



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

Olhares sobre o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico

Debora Mazzeo Caputo

Rio de Janeiro

2020

DEBORA MAZZEO CAPUTO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/italiano.

Orientação: Prof. Dr. William Soares dos Santos

Rio de Janeiro

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Caputo, Debora Mazzeo

Olhares sobre o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico. Debora Mazzeo Caputo. - Rio de Janeiro, 2020

30 f.

Orientador: William Soares dos Santos.

Monografia (graduação em Letras, habilitação Português - Italiano) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. Licenciatura em Letras: Português - Italiano, 2020.

1. Olhares sob o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico. Soares dos Santos, William, (Orientador).
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2020. III. Título.

CAPUTO, Debora Mazzeo. **Olhares sobre o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico.** Orientador: William Soares dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/FL. Monografia em Português – Italiano.

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo discutir o Ensino de Português como língua materna, mais especificamente analisar o tratamento dado à variação linguística nos segmentos de ensino básico, apontando para algumas falhas do sistema pedagógico vigente, o qual trata a língua portuguesa como um instrumento pronto e singular, através de uma perspectiva exclusivamente prescritivista. Desta forma, observa-se que, por vezes, não se inclui na prática de ensino o estudo das diversas semioses linguísticas constituintes do Português brasileiro. Sendo assim, perpetua-se no sistema educacional, o distanciamento entre os discentes e o próprio objeto de estudo: o português como língua materna.

Palavras-chave: ensino; língua materna; falhas; semioses.

ABSTRACT

This paper aims at discussing the educational process of Portuguese as a mother tongue in the segments of basic education, pointing to some flaws of the current pedagogical system, which treats Portuguese as a ready and singular object through an exclusively prescriptive perspective. Thus, it is not included in the teaching practice the study of the various linguistic semioses that constitute the Portuguese language in Brazil. As a consequence of it, the distance between the students and the object of study itself: the Brazilian Portuguese as a mother tongue, is perpetuated in the educational system.

Keywords: teaching; mother tongue; failure; semiosis.

AGRADECIMENTOS

SUMÁRIO

1. Introdução	07
2. Conceitualização de normas	08
3. Preconceito linguístico e ensino	09
4. Tipos de ensino de L1	12
5. Obstáculos para a implementação de um novo ensino	15
6. A pesquisa narrativa	16
7. Objetivos	18
8. Perfil dos entrevistados	18
9. Os dados da entrevista	18
10. Entrevista 1	21
11. Análise de dados	26
12. Entrevista 2	27
13. Análise de dados	28
14. Considerações finais	31
15. Referências Bibliográficas	33

1. INTRODUÇÃO

Em 1960, a sociolinguística emerge no âmbito educacional, como uma contraposição às correntes estruturalistas e gerativistas no ensino de língua. Desse modo, o Ensino de Português como língua materna originou debates que se perpetuam até a atualidade e se apresenta como um grande desafio aos professores de língua portuguesa dos segmentos de ensino básico no Brasil.

De acordo com Gorski e Coelho (2009), a metodologia de ensino de L1 vigente não é eficiente quanto ao compromisso de formar cidadãos construtores de suas ideias e capazes de se expressar em diversos contextos linguísticos de uso, na sociedade “Em termos de ensino, no que diz respeito a uma concepção de língua e de gramática, a língua, em geral, é vista como um sistema homogêneo, portanto histórica e socialmente descontextualizada já que é imediatamente desvinculada de seus usuários.” (Gorski e Coelho, 2009, p.74).

Mattos e Silva (1989) aponta que o ensino de Português nos segmentos de ensino básico focado exclusivamente em uma concepção de gramática homogênea e singular, denominada como Gramática tradicional, e pautado no seguimento da norma-padrão, gera um distanciamento significativo entre os discentes e o seu respectivo objeto de estudo, a própria língua materna, além de contribuir diretamente para a manutenção de um sistema de dominação linguística historicamente elitista.

Se transpomos para hoje aquilo a que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar todos os outros usos (Mattos e Silva, 1989, p.89).

Neste cenário, o professor e os seus respectivos recursos didáticos utilizados nas aulas de Português (neste contexto, a gramática normativa da língua portuguesa), assumem o papel de detentores do conhecimento linguístico, apagando, por muitas vezes, o conhecimento pertencente aos seus alunos, os quais também são falantes nativos do Português brasileiro.

Desse modo, os estudantes são considerados apenas receptores no processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno é estabelecida em modo vertical, sem que o aluno elabore reflexões linguísticas ou utilize a sua experiência de mundo como contribuição para a aprendizagem construída em sala de aula.

De acordo com Franchi (1988), o tratamento reservado à variação linguística no ensino de língua portuguesa atual ainda é guiado por padrões de julgamento impostos pela metodologia de

ensino prescritivista e não têm caminhado para a construção de um ensino de língua científico e que reconheça as semioses linguísticas do Português brasileiro.

Aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra, talvez estimulados pela equivocada e infeliz atribuição de uma coloração fascista às línguas naturais, enquanto sistema de regras. Colocou-se sob suspeita todo esforço de sistematização tradicional, da linguística, por não entenderem seus propósitos) (FRANCHI, 1988, p.36-37).

Fundamentado pelos pressupostos teóricos da corrente sociolinguística educacional, o presente trabalho tem como objetivo pesquisar o tratamento dado à variação linguística na prática de ensino de língua portuguesa, e investigar, por meio da análise da narrativa de duas professoras de língua portuguesa da Rede Pública de Educação do Rio de Janeiro, as dificuldades na integração das faces de variação linguística nas aulas de Português do segundo segmento do Ensino Fundamental.

2. CONCEITUALIZAÇÃO DE NORMAS: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.

Como ponto de partida da discussão sobre estudo linguístico adotado no Ensino de Língua Materna em escolas brasileiras, faz-se importante o esclarecimento do surgimento histórico das normas atreladas à língua nacional, processo desconhecido por diversos falantes do português brasileiro.

Faraco (2005), explica que a conceitualização das normas linguísticas surgiu a partir da compreensão de que a variação linguística se realiza como um componente concreto e essencial à toda e qualquer língua natural. Desse modo, surgiu a necessidade de capturar as diferentes formas de manifestações da língua, visto que cada língua possui, obrigatoriamente, variedades que as constitui, que estão diretamente relacionadas aos aspectos políticos e sociais das sociedades que integram.

Faraco (2005) define como norma linguística “o conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais, em uma dada comunidade de fala” (FARACO, 2005). O autor afirma que toda e qualquer norma é organizada e encontra-se presente em diferentes comunidades de prática. É possível definir o conceito de comunidade de prática como “um sistema social de partilhamento de informações através do qual um dado grupo compartilha recursos e organiza e coordena atividades relações de mutabilidade de interpretações do mundo (WENGER,1998). Por isso, se o enunciado de um falante se pauta em uma norma de uma das suas comunidades de prática, é infundado caracterizar a sua expressão como erro, ou analisá-la a partir da perspectiva sistemática de uma outra norma.

[...] Queremos dizer com isso que as línguas estão sempre em movimento,mas nunca perdem seu caráter sistêmico e nunca deixam os falantes na mão.Em outras palavras, as línguas mudam, mas continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação de significados na sociedade (FARACO, 2005, p. 14)

Logo, o Português, como todas as demais línguas naturais, é intrinsecamente heterogêneo. Cada grupo dentro de uma comunidade possui características particulares em suas manifestações linguísticas que os difere dos demais grupos. Tais manifestações podem ser compreendidas como variedades linguísticas, definidas por Faraco como “(...) as diferentes modalidades de língua existentes dentro de uma determinada sociedade.” (FARACO, 2005, p.10).

Durante o século XV, na Europa, houve uma busca linguística por um instrumento linguístico normativo, essencialmente político, com o objetivo de diminuir a diversidade linguística regional e social, e que posteriormente, foi intitulado “norma padrão”.

De acordo com Faraco (2005), é possível compreender como norma padrão, aquela referente aos modelos presentes nas gramáticas normativas. O conceito dessa norma é uma denominação parcialmente abstrata, social e histórica tida como referência para a tentativa de uniformização linguística, ou seja, uma abstração representativa da neutralização das diversas variedades presentes na língua: “Uma codificação, relativamente abstrata, uma baliza extralinguística do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística” (FARACO, 2005, p.12).

Segundo o autor, a designação “cultura” foi construída historicamente, a partir da apropriação da cultura escrita por grupos de falantes pertencentes à comunidades de fala dessa norma. Estes, a partir das posições privilegiadas que ocupavam na estrutura econômica e social, geraram a construção de rótulos, tais como o de falantes “mais cultos”, transformando a língua em instrumento de perpetuação de poder e dominação social.

As culturas que operam com a escrita - que é, por suas propriedades, história e funções sociais, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada - desenvolver um padrão de língua, que, codificado em gramáticas, cultivado pelos letrados e ensinado pelas escolas, adquire um estatuto de estabilidade e de permanência maior do que as outras variedades da língua, funcionando, conseqüentemente, não só como refreador de mudanças, mas principalmente como ponto de referência para a imagem que os falantes constroem da língua. (FARACO, 2005, p. 15)

Durante o século XIX, ocorreu a imposição de norma padrão brasileira como uma reação ao ideário de autores românticos. Esse movimento havia como objetivos secundários alcançar a independência e autonomia cultural e literária, geradas a partir da inicial independência política do Brasil em relação à Portugal.

De modo simultâneo, críticas a esse ideal foram elaboradas por intelectuais portugueses, que julgavam as manifestações linguísticas realizadas por brasileiros como manifestações errôneas ou deficitárias do português europeu e que não as enxergavam a partir dos aspectos do português brasileiro, que se diferenciavam daqueles constituintes do português europeu.

Naquele momento, já eram observáveis as diversas diferenças existentes entre as duas variedades, língua portuguesa europeia e língua portuguesa brasileira, que faziam-se muito perceptíveis, principalmente, no nível fonético-fonológico. Devido a isso, as características do português brasileiro falado, ao serem transpostas para a escrita, passaram a ser consideradas como desvios linguísticos, o que culminou na visão de um português brasileiro que representava um reflexo deficitário do português culto europeu.

Com isso, iniciou-se a difusão de um ideal de recusa às manifestações do português culto originalmente brasileiro, por meio da implementação de um forte sistema de incentivo ao ensino escolar focado no português culto europeu, tomando este como única norma de referência.

Esta aversão às manifestações linguísticas do português brasileiro, falado por falantes letrados, segundo Bagno (1997), demonstram a dependência e o status de subordinação que o Brasil ainda mantinha com Portugal, apesar de passados, até aquele momento, muitos anos desde sua independência.

A língua portuguesa se encontra muito bem, obrigada, falada e escrita por cada vez mais gente, produziu uma literatura conhecida internacionalmente, é propagada também em nível internacional pelo grande prestígio de que goza a mpb. E a avalanche de palavras estrangeiras tem de ser analisada sob a perspectiva da dependência política-econômica (e conseqüentemente cultural) do Brasil (e de Portugal) para com os centros mundiais de poder. (BAGNO, 1997, p.23)

É preciso compreender que tais posicionamentos preconceituosos pertenciam ao projeto político de parte da elite brasileira, que buscava a construção de uma sociedade homogeneamente branca e propagadora dos valores e padrões europeus da época, enquanto negava as raízes sócio-históricas brasileiras, representantes de uma realidade completamente distinta daquela industrial europeia.

É a mesma concepção torpe segundo a qual o Brasil é um país subdesenvolvido porque a sua população não é uma raça pura, mas sim o resultado de uma mistura - negativa - de raças, sendo que duas delas, a negra e a indígena são inferiores à do branco europeu. Ora, há muito tempo a ciência destruiu o mito de raça pura, que é um conceito absurdo, sem nenhuma possibilidade de verificação na realidade de nenhum povo, por mais isolado que seja. Assim, uma raça que não é "pura" não poderia falar uma língua pura. (BAGNO, 1997, p. 21)

Por fim, segundo o autor, essa percepção linguística elitista foi estruturalmente adotada pela sociedade e também pelo sistema educacional brasileiro e, desse modo, colaborou para a

construção de um ensino de língua materna que se perpetua até a atualidade, definido como unívoco, ou seja, focado somente em uma norma linguística e, por sua vez, excludente.

3. PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ENSINO

De acordo com Bernstein (1958), alunos originários das classes trabalhadoras apresentariam repertórios linguísticos restritos e deficitários e, conseqüentemente, obteriam resultados escolares insuficientes. Por meio desta perspectiva, Bernstein elaborou o que ficou conhecido como teoria da deficiência linguística e cultural, em que defendia a relação entre o mau desempenho linguístico de alunos vinculados às camadas sociais desfavorecidas com a pobreza do meio social e cultural em que eram inseridos.

Surpreendentemente houve quem tentasse defender que os mais aptos, os mais dotados, os mais inteligentes, constituiriam, exatamente por serem possuidores destas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características, isto é, os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituiriam as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas. (SOARES, 2002, pg. 12)

Contudo, Labov (1972), décadas mais tarde, contestou essa teoria por meio de sua pesquisa sociolinguística realizada com crianças negras de guetos americanos, e observou que elas apresentavam uma linguagem amplamente estruturada; expressiva e lógica. Desse modo, seus estudos concluíram que as crianças pesquisadas recebiam estímulos linguísticos adequados, assim como as crianças provenientes de classes sociais mais prestigiadas. Portanto, não eram falantes de uma língua deficitária, mas sim de uma variedade linguística distinta, com seu próprio conjunto de regras, significados e itens lexicais.

Ao analisar intrinsecamente a teoria do déficit linguístico, é possível relacioná-la à definição de preconceito elaborada por Fiorin (2002), que afirma que a origem do preconceito linguístico se encontra nos juízos de valores sociais que atribuem à variação linguística um aspecto pejorativo: “Os preconceitos aparecem quando se considera uma especificidade como toda realidade ou como um elemento superior a todos os outros. Neste caso, tudo o que é diferente é visto como inferior, feio, errado.” (FIORIN, 2002 p. 23)

Bagno (1997) afirma que a tradição do ensino de língua portuguesa pautada exclusivamente na norma-padrão contribuiu para que os discentes, falantes das variedades populares, sejam estigmatizados, além de dificultar a relação destes com a sua própria língua materna no processo de ensino-aprendizagem, gerando uma falsa impressão de língua, que passa a ser enxergada como objeto excludente.

[...] O nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem. (BAGNO, 1997,p.22).

De acordo com Matos e Silva (2012), ocorre que, por diversas vezes, a língua é ensinada por professores como sinônimo de gramática normativa, e não é percebida como um mecanismo plural, o que gera uma contribuição direta ao ciclo do preconceito linguístico:

O Preconceito linguístico é provavelmente, consequência da não distinção entre gramática e língua. De maneira equivocada, o fomento dessa confusão tem sido patrocinado pelos próprios gramáticos. Usando a língua como instrumento de dominação, as elites elegem a sua variedade linguística como padrão oficial e exclusivo, discriminando e marginalizando as outras variedades (Matos e Silva, 2012, p. 168 - 169).

Bourdieu (2000) explica, pela Teoria do Capital linguístico e cultural, que, ao longo do tempo, a norma linguística dominante passou a ocupar o estado institucionalizado de língua, ou seja, em um dado momento histórico, passou a ser reconhecida e propagada por gerações, e foi adotada pelo sistema educacional como um capital, símbolo de linguagem legitimada e poder. Desse modo, ao contemplar o ensino exclusivo da variedade linguística mais próxima do uso dos grupos dominantes, fracassa quanto ao objetivo de desenvolver a habilidade discursiva dos falantes de português como língua materna, que intrinsecamente já conhecem e dominam a língua, para se tornarem sujeitos de seus próprios discursos.

A unificação do mercado cultural e linguístico (que é consequência da unificação do mercado econômico) resulta da adoção socialmente generalizada de critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos - valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas, literárias, etc. [...]. Como consequência, a cultura e a linguagem dos grupos dominados sofrem um processo de depreciação, e a aquisição e o domínio do capital cultural e linguístico tornam-se uma exigência do mercado dos bens simbólicos (SOARES, 2002, pg.61).

4. TIPOS DE ENSINO DE L1

Bagno (2007), critica o sistema educacional brasileiro ao afirmar que este se apresenta como utópico e ineficiente quanto à formação de usuários da língua. Segundo o autor, essas são consequências de um ensino de L1 abstrato, no qual ocorre o julgamento sobre as variedades do português do Brasil com base apenas no que é prescrito pela norma-padrão, o que também estimula a perpetuação de julgamentos sociais extremos de acertos e erros, e como consequência,

gera interpretações que atribuem um caráter pejorativo às manifestações linguísticas de variedades populares.

Os métodos tradicionais de ensino de língua portuguesa no Brasil, visam a formação de professores de português! O ensino de gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, o apego às nomenclaturas - nada serve para formar um bom usuário. Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente o hardware, a mecânica completa da língua (...) Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, para desenvolver novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 1997, p.108 - 109)

Dessa forma, ao restringir a prática de ensino, pautando-se somente na norma padrão, o professor estabelece um ensino que não preza pela reflexão linguística; acrítico; que não prioriza a relação entre o sistema educacional escolar e o desenvolvimento de habilidades direcionados à vida em sociedade.

Neste contexto, com o objetivo de elaborar reflexões pedagógicas reformuladoras e que relacionem a diversidade linguística às realidades sociais que estas representam, é importante esclarecer noções fundamentais de distinção entre o ensino prescritivo, descritivo e produtivo de língua.

Segundo Travaglia (2009), o ensino prescritivo está presente predominantemente no cenário atual do sistema educacional brasileiro e objetiva a substituição dos usos linguísticos praticados pelos estudantes, considerados, usualmente, como manifestações errôneas em comparação às manifestações padronizadas e institucionalizadas socialmente como aceitáveis.

[...] O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/ aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’ (TRAVAGLIA, 2009, p.38).

Em contrapartida, o autor explica que o ensino descritivo de língua objetiva demonstrar o funcionamento linguístico de uma determinada língua natural, através de fatos linguísticos reais, pautados em dados concretos da realidade experienciada por docentes e discentes em sala de aula. Incentiva, assim, a investigação linguística das habilidades já adquiridas pelos alunos, sem que haja a finalidade de modificá-las, enquanto provoca simultaneamente a reflexão sobre os possíveis contextos de uso dessas manifestações: O ensino descritivo [...] fala de habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém, mostrando como podem ser utilizadas. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades. (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

Para Bakhtin (2003), ao entender língua como mero instrumento comunicativo, apagam-se algumas características importantes intrínsecas a esta, como por exemplo, a manifestação da

identidade pessoal dos alunos, o que pode também impedir que seja utilizada como um meio de transformação social. Por meio desta perspectiva, o autor afirma que é a partir do reconhecimento das inúmeras identidades agrupadas que os alunos se tornam ativos no processo de aprendizagem, se tornando cidadãos bidialetais e sujeitos dos seus próprios discursos.

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades (BAKHTIN, 2003, p. 274-275).

Soares (2002) ressalta que a tentativa de um ensino estritamente descritivo, direcionado exclusivamente para o uso linguístico, também colaboraria para a manutenção da lacuna do sistema vigente, pois ao optar-se exclusivamente por uma perspectiva de estudo de língua a ser aplicada na prática de ensino, ocorre a exclusão do conhecimento sobre normatividade e sobre as variáveis de prestígio. Desse modo, o ensino de português se manteria ineficiente, pois não formaria cidadãos bidialetais, ou seja, conscientes do valor de todas as manifestações linguísticas da sociedade e capazes de utilizá-las de forma efetiva em diversos contextos de uso.

A postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais é a do bidialetalismo: falantes do dialeto não-padrão devem aprender o dialeto padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, a solução educacional seria um bidialetalismo funcional (SOARES, 2002, pg. 49).

De acordo com Travaglia (2009), já a abordagem denominada como “ensino produtivo”, propõe que o conceito de L1 seja tratado no processo de ensino-aprendizagem como um conjunto de variedades linguísticas, a fim de elaborar uma melhor compreensão crítica do valor social das diversas normas do português brasileiro, reconhecendo e valorizando aquelas que são usadas pelos alunos em suas comunidades de fala. Por outro lado, também realizaria críticas científicas à norma-padrão pré-estabelecida na língua portuguesa, além de apontar para possíveis reformulações no âmbito do ensino.

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. [...] não procura alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que necessita dela (TRAVAGLIA, 2009, p.39- 40)

Em relação ao ensino produtivo de L1, Travaglia (2009) assinala que é papel da escola desenvolver e estimular as habilidades linguísticas dos discentes, em um movimento que leve à ampliação dos recursos linguísticos em função das necessidades sociais de interação.

Travaglia (2009) defende que contemplar as dimensões descritiva e produtiva de ensino de língua, seria, portanto, uma opção viável para iniciar a reformulação do ensino de português como língua materna. Pois desse modo seria estabelecido o estudo de inter e intra variedades linguísticas, partindo da perspectiva de que uma língua representa um conjunto de variedades, o autor recomenda que a gramática seja estudada como um “fazer científico” passível de reflexões, críticas e reformulações elaboradas em conjunto.

Travaglia (2009) aponta que a forma mais eficaz para o estabelecimento de um ensino de língua emancipatório seria o trabalho em conjunto de abordagens de ensino em sala de aula: “[...] O ensino produtivo e o ensino descritivo se articulam com a finalidade de obter o melhor resultado possível: a ampliação dos recursos linguísticos dos alunos, de modo a ampliar ao máximo suas possibilidades expressivas, comunicativas, interacionais” (TRAVAGLIA, p. 201).

Sendo assim, o autor afirma que estas abordagens devem ser utilizadas pelos docentes de forma complementar umas às outras e de acordo com o objetivo que se almeja atingir, criando também a oportunidade para os discentes recusarem a posição de meros passivos no processo de ensino-aprendizagem e iniciarem suas respectivas participações de forma ativa nos estudos linguísticos produzidos em sala de aula.

5. OBSTÁCULOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO ENSINO

Segundo Bagno (1997) “o ensino de língua portuguesa atual encontra-se em um estado de transição” (BAGNO, 1997), visto que a reforma do ensino de língua materna ainda enfrenta muitos obstáculos. Segundo o autor, enquanto muitos educadores já estão conscientes da importância de um ensino de língua focado no estudo das normas linguísticas, esses profissionais enfrentam ainda um sistema educacional predominantemente tradicionalista.

Pereira (2011) afirma que é possível observar no ensino atual de língua portuguesa como língua materna concepções didático-metodológicas distintas, sendo estas definidas por Almeida Filho (2005) como “um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.63). Desse modo, pela falta de um sistema harmonioso quanto ao objetivo, método e avaliação linguística, os educadores assumem posturas pedagógicas diversas na produção do ensino de língua.

Pereira (2011) aponta para um outro problema do ensino: a lacuna existente entre teoria e prática. O autor elabora uma crítica às instituições de ensino superior (universidades, faculdades e institutos de educação) ao afirmar que, por vezes, professores graduados, não conseguem colocar

em prática os estudos linguísticos teóricos aprendidos ao longo da graduação. Desse modo, o autor defende a necessidade de uma maior articulação entre a faculdade de pedagogia e as disciplinas específicas da habilitação de língua portuguesa na graduação.

Contudo, fora desse âmbito teórico, em algumas disciplinas de cunho mais propriamente teórico, como a Linguística acadêmica mais tradicional, ocorre, por vezes, uma total desconsideração do fato de que as teorias necessitam ser postas em práticas. Isso, a nosso ver, é o que acontece dentro do âmbito das teorias linguísticas quando se pensa na sua aplicabilidade para as práticas de ensino-aprendizagem de línguas. (PEREIRA,2011, p.12)

Tardif (2002) descreve a profissão docente como uma profissão epistemologicamente plural, visto que, segundo a autora, um professor é formado por diversos saberes distintos, na seguinte ordem: saberes pessoais e familiares; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação no magistério; saberes provenientes dos programas de livros didáticos e das exigências do currículo básico; saberes provenientes da experiência profissional. Sendo assim, é um equívoco ético esperar que o educador ofereça aos seus estudantes um ensino unívoco, somente baseado em um de seus saberes em detrimento de todos os outros.

Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas padronizadas (TARDIF 2002, apud Perrenoud, 1996)

O autor defende que ao serem apagados um ou mais saberes dos educadores na elaboração da construção de aprendizagem, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido é automaticamente comprometida para que as determinações de um sistema, que é, por sua vez, exterior à sala de aula, formado por secretarias de educação e órgãos administrativos, sejam atendidas (TARDIF, 2002).

Para Lemos (2014), essas questões são consideradas mais do que apenas problemáticas educacionais, pois demonstram ser “ [...] fatores contribuintes para o processo de adoecimento do profissional docente” (LEMOS, 2014), em que este, pela carência de diretrizes orientacionais e valorização profissional, precisa lidar com os paradoxos existentes no âmbito educacional; cumprir com todas as inúmeras funções que lhe são atribuídas; dedicar tempo significativo exterior à sala de aula para a elaboração de material teórico; carece de tempo para investir em formação continuada e se dedicar ao lazer.

Portanto, é possível afirmar que o Estado, ao não adotar os princípios da sociolinguística como base para a formação de estudantes letrados, perpetua um ensino de língua portuguesa incompatível, e obrigar o professor de português a lidar com um paradoxo pedagógico, pois

enquanto recebe a orientação de agregar as diversidades e conhecimentos linguísticos do seu alunado, precisa trabalhar com livros didáticos prescritivistas; deve realizar avaliações de ensino que priorizam a norma padrão; deve preparar alunos para concursos e provas de vestibulares focados no conhecimento de gramática tradicional ao invés da produção textual.

6. A PESQUISA NARRATIVA

A partir destas considerações e reflexões bibliográficas a respeito do tema “o tratamento da variação linguística em salas de aula do ensino básico”, tenho como objetivo investigar o posicionamento de profissionais atuantes na prática de ensino de Português em sala de aula, a respeito da variação linguística e as formas de integração desta à prática de ensino-aprendizagem.

Bastos e Biar (2015) definem narrativa como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social.” A partir destas interações, é possível, portanto, construir análises e estudos sobre diversas áreas humanas e sociais.

Webster e Mertova (2007) constataam que a pesquisa narrativa tem sido frequentemente utilizada em estudos didáticos relacionados à prática pedagógica na atualidade, sendo possível observar por meio desta, a persistência de falhas no sistema pedagógico e educacional e as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais educadores a partir da construção da realidade significativa construída em seus discursos.

Na área da educação, tem tido bastante repercussão, notadamente na reflexão sobre a formação de professores, a pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly [2004] 2011), que se propõe a analisar histórias da experiência humana para a pesquisa sobre ensino e aprendizagem (Webster e Mertova, 2007)

A entrevista é, portanto, uma forma de pesquisa narrativa passível de ser aplicada para a observância de temas da área didática. Contudo, é válido ressaltar que o modelo de entrevista aqui citado não é referente aquele tradicional, em que o entrevistador e entrevistado assumem papéis pré-estabelecidos e engessados, em que o primeiro é responsável apenas pela realização de perguntas por meio de um roteiro, enquanto o entrevistado as responde de maneira ensaiada e por vezes, não espontânea.

Pelo contrário, o modelo de entrevista que funcionará nesta pesquisa como instrumento auxiliar de análise refere-se à definição defendida pelos estudiosos contemporâneos, em que, de acordo com Campos (2013): “durante a entrevista, significados sobre a vida social são construídos localmente, em um processo de cooperação mútua entre os participantes”.

Portanto, perguntas centrais foram elaboradas previamente com o objetivo de guiar a narrativa das entrevistadas sob o tema investigado. Entretanto, o roteiro pode e deve ser flexibilizado e adaptado em cada contexto de respostas, a fim de estimular o desenvolvimento individual das narrativas.

7. OBJETIVOS

Tendo como objetivo principal a análise do tratamento dado à variação linguística nos segmentos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, realizei entrevistas com duas docentes de língua portuguesa atuantes em escolas distintas da Rede Estadual e Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Além do objetivo geral, elaborei objetivos específicos a serem atingidos na elaboração da análise do discurso, sendo estes:

- Observar por meio da análise interpretativista da narrativa, as formas de tratamento dadas à variação linguística na prática pedagógica, em especial às variedades não prestigiadas;
- Observar as metodologias - didáticas de ensino utilizadas pelas educadoras;
- Observar na fala do docente o seu posicionamento didático em relação ao tema do preconceito linguístico.

8. PERFIL DAS ENTREVISTADAS

É importante esclarecer que optei por atribuir pseudônimos para ambas docentes a fim de preservar suas respectivas identidades civis e profissionais.

Maria, quarenta e seis anos, exerce o magistério como professora de Língua Portuguesa há dezessete anos e atua há 8 anos em uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Educação na zona periférica da Cidade Duque de Caxias, localizada na zona oeste do estado do Rio de Janeiro.

Nina, cinquenta e dois anos e é atuante há dezoito anos como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação, em uma escola localizada no bairro Vila da Penha, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro.

9. OS DADOS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram previamente agendadas com as professoras em dia e local comum por meio de um aplicativo de mensagens. As entrevistas foram realizadas separadamente com cada uma das professoras e registradas em áudio. O objetivo da pesquisa foi previamente relatado às entrevistadas.

10. ENTREVISTA 1

No momento inicial da entrevista, Maria se apresenta e nos sentamos de frente uma à outra. Dessa forma, realizo as perguntas iniciais para o início da entrevista:

Você observa dificuldades na relação entre os discentes e a língua materna ensinada nas aulas? Se sim, quais seriam elas?
< Be::m> ... eu leciO::no:: há <u>muitos</u> anos e estou há oito atuando no ensino fundamental dois. ? E e::le::s ((os alunos)) têm MUita dificulda::de em aprender gramática nos dias atuais ... aula de português é <u>sempre</u> um desafio em do::bro, MUito ma::is do que as de literatura e redação ... ele::s <u>chegam</u> , às vezes, no oitavo e nono anos sem aprender colocação pronominal ou <u>sem</u> <u>saber</u> a diferença do uso dos pronomes <u>mim</u> e <u>eu</u> ... >E não importa quantas vezes você< ensine a forma <u>correta</u> muitos ainda <u>persistem</u> no mesmo erro, sabe:: - você passa:: trê::s::, <u>quatro</u> aulas trabalhando exercícios de colocação pronominal, e:: depo::is de <u>algumas</u> horas depo::is que a matéria foi encerrada , estão Eles LÁ falando “pra mim fazer” novamente e você precisa corrigir de NOvo ... o que acaba se::ndo completamente ineficiente
Por que a senhora o considera ineficiente?
Por muitos fato::res, NÉ:: ... A juventu::de de ho::je é <u>totalmente</u> tecnológica:: e:: e::le::s estão cada vez mais sendo desestimulados a ler ... ? e quando <u>lêem</u> >só leem< abobrinha na internet, com to::do esse sistema de abreviaTU::RAS - que, por vezes, encontramos eles reproduzindo ATÉ em PRO::VAS ... <u>Muitos</u> deles <u>nunca</u> fo::ram em uma biblioteca estudar ou leram alguma obra machadia::na ou escreveram cartõ::es posta::is, >isso que fazíamos antigamente<, eles só reproduzem o que eles têm contato, e <u>muitas</u> veze::s ... a própria família não possui um grau de escolariDA::de e não <u>sabe</u> nem o que é um Machado de Assis... O negócio é:: - é:: ... COMPLICADO ((risos))
E durante essas aulas ... você busca a contribuição do conhecimento linguístico prévio que eles possuem para o desenvolvimento da explicação do assunto gramatical?

El@s ... ? Raramente participam quando convocados... ALguns são mais espertinhos, mais atrevidos e às vezes contribuem falando ou corrigindo os colegas que se equivocaram de alguma forma na resposta, sabe: ... Mas de qualquer forma, EU, particularmente, opto por uma aula mais expositiva porque senão, vira bagunça, >já viu né< e pra evitar também que eles causem constrangimento entre eles

Por conta das correções que eles realizam entre si?

Isso: ... Mas não sempre ... Às vezes também é positivo isso: ... porque eles demonstram que estão conseguindo apreender o conteúdo ... Quando fazem essas correções naturalmente... Às vezes... eles fazem pra impressionar e acabam errando ao tentarem corrigir os colegas ((risos)) Teve um dia, que um aluno disse “O PROFESSOR de geografia VEIO? Eu não vi ele hoje” E outro corrigiu “Eu não VI:Q: HOJE” No geral, eu corto eles pra não virar motivo para coisas mais sérias ou originar problemas >Adolescente pode ser cruel< né ((risos))

A senhora: ... considera que essa metodologia de correção das manifestações linguísticas dos estudantes possui interferência do preconceito linguístico?

Acho: ... que inconscientemente a forma que você fa:la cria PRÉconceitos ((gesticula sinal de aspas)) sobre a sua formação escolástica e sua origem social ... ? Acredito que <dependendo da situação> há ca:sos em que eles corrigem os colegas para menosprezá-los e outros casos, que é quando eles só querem mostrar que eles sabem a forma correta porque eles conseguiram aprender o conteúdo dado ... >Mas< o papel do professor é corrigir, porque se dissemos que é aceitável eles continuarem reproduzindo a língua de tal jeito, eles não conseguirão obedecer às regras da gramática:

Então, na sua opinião, como seria um ensino de língua portuguesa eficaz?

Acredito: que: > poderia ser melhor < ... Sinto: FALta de orientações a respeito de ? como proceder em determinadas situações pedagógicas e acredito que deva ter uma ligação entre o português e os alunos, NÉ: ? ... Não aprendemos essa transposição da teoria para a prática na faculdade ... E essas inovações dos Pcms e da Bncc ainda são muito: abstratas... Porque quando entramos para dar aula, no final, o que temos que cumprir é dar a gramática se é isso o que vai ser pedido nos vestibulares ... >e em tudo lá fora<

11. ANÁLISE DE DADOS

No momento inicial da entrevista, Maria introduz a sua fala referenciando o seu tempo de carreira, construindo uma espécie de ambientação inicial de legitimação do seu local de fala como educadora: “Bem (...) eu leciono há muitos anos e estou há oito atuando no ensino fundamental 2.” (linha 1).

A pergunta introdutória é intencionalmente realizada a fim de desenvolver a reflexão da narradora sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de ensino - aprendizagem do português brasileiro, sua língua natural.

Em sua resposta, a professora constrói uma equivalência de significados entre a aprendizagem de língua materna e o ensino de gramática normativa. Desse modo, ao afirmar que o ensino de língua iguala-se ao ensino de gramática, desconsidera o conhecimento linguístico prévio dos alunos: “E eles (os alunos) têm muita dificuldade em aprender gramática nos dias atuais. Aula de português é sempre um desafio em dobro, muito mais do que as de literatura e redação.”(linhas 2-3).

A educadora demonstra indignação em relação ao fracasso dos seus alunos quanto à compreensão da normatividade de assuntos gramaticais, como a colocação pronominal. “Eles chegam às vezes no 8º / 9º ano sem aprender colocação pronominal.”(linha 4)

Segundo Faraco (2005), o modelo de colocação pronominal expresso nas gramáticas tradicionais do português ainda é embasado no padrão fonético e linguístico dos falantes do Português Europeu e não corresponde, por sua vez, às manifestações linguísticas naturais utilizadas por nenhuma classe de falantes nativos do Português Brasileiro.

Por que nós ainda insistimos tanto que a ênclise, isto é, a colocação de pronomes átonos após o verbo, deve ser considerada como a posição correta desses pronomes na frase, se a posição natural dos pronomes oblíquos no Português brasileiro é, na verdade, a próclise? (FARACO, 2005)

Maria demonstra obter uma postura metodológica e pedagógica prescritivista, em que busca realizar a substituição do uso linguístico dos seus alunos por manifestações consideradas gramaticalmente corretas, como afirma no seguinte trecho: “Mas o papel do professor é corrigir, porque se dissermos que é aceitável eles continuarem reproduzindo a língua de tal jeito, eles não conseguirão obedecer às regras da gramática.” (linhas 37 - 38)

Contudo, é possível observar em seu discurso, o fracasso da implementação deste método, visto que apesar das correções consecutivamente realizadas pelo professor, após algum tempo, os

alunos intuitivamente retornam a utilizar as mesmas manifestações que já faziam parte, previamente, do seu repertório linguístico:

E não importa quantas vezes você ensine a forma correta, muitos ainda persistem no mesmo erro, sabe?! Você passa três aulas trabalhando exercícios de colocação pronominal, e depois de algumas horas depois que a matéria foi encerrada, estão eles lá falando “pra mim fazer” novamente e você precisa corrigir de novo. (linhas 8-10)

Segundo Bagno (1997), as deficiências da metodologia do ensino prescritivo continuam a não ser reconhecidas pelo sistema escolar brasileiro. Desse modo, os alunos, por serem os personagens de menor força simbólica neste cenário, são culpabilizados pela dificuldade na compreensão e no uso de uma norma, dita padrão, que se demonstra para eles abstrata e artificial.

Assim, em vez de buscar as causas da dificuldade de ensino na metodologia empregada, nas diferenças de aptidão ou na competência em aplicação da metodologia pedagógica do professor, é muito mais cômodo jogar a culpa no aluno ou na incompetência linguística inata do brasileiro. (BAGNO, 1997, p. 92)

Gorski e Coelho (2009) afirmam que o problema do sistema de ensino de língua atual não encontra-se na proposta de aprendizagem da norma culta, mas sim, no modo pelo qual o ensino é predominantemente estabelecido nas escolas, onde ocorre a adoção de um sistema de normas acrítico, isento de reflexão científica, e que gera, conseqüentemente, uma aprendizagem de língua não - significativa para os estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que o aluno seja motivado a usar a língua da escola. O que se espera, então, do professor de Português é que ele trabalhe o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser tratada como erro) e as demais normas padronizadas. (GORSKI; COELHO, 2009, p.84)

É possível observar que a narradora, ao apontar os motivos da ineficiência do ensino de língua, constrói um discurso apoiado na Teoria da Deficiência linguística e cultural de Bernstein, a qual atribui a culpa pelo mau desempenho dos discentes ao meio cultural e social em que estes estão inseridos.

Maria justifica que os estudantes pertencentes a classes sócio economicamente desprivilegiadas não recebem os estímulos necessários para alcançar o êxito no desempenho escolar. “Eles só reproduzem o que eles têm contato, e muitas vezes a própria família não possui um grau de escolaridade e não sabe nem o que é um Machado de Assis. O negócio é (pausa)... é complicado.” (linhas 17-18).

Soares (2002) afirma que os discursos atrelados aos preceitos da Teoria da Deficiência Linguística e Cultural de determinados professores têm construído uma espécie de “ patologização

da pobreza” dentro do ambiente escolar, que colabora para a construção de uma oferta de ensino contaminado pelo preconceito linguístico.

No Brasil, a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou, o fracasso escolar das crianças das camadas populares, passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à pobreza do meio cultural e social dessas crianças e as deficiências que daí resultam: carências afetivas; dificuldades cognitivas; déficit linguístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico, mas está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores [...] (SOARES, 2002, p.20)

Labov (1972) em seu estudo sociolinguístico realizado com crianças de comunidades do gueto da cidade de Nova Iorque, conclui que “diferença não é deficiência” (LABOV,1972). O autor constatou que o conceito de deficiência linguística não se concretiza em nenhuma realidade linguística existente ao identificar que crianças provenientes de classes sociais e econômicas desprivilegiadas recebem estímulos iguais ou até mesmo superiores àqueles recebidos por crianças pertencentes à classes sociais privilegiadas. Dessa forma, o autor desmistificou a atribuição da pobreza social e linguística como justificativa para as dificuldades de aprendizagem de falantes das normas não - prestigiadas de determinada língua.

A professora aponta para a prática do fenômeno da hipercorreção linguística, adotada por seus alunos em sala de aula, que motivados a terem seus usos substituídos, tendem a adotar a mesma postura prescritivista com seus colegas, na tentativa de corrigi-los. Entretanto, por uma questão de não - domínio da norma-padrão e insegurança linguística, fracassam. “Às vezes, eles fazem pra impressionar e acabam errando ao tentarem corrigir os colegas. Teve um dia, que um aluno disse “O professor de geografia veio? - Eu não vi ele hoje! E outro corrigiu: “Eu não vi-o hoje”.” (linhas 31-32).

Bagno (2013), ao realizar a definição do fenômeno de hipercorreção linguística, cita que este processo é motivado, principalmente, pela falta de naturalidade percebida pelos falantes, ao tentarem reproduzir normas linguísticas prescritivas atreladas, principalmente, às regras das gramáticas tradicionais.

A hipercorreção é um interessante fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua “boa”, acaba “acertando demais” e se desviando tanto da sua própria gramática intuitiva quanto da gramática normativa. Por isso é uma hiper- (do grego hyper, correspondente ao latim super-, isto é, “sobre; acima de; demais; para além de; excessivo” etc.) -correção, uma correção excessiva, exagerada que acaba resvalando, a contragosto, no erro puro e simples. (BAGNO, 2013)

Entretanto, apesar dos erros cometidos pelos estudantes ao tentarem corrigir os colegas, a professora afirma que considera positiva a postura prescritivista dos alunos, pois a enxerga como

um método de sondagem da aprendizagem deles: “Às vezes também é positivo isso, porque eles demonstram que estão conseguindo apreender o conteúdo (...) Quando fazem essas correções naturalmente.” (29-30)

A educadora admite ainda que, os alunos falantes das variedades - não prestigiadas tornam-se, por vezes, alvos de julgamentos depreciativos dentro do ambiente de sala de aula e busca como solução para esse problema privilegiar a metodologia de aulas expositivas, em que o aluno ocupa apenas a posição passiva no processo de aprendizagem. Mas relata que também constrói pré-julgamentos sobre o grau de escolaridade e o nível econômico e social do seu alunado ao observar suas manifestações linguísticas “Acho que inconscientemente a forma que você fala cria pré -conceitos ((gesticula sinal de aspas)) sobre a sua formação escolástica e sua origem social.” (linhas 38- 39)

Por fim, a educadora aponta para um espaço entre teoria científica e prática pedagógica na configuração da formação do curso de licenciatura em língua portuguesa e relata que as orientações dadas aos professores de língua portuguesa nos documentos oficiais (BNCC e PCNs) são insuficientes:

Não aprendemos essa transposição da teoria para a prática na faculdade. E essas inovações dos Pcn e da Bncc ainda são muito abstratas. Porque quando entramos para dar aula, no final, o que temos que cumprir é dar a gramática, se é isso o que vai ser pedido nos vestibulares, e em tudo lá fora. (linhas 47-50)

Tardif (2002) relata que esse distanciamento entre conhecimentos universitários e prática profissional pode se apresentar como um dos principais fatores da perpetuação de um ensino obsoleto, visto que, por vezes, os professores, ao se depararem com as dificuldades na aplicação dos conhecimentos modernos propostos pelas universidades na realização de seus trabalhos em sala de aula, encontram inúmeros obstáculos, e cedem às demandas do sistema, como explica em:

Essa distância entre conhecimentos universitários e prática profissional pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática (TARDIF, 2002, p. 62)

12. ENTREVISTA 2

Após a saída da Professora 1, Nina entra e acomoda-se enquanto solicita um copo de água. Em seguida, dou início à entrevista, fazendo a pergunta inicial:

A senhora observa dificuldades na relação entre os discentes e a língua materna ensinada nas aulas? Se sim, QUAIS seriam elas?

Sim, de fato ... Com tantos anos de magistério, sempre identifiquei que o maior problema em sala de aula é eles não se identificarem naquilo que é passado pra eles ... Com o Português, >por exemplo<, colocam na cabeça deles que eles TÊM que aprender tudo do zero, como se eles fossem folhas em branco = Por isso não gosto muito de usar alguns livros didáticosPorque as gramáticas, >principalmente<, fazem questão de deixar claro que o Português é o oposto de tudo aquilo que eles fazem, falam, escrevem ... ? Prefiro produzir materiais autônomos, mas isso é muito difícil né ... Porque temos que seguir o planejamento da rede, então SEMpre é uma corrida contra o tempo e o professor tem que se virar em cinquenta

Então: a senhora considera que ESTe seja o principal motivo da dificuldade dos discentes na aprendizagem em sala de aula ...

Acredito que sim ... < acredito que sim > Eles são ensinados que a língua que eles falam não é legítima >Por diversos motivos< colegas de profissão acabam reproduzindo o discurso arcaico, empregado pelas gramáticas ... ou melhor, por quem as produz, NÉÉ: ... ? Os alunos ficam desmotivados >a aprender< porque eles não conhecem a língua que está ali... Além disso, existem outros fatores sociais que influenciam diretamente para eles quererem estar em qualquer outro lugar <menos ali>, na aula, escutando coisas que eles consideram que não vão realmente <usar, seguir e aprender>

E: ... quais seriam os outros fatores ?

Hmmm... Aqui trabalhamos com uma parcela da população da classe trabalhadora... Eles são meninos que passam por dificuldades econômicas e sociais ... < ? Eles não são alunos do Santo Agostinho> que vão para aula bem alimentados e energizados para serem submetidos a um ensino automatizante e atingirem o objetivo de serem aprovados para a faculdade ... Eles são meninos que vêm para aula com a cabeça cheia de coisa, entende: ... Eles não saem do mesmo ponto de partida. NUNCA, MAS NUNCA ... e nós ... professores ... também somos tratados como robôs por esse sistema controlador, >que tira a nossa autonomia< Mas, por vezes, somos obrigados a reproduzir com eles aquilo que nos passam... Daí: tem professor que você vê que <chega na sala, dita regras e desconsidera quem eles são, a língua

que eles falam, toda a história deles até aquele momento> ? >Não tem como estar motivado a aprender depois de uma dessa, né < O Português acaba virando ? mais=um problema pra eles...
(.) Porque demonstra:: que ele é formulado ? PRA ISSO mesmo, pra reprovar eles > ? pra dizer que eles não sabem<

Nas suas aulas ... a senhora::ra:: procura considera::r o repertório linguístico deles ?

<Tento sempre considerar > ... Tento sempre partir do conhecimento de mundo que eles têm, sim...E não dizer que não é válido o que eles sabem... Por exemplo: , eu tento justificar que eles sabem a língua portuguesa, mais que existe um português para cada tipo de situação que eles vivenciam com diferentes graus de adequação ... E <? sempre que posso > trago materiais com contextualização linguística e: HISTÓRICA para estimular debates em sala, como fiz quando observei que a maior parte de uma turma de sétimo ano não marcava a concordância nominal... trouxe:: um texto adaptado para debatermos ? o porquê deles fazerem isso e perceberem que <nas gramáticas> sempre há concordância entre >artigos, nomes e adjetivos<

A partir da sua posição como docente, a senhora:: acredita que ocorre interferência do preconceito linguístico no ensino de língua materna atual?

ABSOLUTAMENTE, sim ... Começando por aqueles professores que nivelam eles ((os alunos)) por baixo por conta da origem deles ... >Então< eles preparam a aula deles sem estimular o pensamento dos alunos, >você vai ver a aula e< é sistematizada para ler e fazer correspondências evidentes das regras passadas

Baseada na sua experiência como docente, como = o ensino de português seria:: mais eficiente?

Acredito que [que:: o meu objetivo quanto docente é estabelecer um ensino de língua em que o uso linguístico deles seja ? legitimamente reconhecido e explicado, e que eles estudem e reflitam sobre a variedade padrão, dominante, para que se tornem sujeitos de seus próprios discursos ... Mas gostaria que:: isso fosse implementado no sistema educacional, >que a oferta< de uma aprendizagem de língua significativa fosse: o objetivo principal

13. ANÁLISE DE DADOS

Nina responde à pergunta inicial, narrando a sua experiência como professora de língua portuguesa, apontando para os fatores contribuintes para o distanciamento presente na relação entre discentes e a aprendizagem do Português.

Sim, de fato. Com tantos anos de magistério, sempre identifiquei que o maior problema em sala de aula é eles não se identificarem naquilo que é passado pra eles. Com o Português, por exemplo, colocam na cabeça deles que eles têm que aprender tudo do zero, como se eles fossem folhas em branco. (linhas 3-6)

Gorski e Coelho (2009) criticam a metodologia de ensino de português, que tende a desconsiderar o conhecimento linguístico dos estudantes, que são, por sua vez, falantes nativos do português brasileiro, e portanto, inatamente conhecedores e praticantes da língua.

É sabido que a criança, quando vai para a escola, já adquiriu a língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema da sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem. O aluno, ao ir para a escola, já domina as regras de sua gramática, um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. Não se trata, então, de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele uma determinada variedade da língua. (GORSKI e COELHO, 2009)

Ao longo da entrevista, é possível observar que Nina defende a metodologia de ensino produtivo do Português, ao desenvolver, em sala de aula, o estudo de língua a partir da exploração dos eixos de adequação aos contextos de uso, como cita em “[...] eu tento sempre justificar que eles sabem a língua portuguesa, mas que existe um português para cada tipo de situação que nós experienciamos com diferentes graus de adequação.” (linhas 35-37) Desse modo, a norma padrão e outras variedades linguísticas, são reconhecidas e integradas ao processo de aprendizagem, por meio de reflexões críticas e comparativas.

Moita Lopes (1996) defende a exploração do eixo linguístico uso - reflexão - uso como método eficaz para a integração das variedades linguísticas ao sistema educacional, além de vinculá-las a contextos de uso em ambientes de fala reais.

O significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como forma de co-participação social. (MOITA LOPES, 1996, p.88)

A professora relata a dificuldade em trabalhar com livros didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino básico, ressaltando que estes privilegiam, predominantemente, a vertente linguística padrão e não tendem a reconhecer e validar as demais semioses do português brasileiro, utilizadas por alunos de camadas populares da sociedade: “Por isso não gosto muito de usar alguns

livros didáticos. Porque as gramáticas, principalmente, fazem questão de deixar claro que o Português é o oposto de tudo aquilo que eles fazem, falam ou escrevem.” (linhas 6-8) E reforça o seu posicionamento ao dizer:

[...] eles são ensinados que a língua que eles falam não é legítima. Por diversos motivos, colegas de profissão acabam reproduzindo o discurso arcaico, empregado pelas gramáticas, ou melhor, por quem as produz, né?! Os alunos ficam desmotivados a aprender porque eles não conhecem a língua que está ali. (linhas 14-16)

A respeito do material didático escolar de língua portuguesa, Marcuschi (2008) relata em “[...] os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno, já fala (domina) a língua quando entra na escola.” (MARCUSCHI, 2008, p. 77)

A narradora menciona o processo de intensificação do trabalho docente em dois momentos distintos de sua narrativa. Primeiramente, ao justificar sua escolha por trabalhar com material autônomo em sala de aula, cita a dificuldade existente em obter tempo para produzir seus próprios materiais com qualidade: “Prefiro produzir materiais autônomos mas isso é muito difícil, né?! Porque temos que seguir o planejamento da rede, então sempre é uma corrida contra o tempo e o professor tem que se virar em cinquenta.” (linhas 7-9) Posteriormente, a professora relata o controle do trabalho docente praticado por entidades exteriores à sala de aula, o que atribui ao professor uma sobrecarga de trabalho excessiva e por vezes, utópica “E nós professores também somos tratados como robôs por esse sistema controlador, que tira a nossa autonomia. Mas, por vezes, somos obrigados a reproduzir com eles aquilo que nos passam.” (linhas 26-27)

Lemos (2011 apud Souza, 2015) descreve como características do fenômeno da precarização do trabalho docente em unidades escolares públicas, a sobrecarga de trabalho geradora da perda de controle dos docentes sob os seus projetos acadêmicos e o prejuízo à formação profissional continuada devido à multiplicidade de tarefas que eles são obrigados a assumir, o que causa, por vezes, o adoecimento destes profissionais e a perda de tempo destinado à aprimoramento de suas atividades de trabalho e pessoais.

Segundo Apple e Tielbaun (1991), esse sistema da intensificação das funções realizadas por professores afeta diretamente a qualidade do ensino ofertado em sala de aula ao impossibilitar os professores de oferecerem um ensino amplamente qualitativo em razão de focar em um ensino quantitativo, preocupado com prazos a serem seguidos, metas a serem atingidas, quantidade de tarefas a serem realizadas, que desconsideram a realidade do ensino que é construído por docentes e discentes: “Em vez de profissionais que se importam muito com o que fazem, e por que o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios” (APPLE e TIELBAUN, 1991, p.67)

Nina aponta para a relação entre o processo de aprendizagem dos alunos e o ambiente social ao qual eles estão vinculados ao relatar que a metodologia de ensino de língua atual é falha justamente por não estabelecer uma ponte entre a língua conhecida e utilizada por eles e a língua que é ensinada na escola. Desse modo, a aprendizagem de língua materna passa a ser vista pelos estudantes como algo abstrato e inalcançável, como afirma em : “Daí tem professor que você vê que chega na sala, dita regras e desconsidera quem eles são, a língua que eles falam, toda a história deles até aquele momento.” (linhas 28-29)

Antunes (2003) afirma que o ensino purista da gramática tradicional fracassa quanto àquele que deveria ser o principal objetivo de aprendizagem de língua, a ampliação da competência linguística discursiva dos alunos:

Não é possível tomar como unidade básica de ensino as práticas que decorrem de uma análise de estratos: fonemas, palavras, sintagmas, frases -que, descontextualizados, que são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com competência discursiva. (ANTUNES, 2003, p.23)

Segundo Nina, o preconceito linguístico é atuante na metodologia de ensino atual e é praticado, estruturalmente, pelos próprios professores, que por vezes, oferecem aulas com qualidade pedagógica contestáveis, por subestimam desempenho cognitivos e capacidade de aprendizagem dos alunos “[...] Então eles preparam a aula deles sem estimular o pensamento dos alunos, você vai ver a aula e é sistematizada para ler e fazer correspondências evidentes das regras passadas.” (linhas 44-47)

De acordo com Soares (2002), o processo de patologização da pobreza no ambiente escolar não só afeta diretamente o planejamento pedagógico dos profissionais, que podem subestimar as habilidades cognitivas e de desenvolvimento intelectual do seu alunado, mas também se apresenta como um dos principais fatores para a prática de ensinamentos díspares oferecidos à classe socialmente dominante e às classes desprestigiadas.

E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativamente e qualitativamente inferiores para as camadas populares e usam, correntemente, para caracterizar alunos integrantes dessas camadas, expressões como carência afetiva, erros de linguagem, vocabulário pobre e etc. (SOARES, 2002, p. 20)

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras de Língua Portuguesa explicitam alguns dos desafios enfrentados pelos professores de português em relação à integração da variação linguística na

metodologia de ensino atual, tais como: visão de língua como objeto científico vs prescritivo; instrumentos pedagógicos vigentes; rotina de trabalho docente; formação acadêmica e atuação profissional; preconceito linguístico no ambiente escolar.

Com base nas metodologias descritas por Travaglia (2009), é possível afirmar que Maria, professora atuante na rede pública de ensino com ampla experiência no magistério, mantém uma posição pedagógica predominantemente conservadora, ao priorizar um ensino de língua portuguesa prescritivo e focado no uso exclusivo da gramática tradicional como instrumento pedagógico de ensino.

Todavia, Nina, professora do ensino fundamental, se demonstra preocupada em oferecer um ensino de língua produtivo, embasado na metodologia científica da linguagem. Por isso, ela utiliza materiais autônomos complementares à gramática normativa em sua prática pedagógica, a fim de elaborar com seus alunos o estudo e reconhecimento de diversas variáveis do Português brasileiro.

As educadoras também demonstram obter objetivos distintos quanto ao ensino de língua. Enquanto a primeira professora demonstra preocupação com o ensino das normas gramaticais, a segunda docente afirma privilegiar um ensino de língua atrelado à uma perspectiva social.

Ambas docentes reconhecem que a língua portuguesa é tratada socialmente e no ambiente escolar como objeto de poder e dominação social, através da imposição de parâmetros polarizadores de acertos e erros, que prestigiam uma variante única em detrimento do reconhecimento de inúmeras semioses linguísticas existentes no português brasileiro. Admitem, portanto, a interferência do preconceito linguístico no sistema educacional.

Por fim, destacam as carências existentes em relação às orientações para a implementação de um novo ensino de língua, enquanto professores enfrentam paralelamente a implementação de um sistema de proletarização do trabalho docente, com jornadas de trabalho excessivas e atribuição de diversas funções extracurriculares, que geram adoecimento e precarização das suas produtividades profissional.

Desse modo, foi possível perceber que o estudo acerca da integração da variação linguística em sala de aula se demonstra importante para a identificação dos obstáculos e desafios enfrentados por docentes e discentes na construção do ensino de português como língua materna em meio às diversidades sociais existentes e pode, portanto, colaborar para o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais que visem a solução desses problemas, tanto no âmbito dos estudos linguísticos, como no âmbito pedagógico.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO:

... pausa não medida

. entonação descendente ou final de elocução

? entonação ascendente

, entonação de continuidade

- parada súbita

= elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas

sublinhado ênfase

MAIÚSCULA fala em voz alta ou muita ênfase

: ou :: alongamentos

[início de sobreposição de falas

] final de sobreposição de falas

() fala não compreendida

(palavra) fala duvidosa

(()) comentário do analista, descrição de atividade não verbal

“palavra” fala relatada

15. Referências bibliográficas:

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes editores e Arte Língua, 2005.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial. COSTA VAL, 2003.
- APPLE, Michael. Controlando o trabalho docente. In: _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 2, p. 31-52.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 15ª edição, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é hipercorreção, afinal?* Disponível em: <https://focaia.blogspot.com/2013/11/preconceito-linguistico-o-que-e.html>. Acesso em: 12 de Junho de 2020.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. “*Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social*”, Delta: Vol 31, São Paulo, 2015.
- BASTOS, Liliana Cabral. SOARES, William do Santos. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2013.
- CAMPOS, Sonia Isabel. *A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo*; In: BASTOS, Liliana Cabral. SOARES, William do Santos. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, 2013, p. 101- 134.
- CLANDININ, D. Jean & F. Michael CONNELLY. *Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, [2004] 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo; Parábola; 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. FARACO, Carlos A., ZILLES, Ana M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 23-37

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Secretaria de Educação: coordenadoria de estudos e normas linguísticas, 1988.

GORSKI; COELHO, I. L. (orgs.). *Variação Linguística e Ensino de Gramática*; Ensaio: Programa de pós-graduação em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2009, p. 1-19.

LABOV, William, *Language in the inner city – Studies in Black English Vernacular*. Pennsylvania: Pennsylvania Press, 1972.

LEMOS, Denise Vieira da Silva, *Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite*; Salvador, v. 3, n. 1, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Da sócio-histórica do português brasileiro para o ensino do português do Brasil hoje*; Revista da FAEBA, Salvador, n. 15, 2001, p.23-36.

MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PEREIRA, Paulo. *AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS: UMA INTERSEÇÃO NECESSÁRIA* Revista Argumento, Ano 12, Número 20, 2011.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, Thaís Rabello. *(Com)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBSTER, Leonard e Patricie MERTOVA. *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative on learning and teaching*. Abingdon: Routledge, 2007.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, , pg. 13, 1998.