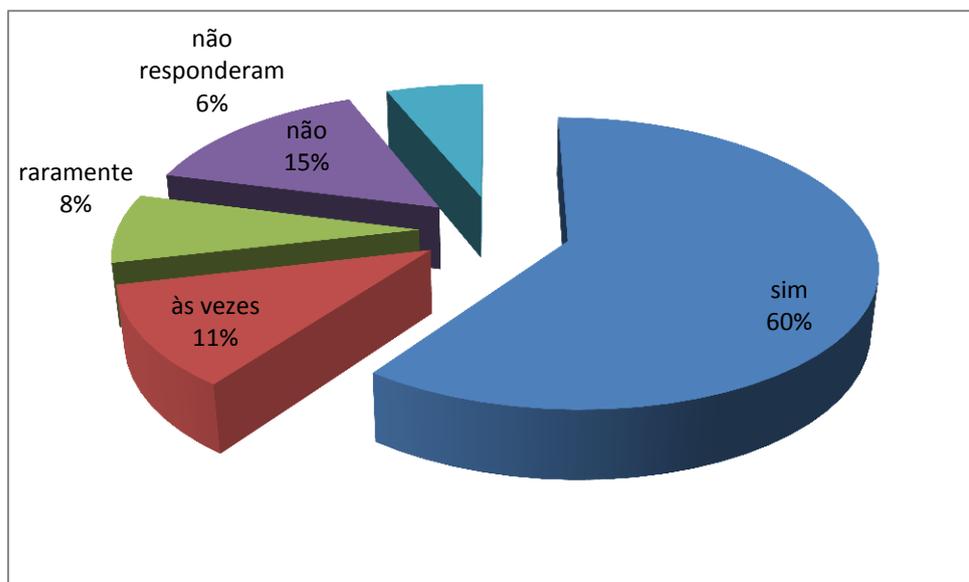


Gráfico 19. Você acha que seu discurso falado altera o desempenho na produção textual?

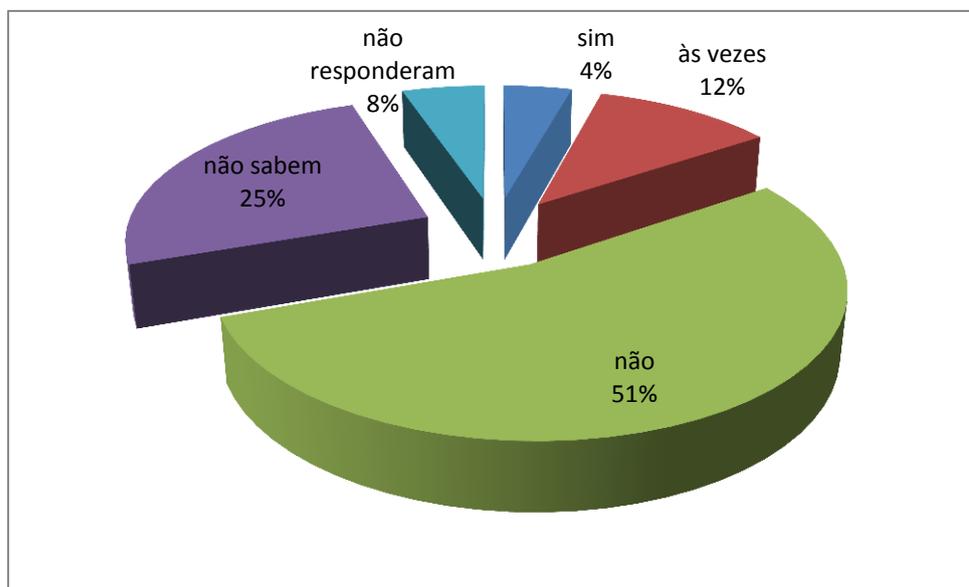


Gráfico 20. Se você vem de outra região do país, já foi penalizado pelo professor de língua espanhola na produção de texto por usar uma expressão regional, ou seja, da região de onde você veio?



Gráfico 21. Você acha que um bom professor de língua espanhola deve sempre falar de acordo com as regras da gramática na classe?

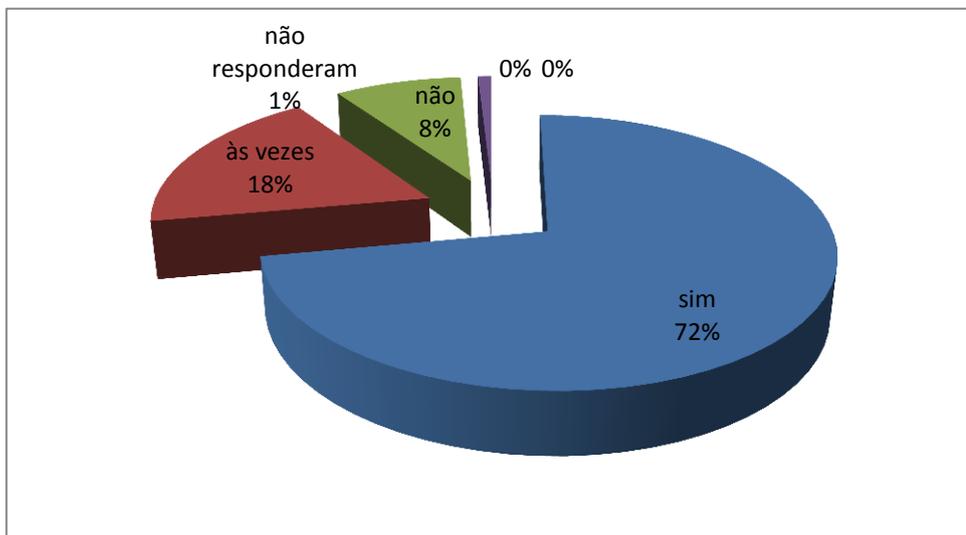


Gráfico 22. Você acha que o professor de língua espanhola deve corrigir o discurso dos alunos nas aulas?

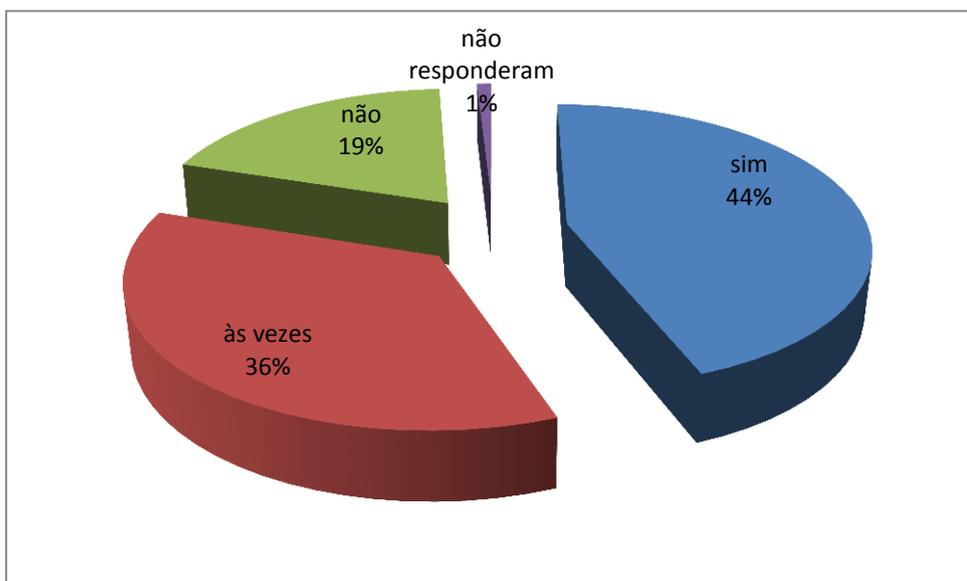


Gráfico 23. Você acha que para escrever bem textos expositivos é preciso saber as regras gramaticais?

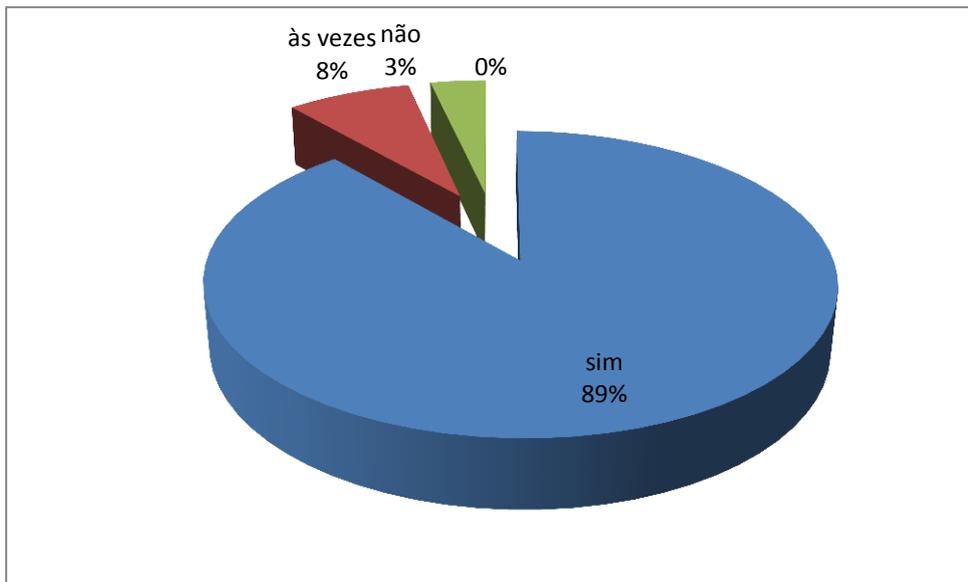


Gráfico 24. Você acha que a escrita é mais correta do que o discurso falado?

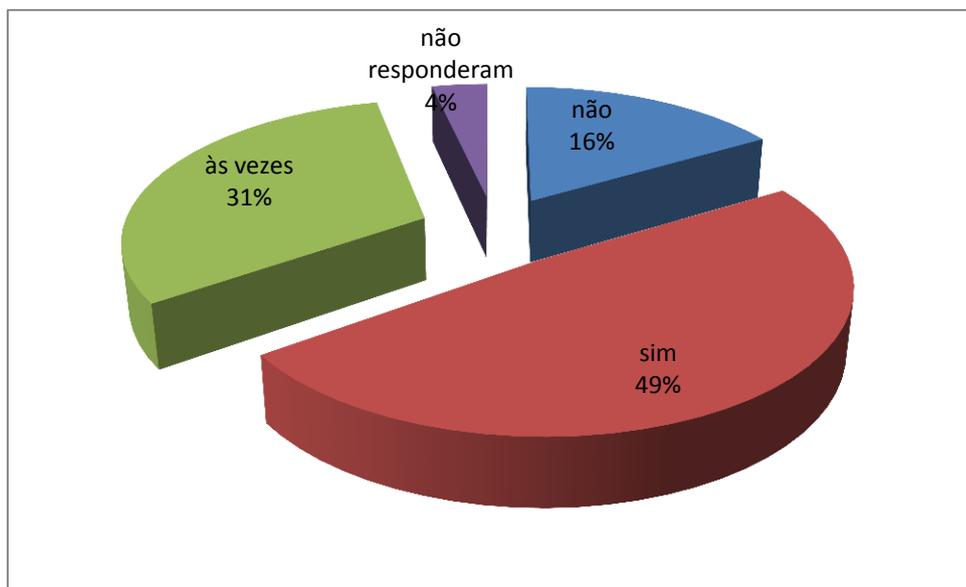


Gráfico 25. Você é favorável a manter a língua nativa (ou bilinguismo) em algumas regiões de Espanha?

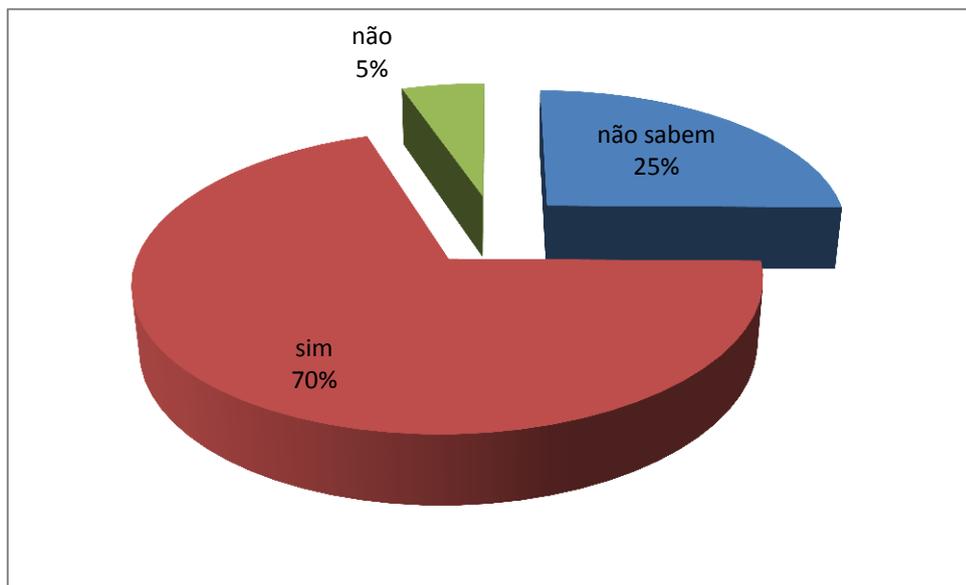
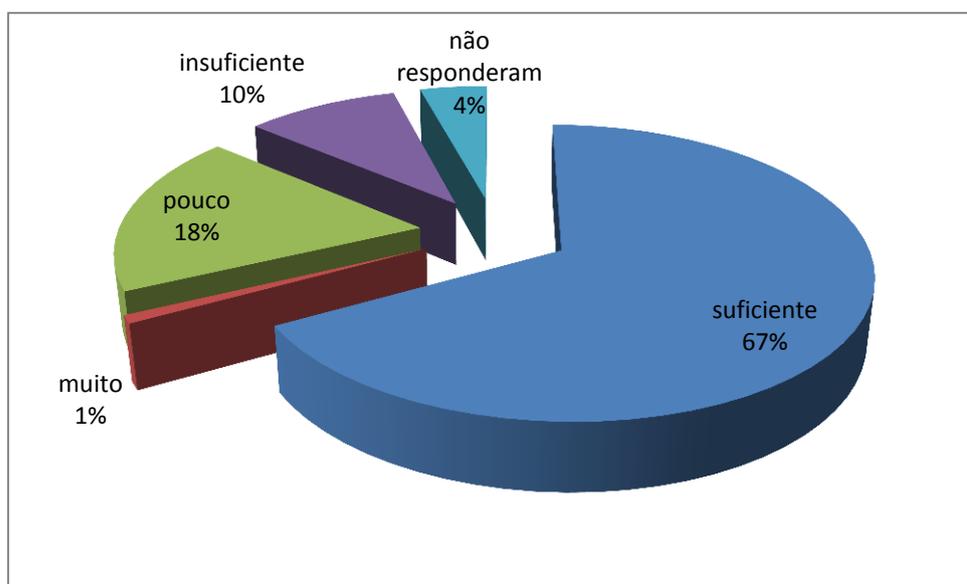


Gráfico 26. O tempo que o professor utiliza para discutir os textos é:



ANEXO 9

Dados dos questionários– professores do IRM – 2011

Gráfico 1. Há quanto tempo você é graduado?

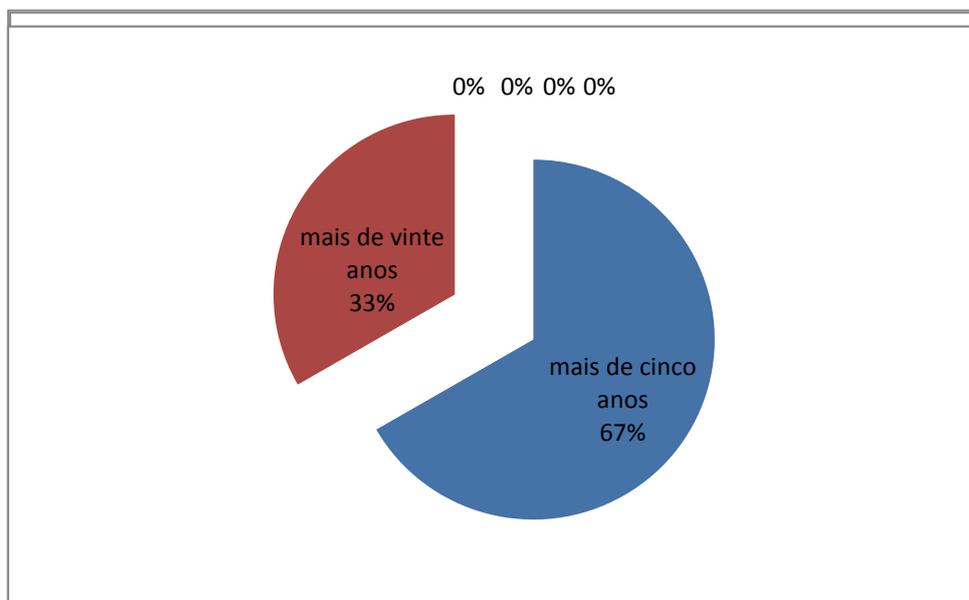


Gráfico 2. Em sua formação, o estudo de sociolinguística foi:

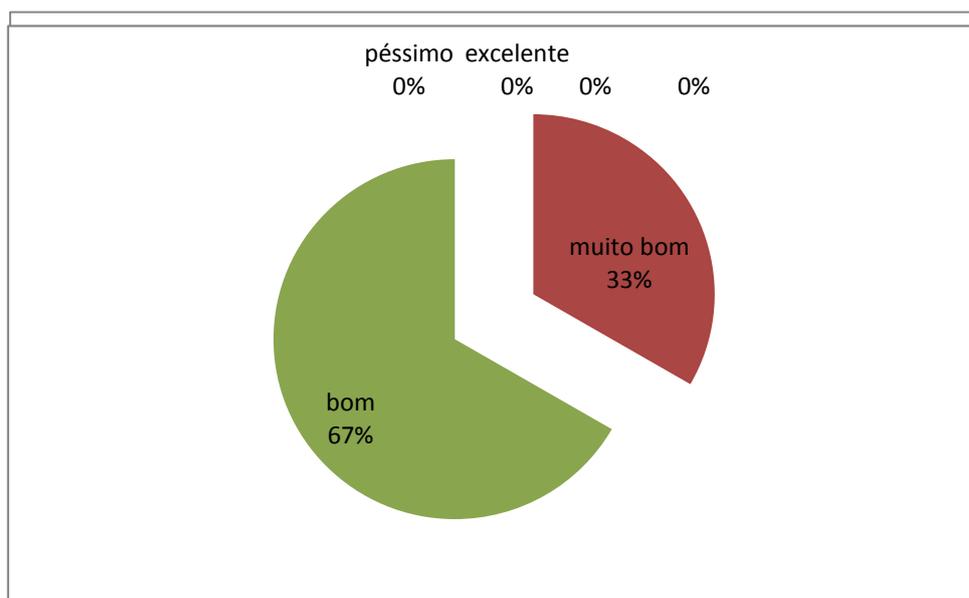


Gráfico 3. Como você costuma considerar o discurso dos estudantes transferidos de outras regiões da Espanha para o IRM?

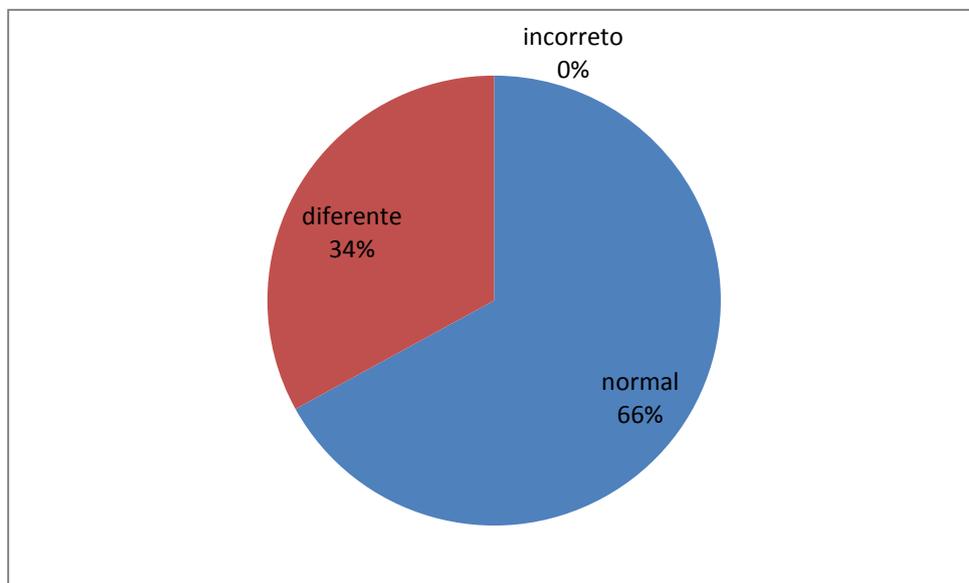


Gráfico 4. Você percebe preconceito dos estudantes quanto à maneira de falar dos colegas oriundos de outras regiões do país?

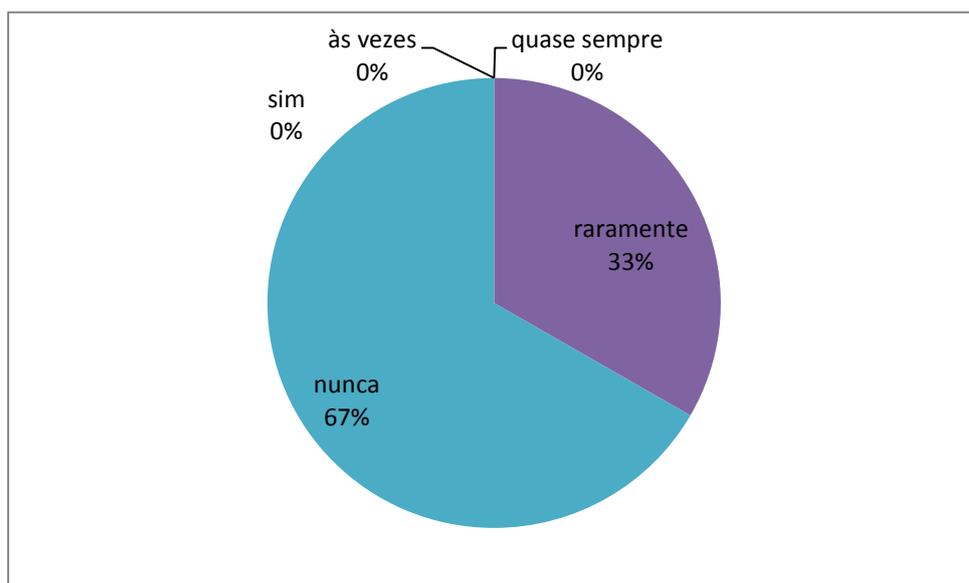


Gráfico 5. Você dá atenção especial aos alunos transferidos de outras regiões da Espanha para o IRM?

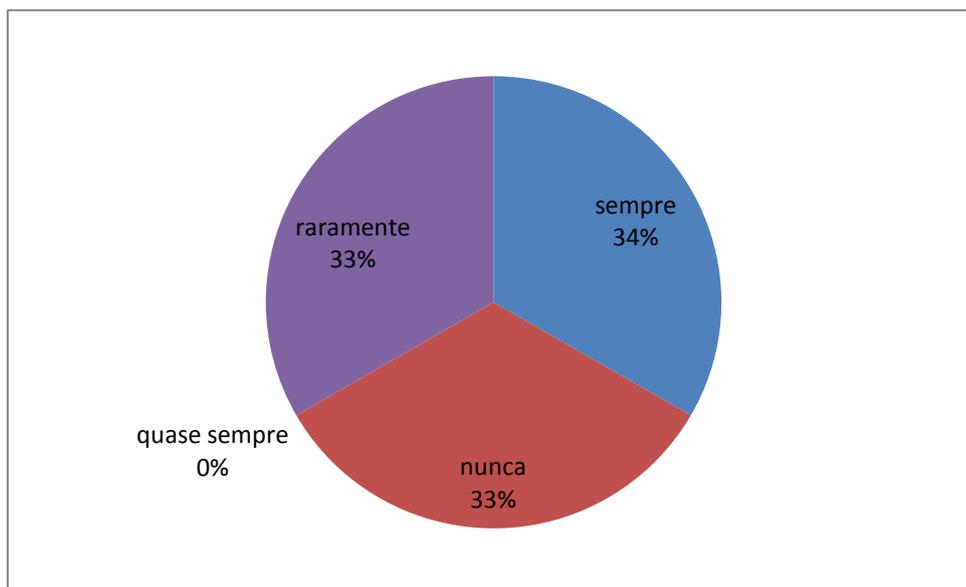


Gráfico 6. Quando você pede ao estudante que chega de outra região para ler em voz alta ele fica apreensivo devido ao sotaque diferente?

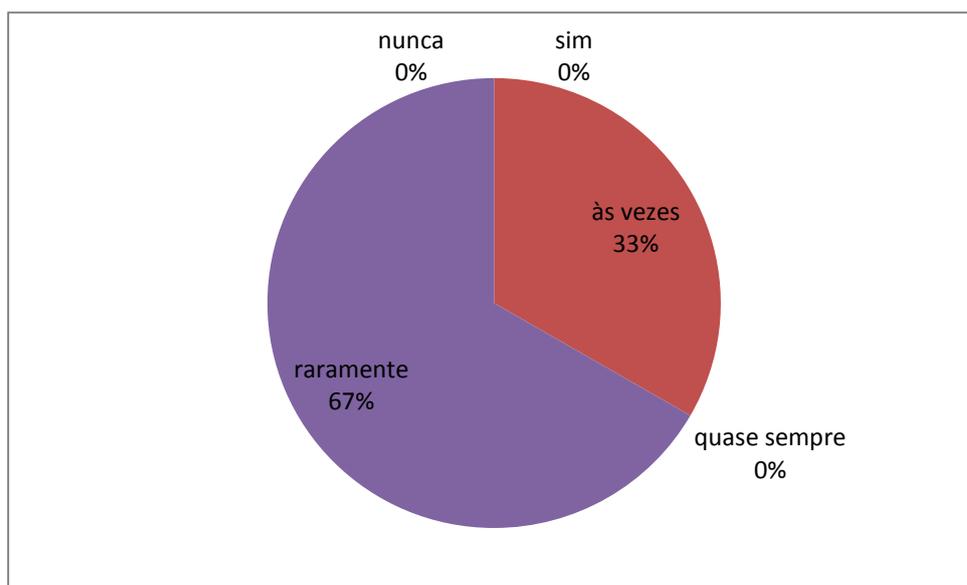


Gráfico 7. Você acha que sua maneira de falar deve ser a considerada padrão em sala de aula?

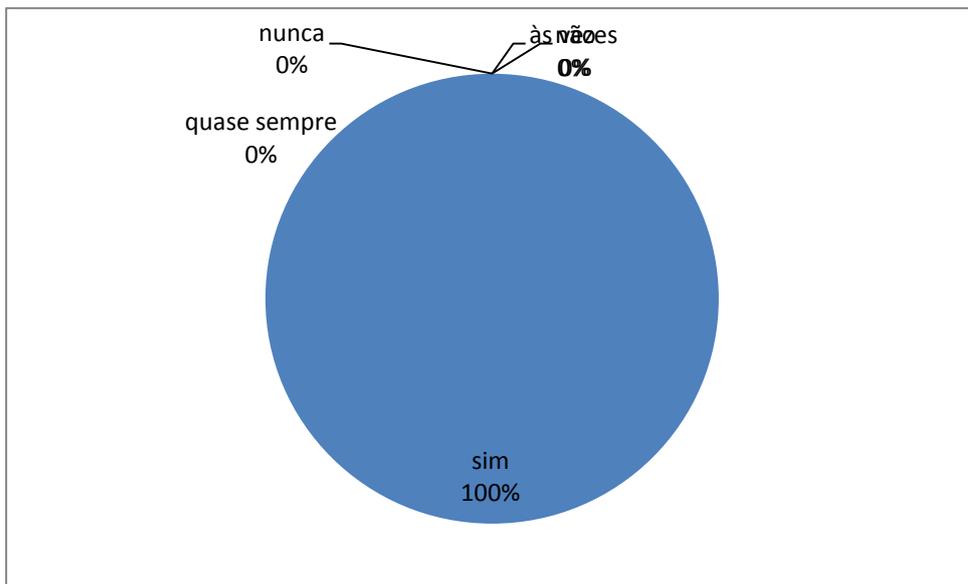


Gráfico 8. Você, nas aulas de gramática, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?

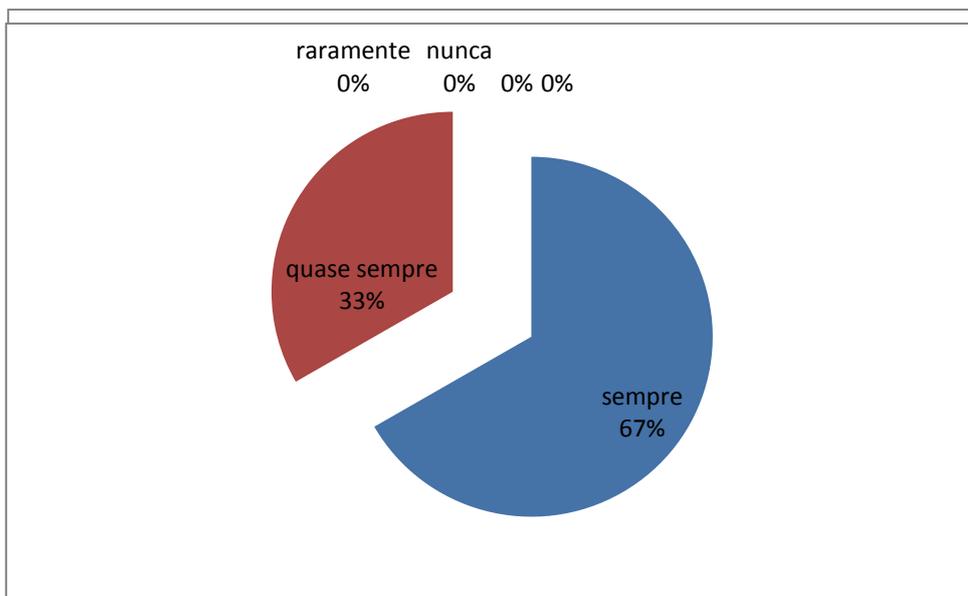


Gráfico 9. Você acha que o padrão de fala do estudante em sala de aula deve ser:

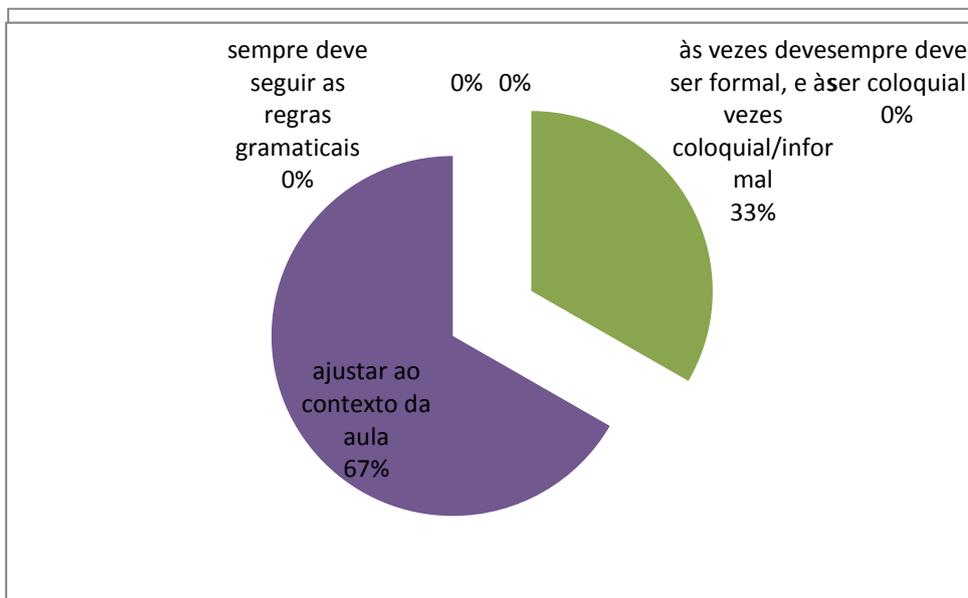


Gráfico 10. Depois de corrigir as redações produzidas pelos alunos (independentemente de ser avaliação), você tem a atitude de conversar com cada estudante sobre os deslizes e como melhorar o texto?

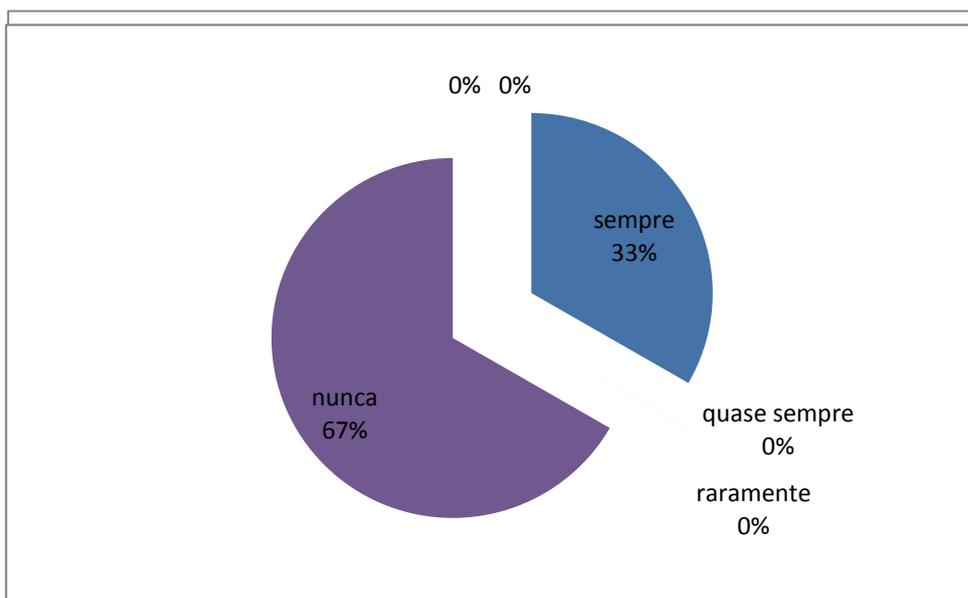


Gráfico 11. O tempo que você utiliza para discutir individualmente os textos dos alunos é:

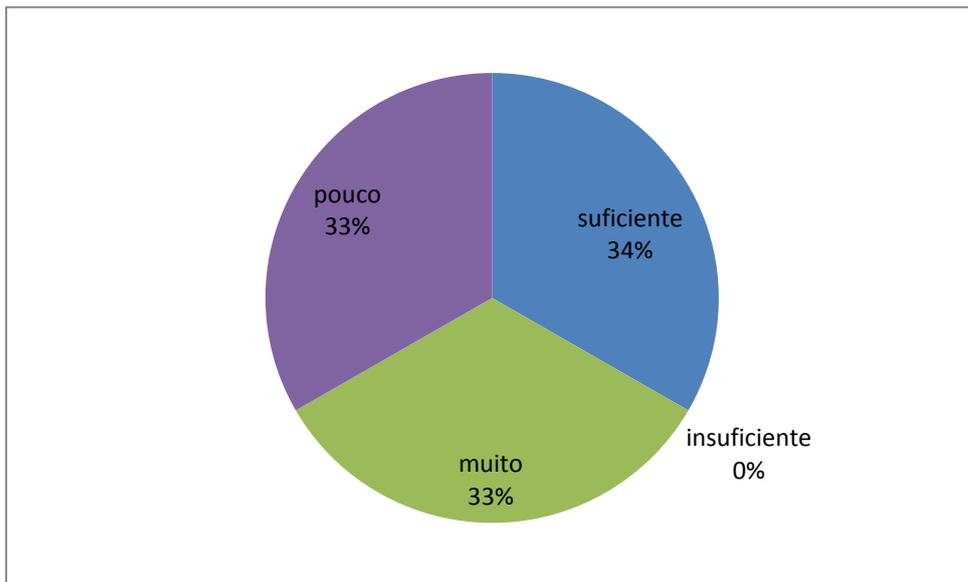


Gráfico 12. Você acha que deve corrigir a fala dos estudantes em sala de aula?

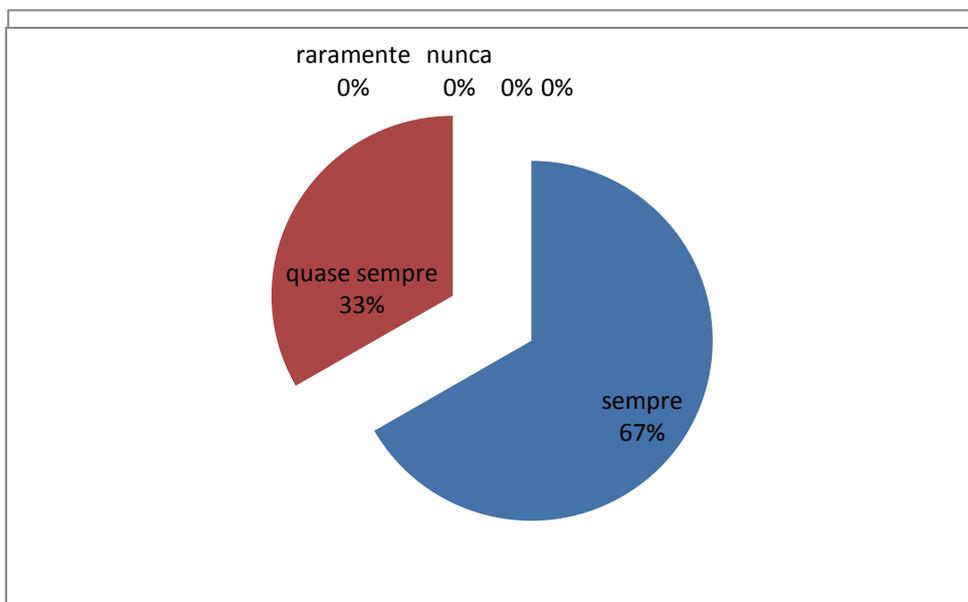


Gráfico 13. Você acha que as variantes linguísticas da fala dos estudantes de outras regiões da Espanha devam ser conservadas na produção de textos expositivos?

