



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

BETÂNIA MARIA GOMES RAQUEL

**SOCIOLINGÜÍSTICA, POLÍTICA EDUCACIONAL E A ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE FORTALEZA/CE:
CORRELAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

**Fortaleza – Ceará
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

BETÂNIA MARIA GOMES RAQUEL

**SOCIOLINGÜÍSTICA, POLÍTICA EDUCACIONAL E A ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE FORTALEZA/CE:
CORRELAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como
requisito para obtenção do grau de Mestre em
Lingüística.

Área de Pesquisa: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márluce Coan

Fortaleza - Ceará
2007

BETANIA MARIA GOMES RAQUEL

**SOCIOLINGÜÍSTICA, POLÍTICA EDUCACIONAL E A ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE FORTALEZA/CE: CORRELAÇÕES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza, 30 de agosto de 2007.

Prof^a. Orientadora Dra. Márluce Coan
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Tavares
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lucia Fraga Leurquim
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho a todos os alunos da escola pública cearense, razão de ser de nossos sonhos de um ensino de língua portuguesa com qualidade social, que promova inclusão e desenvolva a cidadania plena.

Ao concluir este trabalho, agradeço:

à Espiritualidade Maior, fonte de toda luz;

à Profa. Dra. Márluce Coan, orientadora e amiga, que com seriedade e sabedoria, acreditou neste trabalho e ao suscitar as reflexões necessárias, ao tecer as críticas pertinentes me fornecia a *senha* do encorajamento para prosseguir, amenizando dessa forma os momentos de angústia.

às professoras do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC: Dra. Márcia Teixeira Nogueira pela amizade e riqueza de conhecimento; Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Dra. Ana Célia Clementino Moura, pela valiosa contribuição quando da qualificação do projeto de pesquisa;

à Antonia e à Laura, secretárias do PPGL, por serem sempre prestativas e amáveis;

às amigas do Mestrado, Flávia e Gezenira, pela amizade e incentivo;

a Ayune pela amizade, encorajamento, carinho e amor durante toda a trajetória do curso e, sobretudo, por ser singularmente especial;

à amiga Silvia Coelho, por ter-me feito acreditar que o verdadeiro educador alberga o sonho de uma educação com qualidade social e não desiste jamais dessa aspiração ainda que as dificuldades roubem-lhe o direito de temporariamente intervir na realidade educacional (*in memorian*);

aos meus amigos da SEDUC, em especial a Gilvone Grangeiro, Fátima Cândido, Cláudia Sena, Ilneyvson, Francisco Soares, Luzia Jesuíno, Estefânia, Nora Helena, Tânia Guerra, Elenir Rodrigues, Silvia Rios, Rosângela, Mirna Gurgel, Lucidalva Bacelar, Ieda Pires, Santana Vilma, Aléssio Costa, Adolfo Rebouças e Elione Diógenes pelo apoio, incentivo e pelo meu desejo de compartilhar com eles essa conquista;

à Professora Márcia Campos, que me tem cativado pela serenidade, pela compreensão durante o período de conclusão deste trabalho;

aos diretores escolares das escolas pesquisadas, pela atenção com que me acolheram;

aos coordenadores pedagógicos, professores e alunos que colaboraram como sujeitos desta pesquisa;

ao Damião, pela compreensão e apoio imensurável durante o curso e em todos os dias;

aos meus filhos Raissa, Luana e Guilherme pela compreensão diante de minha ausência em todas as programações sociais e por terem aprendido a esperar pelo tempo “quando terminar a Dissertação”;

aos meus pais, Orlando e Abigail, e minhas irmãs, Orlane, Rivânia, Gerlane pelo amor e pelas vibrações positivas, e ao meu irmão Istênio (*in memorian*), pela presença etérea.

Existe um outro lado da variação lingüística que, me parece, é talvez mais relevante para a educação em língua materna do que o lado propriamente científico do fenômeno. É o conjunto de **conseqüências sociais, culturais, ideológicas** que a variação lingüística faz surgir em qualquer comunidade. (MARCOS BAGNO)

RESUMO

Este estudo decorre de inquietações provindas de nossa reflexão acerca do tratamento dado à variação lingüística no ensino de Língua Portuguesa na 8ª série do Ensino Fundamental da escola pública de Fortaleza. Levando em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN abordam a variação lingüística, objetivamos estabelecer inicialmente a correlação entre o que trazem os PCN sobre o assunto e os Referenciais Curriculares Básicos – RCB. Em seguida buscamos estabelecer a correlação do que vem nos documentos oficiais com o que é expresso pela escola em seu projeto político pedagógico - PPP e com as práticas que a mesma desenvolve. Foram pesquisadas 06 escolas de Fortaleza, da rede estadual de ensino. De cada escola, analisamos o documento Gestão Integrada da Escola - GIDE, que porta o PPP, entrevistamos o coordenador pedagógico e o professor de Língua Portuguesa da 8ª série e aplicamos uma atividade avaliativa aos alunos da turma desse professor. O propósito era identificarmos como esses agentes escolares percebem a variação lingüística e quais suas atitudes frente ao fenômeno. O percurso teórico da pesquisa se construiu tendo por base a Teoria da Variação e Mudança de William Labov. Partindo dos estudos lingüísticos anteriores que mostram a relevância de se observar a variação lingüística no ensino da língua materna, abordamos a política lingüística, como viés político da Sociolingüística, e observamos como o ensino da língua materna, um dos eixos dessa política, se efetiva, intersetorialmente, através da política educacional. E por fim, chegamos à escola, onde de fato, o ensino acontece. De acordo com os dados, as escolas, na GIDE, abordam a variação lingüística de forma superficial, o que revela pouca correlação com o que aparece sobre o assunto nos documentos oficiais. Os coordenadores pedagógicos demonstraram não ter reflexão sobre o assunto e se mostraram preconceituosos com a fala dos alunos. Os professores de língua portuguesa, por sua vez, também revelaram não ter uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Demonstraram perceber a variação em termos polarizados, formalidade x informalidade, com uma concepção de fala ainda pautada no binômio fala certa/ errada, reforçando o preconceito lingüístico para com as variedades que fogem ao padrão socialmente estabelecido. Quanto aos alunos, revelaram perceber os fatores regionais e reconheceram o uso da variedade padrão. Entretanto, pautaram a fala na dicotomia fala certa/ errada, revelando dessa forma um forte preconceito lingüístico para com aqueles que não falam a variedade de prestígio, inclusive eles próprios. As constatações desta pesquisa mostram que as práticas escolares estão distantes de atentar para a relevância da observação da variação lingüística no ensino da língua materna, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: Variação lingüística. Política lingüística. Política educacional. Práticas escolares.

ABSTRACT

The present study comes from a reflexive process about how the linguistic variation in Portuguese Language teaching is treated in the 8th grade of public schools in Fortaleza. Considering that the National Curriculum Standards (PCN) deal with the linguistic variation, this study aims to show a relationship between the directions they bring about this subject and the Basic Curricular Principles (RCB). The research also tries to design a correlation between information brought in the official documents and the principles that schools express in their political pedagogical project (PPP) as well as the practices they perform. The study was developed in six public schools in Fortaleza. In each school, the methodological procedures involved the following steps: the analysis of the Integrated School Management document – GIDE, which contains the PPP; the interview with the pedagogical principal and the 8th grade Portuguese teacher; and the application of an assessment activity to this teacher's students. The aim was to identify the way how these school agents realize the linguistic variation and what kind of behavior they have facing this phenomenon. The theoretical way of the study was based in William Labov's Variation Theory. From previous linguistic studies that show how relevant is the examination of variation native language teaching, political linguistic was considered as a political stem of Sociolinguistics. The study verified how native language teaching, which is one of the axes of such policy, is performed, intersectorially, through educational policy. Finally, it was necessary to investigate the school, where teaching really occurs. According to the collected data, in GIDE, schools move superficially towards linguistic variation, which shows little correlation with information in official documents. Pedagogic principals revealed no reflexion on the topic and showed prejudice with student's speech. Portuguese teachers did not show deeper awareness on the topic either. They demonstrated to understand variation in polarized terms: formality *x* informality, and their concept of speaking was still based on correct/wrong speech, which strengthens linguistic prejudice with varieties that are not in accordance with the socially established standard. Concerning to students, they showed to realize regional factors and they recognized the use of standard variety. Nevertheless, they based their speech on the right/wrong speaking, showing a strong prejudice with the ones who do not speak the privileged variety, including themselves. The results demonstrate that school practices are far from the comprehension of how relevant is the observation of linguistic variation in native language teaching, in order to develop communicative performance among students.

KEY WORDS: Linguistic variation – Linguistic policy – Educational policy – School practices.

SUMÁRIO

Lista de quadros e tabelas.....	12
1.INTRODUÇÃO.....	13
1.1. QUESTÕES DE PESQUISA	16
1.2. Objetivos.....	17
1.3. Organização da dissertação	18
2. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA.....	19
Apresentação	19
2.1. A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	19
2.2. A SOCIOLINGÜÍSTICA NA ESCOLA: ROMPENDO PARADIGMAS	25
2.3. A SOCIOLINGÜÍSTICA E O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA	34
2.4.A SOCIOLINGÜÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO: NOVOS OLHARES.....	37
Considerações finais do capítulo	41
3. VARIAÇÃO LINGUISTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	43
Apresentação	43
3.1. A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA.....	43
3.1.1. Variantes / variáveis	47
3.1.2 Variáveis internas ou lingüísticas	47
3.1.3. Variáveis externas ou extralingüísticas	48
3.1.4. Mudança	50
3.2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	51
3.3. CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA	53
3.4. NORMA PADRÃO	55
3.5. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	58
Considerações finais do capítulo	63
4 - SOCIOLINGUISTICA: O VIÉS POLÍTICO	64
4.1. POLÍTICA LINGÜÍSTICA.....	64
4.2. DIREITOS LINGÜÍSTICOS.....	68
4.3. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: BASES PARA UMA ESCOLA DEFENSORA DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS	74
Considerações finais do capítulo	79

5 - POLÍTICA LINGÜÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCN E REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS- RCB	80
Apresentação	80
5.1. AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO	80
5.2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCN NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL.....	84
5.3. A SOCIOLINGÜÍSTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA	89
5.4. A SOCIOLINGÜÍSTICA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS-RCB.....	94
5.5. A SOCIOLINGÜÍSTICA CHEGA À ESCOLA? O ALICERCE ESTÁ FEITO	99
Considerações finais do capítulo	103
6 – METODOLOGIA	104
Apresentação	104
6.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS	104
6.2. CAMPO DA PESQUISA	106
6.3. PARÂMETROS DE ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS	107
Considerações finais do capítulo	109
7 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
Apresentação	110
7.1. DOCUMENTOS OFICIAIS.....	110
7.1.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCN	111
7.1.2. REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS- RCB	112
7.2. Documento Escolar: Gestão Integrada da Escola- GIDE.....	115
7.2.1. Concepção de língua e sociedade	115
7.2.1.1. Análise do marco situacional	115
7.2.1.2. Análise do marco doutrinário	116
7.2.2. A variação lingüística na proposta curricular para o ensino de língua portuguesa na 8ª série.....	117
7.2.2.1. Análise do marco operativo	117
7.2.2.1.1. Análise da proposta curricular de língua portuguesa	118
7.3. COORDENADORES PEDAGÓGICOS	121
7.3.1. Prática pedagógica	122
7.3.2. Percepção da variação lingüística	125

7.3.3. Atitudes frente ao fenômeno da variação lingüística	126
7.3.3.1. Opinião sobre a fala dos alunos	126
7.3.3.2. Opinião sobre a fala dos cearenses.....	127
7.3.3.3. Opinião sobre a fala de pessoas de outros lugares	127
7.3.4. Perfil dos coordenadores.....	128
7.4. PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA	129
7.4.1. Formação continuada dos professores.....	130
7.4.2. Proposta pedagógica da escola na visão dos professores	131
7.4.3. Prática pedagógica do professor	132
7.4.4. Percepção da variação lingüística	134
7.4.4.1. Textos com diferentes níveis de formalidade	134
7.4.4.2. Textos de diferentes dialetos.....	135
7.4.4.3. Abordagem da gramática.....	136
7.4.4.4. Noções de fala “certa” e fala “errada	138
7.4.4.5. Mudança lingüística	140
7.4.5. Atitudes frente ao fenômeno da variação lingüística	141
7.4.5.1. Opinião sobre a fala dos alunos	142
7.4.5.2. Opinião sobre a fala das pessoas do bairro.....	143
7.4.5.3. Opinião sobre a fala do cearense.....	144
7.4.5.4. Opinião sobre a fala de pessoas de outros lugares	145
7.4.5.5. Opinião sobre como os alunos encaram a fala dos professores	146
7.4.6. Perfil dos professores	148
7.5. ALUNOS	149
7.5.1. Análise dos resultados referentes à 1ª questão da atividade avaliativa.....	149
7.5.2. Análise dos resultados referentes à 2ª questão da atividade avaliativa.....	153
Considerações finais do capítulo	156
8. CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXOS	171
Anexo I – Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico.....	172
Anexo II – Roteiro para entrevista com o professor.....	173
Anexo III – Atividade avaliativa de Língua Portuguesa.....	175

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Habilidades e atitudes sociolingüísticas nos PCN.....	111
Quadro 2 - Habilidades e atitudes sociolingüísticas nos RCB	113
Quadro 3 - Síntese das questões do roteiro da entrevista com os Coordenadores, voltadas para a prática pedagógica.....	121
Quadro 4 - Síntese das questões do roteiro da entrevista com os Coordenadores, voltadas para o conhecimento sobre variação lingüística.....	121
Quadro 5 - Perfil dos coordenadores pedagógicos	128
Quadro 6 - Síntese das questões do roteiro da entrevista realizada com os professores	129
Quadro 7 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa da 8ª série	148
Quadro 8 - Matriz de referência das habilidades sociolingüísticas avaliadas na 1ª questão da atividade aplicada aos alunos	150
Quadro 9 - Matriz de referência das habilidades/ atitudes sociolingüísticas avaliadas na 2ª questão da atividade aplicada aos alunos	153
Tabela1 – Questões assinaladas como corretas pelos alunos, por escola, referentes à 1ª questão da atividade avaliativa.....	151
Tabela 2 – Percentual de alunos que assinalou cada alternativa como correta	152
Tabela 3 - Quantidade de alternativas assinalada como correta pelos alunos, por escola, referente à 2ª questão da atividade avaliativa.....	154
Tabela 4 - Percentual da alternativa escolhida como correta pelos alunos	154

1. INTRODUÇÃO

Desde que a Sociolinguística veio mostrar que a língua é heterogênea, e que comporta formas linguísticas semanticamente equivalentes, ou seja, regras variáveis sujeitas à mudança, os estudiosos preocupados com o ensino da língua vêm defendendo a aplicabilidade dos postulados dessa teoria ao ensino.

No caso específico do Português do Brasil – PB, os estudiosos brasileiros vêm asseverando que o professor de língua materna não pode prescindir do entendimento da língua enquanto entidade concreta, heterogênea, como postula a Sociolinguística. Não se pode ensinar o português do Brasil para um falante nativo ignorando a diversidade linguística e os condicionamentos que levam ao uso de uma ou de outra forma. A língua apresenta variações de acordo com os contextos linguísticos, sejam eles fonológicos, morfossintáticos ou discursivos, e/ ou extralinguísticos tais como sexo, idade, condição social, nível de escolaridade, acesso a bens materiais e culturais, grau de inserção em redes sociais, dentre outros.

Essa variação da língua, objeto de estudo da Sociolinguística, é um dos elementos que justificam a necessidade de uma política linguística para o português, como um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua (s) e vida social, e um planejamento para que a mesma se efetive.

Como apenas ao Estado compete o desenho e a implementação de uma política, é imprescindível que os estudiosos da língua possam influir nestas escolhas quando se trata do delineamento de uma política linguística. Em sendo o ‘ensino da Língua Portuguesa como língua materna’ um dos eixos temáticos a serem considerados quando de sua definição, é importante que os resultados da pesquisa Sociolinguística sejam considerados na decisão política. Afinal, conforme Vermees e Boulet (1989), as línguas não são somente objetos científicos, estudados cientificamente pelos linguistas, mas são também objetos de práticas sociais e, como tais, estão ligadas a Estados particulares, a políticas linguísticas específicas e a territórios distintos. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de um arcabouço teórico consistente, que dê norte às escolhas políticas, quando da definição desse eixo da política linguística, pelo Estado.

No caso do Brasil, um documento lançado com o propósito de nortear o ensino, e neste está incluso o ensino da língua materna, são os Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN. Este documento, lançado pelo Ministério da Educação – MEC em 1998, tem como finalidade apresentar às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, às escolas, às instituições responsáveis pela formação de professores e a todas as pessoas interessadas em educação no Brasil, as linhas norteadoras que constituem uma proposta de reorientação curricular, bem como os conteúdos mínimos a serem ministrados, de modo a assegurar uma formação básica comum, durante a Educação Básica.

Na parte dedicada à Língua Portuguesa – LP é possível identificar que muitos frutos da pesquisa lingüística se fazem presentes. No caso da variação lingüística, esta é destacada mostrando-se suas implicações para a prática pedagógica da língua materna. Podemos salientar, por exemplo, a necessidade de a escola, para cumprir bem a função de ensinar a língua padrão, dever livrar-se de mitos como: o de que existe uma forma “correta de falar”; o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita; o de que o brasileiro fala mal o português e o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (Brasil, 1998).

No Brasil, entretanto, como observa Rodrigues (2005), as escolas durante muito tempo pouco consideraram das implicações da natureza social da língua, fato observado na ênfase que elas têm dado ao ensino da gramática normativa, como se esta fosse a própria língua, desconsiderando qualquer outra variedade lingüística que não seja a padrão. Segundo esse autor, essa perspectiva centrada no ensino da gramática, propaga o mito da homogeneidade lingüística e reforça o preconceito lingüístico, manifestado no contexto educacional através das reações negativas e depreciativas quanto às variedades não-padrão da língua.

Essa postura vai de encontro ao que é veiculado pelos PCN sobre a variação lingüística como constitutiva das línguas humanas. Então nos deparamos com um problema. De um lado o que emana dos documentos oficiais, norteadores do ensino; do outro as propostas pedagógicas das escolas e as práticas dos professores de LP.

Freconezi (1999), ao delinear a atual situação do ensino de LP, mostra que os órgãos formuladores das políticas públicas, preocupados com a qualidade do ensino, tentam a todo custo atualizar esses professores, dando-lhes uma instrumentalização teórica de modo que estes possam redirecionar sua prática pedagógica em consonância com a nova visão sobre a linguagem, advinda dos estudos lingüísticos.

No âmbito da Educação Básica, os sistemas de ensino vêm investindo nessa instrumentalização teórica, através do processo de formação continuada do professor. Segundo o autor (op.cit.), esse envolvimento dos professores em cursos de atualização,

leituras, grupos de estudos, seminários já os têm levado a perceber que sua formação tradicional e a teoria que dominam para falar da linguagem já não são suficientes para embasar sua prática pedagógica. Essa mudança, entretanto, além da tomada de consciência, requer a desconstrução do que está arraigado e o esforço para a construção de uma nova prática.

Averiguar como vem se dando essa prática na escola da rede pública estadual de ensino de Fortaleza foi o propósito de nossa investigação. Além dos PCN, como documento nacional, o Estado do Ceará, através de sua Secretaria de Educação, tem como documento alinhado ao nacional, os Referenciais Curriculares Básicos – RCB. Este documento, nos moldes dos PCN e em termos de Língua Portuguesa, visa a servir de base para a construção da matriz curricular de LP, para a definição dos conteúdos a serem ministrados, e para um novo fazer pedagógico dos professores da língua materna.

Essa correlação entre o que é postulado pelos documentos oficiais e o que a escola de fato absorve constitui uma problematização que muito nos inquieta. Nessa perspectiva, o foco de nosso interesse, no caso do ensino da LP, é a *variação lingüística e o tratamento que lhe é dado pela escola*.

Assim, buscamos investigar como, no ensino da língua materna, seis escolas de Fortaleza, da rede pública estadual de ensino, uma por regional¹, abordam a variação lingüística em turmas de 8ª série. Para tanto, analisamos se o documento escolar Gestão Integrada da Escola - GIDE², que contém o Projeto-Político-Pedagógico - PPP³ da unidade de ensino, contempla a variação lingüística e se guarda consonância com os PCN e RCB; se o coordenador pedagógico demonstra conhecimento sobre esse fenômeno; se o professor de LP da 8ª série tem clareza sobre a variação e se, em suas práticas pedagógicas, ele a aborda e como o faz; se o aluno da 8ª série percebe a variação e como a percebe.

Por fim, importa-nos destacar que nosso trabalho se inscreve num dos eixos de intervenção de uma política lingüística para o Português que é o “Estado e o ensino de LP como língua materna”, conforme aborda Castilho (2005). Nosso intento, portanto, vem no sentido de correlacionar a política lingüística do Estado à política educacional e às práticas escolares. Esperamos, dessa forma, através das discussões tecidas nesta pesquisa, contribuir

¹ Fortaleza está dividida, administrativamente, em seis regiões: 1ª região, 2ª região, 3ª região, 4ª região, 5ª região e 6ª região.

² Documento criado com o objetivo de aglutinar num único documento escolar o PPP, eixo central que norteia a concepção da escola acerca da educação que se pretende, o Plano de Desenvolvimento da Escola –PDE e o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, que são vistos como instrumentos gerenciais. O primeiro foca a gestão estratégica enquanto que o segundo e o terceiro têm como foco a melhoria contínua e a gestão de resultados. (CEARÁ, 2006).

³ Documento constituinte da identidade escolar.

para a reflexão acerca do tratamento que a escola dá à variação lingüística, e, por conseguinte, para o redesenho das propostas de ensino de LP no Estado do Ceará.

1.1. Questões de pesquisa

A partir do legado da Sociolingüística aplicada ao ensino levantamos as seguintes questões que norteiam nossa pesquisa:

- Qual a relação que se estabelece entre os PCN e os RCB quanto ao tratamento da variação?
- A concepção de língua e de sociedade está presente no Projeto Político Pedagógico da escola? Essa concepção nasce de uma consciência sociolingüística da comunidade em que a escola está inserida? Há correlação entre essa concepção e o tratamento que a escola dá à variação lingüística? Este tratamento mantém consonância com os documentos oficiais?
- A proposta curricular para o ensino de LP da escola trata da questão da variação lingüística na 8ª série?
- Como o Coordenador Pedagógico⁴ entende a variação lingüística? Quais suas atitudes frente a esse fenômeno?
- Como o professor de LP da 8ª série percebe a variação lingüística no contexto do ensino de LP e como explora o assunto em sala de aula? Quais suas atitudes frente ao fenômeno da variação?
- Como o aluno percebe o fenômeno da variação lingüística e quais as implicações desses saberes para o seu desempenho em LP? Quais suas atitudes frente ao fenômeno?

⁴ Os demais componentes do núcleo gestor são o diretor, o coordenador de gestão, o coordenador administrativo-financeiro e o secretário escolar. As escolas com mais de 1500 alunos têm todos os integrantes, as que têm entre 700 e 1499 alunos optam entre o coordenador de gestão e o administrativo-financeiro. E para as que têm entre 300 e 699 alunos o núcleo gestor é composto apenas pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar.

1.2. Objetivos

As considerações até aqui apresentadas conduziram-nos a delinear os objetivos desta pesquisa, elaborados para atender o propósito desta dissertação: estabelecer correlações entre a Sociolinguística, a política educacional e a escola da rede pública de ensino de Fortaleza.

Este trabalho teve como **objetivo geral**:

- Investigar como a escola trata a questão da variação linguística e analisar até que ponto há correlação entre as práticas escolares, a política educacional e a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística.

E como **objetivos específicos**:

- Correlacionar os PCN, os RCB e o projeto político pedagógico da escola no que se refere à variação linguística.
- Identificar pistas, no projeto político-pedagógico da escola, sobre a concepção que esta tem de língua e de sociedade, buscando averiguar se essa concepção parte da realidade sociolinguística da comunidade.
- Averiguar que tratamento é dado à variação linguística na proposta curricular de LP da escola para a 8ª série.
- Analisar o entendimento do Coordenador Pedagógico da unidade escolar acerca da variação linguística e sua atitude frente a esse fenômeno.
- Analisar como o professor de Língua Portuguesa (LP) da 8ª série compreende a variação linguística, o tipo de enfoque que o mesmo dá às questões de variação e sua atitude frente a este fenômeno.
- Analisar a compreensão dos alunos da 8ª série sobre os usos variantes da língua, avaliando seu desempenho em questões que abordem variação linguística, nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical e analisar suas atitudes frente ao fenômeno da variação.

1.3. Organização da dissertação

Para atender às demandas do trabalho, além da Introdução e da Conclusão, esta dissertação está dividida em quatro capítulos teóricos, um capítulo metodológico e outro de análise e discussão dos resultados, através dos quais conduzimos a discussão sobre o objeto de nossa investigação.

O capítulo 2, sob o título “Variação lingüística e ensino de língua portuguesa”, aborda a importância da variação lingüística no contexto do ensino de língua materna e sintetiza os estudos anteriores que trabalham nessa direção. O capítulo 3 trata dos pressupostos teóricos da variação lingüística e está intitulado de “Variação lingüística: pressupostos teóricos”. O capítulo 4, que aborda a perspectiva política da Sociolingüística, está intitulado de “Sociolingüística: o viés político”. Sob o título de “Política lingüística e planejamento lingüístico: uma análise sociolingüística dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Básicos – RCB”, o capítulo 5 traz uma análise sociolingüística desses documentos da política educacional. A Metodologia utilizada para a pesquisa vem expressa no capítulo 6 e a Análise e discussão dos resultados, com base nos procedimentos descritos no capítulo metodológico, é apresentada no capítulo 7.

Por fim, a Conclusão aborda algumas reflexões feitas a partir dos resultados obtidos e discutidos no capítulo 7. E, nos anexos, apresentamos os roteiros das entrevistas realizadas, respectivamente, com o coordenador pedagógico e com o professor de língua portuguesa, bem como a atividade avaliativa realizada com os alunos.

2. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentação

Na introdução deste trabalho, fizemos algumas considerações iniciais acerca da Sociolingüística aplicada ao ensino mostrando que, no caso brasileiro, identificam-se algumas das contribuições desta teoria presentes nos documentos oficiais que portam as orientações gerais para o ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, de abrangência nacional, e os Referenciais Curriculares Básicos - RCB, de abrangência estadual.

No primeiro capítulo procederemos a uma incursão sobre a importância da atenção dada à variação lingüística no contexto do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP). Abordaremos, para tanto, alguns dos estudos anteriores que tratam dessa questão, além do papel do professor de língua materna e do livro didático⁵ para que a variação lingüística não passe despercebida no ensino de LP. O capítulo está composto de quatro seções. A primeira seção aborda os estudos anteriores que tratam da variação voltada para o ensino da língua materna; a segunda seção trata da inserção da Sociolingüística na escola, o que representa um novo paradigma para o ensino; a terceira seção aborda o papel do professor de língua materna no tratamento dado à variação lingüística e a última seção retrata o papel do livro didático na questão da variação.

2.1. A importância do tratamento da variação lingüística no ensino da língua materna

Vários são os trabalhos lingüísticos que destacam a importância da observação e tratamento da variação quando do ensino de LP enquanto língua materna (PAREDES DA SILVA, 2003; LEMLE, 1983; SOARES, 1993; ILARI, 1997; TRAVAGLIA, 1997; MATOS E SILVA, 2000; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2005).

Antes de abordarmos os estudos citados, esclarecemos que a concepção de língua materna por nós assumida é a defendida por Wald (1989, p.89), para quem essa noção “nos remete, intuitivamente, à identidade lingüística do falante que a invoca e à comunidade

⁵ Inicialmente, quando de nosso projeto de pesquisa, pretendíamos investigar também o tratamento que o livro didático de cada uma das escolas pesquisadas dá à variação. Em virtude do tempo, não o analisamos, entretanto, mantivemos o tópico no referencial teórico, pois alguns questionamentos feitos aos coordenadores e professores de LP referem-se ao livro didático.

lingüística cujos membros têm esta identidade em comum”. Assim, aceitar a idéia de uma comunidade lingüística, segundo esse autor, implica aceitar também a unidade desta língua. Esta unidade, entretanto, não apaga a diversidade de suas manifestações lingüísticas e requer dos membros da comunidade o esforço de enfrentar cotidianamente a tarefa de interpretar a variação lingüística como algo presente nesse ambiente social.

Trasladando a discussão para o ensino de uma dada língua materna, Paredes da Silva (2003) destaca que em termos de ensino é imprescindível que a escola compreenda o fenômeno da variação, sobretudo quando a pesquisa Sociolingüística, ao estudar a língua em uso, tem revelado o grande número de motivações, quer de ordem externa ao sistema, quer de ordem interna, que geram a variabilidade lingüística e as implicações que as mesmas podem acarretar ao falante. A não observação do fenômeno da variação, pela escola, além de contribuir para manter o preconceito lingüístico, arraigado socialmente, traz inúmeros prejuízos à aquisição pelo aluno da variedade da língua que usufrui o status de padrão.

Lemle (1983), em uma incursão pelas estatísticas da educação pública no Brasil, mostra que a diminuição nas taxas de aprovação que se dá na passagem da 1ª para a 2ª série, além do alarmante índice de evasão escolar nessa etapa da escolarização, deve-se ao fato de a escola não dar a devida relevância à variação lingüística. Ao reportar-se a uma pesquisa feita pelo MEC⁶, a autora cita algumas hipóteses disseminadas no meio educacional acerca da evasão escolar. A primeira delas é a hipótese biológica que apresenta como grandes obstáculos ao rendimento escolar a subnutrição, as doenças endêmicas, a precariedade das condições físicas. A segunda hipótese é a sociológica, segundo a qual a pobreza é a principal responsável pelo fracasso escolar. E, por último, apresenta a hipótese de que a falha está dentro do próprio sistema, sendo a escola a grande responsável pelo fracasso escolar.

Lemle (op.cit) partilha da terceira hipótese, salientando, no entanto, que o intuito não é minimizar o drama da injustiça social, mas pôr em relevo que o fracasso escolar deve ser visto como resultante de várias carências, não só a alimentar. Sugere a estudiosa que as práticas pedagógicas equivocadas, sobretudo no processo de alfabetização, são frutos da não percepção dos professores sobre o fenômeno da variação lingüística. Para ela, os professores revelam total despreparo ao lidar com as pronúncias dos alunos: “pronúncias do tipo *frô*, *mulé*, *cumeno* ou *minino* são para eles ‘probleminhas de fala’ dos alunos, devido aos ‘maus usos da linguagem’ que recebem como exemplo em suas casas” (p.24). Acrescenta Lemle que

⁶ Pesquisa desenvolvida por Zaia Brandão, Any Dutra Coelho da Rocha e Ana Maria Baeta, intitulada “O estado de pesquisa sobre evasão e repetência escolar no Brasil” cujo relatório foi entregue ao INEP/MEC, 1981.

os alunos reproduzem na escrita as formas fonológicas das palavras, e os professores tacham-nas de erradas sem darem-se conta do fenômeno da variação, ignorando-o em suas aulas.

Ao chamar a atenção para a necessidade da observância da variação por parte dos professores, Lemle é categórica ao dizer que uma das dívidas dos lingüistas para com a sociedade nacional é fazer chegar ao sistema escolar a observação e a avaliação de tais fatos lingüísticos. A compreensão destes fatos pelos professores possibilitará que entendam a língua em suas múltiplas variedades lingüísticas e não somente como sinônimo de norma padrão.

O entendimento de Lemle (1983) é partilhado por outros lingüistas preocupados com a necessidade de as pesquisas sociolingüísticas chegarem ao sistema escolar. Soares (1993), ao abordar a democratização do ensino, aponta que esse alargamento do acesso à escola nasce como resposta às reivindicações das camadas populares por mais amplas oportunidades educacionais, o que tem implicado crescimento quantitativo e diversificação do alunado, mas não qualidade no que está sendo repassado ao aluno, sobretudo no ensino da linguagem.

Segundo essa autora, a escola, embora conquistada pelas camadas populares, continua a privilegiar a cultura e a variedade padrão das camadas socialmente favorecidas, a quem historicamente vem servindo sem, no entanto, ter se reformulado para seus novos objetivos e sua nova função de servir também às classes populares. O resultado disso vem gerando uma crise no ensino da língua, fruto das transformações quantitativas (maior número de alunos) e, sobretudo, qualitativas (distância cultural e lingüística entre os alunos a quem ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos). Para Soares (1993), a diferença existente entre a linguagem das camadas populares, que conquistaram o direito à escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem padrão, tem gerado um conflito lingüístico, e a escola, não percebendo ou não compreendendo a sua raiz, não consegue resolver essa situação.

A variação lingüística é, portanto, um fenômeno real e está intimamente relacionada com a identidade social e cultural do falante, com a região geográfica, com a situação interativa (Soares, 1993). Não pode ser negada pela escola. Esta deve percebê-la correlacionando-a ao contexto das configurações sociais, econômicas e políticas da sociedade dando-lhe a devida importância no âmbito do ensino da língua.

Ilari (1997) vem reforçar a defesa de uma escola que não deixe saltar aos olhos o fenômeno da variação, ao tratar de Lingüística e ensino da língua. Para ele, diante de tantas

pesquisas sociolinguísticas, era de se esperar que o ensino de Português visasse a proporcionar ao aluno a experiência dos vários níveis e registros de fala⁷. Em outras palavras, em nosso entendimento, levá-lo à experimentação e à percepção do fenômeno da variação linguística.

Observa, entretanto, Ilari (op.cit.) que tal percurso ainda está longe de ocorrer em muitas escolas. E, ao reportar-se às políticas educacionais para o ensino de Língua Portuguesa, observa que o livro didático tem sido ainda o maior aporte da condução das inovações do ensino a partir do reconhecimento das pesquisas linguísticas. Alguns professores, entretanto, muitas vezes preferem pautar suas aulas em um estudo meramente gramatical uma vez que as inovações apresentadas nestes livros requerem conhecimento e disposição para planejar e nem todos os professores estão em condições de atuar de tal modo.

O entendimento de Travaglia (1997) vem alargar o que ora é dito por Ilari. Ao tratar dos objetivos do ensino da língua materna, o autor defende que, para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, é necessário abrir a escola à pluralidade de discursos. E uma das dimensões dessa pluralidade, segundo ele, diz respeito às variedades linguísticas⁸. E embora todos reconheçam que há um grande número de variedades, a sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis.

Alega o referido autor que, ao realizar as atividades de ensino-aprendizagem da língua materna, a escola não deve insistir apenas no trabalho com uma variedade, a norma padrão, e buscar apenas o seu domínio em detrimento das demais variedades. O aluno, ao chegar à escola pode dominar bem mais de uma variedade, mas sempre há muito que aprender das diversas variedades, inclusive das que domina.

Assim, ampliar o repertório linguístico do aluno é uma responsabilidade da qual a escola não deve se furtar. As práticas pedagógicas devem contribuir para levar o aluno a tornar-se um usuário competente, não só na sua variedade, mas também em outras variedades

⁷ Rodrigues (2002 [1968]) separa a variação em duas ordens: dialetal (variantes geográficas, de classe social, de grupo de idade, de sexo, de gerações) e de registro (variantes de grau de formalismo, de modalidade (falada e escrita) e variantes de sintonia (ajustamento do emissor ao receptor). Nas variantes de registro, as modalidades que ocorrem nitidamente em sociedades letradas, a fala e a escrita, comportam diferentes graus de formalismo. Na amplitude dessa escala o autor distingue cinco níveis para cada uma das modalidades, os quais se correspondem da seguinte maneira: fala (oratório)/ escrita(literário); fala(formal)/escrita (formal); fala (coloquial)/ escrita (semiformal); fala (coloquial distenso)/ escrita (informal); fala (familiar)/ escrita (pessoal).

⁸ Travaglia usa o termo “variedade” com o intuito de colocar num mesmo nível todos os tipos de variação, entendendo que cada variedade tem um status igual às demais e seu conjunto constitui o todo que é a Língua Portuguesa.

da língua, inclusive na que goza de prestígio social. Isto só será possível, entretanto, se a escola reconhecer a variação lingüística. O desconhecimento deste fenômeno pelos agentes escolares comumente gera práticas pautadas num ensino gramatical de cunho meramente prescritivista, cujo “sucesso” se expressa na reprodução do preconceito lingüístico para com a fala do aluno.

O fator agravante dessas práticas é que a escola as faz em nome do propósito de levar o aluno a ter acesso à variedade padrão da língua. Embora seja este um dos papéis da escola é preciso estar atento ao tipo de “padrão” que a escola está preconizando. Mattos e Silva (2000) nos mostra que a realidade lingüístico-social revela que no interior da escola brasileira, há um número significativo de professores que certamente não dominam também esse padrão idealizado pela instituição escolar. O uso desse padrão tende a ser utilizado em diferentes graus pelos professores a depender da sua formação, da sua origem socioeconômica, da sua área regional, o que vem mostrar que a forma “eleita” pela escola como padrão não é usada pelos alunos e também por muitos professores.

Mattos e Silva (op.cit.), ao descrever os reflexos das variações fonéticas na ortografia e os das variações sintáticas na escrita de um texto, enfatiza a importância de uma nova postura da escola e de seus professores a partir de conhecimentos sobre a variação lingüística. Para ela, as práticas pedagógicas que contemplam as diversas variedades podem facilitar o aprendizado da variedade socialmente privilegiada, além do que o devido conhecimento da diversidade dialetal força o reajuste da norma, socialmente necessário.

A preparação dos professores numa perspectiva sociolingüística contribuirá sobremaneira para que a escola, ao reconhecer a diversidade lingüística, faça frente à ordem social vigente, que tem preconceito com as variedades não-padrão da língua.

Bagno (2002) reforça essa questão e defende um ensino de variação como forte elemento frente ao preconceito social. Segundo ele, ao levar em conta a variação lingüística, o professor deve apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade lingüística. Para tanto, primeiramente, o professor deve se apropriar dos resultados da pesquisa sociolingüística. Somente este conhecimento possibilitará a desmistificação de que aprender Português é difícil e o rompimento com a idéia de erro quando o aluno faz uso de sua variedade lingüística.

Para Bagno (op.cit), não existe erro em língua, mas variação e mudança. Se assim também for o entendimento do professor, este estará rompendo com a exclusão social, pois ela não é lingüística, e sim sócio-histórica, como assevera Bettis (2002). Para a autora, o que se costuma chamar de erro resulta da avaliação negativa que um falante, ou grupo de falantes,

faz do que o outro diz. É necessário reconhecer que o preconceito contra as formas de expressão populares é consequência dos processos de exclusão e estigmatização social, o que o ensino da língua deve necessariamente recusar.

A realidade educacional tem mostrado, entretanto, que ainda é forte o desconhecimento da variedade dialetal por parte da escola. As práticas de ensino de língua têm estado focadas na tradição gramatical normativa e a estas práticas a escola tem nomeado de ensino da língua culta. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), no Brasil, este ensino à grande parcela da população, usuária das variedades populares da língua, tem pelo menos duas consequências desastrosas. A primeira é o desrespeito aos antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que lhe gera bastante insegurança; a segunda é que a língua padrão não lhe é ensinada de forma eficiente.

Defende a estudiosa que a escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio destes, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. Ressalta, ademais, que é necessário deixar claro para os alunos falantes da variedade popular que as formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferente pela sociedade. Algumas delas conferem prestígio ao falante; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as tão escassas oportunidades de ascensão social. A escola tem o dever de respeitar e valorizar as peculiaridades lingüístico-culturais desses alunos, mas sem negar-lhes o direito inalienável de aprender as variedades de prestígio.

Falar em variedade de prestígio nos remete a pensar nas variedades estigmatizadas. Para Bagno (2003), as variedades prestigiadas constituem a língua empregada cotidianamente pelos falantes que têm um nível de escolaridade elevado. E as variedades estigmatizadas, em oposição às variedades prestigiadas, são variedades manifestadas mais freqüentemente na fala daqueles grupos sociais desprestigiados.

Tal discussão é imprescindível para o sucesso do ensino da língua materna. No âmbito escolar, porém, só tem sentido pressupondo-se o entendimento sobre o fenômeno da variação lingüística, percebido numa perspectiva real e relacional, uma vez que está ligado às configurações sociais. Os agentes escolares precisam ter essa clareza acerca da variedade lingüística para que possam contribuir com a formação lingüística do educando de modo a dar-lhe uma maior mobilidade social.

Em se tratando de escola pública, que abriga, em sua grande maioria, os alunos oriundos das camadas excluídas socialmente, a responsabilidade da escola é ainda maior, uma vez que toda educação pública se tornará inócua se não tiver o propósito de permitir o acesso

de tais alunos à cultura letrada, permitindo-lhe uma maior mobilidade social, como a têm os falantes das camadas sociais privilegiadas.

Assim, reafirma-se a importância da compreensão dos postulados da Sociolinguística pela escola, em especial da variação linguística, para que o ensino de LP seja capaz de promover socialmente os seus usuários e bem cumprir sua função social.

2.2. A Sociolinguística na escola: rompendo paradigmas

É inegável a presença da Sociolinguística na Educação. Sua inserção como disciplina nos cursos de Letras tem possibilitado ao professor de LP a reflexão sobre o fenômeno da variação linguística em sua formação inicial. Os documentos oficiais do ensino, ao abordar a variação linguística, desfraldam um caminho de possibilidades para a qualidade do ensino de LP no país. Apesar de avanços como estes, o ensino de LP brasileiro, sobretudo, durante a Educação Básica na rede pública, tem deixado muito a desejar. Esta constatação vem suscitando muitas discussões no meio acadêmico e muitos são os estudiosos que se debruçam em reflexões buscando desnudar as causas desse insucesso.

Castilho (2004) afirma que o ensino de LP vem atualmente enfrentando três crises: uma crise social, uma crise científica e uma crise do magistério. Para ele, a crise social diz respeito às mudanças da sociedade brasileira em razão do rápido processo de urbanização e seus reflexos no ensino formal. Tal processo levou o falar rural a permear a fala urbana e a incorporação dos contingentes rurais alterou o perfil sócio-cultural do mundo da Educação Básica. As escolas “deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados” (p.10).

A outra crise abordada por Castilho (op.cit.) é a crise científica. Diz o autor que tal crise vem afetando sobremaneira os estudos linguísticos. Para entendê-la será necessário recordar as teorias sobre linguagem e seus correlatos na teoria gramatical. Dentre tais teorias cita três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: a língua como atividade mental, a língua como estrutura e a língua como atividade social.

Segundo o autor, de acordo com a primeira teoria, a língua é entendida como capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuir-lhes uma interpretação semântica ou produzir um número infinito de sentenças atribuindo-lhes uma

representação fonológica. Dessa forma, uma gramática que assim entenda a linguagem será uma gramática implícita – ou gramática da competência interessada em “explicar como as pessoas adquirem uma língua, como elas produzem e interpretam as sentenças dessa língua, e como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua” (2004, p.11). Tal entendimento leva à compreensão de uma Gramática Universal, subjacente às línguas naturais.

Para Castilho, a teoria da língua como estrutura postula que as diferentes línguas naturais dispõem de um sistema interno composto por signos distintos entre si por contrastes, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: nível fonológico, nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, nível discursivo. As gramáticas estruturais, segundo o autor, são basicamente descritivas, procuram identificar as regularidades constantes das cadeias da fala e operam através da contextualização da língua em si mesma.

Na terceira teoria, língua como atividade social, cita Castilho que a língua é concebida como um “conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado” (op.cit. p.11). Uma gramática que assim compreenda a língua percebe-a no contexto social, procurando os pontos de contato entre as estruturas identificadas pela teoria anterior e as situações sociais em que elas emergem.

Para o autor, os dois primeiros modelos postulam a língua como fenômeno homogêneo, produto que pode ser examinado descontextualizado de suas condições de produção. O terceiro modelo, entretanto, percebe a língua como fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por regras variáveis, socialmente motivadas. Para ele, a Lingüística tem oscilado entre esses dois pólos. E dessa oscilação entre as concepções de língua e, conseqüentemente, de modelos de gramática, consiste a crise científica.

A terceira crise apresentada por Castilho é a do magistério, que consiste na desvalorização da profissão. Defende o autor que as mudanças sociais do país e o “atual momento de transição de um modelo científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para que ensinar’ (idem, p.13). Cita, ademais, que além deste problema existe a deficiência de formação do magistério e a repetitividade dos materiais didáticos que pressupõem uma homogeneidade – que não existe mais - entre os alunos. Conclui o autor que a tarefa da geração atual de educadores é muito árdua: “reciclar-

se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismos que se fechou à volta do ensino brasileiro e lutar pela valorização da carreira” (p.13).

Soares (2006)⁹, ao abordar também o ensino de LP no país, diz que ele tem suscitado várias discussões acadêmicas. E defende que tais discussões podem ser feitas sob vários enfoques, uma vez que o ensino de LP, durante a Educação Básica, em razão de sua natureza essencialmente social, talvez mais acentuadamente do que o ensino de outra disciplina, é o resultado de múltiplos fatores, os quais o condicionam e o determinam. Segundo a autora, entretanto, dois destes fatores, dada sua relevância, merecem ser enfocados. O primeiro é o recente fenômeno da conquista do direito à escolarização pelas camadas populares, já citado por nós neste estudo, que gerou a expansão quantitativa da escola e, conseqüentemente, a necessidade de uma mudança qualitativa da escola. No âmbito de tal discussão, Soares defende que é imprescindível a reflexão “sobre o conflito cultural e lingüístico criado devido à diferença existente entre a cultura e a linguagem das camadas populares e entre a cultura e a linguagem que são instrumento e objetivos da escola – a cultura e a linguagem das classes dominantes” (Soares, 2006, p. 100). O segundo fator é a análise das determinantes teóricas da prática pedagógica desse ensino, em razão da mudança radical de quadros teóricos nos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da língua materna.

Para Soares (op.cit), os dois fatores destacados não são excludentes, mas são apenas facetas que devem articular-se e completar-se. E ao abordar o segundo fator como prioridade, discute algumas das novas perspectivas que historicamente vêm sendo propostas para o ensino de LP no ensino fundamental, contrapondo-as aos enfoques dados anteriormente ao ensino no país.

Dentre tais perspectivas ela menciona que o ensino até os anos 60 era focado numa perspectiva meramente gramatical; ensinar a LP era fundamentalmente ensinar a respeito da língua, ensinar a gramática da língua. O ensino, numa escola voltada para atender à classe socialmente privilegiada, já falante do dialeto de prestígio social, não parecia inadequado. Esta clientela esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, “apenas o conhecimento (ou reconhecimento) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio” (Soares, 2006, p. 101).

Nos anos 60, entretanto, segundo a autora, como conseqüência das reivindicações e conquistas pelas camadas sociais, altera-se fundamentalmente a clientela escolar, sobretudo

⁹ O texto de Soares fora publicado, inicialmente, em 1991, com o título *Novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no 1º grau*. Com a mudança de terminologia, a autora alterou o título original, fazendo as devidas adaptações e republicando-o com o novo nome.

da escola pública que passa então a ser demandada pelas camadas populares. E para ela, embora a mudança na clientela escolar não apareça explicitamente como justificativa para a mudança da legislação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, promulgada no início da década de 70 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), o reconhecimento de que a escola passara a atender a uma nova clientela aparece de forma subjacente à nova Lei e aos conteúdos curriculares. Para Soares, nestes conteúdos está subjacente a

proposta de oferecer a essa nova clientela um ensino que a instrumentalizasse para o desempenho do papel a ela atribuído no contexto da sociedade brasileira dessa época: uma sociedade que sob um regime autoritário, buscava o desenvolvimento do capitalismo, por meio da expansão industrial. É por isso que a Lei introduziu a qualificação para o trabalho, como objetivo do ensino então denominado de 1º e 2º graus: é atribuída ao sistema de ensino a função de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial. Coerentemente, os conteúdos curriculares ganham um sentido fundamentalmente instrumental (Soares, 2006, p.102).

A mudança que ocorreu na nova denominação da disciplina de LP veio no sentido de alinhar-se à intenção dos novos conteúdos. Anteriormente, a disciplina chamava-se Português, ou Língua Portuguesa, e foi substituída, no 1º Grau, por Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries, e, nas quatro últimas séries foi denominada de Comunicação em Língua Portuguesa (Soares, op.cit). “A lei estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo, como *instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira* (grifo da autora)” (p.102).

Para Soares, como consequência disso a gramática perde sua proeminência e o novo quadro referencial norteador passa a ser a teoria da comunicação cujos objetivos são pragmáticos e utilitários:

desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens por intermédio da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não- verbais. Ou seja, já não se trata mais de levar ao conhecimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua. Para atingir esses objetivos, uma Psicologia Associacionista fundamentava o ensino e orientava sua operacionalização em uma pedagogia tecnicista: o ensino da Língua Portuguesa era feito mediante “técnicas” de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura (Soares, 2006, p.102).

A perspectiva instrumental do ensino de Língua Portuguesa, pautada na Psicologia Associacionista, durante a década de 70 e início da década de 80, passou a ser

questionada por novas concepções da aprendizagem da língua materna, trazidas, sobretudo pela vertente psicogenética da Psicologia¹⁰ e pelas ciências lingüísticas, particularmente pela Psicolingüística e pela Análise do Discurso, como assinala Soares (op.cit).

Estas concepções passaram a introduzir perspectivas novas no ensino de LP no nível fundamental, sobretudo no ensino da língua escrita e nos primeiros anos da década de 80, conforme destaca a autora:

O aluno que, na perspectiva associacionista, seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que reforçadas, conduziram à aquisição de habilidades e conhecimentos lingüísticos, passa a sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua como objeto do conhecimento (Soares, 2006, p.103).

Uma nova concepção no ensino da língua leva a mudança de paradigma metodológico na prática escolar. No modelo Associacionista, descrito por Soares (op.cit), estabeleciam-se pré-requisitos para a aprendizagem do aluno no que concerne à linguagem escrita; na perspectiva psicogenética, não há pré-requisitos e hierarquização de conhecimentos e habilidades. A aprendizagem é dada por uma progressiva construção de estruturas cognitivas.

Nesta abordagem de Soares (op. cit.), podemos observar as implicações das teorias sobre as práticas escolares acerca do ensino de LP. Embora a autora tenha abordado outras teorias científicas, destaca a questão da variedade dialetal e do conflito lingüístico no interior da escola, pondo em relevo suas implicações para o ensino de qualidade que se pretende. Tais reflexões suscitam a discussão sobre a necessidade de se estabelecer uma *práxis*¹¹ lingüística em sala de aula. Com o avanço dos estudos sociolingüísticos, pretende-se que as práticas escolares mantenham estreita correlação com os postulados desta ciência.

Como já vimos anteriormente em Castilho (op.cit), a concepção de língua e de linguagem implica diretamente no tipo de gramática que se defende e, conseqüentemente, que se ensina em sala de aula. Em Soares (op.cit), observamos, outrossim, que as práticas estão intimamente ligadas a um modelo teórico que as sustenta. Assim, a concepção de língua como atividade social e percebida de forma heterogênea pela Sociolingüística vem

¹⁰ Um dos principais pontos abordados por essa vertente diz respeito à noção de erro cometido pelo alfabetizando. Os “erros” são entendidos como indicadores do processo através do qual o educando está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico, por exemplo. (cf. Soares, op.cit.)

¹¹ Grifo nosso com vistas a nominalizar uma correlação entre a teoria lingüística e as práticas escolares referentes ao ensino da língua materna no âmbito escolar.

contribuindo para uma mudança de paradigma no ensino de LP na Educação Básica Brasileira. Cada vez mais é reconhecida a relevância do papel desta ciência nessa empreitada educacional, muito embora muitos desafios ainda estejam postos, tanto no âmbito da própria Lingüística como na esfera educacional, como destacam muitos estudiosos.

Calvet (2002) aborda que a Sociolingüística só pode se constituir de modo coerente pela recusa da cisão instituída pelo estruturalismo entre a língua e suas condições de utilização. E é categórico ao afirmar que a saída é inverter a abordagem em relação ao objeto de estudo da lingüística: “o objeto de estudo da lingüística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto lingüístico (p.158)”.

A mudança de foco proposta pelo autor ressalta a importância de se estudar a sociedade nos seus aspectos lingüísticos. Esta defesa de Calvet reforça a necessidade, no caso do ensino, de a escola perceber a multiplicidade de usos da língua e trabalhá-la situando-a no bojo das configurações sociais. Esse aporte teórico-metodológico sem dúvida a Sociolingüística fornecerá.

No dia-a-dia do ensino existem, no entanto, dificuldades que constituem alguns limites à aplicação dos pressupostos da Sociolingüística. Como a compreensão que a sociedade tem dos fenômenos respinga na escola, é possível identificar prováveis empecilhos, historicamente construídos, ou prováveis obstáculos que devem ser demolidos, para que se possa ter, no dia-a-dia de sala de aula, uma Sociolingüística Aplicada.

Um dos primeiros passos necessários a isto é o enfrentamento, pela escola, ao preconceito lingüístico, um dos mais fortes cultivados pela sociedade, pela dificuldade que esta tem de aceitar a diferença. Para Fiorin (2002)

Os preconceitos aparecem quando se considera uma especificidade como toda a realidade ou como um elemento superior a todos os outros. Neste caso, tudo o que é diferente é visto seja como inexistente, seja como inferior, feio, errado. A raiz do preconceito está na rejeição da alteridade ou na consideração das diferenças como patologia, erro, vício etc. (p.23)

O autor defende, ainda, que, no caso do uso da língua, os conceitos de bonito e feio, usados para tachar os diferentes modos de falar, nada têm a ver com a língua, mas com um modo de perceber as diferenças no seio de uma formação social. Assim, a escola, necessariamente, para fazer frente a tal preconceito deve ter a consciência de que o mesmo existe e que homologa um modelo de sociedade pautado na exclusão social, e que não deve ser reproduzido. Tal postura da escola só poderá advir da compreensão de que não há

supremacia de uma variedade lingüística sobre a outra. Afinal, como assevera Luft (1985), os diversos usos da língua, em diversos níveis, devem ser encarados da mesma forma e isto não pode ser esquecido, sobretudo, em se tratando de ensino:

Todas as variantes são valores positivos na língua. Não será negando-as, perseguindo-as, humilhando quem as usa, que se fará um trabalho produtivo no ensino. Nem se mudarão em nada esses usos de níveis culturalmente inferiores, como alguns enganadamente pensam. Cada falante fala como sabe e consegue falar, não como ele ou outros desejariam. (1985, p.78)

Urge que a escola rompa com a visão equivocada acerca das diversas variedades lingüísticas, pois uma visão preconceituosa, em se tratando de fala popular, leva também à noção de erro: um tipo de fala é “certo”, outro tipo é “errado”. Para Luft (op.cit.) não existem “erros” e “acertos”; nenhuma forma ou estrutura é melhor ou pior do que a outra e todas as variedades de uma língua são estruturas complexas e adequadas para as necessidades de expressão de seus falantes.

Ao corroborar o pensamento de Luft, Bagno (2003) chama atenção, sob forma irônica, para a dimensão que a sociedade dá ao “erro” lingüístico, gerador do preconceito lingüístico: “existem erros mais errados que outros” (p.27). Para ele, quando o “erro” já se tornou uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, embora contrarie as regras da gramática normativa, não é motivo para espantos. Quando, ao contrário, o erro vem de alguém da classe sem prestígio social, assume proporções gigantescas. Dessa forma, os “erros” só são tidos como tal e tidos como mais errados, quando cometidos por falantes da variedade lingüística desprestigiada. Se for um falante da classe social de prestígio diz-se que foi um lapso. A escala de erro tido como “crasso” é inversamente proporcional à posição do falante na escala de prestígio social: quanto mais baixo ele estiver na pirâmide social mais erros crassos é passivo de cometer. A elite letrada tem seus “erros” perdoados porque no fundo quem dela faz parte “erra” por descuido, mas “sabe” falar a língua. A esse paradigma equivocado, a Sociolingüística veio se opor, mostrando, através de suas inúmeras pesquisas, que o “erro” não passa da língua em variação.

Para o ensino da língua, defende Bagno (2002) que a noção de “erro”, geradora do preconceito lingüístico, deve ser explicitada, explicada e combatida pela educação lingüística, embora tenha sido esta, até então, uma tarefa incontornável. E sugere que talvez se possa *“atribuir parte do preconceito lingüístico (presente em todas as culturas ocidentais) à crença de inspiração platônica, de uma língua “essencial”, que vive num mundo apenas inteligível,*

imaterial, fora do alcance de nossos sentidos” (p.70). Defende, para tanto, que o professor que quiser contribuir para a desconstrução dessa problemática deverá se apoderar dos resultados oferecidos pelas pesquisas sociolingüísticas e pelas teorias lingüísticas de inspiração não essencialista.¹²

Bagno (2002) assevera, ainda, que, ao se visar a uma verdadeira educação lingüística, necessária se faz, inicialmente, uma crítica aos métodos atuais de ensino da língua. Essa crítica perpassa, necessariamente, a criação de uma série de novas exigências pedagógicas. Dentre tais exigências, o autor elenca: (a) o papel da universidade como formadora de professores de língua, a formação do professor como elemento dissipador de “uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada responsável pela situação de profunda auto-aversão lingüística” (p.78); (b) o conhecimento da variação lingüística e das conseqüências dessa variação como o foco de interesse da prática pedagógica e da pesquisa do professor de língua, em simultaneidade com a atenção no conceito de letramento, e (c) o conhecimento profundo da tradição gramatical por parte dos estudantes de Letras. E, ao citar o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, Bagno (2002, p.80) defende:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação lingüística*.

Na formação desse cidadão, a partir da perspectiva de uma educação lingüística, a escola deve pedagogicamente propiciar ao aluno o uso competente das outras variedades lingüísticas, inclusive a de prestígio social, o que não poderá ser feito sem a devida compreensão do fenômeno da variação lingüística. O ponto de partida, para tanto, será resguardar a variedade dialetal do aluno, entendida na perspectiva de direito. Para Silva e Moura (2000), todos nós devemos lutar por esse direito à liberdade de expressão e também pela liberdade de elaborar essa expressão de acordo com as falas que os grupos sociais construíram ao longo do tempo e da história. Cada variedade lingüística tem o seu valor e expressa a cultura de seus falantes.

Essa compreensão da diversidade lingüística, do rompimento com a idéia de “certo” e “errado” em língua, são contribuições advindas da Sociolingüística, que representa

¹² O essencialismo é uma crença, de inspiração platônica, na existência de uma língua essencial, que vive num mundo apenas inteligível, imaterial, fora do alcance dos nossos sentidos (Bagno, 2002).

um rompimento com o paradigma da homogeneidade lingüística. E os postulados dessa teoria vêm sendo incorporados pela Política Educacional vigente, através dos documentos norteadores do ensino. No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), nitidamente encontramos postulados sociolingüísticos:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, 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 lingüística (...). O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero, de relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala (Brasil, 1988, p.29).

E no que diz respeito aos objetivos do ensino da língua materna, mais uma vez observamos as contribuições da Sociolingüística incorporadas por tal documento, materializando dessa forma a ruptura com a concepção de língua homogênea, que tem permeado historicamente o ensino da língua materna, e sinalizando para um novo olhar e uma nova prática acerca desse ensino:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de línguas e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; 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. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (idem, p. 31).

Em se tratando do Estado do Ceará, os Referenciais Curriculares Básicos (doravante RCB) revelam, outrossim, a consonância que mantêm com o documento nacional, ressaltando, por exemplo, a necessidade do respeito à variedade lingüística do aluno e a adequação da variedade à situação comunicativa:

Necessário se faz que a escola esteja predisposta a aceitar a variedade lingüística do aluno, considerando que há diversas formas de expressão dentro da língua materna, convivendo lado a lado, cumprindo seu papel, sem serem mutuamente excludentes. Há uma variedade utilizada para o cotidiano (em casa, nos clubes, na igreja, com os amigos, etc.) e outra, a chamada “variedade padrão”, para situações que requerem formalidade, ferramenta exigida para o aluno ter acesso aos bens sociais da cultura letrada. Deve ficar claro que não há superioridade de uma variedade sobre a outra, todas são importantes de acordo com as características e condições do contexto

comunicativo. Não há, portanto, uma forma correta de falar, o importante é saber utilizar adequadamente cada uma delas (Ceará, 1998, p.22).

Esse novo paradigma acerca da variação lingüística ou da língua em variação constitui um caminho possível para a renovação do ensino de LP, não obstante os elementos obstruidores desse caminho. Se as exigências supracitadas por Bagno (2002), que nos parecem revelar uma possibilidade pragmática de realização, forem observadas por quem de direito compete observá-las, o devir do ensino de língua portuguesa no país, pautado nos pressupostos sociolingüísticos, processualmente estará sendo construído.

2.3. A Sociolingüística e o papel do professor de língua materna

As mudanças no ensino suscitadas pela Sociolingüística, ao insistir no tratamento da variação e da mudança, já que são inerentes às línguas naturais, trazem como conseqüências a necessidade de reflexão acerca da formação do professor de LP.

Para Ilari e Basso (2006), a prática do professor de língua materna deve partir da compreensão de que “toda língua, a qualquer momento de sua história, está irremediavelmente sujeita à variação e à mudança” (p.194). Mas, embora esta idéia já seja bastante disseminada na formação acadêmica dos alunos de Letras, ainda constitui um desafio quando o formando passa para a prática pedagógica, que muitas vezes é permeada de conflitos. Para os autores, o professor, ao chegar à escola, no geral, tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já vêm sendo praticadas na escola. Um outro agravante é que o professor, além de não conhecer a história lingüística dos alunos, não tem certeza do que é melhor para eles.

Assim sendo, o professor se define em relação às principais opções que poderiam ser formuladas para o ensino da língua materna, em função mais das circunstâncias do que de uma decisão própria. Os autores destacam algumas formulações: “Ensinar língua ou leitura/literatura? / Trabalhar com gramática ou trabalhar com textos? / Usar ou não o livro didático e, se for o caso, qual deles? / Ser severo ou condescendente com os “erros” mais freqüentes dos alunos? / Apostar na gramática ou apostar na lingüística?” (p. 229-230). Para eles, as respostas a estas perguntas definem um perfil de professor e possibilitam a reflexão sobre o papel que é reservado ao professor de língua materna, durante a Educação Básica, na formação de crianças e adolescentes. Os autores destacam que, nesta formação, o professor deve trabalhar algumas competências para que a criança possa usar a língua

Para realizar de maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: 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 lingüísticos de tipo textual, mais frequentemente textos que se expressam em formatos, gêneros, variedades lingüísticas determinadas (Ilari e Basso, op. cit. p. 230-231).

Acrescentam, ainda, que a tais objetivos a escola tem anteposto outro: a correção. Ao invés de buscar traçar um plano para enriquecer sistematicamente a competência lingüística do aluno, a escola tem-se preocupado em criar nele uma outra competência que, supostamente, coincide com a competência lingüística das classes mais cultas que é levar o educando a aprender a monitorar conscientemente seu próprio desempenho lingüístico. Para tanto, a escola tem utilizado duas estratégias: a sistematização gramatical, que, no geral, se confunde com o ensino de uma nomenclatura gramatical e a análise (particularmente sintática) de sentenças mais ou menos descontextualizadas. Assim, a força com que o objetivo da correção sobrepuja os demais objetivos formativos que poderiam orientar o ensino é tão grande que o professor da educação básica tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizes contra a norma tida como culta.

Ao agir assim, o professor vai de encontro a uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos. Ao se deparar com situações em que o aluno se utiliza de uma regra não-padrão, um professor sociolingüísticamente engajado procederá de outra maneira. Para Bortoni-Ricardo (2004), em situações desse tipo o professor deve incluir em suas estratégias dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. Para a autora, a identificação fica prejudicada muitas vezes em razão da falta de atenção do professor ou do desconhecimento que ele tem da existência das regras variáveis. Muitos professores de antecedentes rurais não percebem as regras do português próprias de uma cultura predominantemente oral; o professor que “as tem em seu repertório não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em evento de fala mais informais” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.42).

O segundo componente destacado pela autora (op.cit) – a conscientização, suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa monitorar seu próprio estilo. Esse monitoramento, entretanto, não poderá trazer prejuízos ao processo de ensino aprendizagem. O professor algumas vezes deverá adiar uma intervenção para que o faça somente quando no momento oportuno. O mais importante é observar o

devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno, pois o trato inadequado ou desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno.

Para Bortoni-Ricardo (op.cit.), quando o modo de falar do aluno não vira um campo de conflito, a criança se torna mais aberta à aquisição de estilos mais monitorados. O professor, para tanto, deve estar sensível aos antecedentes sociolingüísticos e culturais dos alunos e empenhar-se em duas importantes tarefas: explicar o fenômeno que se apresenta em variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra.

Num dos exemplos citados pela autora, ela mostra como o professor poderá trabalhar sem agredir o aluno. Ao citar um diálogo entre o professor e o aluno no qual este justifica sua ausência na aula do dia anterior porque “tava trabaianu”, o professor pode utilizar-se da situação para explicar que tal palavra é daquelas que se fala de dois jeitos: com os amigos se diz “trabaianu”; com pessoas que não se conhece bem se emprega a palavra da forma como se escreve (trabalhando). O importante é que o professor tenha a clareza de que tais questões requerem uma ação adequada de sua parte.

Uma atitude do professor frente à fala do aluno, sem discriminação e sem preconceito, vai encorajá-lo a se apropriar da variedade que usufrui do status prestigiado socialmente. Afinal, conforme assinala Ilari e Basso (2006), é desejável que o maior número possível de pessoas domine tal variedade em razão de ser esta em que “foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão” (p.231).

O entendimento acerca do papel do professor de língua materna, compartilhado pelos autores por nós referenciados, ganha tônus maior diante da observação de Matos e Silva (2004), que diz que ensinar é um trabalho de criação e não uma obrigação mecânica que se repete a cada aula que se dá. E que o gosto e o prazer do trabalho bem como um contínuo exercício crítico são essenciais ao professor, sobretudo, ao professor de língua materna cujo desafio é potencializado em razão de ter que ensinar português para um falante que tem esta língua como sua língua materna, como bem destaca a própria autora:

Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala. Admitido esse princípio, qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial lingüístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural, multiplicidade que variará, a

depender das características de cada uma, enquanto língua histórica, isto é, língua inserida tanto sincrônica quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constitui e em que se constituiu. (op.cit. p.27)

A nova postura do professor frente ao ensino da língua não depende, entretanto, somente de uma iniciativa particular desse agente educacional. Outros elementos são importantes para que um novo ensino de língua portuguesa, pautado nos postulados sociolingüísticos, possa de fato acontecer. Dentre eles, podemos destacar, o papel da universidade na formação inicial desse profissional, a responsabilidade da política educacional vigente na qualificação das escolas e na formação continuada dos professores, e a qualidade do livro didático, instrumento do professor, por excelência.

2.4. A sociolingüística e o livro didático: novos olhares¹³

O livro didático – LD é uma ferramenta que poderá ser bastante útil no trabalho com a língua materna, se mantiver consonância também com os postulados da teoria sociolingüística. Para Rodrigues (2005), considerando que a língua tem um caráter heterogêneo, o livro didático deve ser um subsídio que contemple as variações da língua em função de diversos fatores como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos, para que o aluno possa desempenhar uma interação comunicativa com sucesso.

Pondera o autor, entretanto, que tal função atribuída ao livro didático não está sendo desempenhada de maneira plena. Em sua análise do livro didático para aluno de língua estrangeira, o autor observa que, muitas vezes é dada a opção de conhecer a norma padrão da língua estudada somente a partir dos ditames da gramática tradicional. Nessa perspectiva, esse enfoque pode corroborar a idéia de uma “supervalorização da forma padrão em detrimento de outras variedades de uma língua, que, por sua vez, podem ser vistas com preconceito” (Rodrigues, 2005, p.35). Acrescenta ainda que o material didático que se pretende eficaz deve apresentar um equilíbrio entre a forma e o uso. “Além das regras gramaticais, o livro didático também deve contemplar os diferentes usos de uma língua, explorando as formas de como expressar cada uso num contexto específico” (idem, p. 36).

Cagliari (1995), há mais de uma década, já manifestara preocupações com a questão de muitos autores de livros didáticos não levarem em conta essa heterogeneidade da

¹³ A seção referente ao livro didático justifica-se em razão de questionamentos feitos ao coordenador pedagógico e ao professor de Língua Portuguesa pesquisados, sobre o uso desse material na escola. Os resultados podem ser observados no Capítulo 7.

língua, desprezando o problema da variação lingüística, sobretudo no início do processo de escolarização – ocasião em que a criança está tendo os primeiros contatos com o estudo de sua língua, e em particular com a aquisição do sistema de escrita na alfabetização.

A preocupação de Cagliari é a mesma de Marchuschi (2005) para quem um dos desafios centrais para os livros didáticos no século XXI será como lidar com a variação lingüística: “Já sabemos lidar com a regra, mas não temos uma noção muito clara do que seja lidar com a variação intercultural, interpessoal e assim por diante. A variação intriga e instaura discriminação e preconceito (2005, p.32)”.

O posicionamento de Marchuschi (op.cit) nasce no bojo da discussão acerca do espaço reservado ao tratamento dado à oralidade, pelos responsáveis pelo ensino de língua materna no país. Para o autor, um aspecto de extrema relevância que está subjacente na concepção de ensino e nos manuais didáticos é a noção de língua adotada ou suposta. Para ele, tudo dependerá da noção de língua que estiver na mente de quem pensa o ensino de língua portuguesa no país. Neste contexto, necessariamente, aparecem os livros didáticos que em geral pouco se preocupam em explicitar qual concepção de língua adotam.

Marchuschi (op.cit) assevera, entretanto, que uma breve análise revela imediatamente qual o conceito subentendido. Com poucas exceções, a maioria dos livros didáticos trabalha com regras (ou estudo gramatical); com identificação de informações textuais (exercícios de compreensão) e com produção de textos escritos (na atividade de redação). Aponta ainda que a estrutura geral de tais livros permite identificar que a língua é tida por eles como: “ a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código)” (p.22). Tal concepção leva o livro didático a dedicar-se intensamente aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e aos estereótipos textuais.

Marchuschi (2005) defende que, para se opor a esta concepção cristalizada, é necessário perceber a língua “não apenas um código para a comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (p.22). Para ele, as línguas assim concebidas apresentam características tais como:

- a) heterogeneidade (que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante);
- b) indeterminação (seja do ponto de vista sintático ou semântico, o que explica o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente. Daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não no vazio);

- c) historicidade (elas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo. As razões e as perspectivas das mudanças podem ser muitas);
- d) interatividade (que hoje se identifica como seu caráter dialógico, isto é, a língua se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado; neste sentido, a língua é trabalho social);
- e) sistematicidade (que diz respeito à sua organização interna e caráter não aleatório, com regras mesmo que variáveis, mas definidas);
- f) situacionalidade (o que diz respeito ao seu uso sempre em contextos, de modo que não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua; eles estão sempre situados);
- g) cognoscibilidade (este aspecto sugere que a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não). (idem, p.23).

Segundo o autor, numa observação dos livros didáticos com base nessas características e nessa concepção de língua, constata-se que eles, de modo geral, tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade; uma concepção em que “a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a - histórica. E neste contexto é difícil achar um papel para o trabalho com a oralidade e, por conseguinte, perceber a relevância da variação lingüística.

Marchuschi reconhece, porém, que já existem reflexões claras sobre o lugar da oralidade no ensino de línguas. Cita, para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o que ele chama de “*posição oficial*”¹⁴ e destaca passagens desse documento em que aborda, dentre os papéis da escola, o trabalho com a variedade lingüística. Acredita o autor que esse tipo de visão é um bom começo e pode levar os novos autores de livros didáticos a se empenharem na observação de tais elementos, evitando os equívocos do passado.

Para Rangel (2005), ao reportar-se ao livro didático de Português, o MEC, a partir de 1996, passou a subordinar a compra dos livros didáticos, inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a educação fundamental, a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação sistemática. Segundo o autor, desde então, o livro didático vem despertando uma atenção renovada de educadores e pesquisadores, e suscitando diversos debates. Defende o autor que, independentemente do ponto de vista particular de alguns especialistas, o PNLD, a partir da avaliação

estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação

¹⁴ Grifo do autor para salientar que se trata de um posicionamento dos consultores contratados pelo MEC para elaborarem os padrões curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma. (Rangel, 2005, p.14)

O autor acrescenta, ainda, que uma reflexão acerca do conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações tem orientado a avaliação do Livro didático, revelará que tais mudanças se configuram como uma “virada pragmática”¹⁵ no ensino de língua materna. E caracteriza essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja ensinar língua materna, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas nascidas a partir das concepções tanto de ensino quanto de linguagem.

E nesse contexto, o autor destaca a importância da Sociolinguística na mudança de práticas relacionadas ao ensino da língua materna, cujos postulados estão presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino, e são considerados pela avaliação do PNLD, no que concerne à seleção dos livros didáticos:

Ao revelar a diversidade e a variação como constitutivas da língua, a sociolinguística destronou a norma culta escrita como objeto praticamente exclusivo do ensino de língua materna, como se tudo o mais, no campo da linguagem, não passasse de desvios, cuidadosamente nomeados para evitar colisões: estrangeirismos, arcaísmos, regionalismos, vulgarismos etc. Ao mesmo tempo, confrontou a escola com a necessidade de ensinar os usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e lingüístico das diferentes variedades que compõem o português. Nesse mesmo gesto, nos colocou diante de um duplo imperativo, ao mesmo tempo ético e didático-pedagógico: revelar e discutir as determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram a apenas uma das variantes da língua, o lugar social e o prestígio que desfruta e combater os mitos e preconceitos lingüísticos que agem no sentido de excluir as variantes não-padrão da cidadania lingüística. (2005, p.17-18).

Ainda explanando sobre a avaliação do PNLD, o autor relata que o conjunto de valores estabelecidos no processo de avaliação do livro didático, pretende garantir, por meio dos critérios de exclusão (correção conceitual, contribuição para a construção da cidadania e adequação metodológica), que o livro didático disponível para a escola pública “contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros curriculares nacionais” (idem, p.19).

O livro, para tanto, ainda segundo Rangel (2005), deverá estar em conformidade com os critérios de análise adotados pelo programa, voltados para oferecer ao professor e ao

¹⁵ Essa expressão era utilizada para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Para o autor, essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do uso da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da representação ou do signo, no sentido clássico desses termos.

aluno instrumentos didáticos adequados aos desafios da citada “virada pragmática”. Assim é necessário que cada livro:

a) esteja isento de erros conceituais graves; b) abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, ser capaz de combater a discriminação sempre que oportuno; c) seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal modo que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno. (idem, p.19)

O autor lembra que a partir desse patamar, os critérios de análise pontuam em que medida cada livro didático de Português, inscrito no programa, consegue oferecer ao educador e ao aluno instrumentos didáticos adequados aos desafios da “virada pragmática”. Para ele, a avaliação do livro didático é um processo em andamento de que participam não só a comissão oficial do MEC, na execução do PNLD, mas também educadores envolvidos com a questão e até outras instâncias e agências de letramento. Nessa medida, segundo ele, tais procedimentos “contribuem para a construção não só de um conjunto de referências de qualidade para o Livro didático de português, mas também de um padrão de letramento” (2005, p.20). E ainda sugere a criação de um fórum nacional para debater o LD, e em especial o livro didático de português, com vistas a resgatar suas verdadeiras dimensões.

O ponto de vista do autor citado¹⁶ reafirma o viés adotado pela Política Educacional vigente, revelando-nos dessa forma, a partir dos critérios adotados para a escolha, que um bom LD de língua portuguesa é aquele que contempla também os postulados da Teoria Sociolingüística.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo observamos que vários estudos demonstram que o fenômeno da variação lingüística deve ser observado quando se trata do ensino da língua materna. As orientações para o ensino de língua portuguesa no país, elaboradas nos PCN, contemplam as contribuições dos diversos estudos desenvolvidos no Brasil, ao trazer para o ensino a necessidade de se estar atento à caracterização ampla da variação lingüística brasileira.

¹⁶ O autor coordenou a Avaliação do Livro Didático de Língua Portuguesa nos PNLD 97, 98, 99 e 2001. Ademais, é consultor da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, onde desenvolve projetos relativos à escolha e ao uso do livro didático.

A “chamada” oficial para que a escola observe a variação lingüística no ensino demonstra que a Sociolingüística está contribuindo para romper alguns dos paradigmas do ensino tradicional tais como a visão homogênea de língua e a idéia de erro na fala, geradora do preconceito lingüístico.

A mudança das práticas escolares, entretanto, não ocorrem só porque as orientações oficiais a sugerem. É necessário, para tanto, que o professor tenha clareza de seu papel na renovação do ensino da língua materna, bem como que o livro didático, reconhecidamente um instrumento importante para a prática pedagógica, tenha um conteúdo que contemple o fenômeno da variação lingüística.

3. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apresentação

Nosso estudo focaliza a abordagem de regra variável pela escola. A regra lingüística variável é um dos postulados da Teoria da Variação e Mudança lingüística de William Labov (1972, 1978, 1983, 1994, 2001, 2003). Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria, com ênfase para as noções de regra variável/variantes e para os fatores que motivam uma regra variável, que podem ser de caráter lingüístico e/ou extralingüístico.

Como o paradigma variacionista visa à descrição, análise e sistematização do sistema lingüístico, parte da concepção de língua como um conjunto de variedades lingüísticas e de gramática como o conjunto de regras que o falante utiliza ao falar. Estas concepções também serão por nós abordadas neste capítulo. Por fim, trataremos da questão da norma padrão frente aos estudos sociolingüísticos e, em seguida, daremos destaque, em linhas gerais, a alguns aspectos da variação lingüística no português do Brasil – PB.

3.1. A Sociolingüística Variacionista

A Teoria Sociolingüística estuda a variação e a mudança lingüísticas. Os sociolingüistas coletam os dados dos falantes de uma dada comunidade de fala, estratificando-os de acordo com variáveis extralingüísticas, tais como: sexo, idade, escolaridade. Em seguida, descrevem as regras variáveis do sistema lingüístico, a partir de fatores de ordem lingüística e extralingüística.

Mollica (2003), ao reportar-se ao objeto de estudo da Sociolingüística, a língua em uso no âmbito das comunidades de fala, ressalta a importância da investigação dessa ciência ao correlacionar os aspectos lingüísticos aos sociais, situando-os na fronteira entre língua e sociedade e focalizando, sobretudo, os empregos lingüísticos concretos, especialmente os de caráter heterogêneo. Salienta a autora a importância da compreensão desse caráter heterogêneo da língua em razão da dinamicidade que lhe é inerente.

Essa heterogeneidade revela a fertilidade de coexistência de formas distintas que em princípio se equivalem semanticamente no nível do léxico, da morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo¹⁷. E é essa variação o objeto de estudo considerado em especial pela Sociolingüística, por entendê-la princípio geral e universal de todas as línguas. Para Bagno (2007), o conceito de variação lingüística é a espinha dorsal dessa ciência.

Com esse postulado, a Sociolingüística vem jogar por terra o idealismo homogeneizante e a tão disseminada idéia de “erro” na fala cotidiana. Este, na verdade, muitas vezes constitui apenas diferenças dialetais, uma vez que geralmente reúne todas as condições de ser descrito e analisado cientificamente. Labov (1983) mostrou, através de estudos empíricos, que a grande maioria dos enunciados é constituída de frases bem formuladas e que, portanto, se encontram de acordo com os critérios que naturalmente são apresentados na língua. Segundo ele, a probabilidade de um falante produzir uma sentença agramatical é quase nula. Assim, não há erro em língua, o que há é variação e mudança.

Nesse caso, diante das afirmações sociolingüísticas de que todas as línguas e todas as suas variedades são igualmente complexas e eficientes para atender as demandas comunicativas do falante, e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e produção de enunciados, o preconceito lingüístico, fruto do equívoco conceptual de língua pura e homogênea, deixa de ter sustentabilidade teórica. Nos termos de Neves (2006, p.156):

[...] a proposta e a manutenção de uma dicotomia com **certo x errado**, no exame do uso lingüístico, não são condenáveis simplesmente pelo que elas poderiam representar de antidemocrático e preconceituoso, mas, especialmente, pelo que elas representam de anticientífico e antinatural, já que certo e errado são categorias que nem emanam da própria língua nem, no geral, se sustentam por uma autoridade social legítima.

É nessa perspectiva que se delinea a Teoria da Variação e Mudança Lingüística. Labov (1983), ao estabelecer correlações entre grupos sociais e variedades de uso lingüístico, demonstra que a direção da mudança, muitas vezes, encontra-se nas bases sociais. Para Mussalim e Bentes (2001), a Sociolingüística, ao considerar a manifestação da linguagem no contexto social, por natureza, considera a heterogeneidade como inerente à linguagem. Esta heterogeneidade é demonstrada quando essa teoria, ao correlacionar as variações existentes na

¹⁷ Alguns exemplos serão citados ao final do capítulo quando trataremos de algumas regras variáveis identificadas em cada um desses níveis, no português do Brasil.

expressão verbal dos falantes com as diferenças de natureza social da comunidade de fala, mostra que os fenômenos variáveis não se dão por acaso.

A língua é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Para Mollica (2003), essa variação do sistema lingüístico é controlada por um conjunto de fatores que levam a heterogeneidade a se delinear de forma sistemática e previsível. Pode apresentar motivações de ordem interna (fatores fonomorfo-sintáticos, semânticos, discursivos, lexicais) ou de ordem externa (fatores inerentes ao indivíduo (sexo, idade, etnia), sócio-geográficos (região, escolarização, nível de renda, profissão, classe social) e contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva)). Eis expressa a concepção social da língua, tônica da Teoria da Variação e Mudança Lingüísticas.

Para Soares (1996), essa variação lingüística que ocorre nos vários níveis da língua advém das diferenças geográficas (língua urbana – língua rural) e das diferenças sociais de uma comunidade. O afastamento no espaço geográfico leva a variedades regionais (falares ou dialetos regionais) e a diferença social leva a variedades sociais (dialetos sociais ou socioletos).

As línguas naturais e humanas estão repletas destas variações; é comum encontrarmos mais de uma forma codificando um mesmo significado. No âmbito da Teoria da Variação e Mudança, este ponto, entretanto, demonstrou ser o mais polêmico. Alguns teóricos questionam o fenômeno da variação para além do campo fonológico, alegando que em outros níveis a variação não é de fácil percepção. É o caso de Lavandera (1978), ex-discípula de Labov, que se posicionou criticamente a um estudo sintático de Weiner e Labov (1977) sobre as construções passivas. Para ela, fora do plano das unidades mínimas significativas, há um significado associado a cada forma, o que dificultaria o cumprimento da exigência necessária – dizer a mesma coisa - para que uma forma possa ser considerada alternante.

No estudo sobre as passivas, Weiner e Labov (1977) defendem que as construções passivas sem agente têm o mesmo significado referencial que as construções ativas com sujeito generalizado; a opção entre uma ou outra construção é uma escolha sintática, condicionada por fatores lingüísticos. Admitem eles, que, embora possa haver diferença de ênfase ou foco quando do uso de tais construções, em última instância, estas acabam por fazer referência a um mesmo estado de coisas.

Labov (1978), ao rebater a crítica de Lavandera, define significado como estado de coisas e mostra que dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo significado representacional. Pode ocorrer que esses enunciados, com o mesmo significado representacional, tenham a mesma relevância expressiva e afetiva, mas se houver

diferença, a regra variável se mantém, uma vez que Labov separa o significado representacional em um nível (primário) e as funções de identificação (do falante) e de acomodação (do ouvinte) em outro nível que incluiria os aspectos social e estilístico. Assim, podemos dizer que, quando duas variantes, embora apresentando traços pragmáticos distintos, podem ter o mesmo significado representacional, podem ser tratadas à luz da teoria variacionista, como formas que se equivalem.

Além da crítica apresentada anteriormente, Lavandera defende que muitas formas que estão fora do campo fonológico não sofrem influências estilísticas ou sociais, mas apenas lingüísticas, e, por isso, não poderiam ser consideradas como variáveis sociolingüísticas. Labov (1978), entretanto, refuta tal crítica dizendo que a sociolingüística é “sócio” não porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas porque entende a língua como um componente social. E acrescenta que o objetivo da Sociolingüística é captar as restrições da estrutura gramatical da língua. E quando Labov menciona que existe uma função representacional que se distingue de outras, está mostrando que a análise lingüística deve centrar-se, inicialmente, no significado representacional.

Os exemplos citados por Bagno (2007) vêm corroborar o pensamento de Labov, mostrando que a variação ocorre em todos os níveis da língua. A variação ocorre no nível¹⁸ : (i) fonético-fonológico (ex: a diversidade de pronúncias do *R* da palavra *PORTA* no português brasileiro); (ii) morfológico (ex: as formas *pegajoso* e *peguento* têm sufixos diferentes mas exibem a mesma idéia); (iii) sintático (ex: uma história que ninguém prevê o final/uma história que ninguém prevê o final dela/ uma história cujo final ninguém prevê); (iv) semântico (ex: a palavra *vexame* pode significar “vergonha” ou “pressa”, dependendo da origem regional do falante); (v) lexical (ex: *mijo*, *xixi* e *urina* se referem à mesma coisa); (vi) estilístico-pragmático (ex: “queiram se sentar, por favor” e “vamo sentano aí, galera” correspondem a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferente).

Vimos, portanto, que a variação lingüística ocorre para além do nível fonológico, cabendo à Sociolingüística, ao estudar a língua em uso no seu contexto social, investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade que apresentam as formas variantes, identificando para tanto as variantes e as variáveis lingüísticas.

¹⁸ Todos os exemplos foram citados pelo autor. (cf. op. cit. p.40-41).

3.1.1. Variantes/variáveis

Em se tratando de estudos Sociolingüísticos, é imprescindível a compreensão dos conceitos de variante e de variável. Para Tarallo (1997, p.8), às formas em variação dá-se o nome de variantes lingüísticas, pois estas expressam as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. A um conjunto de variantes, segundo ele, dá-se o nome de variável lingüística.

Mollica (2003) acrescenta que um fenômeno variável é tecnicamente chamado de variável dependente, pois o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural, ou discursiva ou cognitiva. E enriquece a definição de Tarallo ao dizer que o fenômeno variável se realiza através de duas ou mais variantes, duas ou mais alternativas possíveis e semanticamente equivalentes. E como exemplo de um fenômeno variável ou regra variável no português, cita a concordância entre o verbo e o sujeito que se realiza através de duas variantes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância.

Mollica lembra ainda que o termo “variável” pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores. Sendo que tais fatores “consistem nos parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes” (op.cit, 2003, p.11). E acrescenta que as variantes podem permanecer estáveis nos sistemas durante um período curto de tempo ou até mesmo por séculos, ou podem sofrer mudança, quando uma forma desaparece.

3.1.2. Variáveis internas ou lingüísticas

Como assinala Mollica (2003), ao se estudar a língua em uso numa comunidade, defronta-se com a realidade da variação. Os falantes têm características distintas (sexo, idade, profissão, classe social, etc.) e estas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuam na forma de cada um expressar-se. As variações observadas nos falares da comunidade nem sempre estão ligadas a estes condicionamentos externos. Algumas têm origem dentro do próprio sistema lingüístico e atendem à premissa básica da variação que é o de duas ou mais formas alternantes ocorrerem no mesmo contexto, com o mesmo significado.

A título de exemplo dessa variabilidade, podemos citar a presença de marcas de concordância nominal e verbal como em “as pesquisas lingüísticas” e “os professores ensinam português”, alternando com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tais marcas estão ausentes: “as pesquisaØ lingüísticaØ”, “os professores ensina Ø português”. Ou ainda a realização de construções sintáticas do tipo “ eu vi ela na escola”, “nós mandamo ela fazer o exercício” alternando com os equivalentes semânticos “ eu a vi na escola” e “nós a mandamos fazer o exercício”.

Segundo Labov (1972), para definir uma variável lingüística é necessário: a) definir o número exato de variantes; b) estabelecer toda a multiplicidade de contextos em que ela aparece; c) elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

Monteiro (2000), entretanto, observa que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variações. Existem regras gramaticais que se definem como categóricas ou invariantes, desde que o falante não possa violá-las. É o caso, por exemplo, do artigo que sempre antecede o nome; qualquer alteração nessa ordem tornaria a construção agramatical. Isso mostra que todas as línguas têm um conjunto de regras que não podem ser violadas, sob pena de comprometer a compreensão dos enunciados.

3.1.3. Variáveis externas ou extralingüísticas

De acordo com Labov (1972), as variáveis externas influenciam na escolha das variantes. A que tem sido muito discutida é o estilo de fala, cujo princípio é de que nenhum falante utiliza a língua da mesma maneira em todas as ocasiões, o que implica uma escolha entre várias possibilidades de expressão. Tais escolhas são motivadas em razão da idade, do sexo, da escolaridade, da classe social, da região ou zona de residência e da etnia. Tarallo (1997) mostra que a variação encontrada, por exemplo, em formas de tratamento (*você vs o senhor/a senhora*), é na maioria das vezes afetada pelo sexo do informante e pela idade. E acrescenta que em virtude da sociedade ser extremamente estratificada é inevitável que o nível econômico e o de escolaridade do indivíduo tenham uma influência direta em seu desempenho lingüístico.

Lefebvre (2001), ao abordar as variáveis extralingüísticas responsáveis pela variação lingüística, destaca que esta se exprime em função de várias dimensões: a dimensão geográfica, em que se manifestam as diferenças lingüísticas associadas às regiões; a dimensão histórica, na qual se exprimem as diferenças lingüísticas que caracterizam uma língua em

diversos estágios de sua evolução; a dimensão social, que exprime a variação lingüística “correlacionável” com os diversos grupos que compõem uma sociedade (classes sociais, faixas etárias, grupos étnicos, etc.); e a dimensão estilística, que exprime a variação lingüística “correlacionável” com as situações nas quais a língua é utilizada.

Em relação à dimensão estilística da variação lingüística, Lefebvre reporta os estudos de Labov (1972), em que o sociolinguísta mostrou que, em Nova Iorque, quanto mais formal a situação, mais se tendia a pronunciar o /r/ final, e isso em todos os grupos sociais, mesmo aqueles mais levados a omitir o /r/ final nas situações informais. Essa constatação revelou que a pronúncia do /r/ é mais prestigiosa que sua não-pronúncia.

Calvet (2002) também faz menção aos fatores de ordem externa que motivam a variação. Para ele a variação se dá com base em três parâmetros: um parâmetro social, um parâmetro geográfico e um parâmetro histórico. E defende que a língua conhece variações nesses três eixos: i) variações diastráticas (correlatas aos grupos sociais), ii) diatópicas (correlatas aos lugares) e iii) diacrônicas (correlatas às faixas etárias).

Mollica (2003) mostra que as variáveis extralingüísticas, a exemplo das variáveis lingüísticas, não agem isoladamente, mas operam num “conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes”. (p.27).

Ao destacar a importância dos fatores extralingüísticos no comportamento lingüístico do falante, Labov (2003) mostra que esse comportamento só pode ser entendido a partir do conhecimento das comunidades sociais em que o falante está inserido. Dessa forma, segundo ele, as variações lingüísticas do indivíduo, que advêm do contexto extralingüístico, são determinadas por três aspectos: (i) as relações entre os interlocutores, em especial as relações de poder e solidariedade entre eles; (ii) o contexto social mais amplo como a escola e o trabalho e (iii) o tópico discursivo. E defende que tais aspectos são melhor observados na interação do falante com seus pares, ou seja, no contexto de uso.

Bagno (2007), seguindo Labov, elenca os muitos fatores sociais que podem contribuir para os fenômenos de variação lingüística. Dentre eles é importante destacar o status socioeconômico, o grau de escolarização, o mercado de trabalho e as redes sociais do falante. E chama a atenção para o resultado das pesquisas lingüísticas empreendidas no Brasil que têm revelado que o fator social de maior impacto sobre a variação lingüística é o grau de escolarização, que, por sua vez, está muito ligado ao status socioeconômico.

Às dimensões da variação apresentadas pelos autores citados, Ilari e Basso (2006) acrescentam a variação diamésica, que consiste na variação associada ao uso de diferentes

meios ou veículos textuais. Para eles tal variação compreende as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita, uma vez que “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” (2006, p.181).

Defendem Ilari e Basso (op.cit.) que, na produção do texto escrito, há a possibilidade de um planejamento prévio da estrutura do texto, além de ser possível avaliar formulações alternativas. Se o texto parecer inadequado, é possível a correção e a modificação. O mesmo não ocorre com o texto falado, que é planejado à medida que é produzido, o que o torna mais propenso a um grande número de reformulações sucessivas e sempre parciais de um mesmo conteúdo.

3.1.4. Mudança

Toda língua muda com o tempo. Para Labov (1983), as mudanças que acontecem na língua atingem apenas partes e não o todo da língua, e embora sejam de forma contínua, ocorrem lentamente.

Toda mudança lingüística, necessariamente, supõe variação. Mas o fato de haver variação não implica dizer que haverá mudança. Assim é fácil perceber que a língua está sujeita à variação e também à mudanças. Uma pessoa idosa é capaz de perceber que a linguagem por ela utilizada possui traços bastante diferentes da linguagem utilizada pela juventude. Um adolescente também percebe que a linguagem que ele utiliza possui certos traços diferentes da de seus pais, por exemplo. Labov (2001) mostra que a segregação relativa entre elementos sociais e estruturais do idioma é um fator importante para se distinguirem as possíveis causas da mudança.

Segundo Monteiro (2000), é fácil observar que a língua está em contínuo processo de modificação, o que é difícil é identificar como e por que ocorre uma mudança ou por que ela opera num sentido e não em outro. Para Labov (1994), a mudança ocorre em tempo aparente e em tempo real. Ao se escolher para estudo uma determinada comunidade, compara-se a fala das pessoas mais idosas com a das pessoas mais jovens e admite-se que as diferenças entre elas podem resultar em mudança lingüística. A esta mudança chama-se de mudança em tempo aparente porque é um prognóstico feito pelo pesquisador, em virtude da distribuição das variantes por faixas etárias. Já o tempo real refere-se a mudanças lingüísticas

possíveis de comprovar num período arbitrário de tempo. Relaciona-se, portanto, ao aspecto diacrônico da língua.

Para Labov (1983), para se explicar a mudança lingüística, é necessário levar em conta três importantes aspectos:

- a) Origem da mudança: em que se detecta em qual nível ocorre a mudança, quais suas motivações e a que grupo de falantes ela circunscreve-se;
- b) Propagação: observa-se que um número mais amplo de falantes passa a adotar a variante; esta, então, passa a contrastar com a antiga forma;
- c) Realização completa: a regularidade de uso da variante nova é estabelecida; a nova forma deixa de rivalizar com as variantes antigas e consolida-se como “vencedora”.

No processo de completa substituição de uma variante por outra que passa a realizar-se plenamente numa dada comunidade de fala observa-se um duelo de contemporização e morte, a que Tarallo (1997) nominaliza de “morte das variantes”. O fato, entretanto, de uma variante ceder lugar a outra não implica dizer que a mesma não possa mais se manifestar. Muitas vezes, determinadas variantes supostamente desaparecidas podem voltar a aparecer em momentos posteriores ou em outras comunidades de fala.

Os processos de mudança, geralmente, iniciam-se nos grupos de baixo prestígio social. Em razão disso, observa-se que há reações negativas à mudança, sobretudo, por parte dos grupos que usufruem de maior status socioeconômico, que tratam as inovações lingüísticas como “erradas”, “feias”. Numa perspectiva estritamente lingüística, uma forma é tão boa quanto qualquer outra, apenas cada uma está vinculada a diferentes situações sociais. A avaliação negativa de uma variante vem permeada, na verdade, de juízo de valor, o que não tem sustentação na Teoria Sociolingüística.

3.2. Concepção de língua

A concepção heterogênea da língua, inaugurada pela Sociolingüística a partir do estabelecimento da relação *língua e sociedade*, vem promover o rompimento com as linhas teóricas que defendiam uma concepção homogeneizante da língua, como por exemplo, a Gramática Tradicional, o Estruturalismo e o Gerativismo.

Para a Gramática Tradicional (GT), os fatos da linguagem são deduzidos sem a investigação em seu contexto real de uso, e a partir disso, se estabelecem normas de

comportamento lingüístico para serem “obedecidas” pelos falantes, que em sua grande maioria vem de encontro às situações reais de uso da língua pelos falantes.

No Estruturalismo, Saussure estabelece a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Assim, a língua é definida como o modelo coletivo, partilhado por todos os sujeitos falantes de uma língua e independente de seus indivíduos (Lefebvre, 2001). Essa visão mostra a língua como um sistema abstrato, regido por leis próprias, dotado de certa homogeneidade e autonomia, desprezando a ausência da análise lingüística da fala, considerada como manifestação da língua pelo falante.

No Gerativismo, segundo Lefebvre (op.cit. p.208), “a gramática substitui a língua como objeto de estudo da lingüística e a descrição das línguas cede lugar à busca dos princípios que regem a gramática universal no intuito de explicar a aquisição da linguagem”. Nessa corrente lingüística, como assinala Rodrigues (2005), o objeto de estudo é a competência lingüística – conhecimento inato potencial do sistema lingüístico do falante/ouvinte ideal que pertence a uma comunidade lingüística homogênea.

Segundo Rodrigues, tanto o Estruturalismo quanto o Gerativismo partem de uma concepção homogeneizante do sistema lingüístico. Saussure define como o objeto de estudo da lingüística a língua vista como um sistema abstrato e homogêneo e exclui da lingüística tudo o que é individual e heterogêneo. Chomsky também entende a língua como um sistema homogêneo, e define como o objeto de estudo do Gerativismo a competência lingüística e não o desempenho do falante, que está sujeito a falhas e a imperfeições. Tanto Saussure como Chomsky não vêem a linguagem verbal como um objeto heterogêneo e sujeito a variações. A concepção de língua heterogênea só surge a partir do advento dos estudos sociolingüísticos quando a partir destes, tudo o que estava fora dos estudos lingüísticos, os fatores sociais e a variação, é trazido para o centro dos estudos das línguas.

Assim, a Sociolingüística vem postular que as formas/estruturas lingüísticas devem ser coletadas em contextos reais de uso da língua, ou seja, na sociedade, quando a língua é utilizada para interação, comunicação. Ademais, vem mostrar também que fatores sociais podem condicionar os usos lingüísticos uma vez que a sociedade abarca pessoas diferentes em termos de sexo, idade, classe social, região, escolaridade dentre outros fatores. Nesse sentido, a sociedade além de ser a fonte de dados é a grande motivadora de usos lingüísticos que se alternam. Essa alternância de usos revela as regras lingüísticas variáveis, inteiramente justificáveis e previsíveis, dentro da compreensão de que a variação lingüística é constitutiva das línguas humanas.

Nessa perspectiva, conforme assinala Rodrigues (2005, p.17), a Sociolingüística vem se firmar como um ramo da Lingüística,

de caráter interdisciplinar, que concentra seus estudos na língua enquanto entidade concreta, heterogênea, na sua relação com seus usuários no contexto geográfico, social e interacional. Além disso, a Sociolingüística se interessa em analisar as atitudes dos usuários em relação às formas da língua, conforme o grau de prestígio destas formas, ou mais propriamente, o grau de prestígio de seus usuários (op.cit., p.17).

E assim, como a Sociolingüística trata da estrutura e da mudança da linguagem, relacionando-a ao contexto social da comunidade (Labov, 1972), passa a examinar os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico da estrutura lingüística para esclarecer a configuração de suas regras, a combinação delas em sistemas. Ademais, verifica a coexistência de sistemas alternativos, e, principalmente, a evolução diacrônica de tais regras e sistemas. Essa abordagem demarca a concepção de língua assentada no caráter da heterogeneidade.

3.3. Concepção de gramática

A concepção de língua mantém estreita relação com a concepção de gramática. Segundo Possenti (1984, p.32), “vista a língua de uma certa forma, ver-se-á a natureza e a função da gramática de uma forma compatível”. E apresenta três conceitos correntes que equivalem a três maneiras de se conceber a gramática enquanto conjunto de regras lingüísticas.

Para Possenti (op.cit.), o primeiro conceito de gramática está relacionado a uma concepção de língua que recobre apenas uma variedade lingüística, que é a pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua. Nesta concepção, a variação é vista como desvio. É um conceito elitista, pois quem fala diferente fala errado. Assim, conforme essa concepção a gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Comumente essas regras prescritivas são “expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação

aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o que é descrito é, ao mesmo tempo, prescrito” (idem, p.31).

O segundo conceito de gramática apresentado pelo autor está ligado a uma concepção de língua em que esta equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato e, como tal, considerado homogêneo, que não prevê variações no sistema. E cita aqui o Estruturalismo e o Gerativismo. Para Possenti, o tipo de concepção de língua veiculado por estas teorias não avalisam nenhum preconceito contra qualquer língua ou contra qualquer variedade lingüística, mas, de fato, trabalham com dados higienizados. E as gramáticas que seguem tais teorias estabelecem prioridades, desprezando, na prática, as tarefas consideradas posteriores e dependentes da principal. Assim, a gramática é entendida como um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados realmente produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Enquanto o tipo de gramática anterior preocupa-se mais com o “como deve ser dito”, este tipo ocupa-se exclusivamente com o “como” se diz.

O terceiro conceito de gramática apresentado por Possenti (op.cit.) opera a partir de uma concepção em que a língua é entendida como um conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade. É a visão heterogênea da língua defendida pela Sociolingüística. A gramática que parte dessa concepção de língua designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. Segundo o autor, “pelo conhecimento não consciente de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório lingüístico” (Possenti, 1984, p.32). Nesta concepção de gramática as variedades não são erros, mas diferenças.

Esse terceiro conceito de gramática apresentado por Possenti (op.cit) vem mostrar a ineficácia da imposição da padronização lingüística ao uso que o falante faz e revelar que, ao contrário, os usos estabelecem o padrão, como assinala Neves (2006).

Ao destacar a importância do reconhecimento da variação lingüística na perspectiva de uma disciplina gramatical, em se tratando de ensino, Neves (op. cit.) mostra que ainda há por parte da escola e do próprio usuário da língua a prevalência do entendimento de uma gramática pautada pela prescrição lingüística, mostrando a distância que mantêm das descobertas da Lingüística:

Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação lingüística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem,

e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico. (NEVES, 2006, p.35)

O posicionamento de Neves vem corroborar a defesa de muitos outros estudiosos de que a escola deve incorporar as descobertas da Sociolinguística, uma noção mínima dos conceitos de variação e mudança.

3.4. Norma padrão

Como vimos, na perspectiva tradicional, a concepção de língua homogênea e estável é uma abstração que se reduz à norma. Esta norma é alcunhada de culta na visão tradicional e veicula a idéia de língua certa porque falada pelos segmentos socialmente favorecidos que têm mais acesso a leituras, aos bens culturais da sociedade, à escola, enfim. Para Bagno (2001), entretanto, o termo norma “culta” carrega uma grade de critérios avaliativos para o estabelecimento de juízos de valor dicotômicos (certo *vs* errado, bonito *vs* feio, português *vs* não português) e comporta uma forte conotação ideológica. Ao conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas da mídia ele sugere o nome de norma-padrão, uma vez que todo padrão é estabelecido com vistas a uma uniformização e uma homogeneização de formas e usos, situando-se, por conseguinte, por cima e por fora de toda variabilidade e de toda heterogeneidade.

De acordo com o autor (op.cit.), embora a norma-padrão tenha como característica precípua a concepção de uma língua descontextualizada, arrancada de suas condições de produção histórica e social, é impossível negar a força que a mesma assume na sociedade. Para melhor apreender o conceito de norma, sugere ele que o mesmo deve ser analisado fora do campo estritamente lingüístico e deve se recorrer a uma visão transdisciplinar levando-se em conta outros pontos de vista, como o antropológico, o histórico, o sociológico, o pedagógico, o jurídico. Afinal, assevera o autor que a idéia de norma tem assento na idéia consagrada de que parece não ser possível existir vida social totalmente desprovida de normas.

Numa visão antropológica da questão da norma, Aléong (2001) defende que o ponto de partida é a constatação de que a língua é um fato social. E como tal constitui um veículo simbólico que faz parte de um conjunto de meios de interação que constituem as bases

da interação simbólica na vida social. E acrescenta que a sociedade, em sendo mais do que a soma de indivíduos, é organizada segundo princípios ou regras que enquadram ou condicionam o comportamento individual e, portanto, o comportamento lingüístico.

Ao tentar explicar como se dá a regularidade do comportamento lingüístico na sociedade, enquanto aparelho de controle, Aléong (op.cit.) parte dos seguintes pontos: 1) a organização social da sociedade funciona com o auxílio de instituições como a família, a escola, entre outras, que estão no princípio da estrutura social; 2) a vida social é constituída de interações constantes entre indivíduos, o que leva a uma identidade individual e uma identidade social conforme o pertencimento a camadas ou grupos sociais definidos; 3) a consciência ou a percepção de si, dos outros e da situação é largamente condicionada pela realidade dos indivíduos.

A partir destes três pontos, Aléong (op.cit.) estabelece a diferença entre o normativo e o normal, ancorando-se numa visão de sociedade pautada pela heterogeneidade dos componentes de sua organização social:

O normativo e o normal são noções relativas, cujos campos de aplicação são definidos pelos confins do grupo social nos quais eles se manifestam. Isso quer dizer que, a partir do momento em que uma sociedade não é um todo homogêneo, mas conhece divisões e distinções de caráter social e econômico, o normativo e o normal são susceptíveis de variar de um grupo de indivíduos para outro. De igual modo, o desvio ou o afastamento em relação ao normativo é susceptível de adquirir significações muito diferentes conforme a natureza do grupo (Aléong, 2001, p.148-149).

A visão de Aléong é reveladora de uma sociedade em que os conceitos de normativo e de normal são passivos de serem relativizados. Isto nos mostra que a norma não deve assumir um caráter inexorável, embora seja inegável sua presença no jogo das configurações da sociedade.

Rey (2001), ao tratar da tendência da sociedade ao julgamento lingüístico e a transferência desse julgamento para o plano prescritivo, mostra que isto leva a uma definição de norma única. Este procedimento reflete a estrutura social (socioeconômica) vigente, cujo juízo de valor sobre o uso lingüístico e o desejo de moldá-lo segundo a ideologia dominante está socialmente arraigado.

Mostra o autor, entretanto, que a crítica que se faz à forma arcaica da atitude normativa não vem no sentido de se rejeitar toda a norma, afinal, entende ele, que nenhuma

sociedade pode abrir mão de todas as normas. Defende que o se deve fazer é fiscalizar sua construção e modificá-la com base nos resultados de pesquisas.

Neves (2006) defende que o usuário da língua deve obter todas as orientações sobre os padrões lingüísticos de eleição na sociedade e deve dominar esse padrão socialmente estabelecido. E reforça o pensamento de Rey, no que se refere à fiscalização de como é construída a norma-padrão. Para tanto, defende de forma categórica que o lingüista não pode apenas declarar guerra à atitude prescritivista e alhear-se da discussão ignorando essa necessidade do falante:

Ao lingüista – e ao gramático legítimo – não é facultado ensejar que essa função sociopoliticocultural seja preenchida por empacotadores de preceitos, sem preparo e sem legitimidade para tratar as relações entre ciência lingüística e prescrição lingüística, e, portanto, sem legitimidade para distribuir lições. É apenas do estabelecimento seguro de tais relações que pode nascer o necessário equilíbrio (Neves, 2006, p.62-63).

O entendimento de Neves (op.cit.) é partilhado também por Bortoni-Ricardo (2004), para quem toda padronização é impositiva, embora reconheça que não deixa de ser também necessária, uma vez que está “na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico” (2004 p.14-15). À defesa das duas autoras vem somar-se a de Mollica (2007), que reconhece que, como os padrões lingüísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa, os falantes precisam apropriar-se das variedades de prestígio, pois disso vai depender a sua mobilidade e sua inserção na escala social.

Para Bortoni-Ricardo (op.cit.) o problema não parece estar na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. A escola brasileira, segundo ela, é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante e considera que tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. E assim, vai gerando a inacessibilidade de tantos ao padrão socialmente estabelecido.

Mollica (2007) sugere que, na escola, o trabalho que possibilite o aprendizado dessa linguagem socialmente estabelecida deve ser feito a partir de textos reais. Os exercícios a partir de tais textos ajudarão o aluno a sistematizar o conhecimento lingüístico adquirido.

É necessário, para tanto, como defende Possenti (1999), que os professores estejam convencidos de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de

uma metalinguagem técnica. O aluno pode dominar a linguagem socialmente prestigiada sem ter que se debruçar sobre as infinitas regras da gramática normativa.

3.5. Variação lingüística no português brasileiro (PB)

Vários são os estudos sociolingüísticos que vêm corroborar a efervescência do fenômeno da variabilidade lingüística no português brasileiro (PB), revelando dessa forma que a língua está “sujeita às vicissitudes e peripécias da vida em sociedade” (Bago, 2007, p.116).

Se contrastarmos, por exemplo, o PB com o português falado em Portugal veremos que de fato a língua falada pelos brasileiros é fruto das “peripécias” dessa sociedade e que muda livre do controle de uma normatização que a faz divergir do português europeu, como assinala Mattos e Silva (2004c), ao abordar a reestruturação sintática do PB¹⁹, que segundo ela representa um aspecto crucial da diversidade socioletal brasileira.

Para ilustrar tal situação nos reportamos, por exemplo, à questão da ergatividade²⁰, que soaria totalmente agramatical para um falante do português de Portugal. Bago (2004, p.169) apresenta o exemplo “Eu vim de táxi porque meu carro está consertando: ele quebrou a barra da direção” e mostra que para o brasileiro tal construção em que o *carro* aparece como sujeito, ocupando uma função gramatical que corresponde tipicamente ao agente, quando de fato ele é o paciente, é normal no PB, mas seria taxada de esquisita, truncada pelo falante português que não conhece esse tipo de construção ergativa.

Ilari e Basso (2006), ao expor sobre a variabilidade do PB, usando metodologicamente a forma hierárquica de níveis estruturais mais conhecida e aceita, fonética/fonologia > morfologia> sintaxe> léxico, demonstram com uma riqueza de detalhes que a variação e a mudança ocorrem em todos os níveis do PB, o que assinala mais marcadamente essa diferença entre o PB e o português europeu. Isto reforça o princípio defendido pela Sociolingüística de que a língua só pode ser estudada no seio da sociedade.

Esse entendimento é o mesmo de Orlandi e Guimarães (2001), ao traçar o mapa histórico da colonização brasileira. Para eles, ela só começa efetivamente em 1532, com a instalação dos portugueses no Brasil e com a transposição da língua portuguesa para a nova terra. Mostram, entretanto, que o português começa a ser falado em um novo espaço-tempo,

¹⁹ Sobre essa questão ver Mattos e Silva (2004, p.143).

²⁰ Nas construções ergativas, o sujeito do verbo é, na verdade, o objeto da ação praticada (cf. Bago, 2004).

pois as novas condições levam a um funcionamento não homogêneo da língua portuguesa ao longo dos séculos de colonização, fato observável desde o início até o fim do século XIX, quando o português se constitui em língua nacional no Brasil²¹.

Nesse processo vai nascendo uma língua “mesclada”. De um lado tem-se a língua a que chamamos de português-brasileiro, profundamente marcada pela interferência das línguas indígenas e africanas, sobretudo no vocabulário, na fonética e na sintaxe. De outro, a outra variedade do português, mais resistente às interferências, alimentada por influências européias, usada em contextos oficiais, e falada por uma parcela da população ligada à administração da colônia. Essa separação, entretanto, fragiliza-se ao longo dos tempos e o que de fato passa a existir é um português marcadamente brasileiro, com as características dessa sociedade reconhecidamente multicultural.

Segundo Orlandi e Guimarães (op.cit.), o que menos importa é nomear oficialmente a língua seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira; o destaque deve recair sobre o caráter identitário dessa “nova” língua., pois, segundo eles

O que está em questão não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é neste sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal (Orlandi e Guimarães, 2001, p.24).

Essa identidade brasileira que a língua portuguesa assume no país, revela a riqueza da diversidade lingüística dessa sociedade. Não obstante essa realidade, ainda há no país segmentos que não concebem a língua como algo que varia e “exigem” uma língua homogênea. Sobre esse assunto, Mattos e Silva (2004 d, p.69) lembra-nos que a ideologia da homogeneidade é imposta a brasileiros portadores de dialetos regionais, quando estes tentam ascender a certas funções para as quais os dialetos dos grandes centros brasileiros do sul são exigidos. Profissionais como os repórteres dos grandes grupos de televisão, por exemplo, são levados a deixar de lado suas marcas fônicas regionais, para desempenhar a intercomunicação em LP.

²¹ Os autores distinguem quatro momentos importantes que antecederam o momento em que o português se constitui em língua nacional no Brasil: o 1º momento vai do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654; o 2º momento vai de 1654 a 1808, data da chegada da família real portuguesa no Brasil, quando da invasão de Portugal por Napoleão; o 3º momento começa com a chegada da família real portuguesa no Brasil, terminando em 1826, data na qual a questão da língua portuguesa como língua nacional no Brasil é oficialmente formulada e o 4º momento começa em 1826, quatro anos depois da independência, quando um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em linguagem brasileira. Depois de longas discussões sobre tal questão é proposta uma lei que estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. (Orlandi e Guimarães, op.cit.).

No caso da dialeção social ou diastrática, a autora destaca o corte entre os dialetos dos falantes das classes sociais mais altas em relação aos dos falantes das classes populares, com baixo nível de escolaridade ou sem escolaridade nenhuma. E frisa a importância que assume a questão da norma de prestígio social nesse contexto:

[...] numa nação multilíngüe e pluriética, em que os grandes centros abrigam representantes de diversas etnias, diversos estratos sociais, migrantes rurais de vários pontos do país, todos eles diversamente também articulados entre si, avulta o problema da norma ou das normas de prestígio, que efetivamente existem, e que se tornam socialmente necessárias para os cânones que serão a base, sobretudo, para a língua na sua manifestação escrita e para os registros formais da língua falada (Mattos e Silva, 2004 d, p.71).

Embora não deixemos de reconhecer a indiscutível importância dos falantes das demais variedades lingüísticas dominarem também a variedade tida como padrão, entendemos, entretanto, que é imprescindível desmistificar no PB essa visão de apenas uma variedade legítima. A gama de estudos de variação lingüística realizada no Brasil nos fornece todos os subsídios necessários.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar da ecologia dessa diversidade lingüística do PB, a distribui em três contínuos: *o contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística*.

No contínuo de urbanização a autora situa, numa ponta dessa linha imaginária, os falares rurais mais isolados, em que predomina a cultura da oralidade; na outra ponta, situa os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação lingüística, tais como a definição do padrão correto de escrita e do padrão correto de pronúncia. Segundo a autora, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. É possível situar qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo, como demonstrado a seguir:

*Variedades
rurais isoladas*

área urbana

*Variedades urbanas
padronizadas*

No contínuo de oralidade-letramento²², Bortoni-Ricardo (op.cit.) situa os falantes “de acordo com seus antecedentes e atributos” (2004, p.61). Neste contínuo, ela dispõe os eventos de comunicação, conforme sejam estes mediados pela língua escrita, a que chama de eventos de letramento ou eventos de oralidade, em que há influência direta da língua escrita, conforme demonstrado abaixo:

eventos de oralidade

eventos de letramento

Também nesse contínuo a autora defende que não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento, pois um evento de letramento, por exemplo, pode ser permeado de minieventos de oralidade.

No terceiro contínuo sugerido por Bortoni-Ricardo (2004), o de monitoração estilística, a autora situa “desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são planejadas e que exigem muita atenção do falante” (2004, p.62), como demonstrado a seguir:

- monitoração

+ monitoração

Segundo ela, de modo geral, os fatores que levam os falantes a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Para Mollica (2007), a proposta apresentada por Bortoni-Ricardo (op.cit) visualiza não só os traços descontínuos analisados e identificados nos pólos rural e urbano, mas leva em conta recursos comunicativos próprios de discursos monitorados e não-monitorados, o que, a seu ver, elimina equívocos sobre a relação fala/escrita que, grosso modo, cria categorias estanques e dicotômicas, protótipos distantes da complexidade da diversidade lingüística brasileira.

Vemos assim que a realidade lingüística brasileira é indiscutivelmente diversificada. Vários trabalhos Sociolingüísticos desenvolvidos no Brasil, baseados na perspectiva variacionista, têm refletido o crescimento qualitativo e quantitativo dessa área. A

²² Segundo Kleiman (apud Mollica, 2007), Letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Este conceito transcende o conhecimento da escrita fora do âmbito escolar, na medida em que, numa sociedade complexa, a escrita integra todos os momentos do cotidiano social.

título de ilustração, podemos destacar alguns projetos responsáveis por pesquisas nesta área: a) o VALPB - Variação Lingüística no Estado da Paraíba; b) o NURC - Projeto Norma Urbana Culta. Este último, segundo Bagno (2004), começou a ser executado no final da década de 1960 em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Dado o seu raio de alcance geográfico que tem contribuído sobremaneira para o desenvolvimento da pesquisa sociolingüística no Brasil, cabe-nos aqui destacar os objetivos do NURC, sobretudo, pelo destaque que dá ao ensino de língua portuguesa no país. São os seguintes:

1. Dispor de material sistematicamente levantado que possibilite o estudo da modalidade oral culta da língua portuguesa em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico;
2. Ajustar o ensino de língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade lingüística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças lingüísticas e culturais do país;
3. Superar o empirismo na aprendizagem e ensino da língua-padrão pelo estabelecimento de uma norma culta real;
4. Basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados lingüísticos cientificamente estabelecidos;
5. Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos lingüísticos inoperantes;
6. Corrigir distorções do esquema tradicional da educação, entravado por uma orientação acadêmica e beletista (Bagno, 2004, p.52).

Com base nos dados do NURC, há um trabalho de investigação que passou a constituir um novo projeto: a Gramática do português falado, coordenado pelo professor Ataliba de Castilho.

Segundo Bagno (2004), além dos dois projetos citados existem outros projetos de documentação e análise da língua viva, conduzidos por vários grupos de pesquisadores em diferentes regiões do país, que merecem destaque. Dentre estes cita o VARLINE – Variação Lingüística no Nordeste, que reúne sob essa sigla vários projetos em diferentes centros de estudo dessa região e o VARSUL – Variação Lingüística na Região Sul, responsável pela coleta e estudo da língua falada no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, e o CENSO, na cidade do Rio de Janeiro, “que investiga a língua falada pelas pessoas com escolaridade fundamental e média naquela região metropolitana” (Bagno, 2004, p.54). Para o autor, os objetivos tanto do VARSUL quanto do CENSO são ainda mais amplos; não se limitam à coleta e ao estudo somente do falar urbano das camadas cultas da população, mas investigam também a língua falada pelas pessoas com menor nível de escolarização.

Considerações finais do capítulo

A teoria Sociolingüística, ao relacionar língua e sociedade, vem jogar por terra a idéia da homogeneidade lingüística, demonstrando que o fenômeno da variação é intrínseco a todas as línguas. Esse paradigma inaugura, por conseguinte, a concepção de língua dinâmica contraditando com a visão homogeneizante e estática postulada por outras correntes de pensamento, dentre estas, o prescritivismo.

A mudança de concepção de língua vai implicar necessariamente alteração na concepção de gramática, o que, por sua vez, possibilita uma resignificação da dimensão que a norma-padrão assume, sobretudo em se tratando de ensino.

Vários estudiosos que têm se debruçado sobre o estudo da variação lingüística vêm, através dos muitos projetos de cunho sociolingüístico, dando importantes contribuições para o fortalecimento de uma pesquisa qualitativa no Brasil.

No próximo capítulo, veremos o papel político da sociolingüística no contexto do ensino de língua portuguesa no país.

4. SOCIOLINGUISTICA: O VIÉS POLÍTICO

Apresentação

Neste capítulo do trabalho, apresentamos uma outra contribuição da Sociolingüística. Para além da descrição da língua em uso, esta ciência possibilita o diálogo de saberes com outras áreas das ciências humanas como, por exemplo, a Educação. Nessa perspectiva, traz à luz da discussão, o papel político que o lingüista pode e deve desempenhar na transformação de uma sociedade como a brasileira, notadamente marcada pela exclusão social, “ao estudar com afinco, as idéias difundidas na sociedade em torno das noções de correção lingüística, de bem falar e de escrever “certo” ” (Bagno, 2001, p.21).

Esse alargamento do campo de atuação da Sociolingüística, aqui denominamos de “viés político”. Assim sendo, discutiremos a política lingüística, a que Calvet (2002) chama de Sociolingüística na prática, especificamente no que se refere ao ensino da língua, e em seguida, abordaremos a questão dos direitos lingüísticos, situados no escopo dos direitos humanos, buscando identificar, na principal legislação brasileira voltada para o ensino, as bases legais que abrigam a defesa desses direitos.

4.1. Política lingüística

Calvet (2002) defende que as aplicações da sociolingüística são numerosas e assevera que “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações.” (p.145). Acrescenta ainda que um dos campos em que essa ciência mais tem atuado é nas relações entre as línguas no quadro dos Estados. Nesse contexto, elege, para tanto, dois conceitos importantes: política lingüística e planejamento lingüístico.

Segundo ele, a política lingüística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento lingüístico é a implementação prática de uma política lingüística, em suma, é “a passagem ao ato” (p.145). E mostra que não importa que grupo possa elaborar uma política lingüística (grupos familiares poderiam fazer isso), mas, no campo das relações entre língua e vida social, somente o Estado

tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento e pôr em prática as suas escolhas políticas.

Nessa perspectiva, como só o Estado goza da prerrogativa de desenhar e implementar uma política, é necessário influenciar nessas escolhas. E é em função disso, que a comunidade científico-acadêmica tem levado para universidades, congressos, seminários e publicações especializadas a discussão sobre o caráter multilíngüe e multidialetal da sociedade, de modo a contribuir com as escolhas políticas do Estado quando do desenho de uma política lingüística. Este caráter da língua, quando da criação de uma política, segundo Calvet (2002), suscita dois tipos de problemas: o primeiro é de controle democrático, ou seja, aqueles que têm o conhecimento lingüístico não devem permitir que os que tomam decisões as façam ao seu bel prazer, muitas vezes ignorando as especificidades lingüísticas; o segundo é de interação entre a análise das situações, pelas instâncias de poder, e a análise, quase sempre intuitiva, feita pelo povo. Os sociolingüistas, neste caso, percebem qual a intuição dos falantes, sendo suas contribuições imprescindíveis a uma política lingüística que contemple a heterogeneidade da língua e suas múltiplas variedades.

A despeito da resistência por parte de muitos que têm, em nome do Estado, o poder de legislar, os cientistas da língua devem continuar se empenhando no sentido de interferir nas decisões políticas do Estado, uma vez que as intervenções deste se estendem a todas as áreas da vida social. A Política Lingüística está na base da ação do Estado a respeito das línguas.

Hamel (1988) defende que as bases teóricas e metodológicas da Sociolingüística, longe de ser um exercício meramente acadêmico, constituem um elemento necessário para a política lingüística. Esta, para ele, num sentido restrito, é o conjunto de ações deliberadamente adotadas em relação à língua, entre várias alternativas públicas. E tradicionalmente pode ser percebida sob três frentes diferentes: 1) a externa, que define o papel de cada língua (num contexto multilíngüe), seu uso e suas funções em âmbito público; 2) a interna, através da qual se estabelecem normas gramaticais, elaboração de dicionários etc.; 3) e a do campo do ensino ou pedagogia da língua, que, de acordo com as decisões tomadas nas frentes anteriores, estabelece os planos de estudos (programas bilíngües por exemplo) e os métodos de ensino.

Ao tratar dos objetivos e estratégias de uma Política Lingüística,²³ Mira Mateus (2005) destaca também três vertentes que julga deverem presidir uma política lingüística: 1) A

²³ Mesa redonda sobre “Uma política de língua para o português”. Cf. MIRA MATEUS, Maria Helena. Objectivos e estratégias de uma política lingüística. <Disponível em: < www.ilttec.pt/pdf/> Acesso em 15 out., 2005.

língua como forma de construção da pessoa e de comunicação cotidiana do indivíduo, como língua materna; 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda; 3) A língua como referência sócio-política e cultural nos espaços em que é língua estrangeira.

Castilho (2005) amplia tal discussão e diz que os debates que vêm sendo feitos acerca da temática das Políticas Lingüísticas, no meio científico-acadêmico, têm considerado pelo menos seis eixos: (1) a língua oficial e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngües e plurilíngües, (3) gestão das minorias lingüísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da língua portuguesa e (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras.

Tanto Hamel (1988) quanto Mira Mateus (2005) e Castilho (2005) ressaltam a importância do viés educacional da Política Lingüística. A partir dos tópicos citados por estes autores percebe-se que cabe ao Estado definir as diretrizes para o ensino da língua, bem como a perspectiva político-pedagógica e, por conseguinte, os pressupostos teórico-metodológicos, também.

É nesse terreno de possibilidades que se faz importante a compreensão de quais pressupostos queremos que sejam utilizados pelo Estado quando do desenho de uma Política Lingüística para a Língua Portuguesa, pois desta emanarão as diretrizes de como o ensino da língua materna será tratado no âmbito das políticas educacionais. Afinal, como assevera Orlandi (1988), faz parte da reflexão da política lingüística não só buscar estabelecer fatos que se situam no escopo da política da linguagem, mas também tornar conhecidos os percursos históricos que instituem uma política específica.

A discussão que se faz presente nas grandes universidades do país, acerca da necessidade de consolidação de uma política lingüística, nos mostra que a definição dessa *sociolingüística na prática*²⁴ não pode prescindir do entendimento de uma sociedade diversificada também em seus aspectos lingüísticos. Essa compreensão deve permear a ação política das autoridades que têm a incumbência de traçar as políticas públicas voltadas para o ensino.

Não obstante esse entendimento de que a concepção que deve nortear a política lingüística, ao delinear as diretrizes para o ensino da língua, deve considerar os postulados sociolingüísticos, em razão da complexa responsabilidade de definir as funções sociais que se atribui às diversas variedades dialetais, existem críticas quanto à proposta educacional da

²⁴ Grifo nosso, a partir do pensamento de Calvet (2002).

Sociolingüística. Estas críticas, como nos mostra Bortoni-Ricardo (2005), advêm tanto de profissionais de áreas externas a essa ciência, como sociólogos e analistas do discurso, que a vêem dissociada de uma teoria social mais ampla, quanto de muitos sociolingüistas, que tendem a subestimar a importância das diferenças dialetais no aprendizado da língua, convencidos de que as diferenças lingüísticas não são a causa primária do fracasso educacional, mas sim os preconceitos vigentes na sociedade.

Bortoni-Ricardo (op. cit.) defende, entretanto, que a sociolingüística²⁵ tem papel relevante e específico a desempenhar no processo educacional, principalmente no ensino de língua materna, embora advogue que tal forma de contribuição mereça ser revista²⁶. Assevera a autora que o que é preciso, de fato, é contribuir para o “desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos - e da sociedade em geral” (2005, p.130). Aqui destacamos o papel da política lingüística para lançar as bases fundantes dessa pedagogia pautada pelo reconhecimento de tais diferenças.

O reconhecimento de uma sociedade culturalmente e sociolinguisticamente plural nos remete a somar esforços no sentido de empreender a defesa em favor da democratização da sociedade, em que o falante-cidadão tenha de igual modo seus direitos respeitados. É no bojo dessa discussão que situamos a questão da variação lingüística, que essencialmente porta a marca da diversidade, fazendo frente às idéias difundidas na sociedade em torno das noções de correção lingüística, pautadas em juízos de valor dicotômicos (certo vs errado, bonito vs feio).

E é nesse contexto que adquire força o tema dos direitos lingüísticos: falar diferente e ter sua fala respeitada, ser reconhecido como membro de uma comunidade lingüística, é um direito pessoal inalienável, conforme expresso na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos²⁷.

²⁵ A autora denomina de sociolingüística educacional, de forma genérica, todas as propostas de pesquisas sociolingüísticas que tenham por objetivo contribuir com o aperfeiçoamento do processo educacional, mais especificamente na área do ensino de língua materna. Para ela, a tarefa da sociolingüística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação de trabalhos obtidos (cf. Bortoni-Ricardo, 2005).

²⁶ Abordaremos a revisão sugerida por Bortoni-Ricardo no capítulo IV.

²⁷ Documento redigido por uma equipe de diversas áreas de atuação, a partir de setembro de 1994, e que foi encomendado pelo Comitê de Traduções e Direitos Lingüísticos do PEN Club Internacional e pelo Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações – Ciemen, órgãos responsáveis pela Conferência Internacional que reuniu representação de mais de 190 países. Tal conferência foi realizada em Barcelona, entre os dias 6 e 9 de junho de 1996. Dentre os documentos inspiradores e, portanto, basilares dessa Declaração temos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Resolução 47/135 (1992) da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, que adota a Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e lingüísticas; Declaração de Santiago de Compostela; Declaração de Recife (1997);

4.2. Direitos lingüísticos

No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos²⁸ é abordada a questão de que há, secularmente, e no mundo todo, uma tendência do Estado reduzir a diversidade e favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo lingüístico. E é nesse contexto que a discussão dos direitos lingüísticos é de grande relevância por representar mais um marco frente a uma visão homogeneizante de sociedade e conseqüentemente de língua.

Para Hamel (2003), dois movimentos são importantes para se entender o rompimento com tal visão: a globalização, que se caracteriza por uma integração cada vez maior dos capitais, do comércio, da divisão mundial do trabalho, das tecnologias e dos meios de comunicação; e a crescente afirmação de uma diversidade cultural, étnica e lingüística, que em tempos anteriores parecia sucumbir sob a pressão homogeneizadora dos Estados nacionais. Para o autor, ambos os processos conduzem-nos a repensar as tradicionais divisões entre o local, o nacional e o global. Tais mudanças têm levado ao surgimento de “terceiras culturas desterritorializadas como a cultura empresarial, a eletrônica, a ecologia e múltiplas expressões de sincretismos e hibridações” (2003, p.48).

Para o autor, tais mudanças sugerem a caracterização da cultura mundial em termos de diversidade e resistência à sistematicidade e à ordem. Entretanto a diversidade não implica

uma tenaz resistência à mudança, como um entrenchamento das minorias nas suas zonas de refúgios. [...] as reivindicações formulam-se em termos dos direitos modernos, tanto em países industrializados como em periféricos, e os movimentos dos subordinados apropriam-se cada vez mais dos temas nacionais e globais. (Hamel, 2003, p. 48-49)

Ao citar as transformações na América Latina, fruto do processo de globalização, Hamel (op.cit.) cita que tais mudanças operam simultaneamente “a partir de fora e a partir de dentro” (p. 49-50) dos Estados nacionais. Assim, no âmbito interno, surgiram e estão ganhando força movimentos étnicos que geram demandas que já não podem ser atendidas no

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989); Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos (1990), Declaração Final da Assembléia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (Hungria, 1991), dentre outras.

²⁸ Cf. Oliveira, 2003.

âmbito de um modelo de Estado nacional tradicionalmente constituído, como, por exemplo, o direito ao território, à autonomia, ao controle sobre recurso, à educação e à justiça.

Mesmo observando o ascendente movimento de novas demandas sociais, cita o autor que, contraditoriamente, observa-se a crescente ameaça de extinção de uma grande parte das línguas do mundo não obstante as múltiplas expressões de resistência de seus falantes. Cita Hamel (op. cit.) que, em 96 por cento dos Estados do mundo, coexistem diferentes grupos lingüísticos e que as relações de dominação e subordinação e os processos de agressão e resistência entre línguas e seus falantes constituem fenômenos praticamente universais.

Para o autor, nesse contexto, o conceito de direito lingüístico adquire uma importância cada vez maior. Tais direitos “fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e sustentam-se nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas” (2003, p. 51). No âmbito individual significam o direito de cada pessoa de identificar-se de forma positiva com sua língua materna, além de ter esta identificação respeitada pelos demais. No âmbito coletivo, ou seja, das comunidades lingüísticas, os direitos lingüísticos compreendem o direito de todos de manter sua identidade e alteridade etnolingüísticas.

Não obstante a constituição dos direitos lingüísticos, na atualidade, muitos destes postulados que embasam o entendimento de tais direitos são matéria de árduas discussões entre especialistas e forças políticas divergentes, como assinala o próprio Hamel, que sugere que se estabeleça a sua relação com os direitos gerais. Questiona, ademais, à comunidade científico-acadêmica de que maneira o estudo de temas centrais da Sociolingüística, “como a planificação²⁹ e a política da linguagem, a repressão e a resistência de línguas subordinadas ou o uso das línguas nas instituições, pode contribuir para a definição dos direitos lingüísticos, para a sua implementação e defesa” (2003, p. 52)

O questionamento de Hamel (op.cit) justifica-se em razão de que a legislação em matéria lingüística é um fenômeno bastante recente como assevera o próprio autor. Segundo ele, poucas vezes no passado os direitos lingüísticos foram objeto de legislações, já que havia uma consideração de que as línguas pertenciam ao espaço dos costumes e tradições.

²⁹ O conceito de planificação lingüística se apóia em um projeto lingüístico coletivo. Por visar à harmonização lingüística, a planificação deverá resultar de um consenso social para que seja bem-sucedida. Normalmente, a planificação decorre de um esforço conjunto para o estabelecimento de uma política lingüística nacional. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a planificação é regulamentada pelas disposições jurídicas que, em matéria de língua, acabam por se constituir em um conjunto de regras legisladoras. É comum, em países onde há conflitos lingüísticos causados por bilingüismo, o estabelecimento de leis normalizadoras em função do tipo de política adotada pelo Estado para o uso da(s) língua(s).

Metáforas biológicas persistentes – as línguas nascem, crescem, decaem e morrem – contribuíram para a crença generalizada de que não havia nada para se regular, planejar ou legislar em relação às línguas (e a linguagem), que existem como entes vivos cujo ciclo de vida é altamente resistente às regulamentações sociais (Hamel, 2003, p. 57).

Mostra ainda que essa metáfora encobre a natureza essencialmente histórica e social das línguas. Mas reconhece que se constitui grande desafio transladar algo que convencionalmente se regula por tradições e costumes para o terreno da legislação, sem estrangular ao mesmo tempo as dinâmicas socioculturais e históricas que produziram estes hábitos, e isto, para ele, diz respeito a toda a legislação que se propõe regular algum tipo de comportamento humano.

O autor ainda cita que a legislação lingüística surge fundamentalmente da necessidade de proteger os direitos de um grupo lingüístico quando este sente que outro ameaça sua língua no mesmo território. Como as majorias dominantes normalmente não se sentem ameaçadas, elas não mostram interesse em legislar em matéria lingüística.

Hamel (2003), ao comentar a necessidade de legislações que zelem pelos direitos lingüísticos, cita que nos EUA, não obstante esta clareza, poucos sociolingüistas relacionaram suas pesquisas com temas de legislação e direitos lingüísticos nas primeiras etapas da sociolingüística. Segundo ele, tal omissão está presente inclusive nos fundadores do campo que iniciaram as pesquisas sobre a desigualdade lingüística. Cita, inclusive, como exemplo, o próprio Labov. Destaca, entretanto, o trabalho de Kloss em 1960, sobre a etnopolítica na Europa e sua pesquisa norte-americana sobre os direitos lingüísticos dos imigrantes em 1969, como pioneiros para o debate sobre os direitos lingüísticos e a planificação da linguagem, muito embora tais trabalhos não tenham tido, em sua visão, eco na sociolingüística americana e europeia da época.

Apesar dos entraves citados por Hamel, no início, é inegável, do ponto de vista contemporâneo, a contribuição da Sociolingüística para o avanço das discussões sobre o uso das línguas como um direito. Embora a discussão dos direitos lingüísticos comumente esteja ligada às minorias étnicas, cujas línguas são ameaçadas, os postulados sociolingüísticos possibilitam-nos alargar a compreensão dos direitos lingüísticos na medida em que documentos importantes passam a introjetar tal visão teórica. É o caso, por exemplo, da já citada Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. Neste documento, respaldado internacionalmente, “os direitos de todas as comunidades lingüísticas são iguais e independentes da consideração jurídica ou política das línguas oficiais, regionais ou minoritárias” (cf. Oliveira, 2003, p.27). A concepção traduz o entendimento de uma

sociedade lingüísticamente heterogênea e, por conseguinte, de que toda a diversidade lingüística em suas inúmeras particularidades deve ser respeitada.

Assim, já não há sustentação, pelo menos teórica, para a valoração de fala certa e fala errada. Os diversos falares, observados numa dada comunidade de fala, só corroboram o princípio da variabilidade das línguas, postulado pela Sociolingüística. A estigmatização da linguagem implica violação dos direitos lingüísticos (e, portanto, dos direitos humanos).

A idéia dos direitos lingüísticos suscita, entretanto, a necessidade de reflexão acerca de sua eficácia. Hamel (op.cit) defende que, para que haja a eficácia do exercício destes direitos, vistos a partir da ótica do desenvolvimento internacional das minorias, é necessário que sejam observados dois importantes componentes: 1) o princípio da igualdade no trato dos membros das minorias e das maiorias; a igualdade formal das comunidades lingüísticas e 2) a adoção de medidas especiais para garantir a manutenção das características específicas do grupo. Para ele, somente a combinação destes dois elementos pode constituir a base de garantias lingüísticas no contexto de uma política de pluralismo cultural.

Nessa perspectiva, pensar nos direitos lingüísticos nos remete a analisar sua dimensão individual e coletiva como já assinalava Hamel (op.cit). No princípio da igualdade lingüística dos sujeitos e da igualdade de oportunidades (como na educação, por exemplo), reside a dimensão individual de tais direitos. E no reconhecimento de que as minorias lingüísticas requerem um trato preferencial como comunidades, o que exige ações do Estado no sentido de assegurar a sobrevivência da comunidade enquanto coletividade, reside a dimensão coletiva destes direitos. O fato de um sujeito só poder exercer seus direitos individuais de comunicar-se na sua língua, à medida que existe e sobrevive sua comunidade de fala, demonstra que todo direito lingüístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo.

O entendimento da dimensão coletiva de tais direitos é imprescindível para a introjeção da necessidade da defesa dos direitos lingüísticos. Hamel (1995), ao abordar as relações sociolingüísticas entre a língua nacional e as línguas indígenas na América Latina, já assinalava que elas são marcadas por um conflito lingüístico caracterizado por uma relação assimétrica entre uma língua dominante e outra dominada. Além do mais, há a tendência histórica de uma crescente expansão da língua dominante e o conseqüente processo de agressão (a que Hamel chama de *desplazamiento*) da língua indígena em seus aspectos geográficos, em seu valor funcional e em suas estruturas discursivas e gramaticais.

A esta agressão há uma resistência lingüística e étnica dos dominados, que continuam a usar a sua língua normalmente na comunicação interna das comunidades e das

famílias e em suas atividades tradicionais. Isto representa fator de identidade da consciência lingüística desses falantes. Hamel identifica, entretanto, uma assimetria: de um lado a resistência; do outro o surgimento de múltiplos processos de apropriação e incorporação da cultura hegemônica, por esses falantes.

Ao lançar um olhar sociolingüístico sobre o processo escolar destas comunidades indígenas, observando a relação entre língua e cultura, Hamel (op.cit.) diz que o problema da educação bilíngüe não se limita à escolha de uma língua ou de outra para se educar. Não basta escolher a língua indígena para que se obtenham resultados satisfatórios e ao mesmo tempo para contribuir para a preservação dessa língua. Uma educação apropriada deve adequar seus métodos à realidade cultural de seus alunos; deve ser essencialmente intercultural. E, para tanto, segundo o autor, é necessário uma reorientação no currículo escolar, de modo que este possa assinalar uma educação construída na perspectiva da interculturalidade, em que componentes da cultura dominante possam ser adquiridos, mas não em detrimento da própria cultura indígena. Defende ainda o sociolingüista que os indígenas devem exercer um controle sobre seu sistema educativo, tanto na dimensão político-administrativo quanto técnico-pedagógico.

Na história do Brasil, a violação dos direitos lingüísticos das minorias, ao longo da história, também pode ser claramente observada. Segundo Oliveira (2003), durante muito tempo o Estado português e, em seguida, o Estado brasileiro tentaram construir a imagem do Brasil como um país cultural e lingüisticamente unitário, admitindo somente as variações que pudessem ser subsumidas no conceito de cultura brasileira. Cita o autor que essa intervenção, no sentido de criar a unidade na língua, vem sempre permeada de violência física e simbólica contra os falantes que não se enquadram no padrão estipulado pelo Estado. A exemplo disso, cita a política de integração do índio, do negro e do imigrante que pressupunha a destruição das suas línguas, de seus falares, de sua cultura e a adaptação ao formato luso-brasileiro. Muitas foram as reações de resistência desses povos ao virem seu patrimônio cultural e lingüístico sendo espoliado pela política de imposição do português.

Acrescenta ainda Oliveira que, com o advento da Constituição Federal de 1988, oficialmente, essa política mudou. Os índios tiveram reconhecidos seus direitos sobre suas terras, e também o direito a sua cultura e a sua língua (autóctones). Com os cidadãos falantes de outras línguas (alóctones) o mesmo não aconteceu; os direitos culturais e lingüísticos não lhes foram concedidos e há a continuidade da política integracionista.

Para além da violência contra os falantes autóctones e alóctones, é forte no Brasil a discriminação dos falantes de variedades não padrão da língua portuguesa, gerando

profundo preconceito lingüístico para com aqueles que não falam a variedade socialmente prestigiada. Na visão de Bagno (2003), essa desclassificação da variedade lingüística de um falante de uma língua, acusando-o de não saber falar sua própria língua, é o mesmo que agredi-lo de forma muito profunda na sua integridade física, individual e social, e isso se caracteriza como preconceito social.

No caso brasileiro, notoriamente visualiza-se que, dentro de uma comunidade nacional, é a partir do fator social que acontece a supremacia de uma dada variedade lingüística sobre as demais variedades. Aquela que é pinçada para o topo o é com base em fatores de poder, prestígio social, nível de escolaridade. Para Gnerre (1998), uma variedade lingüística tem o mesmo valor que tem os seus falantes na sociedade, ou seja, ela é o reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Em se tratando da variedade lingüística dos falantes das classes socialmente desprestigiadas, a sua fala, além de mantê-los longe do poder, poderá não ter valor junto ao poder constituído uma vez que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p.22).

A partir da observação da realidade sociolingüística brasileira, urge o aprofundamento da reflexão acerca dos direitos lingüísticos. As atitudes lingüísticas preconceituosas para com as variedades não-padrão da língua constituem uma violação do direito básico de todo e qualquer falante de expressar-se em sua língua materna, usando a variedade de sua comunidade de fala.

Embora a discussão dos direitos lingüísticos não se restrinja à Sociolingüística, pois há interseção com várias outras áreas como Direito e Antropologia, por exemplo, é determinante, sobremaneira, o construto teórico dessa ciência para municiar todos aqueles que lutam pela superação das concepções estereotipadas acerca da língua e dos usuários das diversas variedades lingüísticas. As mudanças (ainda que tímidas) nas legislações advindas da política lingüística dão saliência a essa argumentação.

A contribuição da Sociolingüística é maximizada, sobretudo, quando se trata de Educação. No processo de ensino-aprendizagem, toda atitude de cunho discriminatório com a variedade falada pelo educando pode gerar efeitos bastante maléficos que comprometerão a construção positiva de sua “auto-estima” lingüística, ou melhor, lingüístico-social. E então, é oportuno refletirmos sobre um dos questionamentos de Maurais (1995), membro do Conselho da língua francesa no Quebec, ao abordar a proteção legal das minorias lingüísticas nos tratados internacionais, em texto que antecede a aprovação da Declaração dos Direitos Lingüísticos. Ao estabelecer a relação dos direitos lingüísticos com a educação formal, questiona: “o direito a instrução deveria ser interpretado como o direito a receber instrução

em língua materna, ou em uma língua oficial do país ou ainda, seria o direito a receber instrução sem importar a língua?” (p. 97)

O questionamento é oportuno ao tempo em que nos propomos refletir sobre como a escola aborda, em suas práticas pedagógicas, a questão da variação lingüística, que, como defende Bortoni-Ricardo (2005), trata-se de um processo de afirmação da identidade do falante.

4.3. Legislação educacional brasileira: bases para uma escola defensora dos direitos lingüísticos

A defesa dos direitos lingüísticos não aparece nominalizada deste modo na legislação educacional brasileira. Entretanto, o fato de o Estado brasileiro ser pautado na Democracia constitui terreno fértil para que se faça essa discussão.

Na Constituição Federal - CF³⁰ condutora dos princípios gerais que regem o Estado Democrático de Direito no Brasil, encontramos as principais bases que dão sustentação aos direitos lingüísticos. No título I, temos dois princípios fundamentais que merecem destaque: a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Neste fundamento, percebemos que, do ponto de vista da legislação, é possível situar a discussão sobre o respeito aos direitos lingüísticos. Todo e qualquer processo discriminatório em relação ao uso da língua, por ferir diretamente a pessoa humana, vai de encontro a esses dois princípios constitucionais.

Esse entendimento encontra eco novamente no Artigo 3º da referida Carta, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: no inciso I – “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e no inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A defesa dos direitos lingüísticos também tem abrigo no artigo 4º, que elege no inciso II, a prevalência dos direitos humanos, como um dos princípios que regem o Brasil em suas relações internacionais. A questão do respeito à pessoa humana perpassa vários artigos do texto constitucional. Ao tratar dos Direitos e deveres individuais e coletivos, no artigo 5º, inciso I, aparece que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, o que vem no

³⁰ Cf Brasil, 2004.

sentido de corroborar o direito de ter sua forma de falar, sua língua respeitada, sob pena de quem assim não o proceder estar ferindo frontalmente a constituição do país.

No artigo 6º, artigo 205 que trata da Educação como direito social, esta é preconizada como “direito de todos e dever do Estado [...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”, tendo como um de seus princípios basilares a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E o artigo 210, §2º, acrescenta que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

O respeito ao falante-cidadão e sua cultura lingüística encontra ressonância também na seção relacionada à Cultura. No artigo 215, é assegurado que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes de cultura nacionais e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. A Constituição, ainda, reconhece o caráter multiétnico da sociedade brasileira no § 1º: “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Nesse caso fica implícita a proteção às variedades lingüísticas populares uma vez que estas fazem parte da cultura de um povo. Também no artigo 216, em que se apresentam os bens de natureza material e imaterial que são portadores de referência à identidade, à ação, e à memória dos diferentes grupos da sociedade brasileira, que constitui o patrimônio cultural, aparecem as formas de expressão como portadoras da identidade brasileira.

O respeito às diferenças no seio de uma sociedade plural, como preconizado na Constituição, é reiterado num outro documento importante para a Educação Nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB³¹, através dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre estes destacamos o princípio a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” para bem destacar o alinhamento dos dois documentos.

Os princípios expressos na Constituição e na LDB são reafirmados nos Parâmetros Curriculares Nacionais³², lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, em

³¹ Trata-se da Lei Nº. 9.394 de 1996, que disciplina a educação escolar que deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social – Cf. Brasil, 1997 b

³² A estrutura dos PCN traz os objetivos gerais do ensino fundamental por área (Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Matemática; Ciências Naturais; História; Geografia; Arte e Educação Física). Como o ensino é dividido em ciclos (1º ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º ciclo – 3ª e 4ª séries; 3º ciclo – 5ª e 6ª séries; 4º ciclo – 7ª e 8ª séries), os objetivos da área e os conteúdos a serem ministrados vêm especificado para cada ciclo.

1998, com fins de se constituírem em referência curricular para o Ensino Fundamental³³ no país (Brasil, 1998). Tais documentos foram elaborados dada a necessidade da construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões, mas procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. É importante destacar que a idéia de educação como instrumento necessário ao exercício da cidadania e, portanto, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, perpassa todos os objetivos gerais de tais documentos.

Os princípios encontrados nos PCN, com vistas a garantir que, “respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” fazem-se presentes, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCN³⁴, que se propõem orientar as práticas educacionais do país, através de um conjunto de diretrizes para que as escolas possam pautar suas ações pedagógicas.

A busca por uma educação de qualidade voltada para a formação do cidadão num contexto de uma sociedade multidiversificada é reiterada também no Plano Nacional de Educação - PNE³⁵ (Brasil, 2000), que dentre seus princípios norteadores mais uma vez encontramos o princípio da “educação como direito da pessoa e como fator de desenvolvimento econômico e social”. É importante acrescentar que, dentre os objetivos gerais traçados pelo PNE, aparecem 1) a elevação global do nível de escolaridade da população; 2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e 3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na escola. Entendemos que, para que se alcance tais objetivos, dentre outros fatores, é necessário o

³³ É importante destacar que existem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN também para o Ensino Médio.

³⁴ Conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, visando a orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (cf. <http://portal.mec.gov.br/cne>).

³⁵ Documento elaborado para atender aos dispositivos legais em vigor, conforme previsto no Art. 87 - § 1º da LDB, com diretrizes e metas para orientar e balizar a política educacional do País por um período de 10 anos, em sintonia com a Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos, e com outros compromissos e recomendações internacionais, entre eles a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), as Declarações de Nova Deli e Amann sobre educação para todos (1993 e 1996 respectivamente), bem como as recomendações das Conferências Gerais da Unesco. Esta prestou cooperação técnica ao processo de elaboração e finalização do plano (cf. www.unesco.org.br).

respeito lingüístico a todos os falantes-cidadãos que procuram, na instituição escolar, mecanismos de ascensão social, como encontramos destacado no próprio documento: “a educação é o grande caminho para tratar desigualmente os desiguais, dando condições, pela instrumentalização do conhecimento, a que os desfavorecidos e excluídos vençam algumas dificuldades e se insiram na sociedade em condições de viver a cidadania” (Brasil, 2000, p.14).

É oportuno destacar, outrossim, que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH³⁶, que compreende a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articula diversas dimensões, dentre as quais destacamos a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

Em se tratando do Estado do Ceará, detectamos que a legislação também abriga as concepções da legislação federal, ora destacadas. A Constituição Estadual³⁷, por exemplo, em seu artigo 215, destaca que a educação estará baseada “nos princípios democráticos, [...] no respeito aos direitos humanos [...], visando à plena realização da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] e, no inciso X do referido capítulo, diz que os currículos estarão voltados para os problemas brasileiros e suas peculiares regionais. Esta concepção, advinda da lei maior do Estado, abriga a defesa em favor da pluralidade cultural e do respeito às diferenças, e isso – acredita-se - será absorvido pelas legislações educacionais ou pelo menos será levado em conta quando da definição do plano de governo para a área da educação, já que o Estado não conta ainda com um Plano Estadual de Educação nos moldes do PNE.

E é isso que se observa no Plano de governo “Escola Melhor, Vida Melhor”³⁸, elaborado para o quadriênio 2003-2006, que traz como um dos princípios a nortear o ensino público do Estado, a “Educação de Qualidade e Inclusão Social”, que, ao assumir a dimensão político-institucional na construção de uma escola de qualidade, parte do reconhecimento do direito do cidadão cearense de aprender e destaca a educação como “instrumento fundamental de cidadania e de redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais”. Ademais, ao apresentar “a inclusão de segmentos cujo acesso à escola tem sido historicamente negado”, defende a idéia de que tal princípio vem no sentido de reforçar a crença na capacidade

³⁶ O PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas da sociedade pela efetivação dos direitos humanos. Tal plano foi lançado preliminarmente em 2003. Após amplo debate nacional com o intuito de apreciá-lo, através de Encontros Estaduais, a versão final foi publicada em 2006. (cf. Brasil, 2006).

³⁷ Cf. Ceará, 1998a.

³⁸ Cf. Ceará, 2004 b.

humana, apontando para a ênfase na equidade social. E apresenta com clareza as bases às quais se filia:

O plano de Educação orienta-se pelo entendimento de que a construção política e social da cidadania pressupõe indivíduos que dominem conhecimentos básicos, acessem e processem informações, desenvolvendo a capacidade de fazer escolhas fundamentadas. Expresso de outra forma, pressupõe sujeitos capazes de agir intencionalmente e com responsabilidade individual e social. Democratizar o saber mediante a garantia do direito de aprender de todo cidadão e do respeito às diferenças constitui-se aqui a idéia central. (Ceará, 2004b, p.51)

O percurso que ora construímos, contemplando a principal legislação federal relacionada ao ensino e destacando iguais aspectos na legislação estadual do Ceará, vem trazer a público a fertilidade apresentada pela própria legislação para que se aprofundem as discussões acerca do respeito aos direitos lingüísticos. Reconhecemos, entretanto, que apesar desse aparato legislativo, o mesmo não assegura uma prática de respeito a tais direitos no âmbito escolar. Isto envolve tomada de consciência e requer conqüentemente mudança de atitude por parte dos agentes escolares. O poder público, ademais, precisa ter clareza que outras estratégias para além da lei são necessárias para que a escola possa ser um *locus* de exercício desta prática.

Com vistas a isso, se faz necessária a intervenção de outros agentes institucionais, como as instituições de ensino superior, quando da formação dos futuros professores, como bem destaca Bagno (2002, p.78):

a formação do professor deve contribuir para a dissipação de toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam uma ideologia lingüística conservadora e retrógrada, responsável pela situação de profunda auto-aversão lingüística que se verifica entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolingüisticamente classificáveis de cultos.

A partir de um olhar com mais acuidade, por parte do poder público, é possível transformar a escola num espaço de construção de uma cultura de respeito aos direitos lingüísticos, forjada na luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem, a começar pelo exercício da aceitação da fala do aluno. E o legado Sociolingüístico está aí, para oferecer todas as “ferramentas” necessárias para que isto aconteça.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo procuramos mostrar o viés político da Sociolingüística. Observamos que, dentre os eixos de atuação de uma política lingüística, temos aquele que diz respeito ao ensino da língua materna, e, portanto, estreitamente ligado ao nosso trabalho, cujo propósito é averiguar o tratamento dado à variação lingüística na principal legislação educacional correlacionando-o com a percepção que a escola tem deste fenômeno.

Levando-se em conta a diversidade lingüística do Brasil, entendemos que, no bojo de uma política lingüística para o ensino da língua materna, é imprescindível a discussão sobre os direitos lingüísticos, alargando seu raio de alcance. Em nosso entendimento, é no mínimo contraditório se falar em educação de qualidade, em formação cidadã, desrespeitando-se a fala do educando.

Apesar do notório preconceito lingüístico arraigado socialmente, a legislação educacional brasileira (e cearense) vem lançar luzes sobre essa visão equivocada, ao orientar que a escola deve levar em conta a variedade lingüística quando do ensino de LP. Esta orientação remete-nos automaticamente a inferir que o educando merece respeito lingüístico, e mostra-nos, ademais, que essa acepção teórica filia-se a um projeto cujas bases têm assento na luta contra toda a discriminação lingüística, contribuição dada, sem dúvida, pela sociolingüística variacionista.

O fato, entretanto, de haver um terreno fértil na legislação educacional que propicia a discussão desses direitos não assegura que os mesmos sejam observados, respeitados e vivenciados nos espaços onde de fato, cotidianamente, o processo de educação formal acontece: a escola. Outros olhares e outras intervenções do poder público são necessários para que os agentes escolares tenham clareza da realidade sociolingüística brasileira e possam, enfim, promover um “outro” ensino de LP.

5. POLÍTICA LINGÜÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCN E REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS-RCB

Apresentação

No capítulo anterior, ao explanarmos a política lingüística, observamos que um dos eixos dessa política é o do ensino da língua materna. Como somente ao Estado compete o poder de deliberar sobre uma política pública, as orientações para o ensino são traçadas através da política educacional. Nesse sentido, destacamos a necessidade de um “diálogo” permanente entre política lingüística e política educacional.

Neste capítulo apresentamos as possíveis contribuições da Sociolingüística, oriundas via política lingüística, à Educação, de modo a promover esse diálogo de saberes. Para tanto ancoramo-nos em seis princípios sugeridos por Bortoni-Ricardo (2005). Em seguida, abordaremos as contribuições já incorporadas na legislação educacional brasileira. Dentro dessa perspectiva, e em consonância com o propósito deste estudo, observaremos inicialmente como a variação lingüística é tematizada no contexto da política educacional brasileira para o ensino da língua, através de um dos principais documentos de orientação educacional no âmbito federal, os PCN. Em seguida, de igual modo, procederemos em relação à política educacional do Estado do Ceará, buscando observar o tratamento dado à variação nos RCB, cuja função, em termos de Estado, se iguala à função dos PCN em termos nacionais, qual seja servir de parâmetros para nortear o trabalho escolar. E por fim, abordaremos como tais orientações são incorporadas no projeto político-pedagógico da escola.

5.1. As contribuições da Sociolingüística para a educação

As discussões em torno da política lingüística, mais precisamente do eixo voltado para o ensino da língua materna, e dos direitos lingüísticos³⁹, na perspectiva do direito do

³⁹ Não podemos negar que influências internacionais e acordos dos quais o Brasil é signatário, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Americana de Direitos Humanos, vêm influenciando de forma processual mudanças no que se refere à necessidade ampla de respeito ao educando. Entretanto, a discussão forjada no seio da compreensão dos direitos lingüísticos, possibilita uma reflexão mais fácil de ser fomentada no ambiente escolar sobre a diversidade lingüística, sobre o respeito à fala do aluno, sobre o direito dos alunos falantes de variedades

falante usar e ter respeitada as variedades de sua comunidade de fala, nos leva a buscar amadurecer a reflexão sobre variação e ensino, focando como a política educacional vem absorvendo o resultado das pesquisas na área.

Matos e Silva (2004), ao traçar um esboço da sócio-história brasileira, mostra que, ainda hoje, em termos lingüísticos, há a predominância da ideologia da uniformização, homogeneização da língua. Segundo ela, entretanto, o plurilingüismo e o pluridialealismo, parte do pluriculturalismo, começam a tomar forma na consciência das minorias dominadas bem como nos estratos sociais que estudam sobre as mesmas. E isto atua, hoje

para que a consciência do Brasil pluricultural e pluriétnico, o seu reconhecimento e o seu conhecimento possam um dia ser base de uma mudança ideológica que venha a dar forma a uma sociedade igualitária e justa que faça valer essa diversidade que, na sombra e sob opressão, até hoje enriqueceu o universo brasileiro (2004b, p.48).

O pensamento de Matos e Silva suscita a esperança de uma sociedade brasileira que aos poucos, no que diz respeito à língua, se perceba confrontada, amiúde, diante da tensão entre a unificação normatizadora e a variação dialetal.

Para atenuar tensões como esta, ligada à realidade lingüística de nossa época, Barbaud (2001) assevera que o Estado deve buscar reduzir as desigualdades sociais com vistas a conseguir diminuir as discriminações ocasionadas pelo uso legítimo da língua. Reconhecemos, contudo, que identificar a existência da tensão já é um bom começo; o grave é escamoteá-la. Ao que nos parece, não obstante as lentidões que acompanham os processos históricos de mudança, em se tratando de ensino no Brasil, as tensões ocasionadas em virtude do desconhecimento do fenômeno da variação lingüística, que se refletem na escola através do fracasso escolar, estão sendo paulatinamente desnudadas. E isto exige uma intervenção do Estado enquanto propositor da política educacional.

Para tanto, é necessário que o Estado considere o resultado da vasta pesquisa sobre variação lingüística desenvolvida no país, pois, como já visto no capítulo I, o desconhecimento desse fenômeno por parte da escola tem gerado práticas pedagógicas equivocadas, pautadas por uma visão em que o uso da língua aparece descontextualizado de suas condições de produção histórica e social. A impossibilidade de o aluno dar-se conta dos usos concretos e efetivos que se faz da língua e a não compreensão da utilidade do domínio

das variedades socialmente tidas como cultas⁴⁰, são conseqüências imediatas dessas práticas. A Sociolinguística é uma forte aliada para a alteração dessa compreensão por parte dos agentes escolares.

Bortoni-Ricardo (2005), visando a uma sociolinguística educacional de qualidade, sugere a prática de seis princípios que considera fundamental no seio de uma pesquisa permanente e séria, com vistas a ampliar a gama de recursos comunicativos do aluno, usuário competente da língua materna, “para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (2004, p.75).

O primeiro princípio que deve ser considerado é que a

“Influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. O vernáculo – o estilo mais espontâneo – é infenso à ação da escola, excetuando, naturalmente, a possibilidade permanente de interferências de um dialeto em outro” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.130).

Ela acredita que, no processo comunicativo, o aluno poderá alternar seu dialeto com os dialetos que são selecionados nos momentos de monitoração e eis aí que surge a influência da escolarização. Assim sendo, o papel da escola é o de facilitar a incorporação ao repertório dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos mais monitorados da língua, uma vez que estes exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

O segundo princípio destacado por Bortoni-Ricardo “relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis” (p.131). As regras que não estão ligadas a uma avaliação negativa da sociedade acabam não sendo objeto de correção na escola e, dessa forma, não vão influir de forma consistente nos estilos monitorados. E cita o caso da anáfora zero e do pronome lexical que, em ambientes pouco salientes, não sofrem a pressão da norma de prestígio na escola: “Recebi ontem meu contracheque. Ao receber Ø fiquei surpresa.” “Recebi ontem meu contracheque. Ao receber ele fiquei surpresa.”.

⁴⁰ Bagno (2001) sugere o termo “variedades cultas”, com base na noção de falante culto, em substituição ao termo “norma-culta” para desfazer a ambigüidade que o mesmo comporta. Segundo ele, o termo norma-culta carrega pelo menos duas noções distintas: a primeira é a tradicional, do senso comum ou ideológica, que permite uma grade de critérios avaliativos para o estabelecimento de juízos de valor acerca do uso da língua; a segunda é a noção que se refere à linguagem que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos, e que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos, como o Projeto NURC, que vem documentando e analisando a linguagem efetivamente empregada pelos falantes cultos de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

O terceiro princípio elencado pela autora “refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social” (p.131). Neste caso, a escola deve levar o aluno a aprender a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, especialmente quando está realizando um evento de letramento.

Conforme o quarto princípio, os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento⁴¹, enquanto que, para a realização de eventos de oralidade, são usados os estilos mais casuais. Para Bortoni-Ricardo, a partir daí, institui-se uma dicotomia entre letramento e oralidade em lugar da dicotomia português culto vs português ruim. Essa nova dicotomia levará o aluno a fazer a distinção entre a língua que usa para falar com pessoas de quem gosta e em quem confia e a língua que usa para ler, escrever e falar de maneira similar.

No quinto princípio, a autora postula que “a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula” (p.132). E destaca que o ponto de partida dessa perspectiva não é a descrição da variação em si mesma, mas a análise minuciosa do processo interacional, com vistas à avaliação do significado que a variação assume, tanto por alunos quanto por professores. Defende Bortoni-Ricardo (2004) que, em uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia utilizada pelo docente deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

E por fim, o sexto princípio “refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.” (p.133). A autora defende que, para que esse princípio seja observado na prática, o linguísta precisa estabelecer um diálogo com o professor, “por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão e uma análise crítica de suas ações” (p.133).

A partir da observação de tais princípios vemos que a Sociolinguística tem muito a contribuir para que a escola, não só de direito, mas, sobretudo de fato, possa ser o espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos⁴² que lhes permitam desempenhar de forma competente práticas sociais especializadas, tais como “as práticas de leitura e escrita que colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena” (Mollica, 2007).

⁴¹ Práticas sociais de escrita que envolvem o uso das variedades cultas, nas modalidades escrita ou oral.

⁴² Bortoni-Ricardo (2004) lembra que três parâmetros estão associados à questão da ampliação desses recursos: grau de dependência contextual, grau de complexidade do tema abordado e familiaridade com a tarefa comunicativa.

Nessa perspectiva, há muito a ser considerado pelo ensino institucionalizado no que concerne às contribuições dessa ciência. Dentre alguma das questões que merecem reflexão, Castilho (2002 [1977]) destaca o conceito de norma⁴³, a variação lingüística e o tratamento que a escola tem dado a esse fenômeno, muitas vezes desconhecendo que toda língua “quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes” (2002,p.11).

Se as questões levantadas pelo autor forem observadas no âmbito educacional, muitas mudanças de rumo conceitual e pedagógico ocorrerão no ensino da língua. E nos parece ser com esse propósito que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: serem portador das novas concepções que devem nortear o currículo brasileiro, de modo a promover essas mudanças.

5.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN no contexto da reforma educacional

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), caracterizou-se por uma política que combina a reforma - em vários âmbitos do governo - e a continuidade na área econômica⁴⁴. A partir da proposta de Reforma, elaborada pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado, ganhou impulso a reforma educacional, que, embora iniciada em 1995, com a modificação da legislação vigente, alcança seu máximo em 1996, com a adoção de um grande número de medidas para todos os níveis e modalidades do sistema. Uma das medidas é a avaliação do desempenho (Lei 9.131/95), a cargo do Ministério da Educação e Cultura - MEC⁴⁵, que passa a ser considerada como a garantia da melhoria da qualidade da educação.

Embora a citada Lei mencione apenas a avaliação das instituições de nível superior, o eixo avaliativo perpassa toda a reforma do sistema educacional brasileiro, ao

⁴³ Segundo o autor, há um conceito amplo e um estrito de norma. No primeiro caso, norma é entendida como um fator de coesão social. No segundo caso, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio. É preciso que a escola tenha clareza quando fala de norma.

⁴⁴ O sucesso do Plano Real, de sua autoria como Ministro da Fazenda, ao final do governo de Itamar Franco, contribuiu para afirmar a política econômica implantada na década de 90, notadamente marcada por privatizações de empresas estatais e abertura às exportações, como mecanismo de introduzir o Brasil de forma competitiva na economia mundial (cf. Berenblun, 2003).

⁴⁵ Em 1995, o Congresso Federal aprova a Lei 9.131/95 que extingue o Conselho Federal de Educação e restabelece o Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado que normatiza a educação brasileira. Tal Lei, ademais, outorga ao Ministério da Educação a faculdade de formular e avaliar a política nacional de educação e zelar pela qualidade do ensino (idem, 2003).

delegar que a União é a responsável pela elaboração e execução da política de avaliação. Para Beremblun (2003), com essa política o sistema educacional fornece as competências para cada nível de ensino, às quais serão medidas através da aplicação de provas padronizadas. Reconhece a autora, que, ademais, a avaliação de desempenho dos professores é um mecanismo que contribui para a elevação da qualidade da educação, tornando o sistema mais eficiente⁴⁶.

Dentre outras medidas da reforma educacional, a autora destaca, outrossim, a Emenda Constitucional 14/96⁴⁷, que modifica a Constituição de 1988, em alguns pontos referentes à educação regular. Um dos principais pontos contemplados pela citada emenda é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF⁴⁸, que explicita a educação fundamental como o alvo da reforma educacional, a partir de uma forte tendência para a “descentralização ou municipalização da educação, a partir da qual a União repassa suas responsabilidades para os estados e estes para os municípios (e por último, para as escolas)”. (idem, p.139).

É a partir, portanto, de uma avaliação que mostra os resultados caóticos do ensino básico no país, particularmente em LP, que a reforma educacional é apresentada como necessária para fazer frente à má qualidade no ensino.

A busca por medidas que possam alterar esse estado de coisas inicia-se a partir de um dos principais pontos ressaltados na reforma: a necessidade de modificações no currículo. A reformulação curricular, defendida como um dos elementos necessários para elevar a “qualidade” da educação, aparece estritamente vinculada à questão da cidadania⁴⁹, com vistas a assegurar que uma formação cidadã, a partir do desenvolvimento do conhecimento, possa estar voltada para as questões práticas da vida social e do cotidiano.

Esse eixo norteador é a base para a defesa do estabelecimento de um currículo de abrangência nacional. Para Moraes (2000), ao abordar a reforma do ensino médio no Brasil, a justificativa do governo em relação ao estabelecimento de um currículo nacional encontra

⁴⁶ Em 1996, começa a ser aplicado o Exame Nacional de Cursos de Graduação (conhecido como Provão). É de alcance nacional e de caráter obrigatório para os alunos e avalia as competências adquiridas (idem, 2003).

⁴⁷ Dentre outros aspectos, tal emenda assegura a universalidade da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino fundamental e substitui a “progressiva extensão da obrigatoriedade” pela “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Ademais compromete a União como financiadora da educação pública federal além de elencar suas atribuições no financiamento do ensino fundamental para garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (idem, 2003)

⁴⁸ Para aprofundamento sobre o FUNDEF e suas respectivas despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, consultar Pompeu (2005).

⁴⁹ A vinculação do currículo à questão da cidadania, a partir da década de 1980, passa a ser uma tônica nos currículos em vários países. Esse entendimento é fomentado pelas mudanças no quadro econômico, político e social, conforme assevera Mansutti, 2001.

respaldo no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Observa, entretanto, que de acordo com o próprio documento introdutório, os PCN, “são apresentados como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade. O que fica mais ou menos implícito é que uma escola de qualidade seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência (2000, p. 61)”.

Encontramos a “leitura” feita por Moraes, sendo confirmada (nas entrelinhas) por Weisz⁵⁰ (2001), quando ressalta que existe um esforço no país inteiro voltado para a melhoria da qualidade da educação pública e que “uma das formas pelas quais esse esforço nacional tem se expressado é a discussão da repetência e da evasão escolar” (p. 55). Para a autora, tal problema ganha relevo em 1980, quando o país passa a participar mais ativamente dos fóruns internacionais e a perceber que os números da repetência e evasão causavam perplexidade em reuniões de organismos internacionais. A fala de Weisz nos permite o oportuno questionamento: a reforma curricular, e, neste espaço, a criação dos PCN, estariam expressando de fato qual intencionalidade política? A de resolver o problema da má qualidade educacional⁵¹, destacado por Moraes, expressa nos números alarmantes da repetência e evasão escolar, ou buscar uma formação básica comum no país, respeitando, entretanto, as especificidades culturais e artísticas das regiões, como expressa o próprio documento?

Sacristán (1998), ao abordar algumas condições do currículo e de seu desenvolvimento no ensino obrigatório, mostra-nos que a busca pela mudança da diversificação curricular pelos sistemas educativos e as políticas que os regem é um mecanismo para enfrentar a heterogeneidade de interesses e capacidades dos alunos, como meio de evitar o abandono e o fracasso escolar. Isto nos sugere captar, entretanto, a intenção do Estado, subjacente à proposta explícita de um currículo voltado para uma formação cidadã, que é ser uma estratégia de enfrentamento a essa problemática.

Mansutti⁵² (2001) apresenta-nos a questão sob outro prisma. Ao discutir a relação do currículo com a cidadania, mostra que foi a partir das mudanças no quadro econômico, político e social, na década de 1980, que a escola (ou o Estado?) passou a falar sobre a vinculação do currículo à questão da cidadania. A partir de então, num movimento mundial, o

⁵⁰ Ao escrever tal texto a autora era Consultora da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

⁵¹ Nosso questionamento, que vem em defesa do ponto de vista de Moraes, externa uma crítica em relação ao uso de uma reforma curricular como mecanismo de resolução da má qualidade do ensino. Seria simplória uma análise desse tipo, uma vez que esse problema nasce de um conjunto de variáveis que o Estado, se quiser combatê-lo, tem de considerar.

⁵² Foi Consultora da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

currículo procurou destacar a formação do cidadão. E, nesta tendência, destacam-se duas fortes marcas. A primeira são as bases culturais para decodificar e operar com as tecnologias da comunicação, de modo que os alunos possam ler e compreender o mundo em que vivem, em razão dos conhecimentos, no mundo atual, serem transmitidos por uma cultura letrada. E a segunda marca é “a defesa de uma educação que promova o desenvolvimento da coesão social e da identidade nacional, que valorize o respeito ao pluralismo, incorporando diferentes planos – ético, científico, cultural, tecnológico, econômico e social” (2001, p.76).

Destaca ainda a autora que o currículo tornou-se, portanto, uma peça chave para a materialização dessas expectativas que passaram por sua vez a ser depositadas na escola. E isso se dá em razão do currículo expressar

Uma concepção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que transparece nos objetivos – expectativas de aprendizagem que se pretende atingir com os alunos e que, por sua vez, são alimentadas pela aprendizagem de determinados conteúdos e por diferentes formas de avaliação, daí o seu peso e a sua importância (idem, p.76)

Ademais, defende Mansutti que as discussões que giram em torno do currículo traduzem os quatro pilares⁵³ que devem nortear as ações da educação, de modo que permitam ao aluno: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser. A partir disso, é oportuno sublinhar a influência dos compromissos e recomendações internacionais que contribuem para o eixo epistemológico que norteia o currículo.

E é nesse contexto de influência internacional e diante de um quadro bastante negativo dos resultados da educação pública que nasce a idéia de se produzir uma referência curricular para o conjunto do país - os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Prado⁵⁴ (2001), ela foi elaborada a partir de uma análise cuidadosa de todos os currículos oferecidos pelos diferentes Estados, procurando reunir o que de melhor a rede pública brasileira propunha para o país, com o propósito de ser um elemento norteador, uma meta de qualidade para a educação. Acrescenta ainda que a preocupação do MEC, através da Secretaria da Educação Básica, é primeiro com a formação continuada de professores⁵⁵, pois serão estes que farão a implantação dos Referenciais Curriculares.

⁵³ Tais pilares são defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO para a educação no século XXI.

⁵⁴ Ao produzir esse texto a autora atuava como Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

⁵⁵ Depois da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC divulgou ao final de 1999 os Referenciais para a Formação de Professores, que apresentam a concepção de desenvolvimento profissional permanente de professores, abordando as competências necessárias para viabilizar as novas perspectivas educacionais (cf. Nogueira e Abreu, 2001).

E assim surgem os PCN, fundamentados na produção e nas tendências que iluminaram os currículos durante vinte anos e propondo-se a portar os princípios da educação para a cidadania. Um grande desafio, entretanto, estava posto: como propor um currículo de referência nacional para um país caracterizado por forte diversidade cultural? Mansutti (2001) diz que a resposta é relativamente simples: “uma vez que temos no país uma única língua, um mesmo sistema monetário e um sistema de medidas comum, isso implica que existem conhecimentos que são comuns e que todos os brasileiros precisam aprender” (2001, p. 79).

Destaca ainda Mansutti que os PCN não são leis a serem cumpridas, são referências que apontam o que é básico, o que deve ser minimamente desenvolvido e apresentado nos currículos, tendo como pano de fundo os princípios da construção da cidadania. Acrescenta ainda a autora que a prerrogativa de elaboração dos currículos continua sendo dos sistemas estaduais, que podem elaborar ou reformular seu currículo tendo os PCN como referência.

Para Mansutti, os PCN, além de ser uma referência para os sistemas estaduais e municipais de ensino, são referências para orientar as políticas públicas do Ministério da Educação⁵⁶. E dentre tais políticas, cita, por exemplo, a formação de professores, que incorpora tanto a formação inicial quanto a formação continuada, e o programa de distribuição do livro didático, centrado na qualidade dos livros e nas mudanças que deveriam ocorrer na produção de tais livros.

Dentre as contribuições dos PCN ao ensino no país, destaca ainda, “a ampliação da visão de conteúdo escolar para além dos conceitos, incluindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos⁵⁷” (2001, p.80).

Tais mudanças nortearão também os PCN de língua portuguesa. E não obstante as críticas levantadas por quem discute a política pública de educação, não se pode deixar de reconhecer que o princípio da diversidade, presente nos PCN, é idéia catalisadora da consciência de uma sociedade multidiversificada. E essa compreensão vai ao encontro da relação estabelecida pela Sociolingüística entre língua e sociedade.

⁵⁶ É importante lembrar que o MEC, conforme estabelecido pela LDB, deve assumir o papel de formulador e coordenador da política nacional de educação, exercendo função articuladora em relação aos sistemas educacionais estaduais e municipais. (cf. Prado, 2001)

⁵⁷ Mansutti destaca que os conteúdos são passíveis de aprendizagem; podem ser considerados a matéria-prima do processo de ensino e aprendizagem e, dado que conceitos, procedimentos, atitudes e valores são considerados conteúdos, há que se ter estratégias didáticas para poder trabalhá-los. (2001)

5.3. A Sociolinguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de Língua Portuguesa

Como observamos, no espectro da legislação brasileira, há uma base fértil que ancora a compreensão de uma sociedade diversificada em seus múltiplos aspectos, dentre estes, os lingüísticos. Isto corrobora a necessidade de situar-se a língua no contexto da sociedade, ou melhor, reportando Calvet (2002), estudar a sociedade em seus aspectos lingüísticos, para dar ênfase à relação estreita que se estabelece entre língua e sociedade, observando que não se pode prescindir da compreensão da variedade dialetal e, por conseguinte, do fenômeno da variação lingüística.

Vimos como se delinea uma política lingüística e que esta expressa um viés ideológico, uma teoria subjacente, um conjunto de valores que a norteiam e com repercussões diretas nos mais diversos aspectos da língua, dentre estes o ensino desta língua. Assim, é importante observar como a variação lingüística é tratada no âmbito da documentação oficial que lhe serve de diretriz para o ensino.

Como destacado anteriormente, um dos principais documentos para o ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, editado pelo Ministério da Educação - MEC, e que porta as linhas gerais para o ensino durante a Educação Básica. Nos PCN de LP para o ensino fundamental, definem-se os referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular de LP em todo o país.

Araújo (2002), ao examinar como os PCN propõem a organização dos conteúdos que integram o ensino de língua materna, diz que a mesma segue a seqüência 'atividades de leitura, atividades de produção textual e atividades de análise lingüística', mas não elucida o porquê dessa ordem. Segundo a autora, a repetição desse ciclo de atividades reafirma o paradigma tradicional em que a leitura é vista como desencadeadora das atividades de escrita, que, por sua vez, levam à atividade de análise lingüística.

As restrições de Araújo (op.cit.) ao documento não se esgotam na crítica citada. Além de alegar que a extrema flexibilização do documento não deixa claro junto aos professores o que de fato deve ser ensinado, ainda faz algumas considerações em relação às orientações metodológicas apresentadas. Para tanto, chama a atenção para dois pontos: o primeiro é o tratamento dado aos fatos gramaticais, que, segundo ela, alinha-se a um paradigma tradicional, por sugerir o isolamento dos diversos componentes da expressão oral e escrita, sem nenhuma referência ao contexto da enunciação, levando a uma reflexão dos fatos

da língua baseada no isolamento e fragmentação dos dados. O segundo ponto diz respeito à sugestão de que o professor faça uso de uma metalinguagem, após manipulação e exploração dos fatos da língua, quando o documento ao longo de todo o texto não sugere nenhuma, o que a autora interpreta como uma argumentação para a manutenção da metalinguagem da gramática tradicional.

O entendimento de Cereja (2002), entretanto, vem numa outra direção. Para ele, a publicação dos PCN reforçou uma tendência que já se verificava no ensino de Língua Portuguesa: um ensino contextualizado de gramática, em que o texto é tomado como objeto básico de ensino e como unidade de sentido ou como discurso. O problema estaria nas práticas escolares. Em muitas escolas o uso do texto não passa de mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Equivocadamente, apresentam-se textos dos quais são extraídos fragmentos para uma abordagem lingüística que não vai além do horizonte da frase. A proposta dos PCN acaba sendo esquecida.

Beremblum (2003) também chama a atenção para alguns pontos dos PCN. Um deles é a concepção de língua que o texto veicula. Para a autora, a língua é concebida nos PCN, principalmente, como um meio de comunicação humana. Reconhece, entretanto, que, embora apenas mencionada, a dimensão histórica e social da língua é contemplada ao ser a língua definida como sistema de signos histórico e social que possibilita significar o mundo e a realidade. E salienta, ademais, que

Aprender uma língua, de acordo com essa concepção, implica aprender, ao mesmo tempo, um código lingüístico e formas particulares de entender e interpretar a realidade. Isso é importante na medida que nos permite refletir a respeito dos processos de aprendizagem das línguas e o que eles envolvem e significam, levando em consideração que dominar uma língua particular implica algo mais do que dominar um determinado código, implica a apropriação e construção de formas peculiares de entender e conceber o mundo. A consideração desse aspecto da língua se relaciona com uma particular concepção acerca da variação lingüística. Nesse sentido, cada variedade lingüística se constrói historicamente, e essa construção supõe, ao mesmo tempo, a elaboração de formas particulares de entender a realidade (2003, p.179).

Beremblum assevera, contudo, que não obstante os PCN veicular essa concepção de língua, que aborda a variação lingüística, a escola, ao trabalhar os saberes lingüísticos, o faz de forma “linear e perigosa” (idem, p.179). Para ela, a variação nos usos da linguagem compreende processos complexos, que requerem uma profunda discussão acerca do significado historicamente atribuído às falas consideradas “corretas”, e não poderia ser reduzida a orientação de que a “escola deveria ensinar as falas “adequadas” ao contexto,

partindo do “uso possível” para conquistar o uso “desejável e eficaz” (idem, p. 179), conforme orientam os PCN. Essa abordagem pode conduzir a uma interpretação de que o texto propõe mudanças apenas terminológicas em que se trocaria a “fala correta” pela “fala adequada”.

Beremblum destaca outro aspecto, considerado por ela o mais “marcante” na área de LP dos PCN, que é o fato de a variação se apresentar despojada das relações entre linguagem e poder e não fazer “referência alguma aos conflitos de poder, inerentes aos processos a partir dos quais uma variedade lingüística particular adquire o status de “variedade de prestígio” (p.181). Enfatiza a autora que o documento considera a sociedade brasileira como marcada profundamente por preconceitos lingüísticos os quais conduzem a conceber as variedades de menor prestígio social como inferiores ou erradas, mas não examina as condições histórico-políticas que as colocaram nessa situação. E assevera:

É como se a existência da variedade padrão fosse independente da produção desses processos, omitindo-se a reflexão acerca das razões que permitiram a sua consagração como “variedade de prestígio”, omissão esta que contribui para a manutenção do preconceito que o texto se propõe a atacar, ou seja, a valorização negativa das outras variedades. A falta de referências acerca da origem da variedade socialmente considerada prestigiosa pode levar a confundir prestígio com “superioridade” ou “correção” (2003, p.181).

Sem negar a propriedade das observações feitas por Araújo e Beremblum, e sem querer incorrer numa análise mágica do teor do documento, defendemos, entretanto, que os PCN, no que diz respeito às contribuições sociolingüísticas, absorveram aspectos relevantes desta ciência, necessários ao desenho de um novo paradigma de ensino da língua materna. A concepção da língua como dotada de uma heterogeneidade sistemática, com função social e comunicativa e como fator na formação da identidade dos grupos e na demarcação das diferenças sociais que ocorrem na comunidade de fala, é um ponto dos PCN que merece destaque. Com essa concepção, os PCN demonstram uma intenção de provocar discussões acerca da necessidade da revisão do ensino da língua, a partir desse novo paradigma.

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem (...) (Brasil, 1998, p. 18).

A revisão sugerida pelos PCN enfatiza a necessidade de o professor de língua não prescindir da percepção do fenômeno da variação lingüística no português do Brasil:

[...] embora no Brasil haja relativa unidade lingüística 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 lingüísticas 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 lingüística, 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 lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (idem, p.29)

Essa clareza sobre a variação lingüística possibilita uma orientação voltada para o respeito às variedades lingüísticas do educando; para o entendimento das características das funções dessas variedades e das características de seus falantes e para a compreensão do processo estabelecido entre variáveis e significados socioculturais na comunidade destes falantes.

Assim, essa concepção implica uma rediscussão acerca das práticas de ensino da leitura bem como da necessidade de abordagem da análise sociolingüística. A mudança suscita: a) uma chamada à valorização da pluralidade sociocultural; b) a identificação de condicionamentos geográficos, de nível de formalidade, de faixa etária, e de tempo; c) a identificação de mitos, como por exemplo, o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outra e o de que a fala correta é a que se aproxima da escrita. Ademais, como destaque, dá ênfase à análise de significados para compreensão do texto bem como a identificação de norma padrão/social/não-padrão.

Um outro ponto a ser considerado é o chamamento para a relevância de textos que trabalhem a modalidade oral da linguagem. Esta não deve ser vista apenas como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos, como comumente tem sido praticado na escola, mas para possibilitar a troca de informações e o exercício da própria fala como instrumento de cidadania, a partir do uso competente da linguagem, com vistas à adequação às diversas demandas em que esta se fizer necessária. Segundo os PCN, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (p. 25).

Uma outra mudança de concepção veiculada pelos PCN, e que entendemos reveladora de contribuições advindas da Sociolingüística variacionista, diz respeito à noção de

gramática. Entendida como “relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (idem, p.27), deve estar voltada para a ampliação da competência discursiva do educando e não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical, desarticulada das práticas de linguagem. E, também, não deve limitar-se a responder às imposições da organização clássica de conteúdos escolares. É necessário, para tanto, um novo enfoque dos conteúdos gramaticais:

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. Isso implica muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem (...) (idem, p. 29).

Apesar de tantas ressalvas feitas por especialistas aos PCN de LP, não podemos deixar de reconhecer que algumas das concepções veiculadas representam inovações no ensino de língua portuguesa no país até então notoriamente marcado por orientações advindas de uma concepção homogênea de língua e de uma prática acentuadamente marcada pelo prescritivismo gramatical. Segundo Freconezi (1999), os conteúdos de ensino de língua portuguesa nos PCN estão articulados em eixos: compreensão e produção de textos relacionados ao eixo do uso da linguagem e análise lingüística relacionada ao eixo da reflexão sobre a linguagem. Esses elementos teóricos presentes nos PCN, reconhecidamente, ultrapassam o nível da frase, pauta da gramática normativa, e ligam-se a uma gramática do texto e do discurso. Esse é inegavelmente uma das mudanças relevantes trazidas por esses parâmetros.

Bortoni-Ricardo (2005) destaca que, na formulação de uma política educacional, no que concerne ao ensino da língua, algumas condições devem ser observadas, tais como: o respeito às peculiaridades culturais do aluno, de modo a poupá-lo do perverso conflito de valores e de insegurança lingüística, e a garantia do acesso à língua-padrão, permitindo-lhe mobilidade social. Entendemos que o que ora é destacado pela autora se faz presente no teor dos PCN de língua portuguesa. A operacionalização desses postulados, na escola, entretanto, ainda consiste em grande desafio para a própria política educacional. Urge que outras variáveis sejam observadas no ensino de LP a fim de que não seja tributada à escola a raiz de todos os males do ensino. Como observa Beremblum (op. cit.), isso acontece e muitas vezes é em virtude de uma política educacional contraditória e equivocada.

5.4. A Sociolingüística nos Referenciais Curriculares Básicos-RCB

A competência de traçar uma reformulação curricular para a rede pública de ensino, por tratar-se de gestão descentralizada, fica a cargo do Estado, conforme assegurado na CF e reafirmado na LDB. A descentralização, entretanto, não exime o Estado da responsabilidade de alinhar suas referências para o ensino às referências nacionais.

No Ceará, a partir de 1996, em consonância com os PCN, foram criados os Referenciais Curriculares Básicos – RCB, “com vistas a orientar o fazer pedagógico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo atualizado, na perspectiva de um redimensionamento curricular” (CEARÁ, 1998b).

O documento se estrutura em três áreas: Linguagens e Códigos, Cultura e Sociedade e Ciências Naturais e Matemática⁵⁸. Segundo o próprio documento, a elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos, redimensionado para a organização em ciclos, incorpora e/ou adapta os PCN:

avançando a concepção curricular anterior para uma concepção global e interdisciplinar de currículo a qual contempla o homem em sua plenitude, necessitando, portanto, desenvolvê-lo em suas dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora (1998, p.6).

Nos fundamentos teóricos que norteiam a criação do documento, há a defesa de que uma “proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de homem que se pretende formar através da escola” (RCB, p.8). E há a explicitação das concepções assumidas no se refere a homem, sociedade, escola, conhecimento, educação e currículo.

O documento apresenta “homem como ser histórico e social que pensa, raciocina (...). Um ser que, em suas relações sociais, consigo, com os outros e com o mundo forme-se um homem integrado, participativo (...) livre de preconceitos (...). Na visão dos RCB a sociedade deve ser “humana, democrática, solidária e justa”.⁵⁹

Outra concepção que aqui destacamos é a de educação. Esta é entendida pelo documento como

⁵⁸ A área de Linguagens e Códigos compreende os estudos de LP, Língua Estrangeira Moderna, Arte-Educação e Educação Física; a área de Cultura e Sociedade envolve História, Geografia e Ensino Religioso (cf. SEDUC, 1998. Referenciais Curriculares Básicos – 3º e 4º ciclos).

⁵⁹ Cf. Referenciais Curriculares Básicos – Terceiro e quarto ciclos (CEARÁ, 1998b).

processo consciente de livre adesão do sujeito, através da ação educativa da escola (enquanto processo formal) que cumpre uma função social de transmitir saberes historicamente acumulados e de construir/ reconstruir o conhecimento na perspectiva da formação de indivíduos integrados no tempo, no espaço, na sociedade” (idem, p.9).

E por fim a concepção que nos importa destacar é a de currículo, entendida pelo documento como

Um pacto celebrado entre várias instâncias da sociedade, da educação e da escola, em torno de um projeto pedagógico assumido pelas instituições escolares, entendido, portanto, como um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homem, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivos (idem, p.9).

O documento acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados devem ser conceituais⁶⁰, procedimentais⁶¹ e atitudinais⁶², obedecendo a uma visão de conteúdo como conjunto de formas culturais e de saberes selecionados que integram as diversas áreas do currículo (CEARÁ,1998b). Essa classificação, conforme os RCB, não pode ser interpretada de forma rígida. Em função dos objetivos buscados, um mesmo conteúdo poderá ser abordado nas três categorias supracitadas. O importante é que o “educando aprenderá simultaneamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p.11).

Ao observar essa classificação, sem entrarmos no mérito da base conceitual em que tem assento, a percebemos como um terreno de possibilidades em que na escola poderá trabalhar a diversidade lingüística na perspectiva do respeito à diferença, rompendo, dessa forma, com o preconceito lingüístico e insurgindo-se contra toda discriminação por meio do uso que se faz da língua.

Um outro ponto que merece ser enfatizado, embora não diretamente ligado à sociolingüística, mas relevante para nossa análise de dados, é que os RCB se apresentam como uma proposta curricular de concepção global e interdisciplinar que busca redimensionar

⁶⁰ Os conteúdos conceituais” referem-se aos que estão na esfera do saber. São constituídos pelos dados, conceitos e princípios que, uma vez apreendidos, formam uma rede (teias de aprendizagens) com a qual se atribui significado à realidade” (idem p.10).

⁶¹ “Estão na esfera do saber fazer. Compreende-se por procedimentos um conjunto de ações ordenadas, cuja realização possibilita a consecução de uma meta. É o saber agir de forma eficaz”. Segundo o documento, o “saber fazer consiste em saber agir com objetos e com informação, possibilitando intervir com competência na realidade” (p.10).

⁶² Englobam os conteúdos que estão na esfera do saber ser. “São constituídos por atitudes, valores e normas que favorecem a convivência humana, possibilitando, portanto, a harmonia nas relações intra e inter-pessoais” (p.11)

o Telensino⁶³, “na busca de superar as dificuldades enfrentadas pelo orientador de aprendizagem no atual exercício da polivalência plena⁶⁴, e no avanço para uma polivalência mais restrita⁶⁵” (ibidem, p.13).

É importante lembrar que, neste sistema de ensino, a programação pedagógica para ciclo e seriação considera que o coletivo de professores orientadores de aprendizagem desenvolverá suas atividades por áreas de ensino, cuja escolha se dará por área de formação ou afinidade com os conteúdos da área. Essa especificidade permite a elaboração de calendários escolares que poderão ser adaptados à realidade da escola, conforme a organização a se formar e o uso da programação por vídeo ou por TV (cf. SEDUC, 2006⁶⁶). A organização, conforme essa diretriz, aparece dividida da seguinte forma: organização 3 (três turmas da mesma série e/ou séries diferentes, no mesmo turno) e organização 2 (turmas da mesma série e/ou séries diferentes, no mesmo turno). Na organização 3, o professor X fica responsável pela área de Linguagens e Códigos; o professor Y pela área de Cultura e Sociedade e o professor Z pela área de Ciências Naturais. Na organização 2, o professor X fica responsável por metade das disciplinas e o professor Y com a outra metade.

Na área de Linguagens e Códigos, percebe-se que os RCB mantêm uma sintonia expressiva com os PCN, sobretudo no que concerne a um ensino com vistas a levar o aluno a bem desempenhar o seu papel como cidadão crítico e participativo. O aluno, conforme o documento, deve ter “domínio das diversas linguagens responsáveis pela comunicação entre as pessoas nos mais diversos grupos e contextos sociais a que pertencem ou com que interagem” (CEARA 1998b, p. 20). E acrescenta que, como “as práticas sociais são mediadas pela linguagem, cabe à escola possibilitar ao aluno os conhecimentos lingüísticos comunicativos necessários ao exercício da cidadania, não desvinculando a aprendizagem da língua materna do uso que dela se faz” (idem, p.21). Assim, o objetivo

⁶³ Sistema implantado no Ceará em 1974, para promover a fusão dos antigos ensino primário e ginásial em ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, conforme previsto pela Lei 5.692/71 e visando minimizar as dificuldades vivenciadas pelas redes municipais de ensino, constituídas basicamente pelas denominadas escolas primárias. O sistema utilizava a televisão como meio de ensino. (cf. CEARÁ, 2002).

⁶⁴ O orientador de aprendizagem passa a mediar o processo ensino-aprendizagem em todos os componentes curriculares – LP, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino religioso, Arte. (CEARÁ, 1998b)

⁶⁵ A terminologia é diferenciada. O professor orientador de aprendizagem passa a mediar o processo ensino-aprendizagem por área de estudo. Há um professor orientador de aprendizagem para Linguagens e Códigos, outro para Ciências Naturais e Matemática e outro para Cultura e Sociedade. (idem)

⁶⁶ CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Diretrizes 2006. Fortaleza: SEDUC, 2006.

maior do ensino da língua materna é desenvolver “a competência lingüístico-comunicativa e estilística⁶⁷. E traz ainda a tematização da variedade lingüística:

Necessário se faz que a escola esteja predisposta a aceitar a variedade lingüística do aluno, considerando que há diversas formas de expressão dentro da língua materna, convivendo lado a lado, cumprindo seu papel, sem serem mutuamente excludentes. Há uma variedade utilizada para o cotidiano (em casa, nos clubes, na igreja, com os amigos etc.) e outra, a chamada “variedade padrão”, para situações que requerem formalidade, ferramenta exigida para o aluno ter acesso aos bens sociais da cultura letrada. Deve ficar claro que não há superioridade de uma variedade sobre a outra; todas são importantes de acordo com as características e condições do contexto comunicativo. Não há, portanto, uma forma correta de falar, o importante é saber utilizar adequadamente cada uma delas. (p.21-22)

Para o documento, o ensino gramatical deve ser abordado como “um meio e não como um fim em si mesmo, para melhorar a competência lingüística” (p. 22) e a “prática pedagógica deverá transitar entre atividades de produção e interpretação de textos, utilizando a atividade metalingüística apenas como instrumento de apoio que conduza à reflexão sobre a língua (idem).

A partir dessa afirmação, ao que nos parece, os RCB incorrem na mesma lacuna deixada pelos PCN quando se referem ao uso da metalinguagem e já assinalada por Araújo (2002). Como o documento não evidencia que tipo de metalinguagem está sendo abordado, pode levar o professor a inferir que se trata da continuidade do ensino de gramática, nos moldes da gramática tradicional, impróprio, portanto, para a reflexão sobre o uso da língua em condições reais.

Os RCB trazem, também, a idéia da interdisciplinaridade. Embora a incumbência de ensinar língua portuguesa seja específica do professor da disciplina, os demais professores das outras áreas do conhecimento devem ter conhecimentos sobre a língua uma vez que dela se utilizam “para trabalhar as categorias de suas disciplinas” (p.22). O documento, contudo, não apresenta sugestões de como estes outros professores podem se apropriar desses conhecimentos e nem como aplicá-los em suas práticas pedagógicas.

E quanto aos conteúdos para o 4º ciclo (7ª e 8ª séries), os RCB, visando à “competência comunicativa” do educando, apresentam a seqüência de atividades em consonância com os PCN: compreensão de textos (orais e escritos), produção de textos (orais e escritos) e reflexão sobre a língua. Para cada temática, apresentam a subdivisão das

⁶⁷ Conforme o documento, entende-se por competência lingüístico-comunicativa “a capacidade de o usuário produzir discursos coesos e coerentes, adaptados às mais diversas situações de interlocução” e por competência estilística “as habilidades de adaptar a forma de dizer à intenção comunicativa, considerando a audiência.”

habilidades a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, e que constituirão os marcos de aprendizagem para o ciclo.

Um dos marcos ligado aos conteúdos conceituais que merece destaque é “o reconhecimento das regularidades das diferentes variedades do Português, observando os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares” (RCB, p.34). Quanto aos conteúdos atitudinais, elencamos também os seguintes marcos de aprendizagem:

- O “respeito à variedade lingüística do interlocutor”,
- “Posicionamento crítico, como usuário da língua, com relação a conceitos e normas estabelecidos pela gramática do dialeto dito padrão”;
- “A valorização da língua materna como instituição da soberania nacional e elemento de unificação de nosso povo e de seus anseios”;
- “Autonomia na utilização das regras gramaticais a partir de paradigmas lingüísticos”;
- Utilização e valorização do repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos orais e
- “Reconhecimento da variação intrínseca do processo lingüístico como decorrência de fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos, observando as modalidades oral e escrita, os níveis de registro (formal e informal; registros particulares ou de cerimônia; linguagem chula)”.

Em relação aos conteúdos atitudinais julgamos pertinente destacar dois pontos. O primeiro diz respeito à “autonomia na utilização das regras gramaticais”, pois não há clareza se essa autonomia é extensiva às outras variedades lingüísticas ou se é restrita ao padrão socialmente aceito. O segundo ponto é quanto à “utilização e valorização do repertório lingüístico” da comunidade de fala do aluno na produção de textos orais; o documento não menciona a produção de textos escritos como fonte de variedade lingüística.

Quanto aos conteúdos procedimentais, destacamos também o seguinte marco:

- “Investigação, reflexão e análise sobre a linguagem em uso, observando os indícios que permitem a identificação das modalidades (oral e escrita), dos registros (formal e informal) e de outros fatores responsáveis pela diversidade lingüística e suas manifestações nos diversos componentes (fonético, léxico, morfológico, sintático)”.

Não obstante as lacunas e limitações de seu raio de alcance teórico, já observadas por Araújo (2002) e por Beremblun (2003) quando da análise dos PCN, e que por extensão identificamos também nos RCB, reconhecemos que tanto os PCN quanto os RCB abordam a variação lingüística. O reconhecimento desse fenômeno por parte da escola é um imperativo para que esta, ao estabelecer a relação entre língua e sociedade, possa desenvolver junto aos alunos a reflexão e análise sobre a linguagem em uso e sobre os fatores responsáveis pela variação lingüística quer na modalidade oral ou escrita.

5.5. A Sociolingüística chega à escola? O alicerce está feito.

Para se entender como a escola assimila todo o legado da legislação educacional é importante perceber como hoje a escola da rede pública estadual de ensino elabora o seu projeto político-pedagógico. A partir de uma visão que a mesma tem de mundo e do tipo de sociedade que pretende construir, traça a visão de ser humano e do tipo de pessoa que quer formar, além de estabelecer a visão de educação e as finalidades da educação bem como demarcar o papel que a escola desempenha na realidade (Ceará,2006b).

Além disso, a escola define quais os conteúdos a serem ministrados de modo a efetivar esse conjunto de visões da escola e que constituem sua missão. E, neste caso, é oportuno reportar ao pensamento de Sacristán (1998) sobre quais conteúdos se deve ensinar. “É preciso clareza a respeito de que função queremos que estes cumpram em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (p.149).

O projeto político-pedagógico, com destaque para a proposta curricular e concepção de aprendizagem por área, mapa curricular⁶⁸, concepção da forma de avaliação da aprendizagem adotada pela escola (Ceará, 2006b), está contido no documento Gestão Integrada da Escola – GIDE⁶⁹.

Esse documento, implantado nas escolas da rede pública estadual de ensino em 2005, traz a orientação de que deve ser construído num trabalho articulado com toda a comunidade escolar. Segundo a proposta oficial, o foco do trabalho é o gerenciamento para

⁶⁸ O mapa curricular contém o conteúdo a ser ministrado e o detalhamento desse conteúdo.

⁶⁹ A GIDE é um documento que nasce consubstanciando três documentos de planejamento anteriormente utilizados na escola: O Projeto Político Pedagógico - PPP, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e o Plano de Melhoria da Educação (CEARÁ, 2006b).

resultados (elaboração de planos de ação, implementação e acompanhamento, padronização e tomada de ações corretivas), o enfoque político-pedagógico (referencial pedagógico, definição do perfil de pessoas que se quer formar) e as metas globais e estratificadas (estabelecidas na atividade-fim com definição de objetivos e políticas) (CEARÁ, 2006 b).

Para a construção da GIDE, a escola parte do seu diagnóstico, que deve ser composto pela análise de resultados⁷⁰ e análise estratégica⁷¹. Em seguida, constrói seu marco referencial, que nasce a partir de uma riqueza de questionamentos que aqui reproduzimos:

Tomada de posição da escola. É a sua referência de base, e o que ela planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, sonhos, valores, compromissos. Expressa o rumo, o horizonte, a direção que a escola escolheu (...). Nasce como busca de respostas a inquietações de natureza filosófica, ideológica e política. Algumas questões podem nortear a definição do Marco referencial quais sejam: a) a instituição escolar tem sua existência marcada pela manutenção dos status quo ou pela capacidade de transformação social? b) Como uma escola democrática pode efetivamente colaborar para a construção do homem novo? c) que modelo de sociedade é necessário construir para as novas gerações? D) como a escola se define em relação a sua comunidade e e) quais seus compromissos políticos, sociais, educacionais? (CEARA, 2006b, p.14)

Este marco divide-se em três subpartes: marco situacional, marco doutrinal filosófico e marco operativo. No marco situacional a escola avalia a realidade e destaca os aspectos positivos e os negativos identificados, em relação à visão de mundo, de ser humano e de educação. Após este procedimento, constrói o seu marco doutrinal ou filosófico, que abriga o ideal de escola a ser buscado no que se refere ao tipo de sociedade a ser construída, ao tipo de pessoa a ser formada e a finalidade que dá à educação. Em seguida, neste mesmo marco, a escola define a sua identidade estratégica, mostrando seu compromisso para o futuro: missão, visão de futuro e valores da escola.

E por fim, no marco operativo, a escola expressa seus critérios de ação para os diversos aspectos relevantes tendo em vista a missão, visão de futuro e valores estabelecidos, e mantendo a devida articulação com a realidade identificada no marco situacional.

No documento, o marco operativo diz respeito a duas dimensões do trabalho escolar: a dimensão pedagógica e a dimensão administrativo-comunitária. Em nossa análise focaremos apenas a dimensão pedagógica, pois é nesta que a escola aborda o planejamento pedagógico e o desenho curricular com a devida definição dos conteúdos disciplinares a

⁷⁰ Na análise de resultados, a escola trabalha seus indicadores pedagógicos e de qualidade dos serviços educacionais produzidos pela escola.

⁷¹ Através da análise estratégica, a escola se avalia como um todo, por meio da observação dos fatores determinantes do ambiente escolar e pela identificação de suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

serem trabalhados. Nessa dimensão a escola descreve como realizará o trabalho pedagógico em consonância com o Marco Doutrinal.

Para a elaboração do Desenho curricular e definição dos conteúdos disciplinares para o ensino fundamental, por nível/ modalidade de ensino, área, disciplina e professor, a escola recebe a orientação da SEDUC de que deve consultar a Matriz Curricular do Ensino Fundamental disponibilizada no SADRE⁷², observar as Matrizes de Referência do SPAECE⁷³ e do SAEB⁷⁴ e fazer a leitura dos PCN.

É importante destacar que, na matriz de referência⁷⁵ do SPAECE, criada principalmente com base nos RCB, no rol dos 32 descritores (D)⁷⁶ de Língua Portuguesa que compõem a matriz para a avaliação da 8ª série, aparecem 08 descritores (doravante D) voltados para o trabalho com variação lingüística⁷⁷. Quais sejam:

- D14 – “Compreender as diferentes variedades do Português”;
- D20 – “Adequar textos ao tipo de registro (formal, informal)”;
- D21 – “Relacionar indícios fonológicos e diversidade lingüística”;
- D22 – “Estabelecer relações entre indícios sintáticos e diversidade lingüística”;
- D23 – “Estabelecer relações entre escolha lexical e diversidade lingüística”;
- D24 – “Estabelecer relações entre pistas morfológicas e diversidade lingüística”;
- D25 – “Estabelecer relação entre estrutura sintática e diversidade lingüística”;
- D32 – “Relacionar alterações de sentido e efeitos estilísticos”.

⁷²O Sistema de Acompanhamento da Rotina Escolar é um sistema informatizado que agrega todas as informações da escola e deve ser alimentado diariamente pela própria escola. O gerenciamento do sistema é feito pela Secretaria da Educação - SEDUC.

⁷³ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Foi criado em 1992, visando fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará, analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais, possibilitando a todos os envolvidos no processo escolar um acompanhamento efetivo dos resultados escolares obtidos no ensino fundamental e médio. Foi criado com base no SAEB (CEARÁ, 2003).

⁷⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é de responsabilidade do MEC.

⁷⁵ São referências de algumas competências e habilidades selecionadas para a série/disciplina possíveis de serem avaliadas, conforme modelos e metodologias adotadas. Não servem como currículo nem podem substituí-lo, pois este tem uma maior amplitude (cf. CEARA, 2003).

⁷⁶ Discriminação das capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

⁷⁷ O resultado da avaliação é apresentado por escola e por disciplina. O acerto por descritor só aparece no resultado geral do Estado, o que nos impossibilita de visualizar o resultado de acertos dos itens relacionados às questões que envolvem variação lingüística, por escola.

Ademais, conforme orientação expressa da SEDUC, a escola deverá consultar também a Matriz Curricular de referência para o SAEB, quando da elaboração de seu currículo e da definição dos conteúdos a serem ministrados. Vale destacar que, nessa matriz, os descritores vêm separados por tópico, tendo um tópico só para variação lingüística. Neste tópico vem um único descritor (D13) que é “identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” (CEARÁ, 2003).

Todas essas orientações são repassadas para a escola, que deverá ter nesses documentos o suporte legal que definirá as escolhas a serem feitas quando do delineamento de seu currículo e dos conteúdos a serem ministrados por série e disciplina.

É importante destacar que o Coordenador Pedagógico (doravante CP)⁷⁸, membro do Núcleo Gestor⁷⁹ da escola, é o principal agente responsável por mobilizar a comunidade escolar⁸⁰ para a elaboração da GIDE. É responsável também por conduzir, com os professores, a definição dos conteúdos a serem ministrados por disciplina, zelando para que estes mantenham consonância com as orientações oficiais.

Dada a relevância de seu papel para o desenvolvimento dos processos escolares, oportunamente, destacamos o conjunto de competências que oficialmente lhe é apresentado:

- Cooperar com os professores na construção de uma ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente no desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- Implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto político-pedagógico da Escola.
- Monitorar os indicadores educacionais, tais como taxa de aprovação, reprovação e abandono, propondo e discutindo com a congregação de professores estratégias para melhoria de tais indicadores.
- Coordenar a dinâmica curricular, apoiando os professores no planejamento, execução e avaliação das ações docentes.
- Viabilizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, adotando medidas para corrigir deficiências diagnosticadas na aprendizagem dos alunos.
- Oportunizar o aperfeiçoamento continuado dos professores dentro e fora da escola, tendo como base a demanda curricular dos níveis de ensino em que estes atuam.
- Coordenar e acompanhar a execução do planejamento pedagógico, favorecendo a participação, decisão e a avaliação das ações.
- Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes. (CEARÁ, 2004, p. 17-18)

⁷⁸ O CP também foi alvo de nossa investigação; nosso propósito visava identificar como o mesmo conduz as orientações pedagógicas, como entende a questão da variação lingüística e como sua prática pode ser catalisadora das mudanças das práticas do ensino de língua na escola.

⁷⁹ O núcleo gestor das escolas é um colegiado formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador-administrativo financeiro e secretário escolar. O número de cargos do núcleo gestor é definido com base na tipificação das escolas: nível A (com mais de 1500 alunos) tem todos os cargos; nível B (entre 700 e 1499) tem um coordenador a menos; a escola opta pelo coordenador de gestão ou pelo coordenador administrativo-financeiro; nível C (entre 300 e 699 alunos) só tem o Diretor, o Coordenador Pedagógico e o Secretário Escolar (cf. CEARÁ, 2004).

⁸⁰ Entende-se por comunidade escolar os professores, funcionários, pais e alunos bem como os organismos colegiados de abrangência escolar como, por exemplo, o Conselho Escolar, que é um órgão que aglutina representantes de todos os segmentos, e o Grêmios Estudantil, que é a representação legítima dos estudantes (cf. CEARÁ, 2004).

Ao observarmos esse conjunto de competências do Coordenador Pedagógico, percebemos o quão relevante é seu papel na escola. Em termos de língua portuguesa, a contribuição desse agente é fundamental no acompanhamento ao planejamento e às práticas didáticas do professor de língua portuguesa, na escolha do livro didático, na inclusão dos conteúdos na matriz curricular e nos rumos pedagógicos da escola como um todo. Assegurar que a GIDE mantenha consonância com as orientações oficiais contidas nos PCN e RCB, primando para que, de fato, haja mudança de paradigma no ensino da língua, é também uma de suas incumbências. Para que a Sociolingüística chegue à escola, o Coordenador Pedagógico deve ser também um agente catalisador da concepção de que a língua sofre variação.

Considerações finais do Capítulo

São inegáveis as contribuições da Sociolingüística para a educação. E isso é notório quando se observa que os documentos oficiais para o ensino como os PCN e RCB já absorveram contribuições advindas dessa ciência, passando assim a suscitar mudanças relevantes no currículo de Língua Portuguesa como língua materna.

O grande desafio que ora se impõe é a correlação destes documentos com o projeto político pedagógico da escola e, sobretudo, o alinhamento com o trabalho docente, de modo a assegurar a verdadeira vivência de uma práxis educacional, em que as questões sobre variação lingüística sejam verdadeiramente levadas em conta nas aulas de Língua Portuguesa, quando do ensino da leitura, da escrita, da análise lingüística e, enfim, das práticas especializadas de usos da língua.

6. METODOLOGIA

Apresentação

Esta parte do trabalho trata da descrição da metodologia empregada para a realização da presente pesquisa. Discorreremos sobre os procedimentos metodológicos empregados, o campo de pesquisa, os parâmetros utilizados na análise dos dados bem como o tratamento dado aos resultados e discussões dos dados coletados.

6.1. Procedimentos metodológicos empregados

A presente pesquisa é de natureza descritivo-qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa documental e também de campo. Na pesquisa documental, Lakatos e Marconi (1996) defendem que a fonte de coleta de dados pode estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo fontes primárias de informação. Uma destas fontes pode ser os documentos oficiais. Nessa perspectiva, investigamos o tratamento dado à variação lingüística nos PCN (abrangência nacional), nos RCB (abrangência estadual) e na GIDE⁸¹ (âmbito escolar).

Já no que se refere à pesquisa de campo, os referidos autores dizem que

a pesquisa de campo é aquela utilizada com o propósito de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (1996, p.186).

Assim, na pesquisa de campo, com o propósito de conseguir informações sobre os saberes e atitudes sobre a variação lingüística, entrevistamos os coordenadores pedagógicos, os professores de LP da 8ª série e aplicamos uma atividade aos alunos⁸² das turmas desses professores.

As modalidades de coleta de dados, no caso da pesquisa de campo, foram a entrevista padronizada⁸³ e a atividade realizada com os alunos⁸⁴. A entrevista padronizada⁸⁵

⁸¹ Embora a GIDE seja um documento da escola, nós a conseguimos via Secretaria de Educação do Estado, pois as escolas enviam-lhe uma cópia.

⁸² Não realizamos a entrevista também com os alunos por questões de tempo. Nesse caso optamos pela atividade.

⁸³ Tipo de entrevista, também chamada de estruturada, em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. As perguntas são predeterminadas e cumprem o propósito de obter dos entrevistados respostas às

(ANEXOS I e II) possibilitou o estabelecimento de um diálogo investigativo com os coordenadores pedagógicos e professores, visando a detectar, mediante suas falas, seus saberes e atitudes sobre o fenômeno da variação lingüística. Essa forma de coleta de dados contribuiu também para visualizarmos: a) nuances da prática pedagógica dos coordenadores (desafios, dificuldades, disciplinas que merecem um maior acompanhamento, construção da proposta pedagógica da escola e escolha do livro didático de LP); b) perfil dos coordenadores; c) impacto da formação continuada na prática pedagógica do professor; d) envolvimento do professor com a proposta pedagógica da escola (opinião sobre a proposta, processo de construção, critérios de definição dos conteúdos, documentos oficiais norteadores, processo e critérios de escolha do livro didático); e) prática pedagógica do professor (dificuldades no ensino de LP, contribuição do LD de LP na prática pedagógica, objetivos do ensino de LP na 8ª série); e) perfil dos professores. O propósito de se investigar esses outros aspectos, tanto com os coordenadores quanto com os professores, foi o de correlacioná-los à compreensão da variação lingüística, foco de nosso trabalho.

Já a atividade avaliativa (ANEXO III) foi construída com o propósito de investigar algumas das habilidades e atitudes sociolingüísticas que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, conforme sugestão dos documentos oficiais ora analisados, e que mostram a percepção dos alunos e suas atitudes frente à variação lingüística.

Para nortear a elaboração dessa atividade, construímos, a partir da leitura dos PCN e RCB, uma matriz de referência⁸⁶, conforme descrita no capítulo de análise e discussão dos resultados, em que destacamos habilidades e atitudes sociolingüísticas. Elegemos três textos de gêneros diferentes, adequados a uma abordagem sobre variação lingüística, e a partir dos mesmos elaboramos as questões que nos possibilitariam analisar os saberes e atitudes dos alunos sobre variação.

As entrevistas com os coordenadores e professores foram gravadas e aconteceram de forma descontraída. As atividades foram realizadas na própria sala de aula e no próprio turno em que os alunos freqüentavam, sem a presença do professor. A autorização para efetuar a pesquisa nos foi dada pelo diretor da escola e as entrevistas foram previamente

mesmas perguntas, permitindo, dessa forma, que todas elas possam ser comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e devem refletir diferenças entre os respondentes. (Lakatos e Marconi, 1996).

⁸⁴ A atividade foi realizada ao final do ano letivo de 2006, portanto, quando os alunos estavam concluindo a 8ª série.

⁸⁵ Alguns questionamentos, por nós inclusos no roteiro de entrevista, possibilitaram uma melhor interlocução com os entrevistados, de modo a deixá-los mais à vontade na hora de responder as questões que de fato constituíam o foco de nosso interesse. Esse detalhamento pode ser visto nos Anexos I e II.

⁸⁶ Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, com o objetivo de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação.

agendadas com os sujeitos envolvidos. A data e o horário da aplicação da atividade avaliativa com os alunos foram definidos com o professor da turma.

6.2. Campo de pesquisa

Este estudo foi realizado com 06 escolas da rede estadual⁸⁷ de ensino, jurisdicionadas ao CREDE de Fortaleza – CREDEFOR. Como Fortaleza está dividida em 06 (seis) regionais, escolhemos 01 (uma) escola por regional. Para a escolha da escola levou-se em conta o quantitativo de alunos matriculados em turmas de 8ª série: um mínimo de 60 (sessenta) alunos. Não obstante esse critério de escolha, a pesquisa foi feita em apenas uma das turmas. Para tanto, selecionamos aquela cujo professor se mostrou mais receptivo em ser entrevistado. Vale ressaltar que a escolha do CREDEFOR, jurisdição das escolas pesquisadas, deu-se em razão do CREDE estar situado em Fortaleza, município onde residimos.

De cada escola pesquisada analisamos a GIDE, entrevistamos o coordenador pedagógico, o professor de LP da 8ª série e aplicamos a atividade avaliativa de LP na turma de 8ª série desse professor. Ao final foram seis documentos GIDE analisados (01 por escola); seis entrevistas realizadas com os coordenadores (uma por coordenador pedagógico); seis entrevistas realizadas com os professores (uma por professor); cento e sessenta e seis atividades avaliativas aplicadas aos alunos, assim distribuídas por escola: 1ª escola (EPF06A⁸⁸): 24; 2ª escola (EPF06B): 26; 3ª escola (EPF06C): 29; 4ª escola (EPF06D): 38; 5ª escola (EPF06E): 30; 6ª escola (EPF06F): 19.

Havíamos previsto a realização da atividade junto a pelo menos cento e oitenta alunos, numa média de trinta alunos por turma. Em virtude da ausência de alunos, quando da aplicação da atividade, ou mesmo da evasão escolar, esse quantitativo não foi atingido. Vale destacar, entretanto, que, em todas as escolas nenhum aluno presente à aula se recusou a fazer a atividade.

⁸⁷ O sistema público estadual de ensino, conforme o Censo de 2005, conta atualmente com 686 escolas, dentre escolas regulares e diferenciadas (escolas indígenas), distribuídas nos 184 municípios cearenses. Para administrar essa rede, a Secretaria da Educação Básica - SEDUC criou 21 (vinte e um) Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE. Cada CREDE atende às escolas estaduais nos municípios sob sua jurisdição e presta cooperação técnica aos sistemas municipais de educação.

⁸⁸ O código convencionado para nominalizar cada escola deve ser lido da seguinte forma: EPF→Escola pública de Fortaleza; 06→ ano em que a pesquisa foi realizada; letra (A, B, C, D, E, F) → escola pesquisada.

6.3. Parâmetros de análises dos dados coletados

A análise de dados foi feita na perspectiva de um eixo horizontal⁸⁹. No caso das entrevistas, as mesmas foram transcritas e, em seguida, as respostas dos coordenadores e professores foram categorizadas por pergunta e analisadas qualitativamente. As análises foram transformadas em textos descritivos, e no caso dos alunos, para melhor compreensão, fizeram-se necessários inicialmente parâmetros de cunho quantitativo⁹⁰, ilustrados por tabelas, que nortearam a análise qualitativa sobre o assunto.

Com vistas a uma melhor visualização, sistematizamos abaixo os parâmetros utilizados no processo de análise:

- **Documentos Oficiais (PCN e RCB):**
 - habilidades/atitudes sociolingüísticas presentes em cada um;

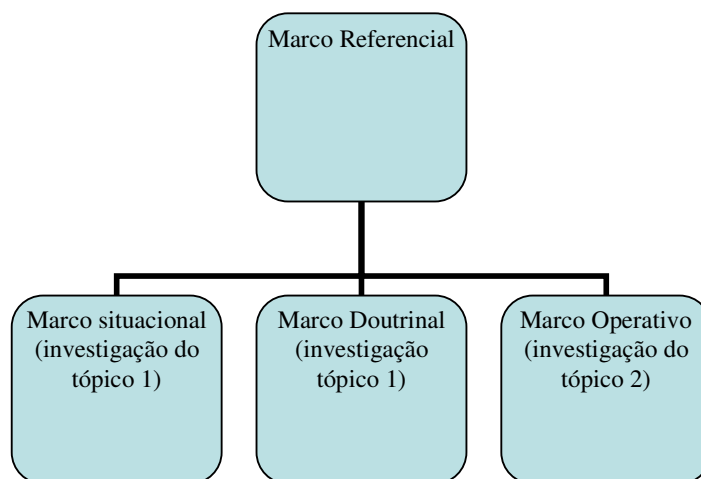
- **Documento Escolar (GIDE):**
 - Concepção de língua e sociedade (tópico 1)
 - Variação lingüística na matriz curricular de LP para a 8ª série (tópico 2).

Para identificarmos tais tópicos, analisamos a GIDE de cada unidade de ensino, seguindo a estrutura do próprio documento, que apresenta o Marco Referencial da escola subdividido em Situacional, Doutrinário e Operativo. Para investigarmos o tópico 1, analisamos os marcos Situacional e Doutrinário; para o tópico 2, analisamos o marco Operativo. Para uma melhor compreensão, vejamos o diagrama abaixo.

⁸⁹ Os documentos PCN e RCB foram analisados entre si; as GIDE das escolas; os coordenadores; os professores e alunos também foram analisados nessa perspectiva. Em nosso projeto inicial, planejávamos, também, uma análise no eixo vertical, por escola (GIDE, coordenador, professor, alunos e até o livro didático de LP), mas em virtude do tempo não foi possível realizá-la.

⁹⁰ Cf. tabela 1, 2, 3 e 4 da Análise e discussão dos resultados (Capítulo 7).

GIDE



Após a análise de tais tópicos, buscamos identificar um outro ponto que também constitui um parâmetro de nossa análise:

→ correlação entre GIDE, PCN e RCB acerca da variação lingüística.

Para as entrevistas com os coordenadores e com os professores, estabelecemos os parâmetros⁹¹ conforme as questões do roteiro de entrevista (cf. Anexo I e II). O perfil profissional também foi alvo de nossa análise.

- **Coordenadores pedagógicos**

- Prática pedagógica

- Variação lingüística

- percepção

- atitudes

- Perfil dos coordenadores

- **Professores**

- Formação continuada do professor

- Proposta pedagógica da escola na visão do professor

⁹¹ Os elementos relacionados a cada um dos parâmetros serão mostrados no próprio capítulo de Análises (capítulo 7).

- Prática pedagógica do professor
- Variação lingüística
 - percepção
 - atitudes
- Perfil dos professores

Para a atividade avaliativa realizada com os alunos, consideramos como parâmetro de análise⁹² os resultados que estes apresentaram nas duas questões que compunham a referida atividade.

- **Alunos**
 - Resultados obtidos na 1ª questão
 - Resultados obtidos na 2ª questão

Considerações finais do capítulo

A metodologia por nós adotada conduziu-nos a atingir o propósito norteador de nosso trabalho, sobretudo em relação à visita *in loco*. As entrevistas feitas com os coordenadores pedagógicos e com os professores, sem nenhuma pretensão de ter um caráter interventivo, uma vez que nosso propósito era a pesquisa em si, não deixaram de gerar uma troca de *olhares e saberes* entre a pesquisadora e os pesquisados. A cada questionamento de nossa parte, uma interrogação se fazia perceber nos semblantes desses sujeitos; a cada resposta deles surgia em nós uma reflexão sobre o papel da Academia na mudança da realidade educacional do país.

A mesma troca foi vivenciada quando da aplicação da atividade junto aos alunos. A receptividade dos mesmos, a colaboração em realizá-la, não só nos levou a atingir um dos objetivos deste trabalho, mas nos renovou o incentivo de continuar trilhando por um caminho investigativo, com vistas a contribuir para essa mudança necessária no ensino de LP no país e, sobretudo, no Estado do Ceará.

⁹² Cf. as habilidades avaliadas em cada questão no capítulo 7, que trata da Análise e Discussão dos Resultados.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentação

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa. A partir de tais resultados, teceremos considerações tendo como norte a fundamentação teórica apresentada nos capítulos 1, 2, 3 e 4, em consonância com os procedimentos metodológicos descritos no capítulo 5.

Na análise, feita numa perspectiva horizontal, observaram-se as seguintes questões:

- Correlação dos documentos oficiais, nacional (PCN) e estadual (RCB) quanto ao tratamento da variação.
- Concepção de língua e sociedade expressa na GIDE das escolas pesquisadas e correlação entre essa concepção e o tratamento que estas dão à variação lingüística; correlação entre este tratamento e o que é apresentado nos documentos oficiais (PCN e RCB).
- O tratamento dado à variação lingüística na matriz curricular para o ensino de LP na 8ª série nestas escolas.
- Compreensão do fenômeno da variação lingüística e atitudes frente ao mesmo por parte dos coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa.
- Compreensão do fenômeno da variação lingüística e atitudes frente ao mesmo por parte dos alunos pesquisados.

O presente capítulo consta de cinco seções: 1ª) documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Referenciais Curriculares Básicos - RCB; 2ª) Documento Escolar: Gestão Integrada da Escola - GIDE; 3ª) Coordenadores Pedagógicos; 4ª) Professores de LP e 5ª) Alunos.

7.1. Documentos oficiais

Ao abordarmos os documentos oficiais no capítulo 4, apresentamos algumas das propostas voltadas para o ensino da língua, veiculadas por esses documentos. Neste capítulo

procuraremos focar os aspectos mais propriamente ligados ao fenômeno da variação lingüística, que representam habilidades e atitudes sociolingüísticas, e que estão estritamente ligados ao foco deste trabalho, de modo a estabelecer as correlações do que é proposto pelos PCN com o que é proposto pelos RCB, para o ensino de LP para a 8ª série ou 4º ciclo.

7.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Na análise dos PCN, cujo eixo de discussão no ensino fundamental centra-se principalmente no domínio da leitura e da escrita, podemos destacar algumas das principais habilidades e atitudes sociolingüísticas apresentadas nesse documento, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. Habilidades e atitudes sociolingüísticas nos PCN

Habilidades e atitudes sociolingüísticas nos PCN	Desmistificar mitos lingüísticos: a) existe uma forma correta de falar; b) a fala de uma região é melhor que a de outra; c) a fala correta é a que se aproxima da escrita.
	Refletir sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.
	Perceber as diferentes práticas discursivas como um construto histórico que depende das condições e da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução.
	Atentar para as diferenças entre conteúdo e forma dos diversos gêneros textuais escritos.
	Reconhecer as características da modalidade oral de modo a dominar a fala pública demandada pelas diversas situações de comunicação.
	Reconhecer as singularidades e propriedades dos tipos particulares do uso da linguagem.
	Reconhecer os recursos expressivos utilizados pelo autor no texto de modo a perceber que estes refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte textual.
	Perceber as particularidades, regularidades e diferenças entre os diferentes usos lingüísticos da fala da comunidade.
	Reconhecer, através da análise empírica dos usos da língua, que não há uma língua única e que o sistema de escrita não pode ser tomado como padrão de correção de todas as formas lingüísticas.
	Reconhecer na língua nacional as diferenças de pronúncia, de empregos de palavras, de morfologia e de construções sintáticas que identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões.
	Identificar o intenso fenômeno da mesca lingüística, atentando para o fato de que num mesmo espaço social convivem diferentes variedades lingüísticas.

(continua)

(continuação)

	Reconhecer que o uso de uma ou outra forma de expressão depende de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero, e da relação estabelecida entre os falantes e o contexto de fala;
	Manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas em que há a necessidade de um uso da língua mais próximo da escrita;
	Compreender que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades lingüísticas, por mais prestígio que uma delas possa ter.

Fonte: quadro elaborado pela autora, a partir da leitura dos PCN.

Ao observarmos esse conjunto de habilidades e atitudes de cunho sociolingüístico, percebemos que, para além das críticas feitas a esse documento, o mesmo é condutor de um conjunto de habilidades e atitudes que o aluno deve ter desenvolvido ao final do 4º ciclo e que, para tanto, dependem sistematicamente de uma intervenção lingüístico-pedagógica da escola.

Assim, os PCN vêm lançar luzes sobre o ensino de LP, pois requerem um refinamento do *olhar* da escola para o fenômeno da variação. Em síntese, a proposta requer que a escola se insurja contra os mitos da fala certa/ errada, que perceba que a escrita também apresenta variação e que, enfim, consiga levar o aluno a reconhecer os diversos tipos de variação lingüística; a perceber que há variação lingüística em razão do gênero e do suporte textual (variação diamésica); a identificar e saber adequar os registros lingüísticos aos níveis de formalidade que o contexto requer; a valorizar os diversos usos lingüísticos das comunidades de fala; a perceber que a escrita não pode ser tomada como um padrão de fala; a valorizar a variedade dialetal e respeitar a fala do outro. Isso requer da escola um rompimento com um paradigma de ensino focado na gramática prescritivista e a opção consciente por um ensino de língua que leve o aluno a ser um usuário comunicativamente competente.

7.1.2. Referenciais Curriculares Básicos-RCB

Os RCB, como documento basilar da educação da rede pública estadual de ensino do Ceará, também mencionam habilidades e atitudes sociolingüísticas que deverão ser formadas nos alunos da 8ª série ou 4º ciclo, conforme identificamos na análise desse documento. A temática voltada para a variação lingüística aparece eivada das reflexões sociolingüísticas já absorvidas pelos PCN, o que nos permite asseverar que há notoriamente um alinhamento teórico entre os dois documentos.

Como os RCB apresentam os conteúdos subdivididos em conceituais, atitudinais e procedimentais, destacamos as habilidades e atitudes lingüísticas com maior ênfase no citado documento, considerando essa divisão.

Quadro 2. Habilidades e atitudes sociolingüísticas nos RCB

Conceituais	Compreender as características da linguagem oral, articulando elementos lingüísticos a outros não-verbais nos diversos textos e nas diversas situações de comunicação.
	Planejar a fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor e dos objetivos estabelecidos para o discurso.
	Identificar e analisar condicionamentos lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto.
	Reconhecer diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento de sentido.
	Adequar a fala em função dos interlocutores.
	Compreender as operações de escolha lexical, de transformação estrutural (ativa x passiva; adjetivo x locução adjetiva), de substituição (pronominalização, substituição lexical), de apagamento (omissão, elisão).
	Reconhecer as regularidades das diferentes variedades do Português, observando os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares.
Atitudinais	Reconhecer a variação intrínseca do processo lingüístico como decorrência de fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos, observando as modalidades oral e escrita, os níveis de registro formal e informal; registros particulares ou de cerimônia, linguagem chula.
	Perceber o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto.
	Auto-monitorar seu desempenho oral, em razão da intenção comunicativa e a reação dos interlocutores, reformulando-o quando necessário.
	Adequar os elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos às circunstâncias, formalidades e aos propósitos da interação.
	Valorizar as práticas de escuta, leitura e produção de textos em situação real de uso da linguagem, atentando para a sua importância social como instrumento de aquisição e transmissão dos conhecimentos, valores e normas.
	Respeitar a variedade lingüística do interlocutor.
	Posicionar-se de forma crítica, como usuário da língua, com relação a conceitos e normas estabelecidos pela gramática do dialeto dito “padrão”.
	Valorizar a língua materna como instituição da soberania nacional e elemento de unificação de nosso povo e de seus anseios.
	Ter autonomia na utilização das regras gramaticais a partir de paradigmas lingüísticos inferidos e internalizados.
Procedimentais	Utilizar e valorizar o repertório lingüístico da comunidade na produção de textos orais
	Utilizar a linguagem oral em função de suas especificidades.
	Interagir com os diversos tipos e suportes de textos observando os aspectos formais e sua função social.
	Investigar, refletir e analisar “sobre a linguagem em uso, observando os indícios que permitem a identificação das modalidades oral e escrita; dos registros formal e informal e de outros fatores responsáveis pela diversidade lingüística e suas manifestações nos diversos componentes da língua (fonético, léxico, morfológico, sintático)”. (RCB, p.34).

(continua)

(continuação)

	Comparar “fenômenos lingüísticos, construindo paradigmas contrastivos, considerando os componentes da língua (fonético, léxico, morfológico e sintático) para inferência de regras sobre ortografia e pontuação”(RCB,p.34).
	Ampliar o repertório lexical, possibilitando a escolha de palavras mais apropriadas à intenção comunicativa e às modalidades oral e escrita.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir da leitura dos RCB.

Através dessa divisão dos conteúdos em *conceituais* (referentes à esfera do saber e constituídos por dados, conceitos e princípios), *atitudinais* (atitudes, valores e normas) e *procedimentais* (destrezas motoras e habilidades ou estratégias cognitivas), os RCB trazem a orientação expressa de que a reflexão sobre a variação lingüística deve ser uma tarefa que a escola deve assumir para si. Enfatizam, porém, somente a oralidade, sem fazer a devida menção à variação também na modalidade escrita.

Não obstante essa lacuna do documento, a ênfase dada aos conteúdos, através da divisão supracitada, pareceu-nos didática, pois permite que a escola bem visualize que tipo de conteúdo deve ser trabalhado para se atingir uma ou outra habilidade e/ou atitude sociolingüística. É importante frisar que o enfoque dos RCB aos conteúdos atitudinais, ou seja, os que pretendem gerar atitudes, valores e normas que “favoreçam a convivência humana e a harmonia nas relações intra e inter-pessoais” (CEARÁ, 1998, p.11), abre um campo de possibilidades de a unidade de ensino discutir os direitos lingüísticos e, a partir da compreensão de que a língua varia, construir, na comunidade escolar, em nosso entendimento, um *modus lingüístico* pautado pelo princípio da alteridade. Assim a escola, conscientemente, irá impor-se ao mito da fala “certa” e fala “errada”, buscando romper, dessa forma, com o preconceito lingüístico e valorizando a fala da comunidade lingüística do aluno. Nesse caso, o respeito à diversidade dialetal permeará as ações pedagógicas e os comportamentos lingüísticos de todos os atores educacionais.

Em síntese, a proposta dos RCB conduz a escola a valorizar a pluralidade sociocultural; desmistificar os mitos lingüísticos; reconhecer os condicionamentos lingüísticos, como faixa etária, sexo, nível de escolaridade, nível de formalidade, meio/suporte; perceber que a língua varia em todos os seus componentes: fonológico, morfossintático, lexical, semântico, pragmático; fazer a distinção entre norma e uso lingüístico; compreender que a variedade padrão é algo convencionalizado socialmente e, que, portanto, um ensino de gramática que se pretenda minimamente funcional deve partir de uma concepção dinâmica da língua.

7.2. Documento Escolar: Gestão Integrada da Escola - GIDE

Ao analisarmos o documento GIDE, norteamos-nos por alguns parâmetros: a) concepção de língua e sociedade expressa no Projeto Político Pedagógico da escola, observando se esta nasce de uma consciência sociolingüística da comunidade em que a escola está inserida, e a correlação entre essa concepção e o tratamento que a escola dá à variação lingüística; b) correlação entre GIDE, PCN e RCB acerca da variação lingüística; c) variação lingüística na matriz curricular para o ensino de LP na 8ª série.

Para tanto, por uma questão metodológica, analisamos o documento de acordo com sua estrutura geral: marco referencial, subdivido em marco situacional, marco doutrinário filosófico e marco operativo, em busca das pistas que nos permitissem identificar essas questões.

7.2.1. Concepção de língua e sociedade

Em busca da concepção de língua e de sociedade, analisamos o Marco Referencial da GIDE, subdivido em Marco Situacional, que destaca o ideal apresentado pela escola em relação a sua visão de mundo (sociedade a ser formada), de ser humano (tipo de homem a ser formado), de educação (papel da escola) bem como os valores universais que a escola reconhece; e Marco Doutrinal, que traz a missão da escola, sua visão de futuro e valores a serem defendidos.

7.2.1.1. Análise do Marco Situacional

Em relação ao Marco Situacional, na *visão de mundo*, há o destaque de duas escolas para uma sociedade sem preconceito e na qual todos os homens devem ser respeitados. As demais defendem uma sociedade igualitária e justa. Já na *visão de ser humano*, as escolas enfatizam um ser capaz de agir, consciente de seus direitos e deveres, sendo um agente transformador da sociedade. A escola B inclui também, como ideal de ser humano, uma formação pautada no princípio da alteridade: “um homem digno que saiba respeitar a si e aos outros” (EPF06B); a escola C acrescenta a formação de “um cidadão livre na formulação e exposição de suas idéias” (EPF06C).

Quanto à *visão de educação* que a escola assume, as seis escolas defendem a formação de cidadãos críticos e participativos. Destas, três acrescentam pontos que nos chamam a atenção. Um dos pontos diz respeito à igualdade de acesso ao saber por todos os seres humanos (escola A); o outro está ligado a uma educação capaz de levar o ser humano a lutar pela igualdade de direitos e uma educação socialmente comprometida (escola B) e o outro ponto diz respeito ao papel da escola no despertar do aluno para a valorização de si mesmo e para a responsabilidade pela construção de uma realidade menos conflituosa (escola C).

Em relação aos valores universais que a escola reconhece, quatro escolas mencionam o respeito ao ser humano como valor principal; as outras duas citam a cooperação, a ética, a moral, a solidariedade e o amor como os valores reconhecidos. É interessante observar que, embora haja destaque de algumas escolas, de forma geral, para a questão do respeito ao ser humano e para a responsabilidade da instituição escolar para com a construção de uma sociedade justa e igualitária, nenhuma escola mencionou o respeito lingüístico ainda que implicitamente. Isso revela-nos uma total ausência de reflexão sobre os direitos lingüísticos. Por sua vez, nenhuma pista nos possibilitou inferir qual a concepção de língua das escolas e muito menos se estas conseguem estabelecer uma relação da língua com as características sociolingüísticas da comunidade em que a escola está inserida.

7.2.1.2. Análise do Marco Doutrinário

O resultado descrito no Marco Situacional é também observado no Marco Doutrinário, no qual a escola externa sua identidade: missão, visão de futuro e valores. Para as escolas, sua missão é oferecer uma educação de qualidade, de modo a assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos. Duas escolas acrescentam novamente o respeito ao outro como algo que faz parte dessa missão escolar.

Na visão de futuro, todas as escolas colocam como meta a educação de qualidade e cinco destas reforçam novamente a questão do respeito ao ser humano, com ênfase para os alunos e a comunidade escolar.

Alinhando à missão e visão de futuro, quatro escolas destacaram novamente o respeito como o principal valor defendido. Os demais foram a transparência, a igualdade de direitos, a autonomia, a solidariedade e a democracia.

Mais uma vez, embora focando o respeito e os demais valores citados, nenhuma menção específica foi feita ao respeito aos direitos lingüísticos enquanto direitos humanos. Nenhuma pista nos foi fornecida sobre a concepção que as escolas têm da língua e nem se estas conseguem estabelecer a relação, ora em tela, entre língua x sociedade, de modo a perceber a intrínseca relação com o fenômeno da variação lingüística. E, mais uma vez, nenhuma menção foi observada em relação às variedades lingüísticas da comunidade do entorno social da escola.

7.2.2. A variação lingüística na proposta curricular para o ensino de língua portuguesa na 8ª série

Neste ponto, buscamos identificar como a escola percebe a variação lingüística. Para tanto, analisamos, na GIDE, o Marco Operativo (parte do Marco Referencial) que traz a dimensão pedagógica da escola: objetivo geral, conteúdos e currículo. Ademais, traz a proposta curricular de LP por nível/ modalidade/disciplina⁹³, focando as competências, habilidades, tema, conteúdos e o detalhamento dos conteúdos.

7.2.2.1. Análise do Marco Operativo

Na análise dos objetivos gerais, vemos a consonância com o que é posto nos marcos anteriores; as escolas põem em relevo o propósito de trabalhar uma educação capaz de promover o ser humano e preparar o educando para o exercício pleno da cidadania. Três escolas, inclusive, fazem menção à Lei de Diretrizes e Bases-LDB, demonstrando que o propósito da escola mantém consonância com a referida Lei. Uma dessas cita também a Constituição Federal.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, as escolas citam os de cunho conceitual, procedimental e atitudinal conforme previsto nos PCN e RCB. Duas escolas (D e F), entretanto, só mencionaram os PCN.

No que se refere ao currículo, há uma aproximação entre a posição das escolas. Para as escolas o currículo seguirá a orientação da SEDUC (o que lemos RCB). A escola B e

⁹³ Nível equivale a Ensino Fundamental; modalidade equivale a ensino presencial e disciplina, no caso, é a de LP.

F acrescentam também a LDB como documento a ser observado na construção do currículo. E a escola B menciona ainda os PCN.

Das seis escolas, apenas a escola A não traz menção às orientações da SEDUC, nem às dos demais documentos, apontando que o currículo será planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências dos alunos, pais e professores com vistas a habilitar esses agentes escolares para o exercício pleno da cidadania.

A partir da análise, percebemos que nem sempre a escola faz menção ao que é proposto pela política educacional. Isso revela-nos que o alcance teórico dos documentos oficiais, às vezes, não chega aos documentos escolares e, por conseguinte, está distante das práticas escolares.

7.2.2.1.1. Análise da proposta curricular de Língua Portuguesa

A estrutura desse marco, conforme orientação oficial, deve trazer os marcos de aprendizagens, os conteúdos e o detalhamento dos conteúdos para cada uma das disciplinas a serem ministradas na escola. No caso da disciplina de LP na 8ª série, poucos resultados, permitiram-nos visualizar a presença de algumas habilidades sociolingüísticas.

A escola A lista três marcos de aprendizagem que representam essas habilidades:

1. reconheçam através de marcas discursivas, intenções, valores, preconceitos veiculados em textos (orais/escritos); **2.** identifiquem as implicações de fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos para a variação lingüística, detectando e utilizando os níveis de registro nas modalidades oral e escrita; **3** identifiquem, em situações reais de produção de linguagem, as manifestações de fatores responsáveis pela variação lingüística nos diversos componentes da língua (fonético, léxico, morfológico, sintático) (EPF06A).

Ao estabelecer os conteúdos e o detalhamento desses conteúdos, referentes a cada um dos marcos de aprendizagem⁹⁴, essa escola coloca como conteúdo referente ao marco 1, “a leitura, compreensão e interpretação,” e, como detalhamento, as “especificações de objetos, pessoas ou processo (texto descritivo); como personagens principais, ambientação, problema, solução e moral da história (texto narrativo)”.

Em relação ao marco de aprendizagem 2, a escola coloca como conteúdo a ser trabalhado os “aspectos textuais/ aspectos gramaticais” e, ao fazer o detalhamento, aborda as

⁹⁴ Os marcos estão representados no exemplo citado em números arábicos e em negrito.

“transformações e combinações de frase (por adição, substituição e encaixamento, redução, deslocamento e apagamento)” e, em seguida, cita a “linguagem padrão e não-padrão (modalidade oral e escrita, níveis de registro)” e “variedade lingüística: diferentes gêneros textuais (música, cordel, quadrinhos, etc.)”.

E quanto ao marco 3, o conteúdo a ser trabalhado são os aspectos textuais e gramaticais, e a escola não apresenta um detalhamento desse conteúdo.

Ao fazermos a correlação entre cada habilidade, o conteúdo e o detalhamento do conteúdo, percebemos que a escola demonstra certa ausência de compreensão sobre essas habilidades sociolingüísticas, pois o conteúdo e o detalhamento deste pouco se adequam para que o aluno, de fato, possa desenvolvê-las. Faz-se necessário destacar que os marcos citados pela escola são uma reprodução de alguns dos conteúdos (conceituais, atitudinais, procedimentais) que aparecem nos RCB. A escola apenas os adaptou como marco de aprendizagem.

A escola B não apresenta nenhum marco que represente alguma habilidade sociolingüística. Ao citar, no entanto, como conteúdo a “compreensão de textos orais, escritos” (EPF06B), apresenta como detalhamento desse conteúdo o estudo da palavra no contexto. Essa foi a única menção feita pela escola que sugere o desenvolvimento da habilidade de adequação da escolha lexical em função do contexto situacional, do nível de formalidade ou do tipo de gênero textual.

Três marcos de aprendizagens que contemplam também algumas habilidades sociolingüísticas são abordados pela escola C:

1. Produzam e compreendam textos oral-escritos, coerentes e coesos demonstrando autonomia, segurança, utilizando registros escritos, adequando a fala às situações de interlocução e respeitando as variedades lingüísticas;
2. Detectem fatores responsáveis pela variação lingüística e sua influencia nos componentes da língua;
- 3) Usar e fazer a diferença entre a norma culta e popular. (EPF06C).

Dentre essas habilidades elencadas pela escola, vimos o reconhecimento de condicionamentos ligados ao nível de formalidade, a adequação da fala ao contexto e à audiência, à atitude de respeito às variedades lingüísticas, à identificação de fatores responsáveis pela variação e ao estabelecimento da diferença entre a norma padrão e a variedade popular. Ao descrever os conteúdos e o detalhamento destes, com o intuito de levar o aluno a desenvolver essas habilidades, a escola, entretanto, aborda-os na perspectiva de uma gramática de cunho meramente prescritivista, o que nos parece uma incoerência.

Na análise da escola D, encontramos um único marco de aprendizagem que representa uma habilidade sociolingüística: "reconhecer a diversidade de gêneros textuais" (EPF06D). Como conteúdo e desdobramento deste, a escola cita alguns textos com os quais pretende trabalhar.

A escola E cita também dois marcos de aprendizagem que contemplam habilidades sociolingüísticas: 1) "produzir e compreender a linguagem oral em situações de comunicação, considerando a realidade local"; "2) compreender e interpretar textos orais, reconhecendo marcas típicas da oralidade (...)"(EPF06D). Para a primeira habilidade citada, como conteúdo a ser trabalhado, a escola apresenta a produção textual/compreensão do texto oral e escrito, enquanto que, no detalhamento desse conteúdo, menciona a produção de redação e sua análise em sala de aula, bem como a identificação de personagens. Já para o segundo marco de aprendizagem, a escola repete o mesmo conteúdo do primeiro marco, e como detalhamento, aborda a compreensão das características da linguagem oral.

A escola F também cita os mesmos marcos de aprendizagem que contemplam habilidades sociolingüísticas, citados pela escola A, e que foram transcritos dos RCB. Como conteúdo para desenvolver tais habilidades, a escola elenca: a) linguagem oral e escrita; b) familiaridade com diferentes tipos e suportes de textos; c) valorização da língua materna como instituição da soberania nacional e elemento de anseio do povo brasileiro. E no detalhamento destes conteúdos, entretanto, a escola descreve atividades de escuta de textos para identificação das idéias conflitantes do autor; atividades de sínteses e resumos; e atividades que possibilitem estabelecer relações entre textos.

Concluimos, portanto, que as escolas, ao colocarem aspectos ligados à variação lingüística (habilidades sociolingüísticas) na matriz curricular da 8ª série, o fazem sem muita ou nenhuma reflexão sobre o fenômeno. Embora citem habilidades, não conseguem fazer a devida correlação entre a habilidade, o conteúdo e o detalhamento do conteúdo a ser trabalhado de modo a desenvolver essas habilidades nos alunos. Há, inclusive, em relação ao detalhamento do conteúdo, a tendência em eleger conteúdos de cunho meramente gramatical, como referência para se trabalhar os marcos voltados para as habilidades sociolingüísticas.

Ainda que em algumas escolas tenhamos encontrado algumas habilidades sociolingüísticas, sobretudo nos moldes dos RCB, não nos pareceu convincente de que as mesmas tenham clareza da dimensão do fenômeno da variação lingüística. A discrepância entre marco de aprendizagem, conteúdo programático e detalhamento desse conteúdo, muitas vezes de cunho meramente gramatical, demonstra essa ausência de clareza e reforça uma

concepção estática de língua que vai de encontro à concepção dinâmica que subjaz a proposta tanto dos PCN quanto dos RCB.

7.3. Coordenadores pedagógicos

A pesquisa com os coordenadores pedagógicos partiu da compreensão de que o desempenho do coordenador pedagógico, tanto no que diz respeito a sua prática pedagógica quanto ao conhecimento que o mesmo demonstra ter do fenômeno da variação lingüística, gera um conjunto de ações que interagem e interferem no desempenho dos professores de Língua Portuguesa.

Através das entrevistas feitas, importava-nos observar, junto aos coordenadores, três pontos: prática pedagógica, percepção da variação lingüística e atitudes frente à variação. Para a análise, como descrito a seguir, estabelecemos como parâmetro dois eixos: a prática pedagógica e percepção sobre a variação lingüística. O detalhamento das questões observadas em cada um desses eixos pode ser visto a seguir, nos quadros 3 e 4:

Quadro 3. Síntese das questões do roteiro da entrevista com os coordenadores, voltadas para a prática pedagógica.

→ *Maiores Desafios*
 → *Principais dificuldades*
 → *Disciplinas que merecem maior acompanhamento*
 → *Proposta Curricular (Processo de construção, base legal, definição dos conteúdos)*
 → *Escolha do LD (Processo, critérios de escolha do LD de LP)*
 → *Papel do Coordenador Pedagógico nessa escolha*

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4. Síntese das questões do roteiro da entrevista com os coordenadores, voltadas para a percepção sobre variação lingüística

→ *Percepção da variação*
 → *Atitude frente ao fenômeno da variação (opinião sobre a fala dos alunos, sobre a fala dos cearenses, sobre a fala de pessoas de outros lugares).*

Fonte: elaborado pela autora

7.3.1. Prática Pedagógica

Na análise do primeiro ponto, prática pedagógica, dentre os desafios elencados pelos coordenadores, os mais recorrentes são o desestímulo do professor e a dificuldade de levá-lo a seguir a proposta pedagógica da escola, conforme observa-se no exemplo a seguir:

O professor tá desestimulado. E essa parte de convencer o professor... não sei se a palavra é bem convencer, mas parte pra isso. Formar o professor e despertar que ele trabalhe dentro de uma linha organizada, de uma linha direcionada... Que ele possa ter uma postura adequada com o projeto político da escola... porque na hora de fazer o projeto político saem coisas belíssimas (...) todos participam, todo mundo fala... mas aplicar no dia-a-dia, no vivenciar o combinado, aí não fazem... (COPF06A⁹⁵)

A formação dos professores e a ausência de formação continuada são colocadas também pelos coordenadores como desafios. Vejamos:

(...) tem professores com 15 anos na casa, que já há muito tempo que não passa por uma qualificação, que não passa por uma reciclagem... Eu detesto essa palavra... Mas eu acho que é problema da formação que deveria ser contínua (...) Então muitas vezes, pega tudo no Coordenador, a má qualidade, quando na verdade é o professor que está na sala de aula (...). (COPF06C)

Em se tratando das dificuldades por eles encontradas, as mais enfatizadas foram o desinteresse da família pelo aprendizado dos filhos, o desinteresse dos alunos em estudar, o desrespeito dos alunos para com os professores e a ausência de planejamento por parte dos professores.

Quanto às disciplinas que merecem um maior acompanhamento, todos foram unânimes em citar como mais críticas a Matemática e a Língua Portuguesa, sendo que a ênfase recaía nesta última:

(...) se não tiver o Português o aluno não consegue entender a Filosofia, a História, a Matemática... Se você souber ler, interpretar e escrever, você se sai bem em Matemática, você se sai bem em todas as disciplinas. E o aluno... nós ainda temos muitas falhas em Português. O aluno chega na 5ª série, na 6ª e até na 8ª com muita falha em leitura, em escrita. (COPF06B)

⁹⁵ Os códigos citados para referenciar os coordenadores, nos exemplos citados, devem ser lidos da seguinte forma: COPF = coordenador pedagógico de Fortaleza; 06 = ano da pesquisa; A = coordenador A (referência que mantém consonância com a escola pesquisada). Vale esclarecer que ao mencionarmos o coordenador, citamos apenas a letra.

Já em relação à proposta curricular, quatro coordenadores (A, D, E, F) fizeram menção aos RCB e aos PCN como a base legal utilizada no processo de construção da mesma. Um dos coordenadores (B) mencionou apenas os PCN e um outro (C) apenas os RCB. É importante destacar, entretanto, que, no geral, há uma clareza por parte dos coordenadores de que esses documentos oficiais devem ser referência e que devem ser consultados previamente pelo coletivo responsável pela construção da proposta da escola.

A leitura desses documentos oficiais, contudo, parece não assegurar que os mesmos sejam referência quando da definição dos conteúdos a serem ministrados. Para 05 coordenadores (A, B, D, E, F) quem define os conteúdos são os professores, a partir do livro didático e de critérios pessoais. O coordenador B mencionou também a consulta aos PCN. Apenas o coordenador C mencionou a utilização dos PCN e dos RCB pelos professores quando dessa definição.

Isso nos sugere que os documentos parecem assumir um caráter mais impositivo, e não chegam, de fato, a despertar o convencimento dos profissionais da escola para a importância de sua utilização e aplicabilidade. Nesse caso, o que a pesquisa nos mostra é que quem de fato define a seleção de conteúdos da matriz curricular de LP são os professores norteados pelo LD. Mesmo sendo consultados, os documentos oficiais parecem constituir apenas *pró-forma*. E ainda que a proposta pedagógica da escola contemple as orientações oficiais, segundo a maioria dos coordenadores, os professores não costumam observá-la na prática.

Quanto à escolha do LD de LP, observa-se a repetição da não observância aos PCN e RCB. A escolha é coletiva e por área. Nenhum dos coordenadores mencionou que o critério de análise fosse a consonância com tais documentos e nem com a proposta pedagógica da escola.

Segundo três coordenadores (A, C, F), o critério inicial para a escolha do LD de LP é a leitura das resenhas do PNLD, enviadas pelo MEC. Nesse caso, embora se trate de orientação oficial, ressaltamos que em nenhum momento os coordenadores destacaram os PCN e RCB como material a ser consultado antes da decisão por um ou outro LD de LP.

Para os demais coordenadores, os professores definem o LD com base na “gramática contextualizada” ou “gramática ligada ao texto” (COPF06D) e de acordo com a realidade dos alunos. Embora mencionem esses critérios, os coordenadores dão destaque à prática pessoal de cada professor como determinadora da escolha do LD. Nesse caso, não há menção alguma às orientações dos documentos oficiais, nem à proposta da escola, como podemos observar abaixo:

(...) cada professor já sabe o que é essencial pra cada ano, de cada disciplina e de cada série, né? O que a 5ª série tem que trabalhar prioritariamente, o que a 6ª tem que revisar e dar a mais... O que a 7ª tem, o que a 8ª tem, né? Eles já têm isso em mente; todo professor já tem isso em mente. (COPF06B)

Quanto ao papel do coordenador pedagógico na escolha do livro didático de LP, percebemos que os coordenadores, no geral, não zelam para que o tipo de livro a ser escolhido mantenha consonância com as orientações dos documentos oficiais e com a proposta pedagógica da escola. Todos eles dizem que só acompanham o processo, mas não interferem na escolha, pois a decisão cabe ao professor de LP. Em alguns casos, quando acham que o livro não é muito adequado, tentam sugerir, com muita diplomacia para não melindrar o professor, que este examine melhor o livro antes de adotá-lo. Isso nos revela que falta autoridade ao CP e uma maior clareza sobre o seu papel na condução dos processos pedagógicos na escola.

Para três dos coordenadores (B, D, F), embora aleguem não ser formados em LP, dizem que sugerem que os professores observem se os textos estão de acordo com o nível dos alunos e se têm questões de “gramática contextualizada”, ou seja, retiradas do texto. Nesse caso, observa-se que o foco de atenção são as questões gramaticais, camufladas sob o rótulo de contextualizada, e não se o livro está de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Ao que nos parece, há por parte dos coordenadores a crença, ainda muito expressiva, de que o aluno só terá competência lingüística se dominar as regras gramaticais, conforme observamos no exemplo abaixo:

Em alguns livros a contextualização é mínima. Eles não aprofundam um pouco da gramática para que o aluno possa entender a língua. A gramática não faz o aluno entender a língua? (...) Aí os professores querem que tenha mais gramática, querem com certeza (...) Se o aluno entendesse algumas regras e a partir daí ele percebesse que se deve falar assim, que se deve comunicar assim, que a regra é essa... (COPF06A)

Assim, observamos que o papel do coordenador é um tanto passivo diante da escolha do LD. Os coordenadores não articulam essa escolha aos documentos oficiais e nem à proposta pedagógica da escola. Quando acham conveniente fazer sugestões em relação ao livro, estas vão ao encontro de uma proposta de ensino de língua pautado na gramática. Ademais, ao ter que usar de muita diplomacia para não melindrar os professores de LP, obliteram a própria função para a qual foram selecionados.

7.3.2. Percepção da variação lingüística

O segundo ponto da análise está ligado às questões referentes à percepção da variação lingüística. Os resultados mostraram que os coordenadores percebem, no geral, a existência dos empregos lingüísticos variantes. Essa constatação ocorre em virtude da atenção que eles demonstram dar aos traços típicos da fala não-padrão que consideram como fala “errada”. A variação observada, embora sem reflexão, no geral, é a fonológica, como no exemplo:

Mas se uma pessoa do interior fala uma palavra barrer é varrer. O aluno sabe que barrer é varrer (...) Na escola a gente deve ter uma postura correta. Mas eu não posso incriminar uma criança que vem do interior... Você corrigir: “você ta falando errado... Não!” Fala correto pra ver se ela procura se corrigir através de sua fala. Fala correto pra ela... ela vai se adaptando. (COPF06F)

Alguns coordenadores demonstram perceber também a variação morfossintática, ao identificarem a ausência de marcas de concordância nominal e verbal nos enunciados, como se observa nos exemplos a seguir:

(...) Mas os professores sempre estão fazendo as devidas correções, principalmente os professores de Português. Eles procuram mostrar pra eles como nós devemos falar (...). Agora, quando eles falam assim, a gente não fala... é muito deselegante, você chegar “as casa”... as casa não, as casas né? Então a gente tem que encontrar uma forma: “será que você tá usando a concordância certa? Repita. Repita o que você falou... É engraçado! Quando eles repetem, eles já repetem corretamente... “as casas”. Há casos que eles falam errado... eles chegam, aí eu digo: eu não entendi, fale de novo. E eles falam correto. (COPF06D)

Então quando o aluno chega aqui e diz assim: - a gente vamo jogar. Eu digo: a gente vamos? A gente vamos pra onde? (...) Então eles mesmo se corrigem. Eu acho que não é humilhação. O aluno não se sente diminuído por causa disso. (COPF06C)

Ainda em relação a esse ponto é importante destacar que, para cinco coordenadores, a fala ou é formal ou informal, não demonstrando ter clareza sobre os diferentes níveis de formalidade a depender da modalidade oral ou escrita ou em função das exigências dos diversos domínios sociais. Além disso, os resultados não demonstraram que esses agentes escolares tivessem reflexão sobre as regras lingüísticas variáveis (embora percebam que a língua varia); não percebem os fatores responsáveis pela variação lingüística nos diversos componentes da língua (fonético, léxico, morfológico, sintático) e nem as implicações dos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos.

A percepção dos coordenadores de que a língua sofre variação está circunscrita aos mitos de que só existe uma forma correta de falar, de que a fala correta é a que se aproxima da escrita e de que a fala não-padrão constitui um desvio lingüístico. Em razão disso, o coordenador sente-se na obrigação de fazer a correção *on line* da fala “errada” do aluno.

7.3.3. Atitudes frente ao fenômeno da variação lingüística

Neste ponto, procuramos identificar atitudes sociolingüísticas dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, focamos três pontos: opinião sobre a fala dos alunos, sobre a fala do cearense e sobre a fala de pessoas de outros lugares.

7.3.3.1. Opinião sobre a fala dos alunos

Quanto à fala dos alunos, cinco coordenadores apontaram a gíria como a principal característica da fala juvenil, que, segundo eles, configura-se como linguagem “pobre”, “errada” e revela a ausência de leitura dos alunos. Um destes, inclusive, aponta as mães como os responsáveis pela fala “errada” dos filhos, pois estes “repetem os mesmos erros de português delas”. Para este coordenador, o convívio diário com os alunos pode até levá-lo a falar “errado” também, conforme demonstra em sua fala:

Eu às vezes, eu fico me corrigindo, assim... tenho medo de falar às vezes... porque a gente convive tanto com quem fala errado... E o nosso sotaque ele é tão cheio de vício, tão cheio assim de palavrinhas, de termos engolidos... Sei lá! Aí eu falo, mas eu digo, na minha função eu devo evitar, mas como é um hábito... Eu falo arruviar, mas o que é arruviar? É dar uma volta... A minha filha fala: “mamãe eu vou arruviar pela ali”... Aí eu digo que ela não deve falar assim (...). Eu acho que ela devia dizer vou dar uma volta. Né? Não é mais correto? (COPF06A)

Um outro coordenador diz chocar-se com a linguagem usada pelos alunos no orkut, cheia de abreviações. E quando entra no orkut envia recadinhos para eles tudo “bem escrito para ver se eles percebem a linguagem correta”, mas admite temer “pegar esses hábitos dos alunos” (COPF06D).

Dos coordenadores pesquisados, apenas 01 (C) classificou a fala dos alunos como criativa, e representante legítima da dinâmica da língua, destacando a variação histórica como responsável pelas mudanças no uso da língua. Reconhece, contudo, que a maneira informal da fala dos alunos leva o professor a falar também informalmente. Para esse coordenador os professores de LP “usam uma lupa, condenam a fala do aluno e corrigem a fala dos outros professores” (COPF06C). Ele, entretanto, não acha incorreto corrigir o aluno; o que condena é a correção na frente de outras pessoas.

Os coordenadores destacam, também, que a maneira de falar dos jovens, em suma, costuma “agredir” alguns professores, sobretudo os professores de Língua Portuguesa.

7.3.3.2. Opinião sobre a fala dos cearenses

No que se refere à fala do cearense, o foco da opinião dos coordenadores diz respeito ao modo como o cearense fala: espontâneo, fala “cantando” e tem um vocabulário rico. Há um sentimento forte de territorialidade que leva os coordenadores a não dicotomizar a fala cearense em “certa” e “errada” como fazem com a fala do aluno. Amenizam, inclusive, na avaliação quando querem enfatizar a fala não-padrão: “linguajar com vícios”, “engole muitas sílabas e muitas palavras”, e, notoriamente, assumem uma postura lingüística menos hostil do que a que assumem com o aluno. Isso nos causa certa estranheza em razão da não correlação com as atitudes preconceituosas demonstradas quanto à fala do aluno.

7.3.3.3. Opinião sobre a fala de pessoas de outros lugares

Em relação à fala de pessoas de outros lugares, há uma atitude de admiração pelo falar diferente. A fala do Sul do país, com seu sotaque e seu vocabulário, é caracterizada como uma fala bonita por dois coordenadores (B, E). Já os coordenadores (C, D, E e F), entretanto, elegem a fala do maranhense como a mais “correta” do país sem, contudo, saber explicar o porquê dessa avaliação. E um coordenador (A) mencionou a fala do pernambucano como parecida com a fala do cearense.

Mais uma vez observamos a ausência de clareza sobre a variação lingüística e a manutenção de mais um dos mitos de que a fala de uma região é mais bonita que a de outra.

7.3.4. Perfil dos coordenadores pedagógicos

Os resultados obtidos através das entrevistas foram correlacionados com o perfil do coordenador para refletirmos sobre a seguinte questão: até que ponto a pouca clareza sobre o fenômeno da variação não resulta do processo de formação do profissional? No quadro abaixo, visualizaremos esse perfil:

Quadro 5: perfil dos coordenadores pedagógicos

Coordenador	Nível Escolaridade	Formação inicial	Pós-graduação (especialização)	Tempo magistério	Tempo na escola nessa função (em anos)
A	Superior	Pedagogia	Administração Escolar	21	06
B	Superior	Pedagogia	Matemática/Gestão Escolar	17	02
C	Superior	História /Filosofia	Filosofia	15	05
D	Superior	Letras	Planejamento Educacional /Gestão Escolar	24	09
E	Superior	Pedagogia	Gestão Escolar	20	06
F	Superior	Filosofia	Planejamento Educacional	23	09

Fonte: Pesquisa direta

O perfil nos mostra que 03 (três) coordenadores (A, B, E) têm formação inicial em Pedagogia; 02 (dois) em Filosofia (C, F), sendo que um destes (C) também tem formação inicial em História; apenas 01(um) tem formação em Letras (D). A pós-graduação de cinco dos coordenadores (A, B, D, E, F) é na área de gestão escolar e apenas 01 (um) não tem pós-graduação em gestão (C). Dos 06 coordenadores, 01 (C) só tem graduação em área específica e outro (B), além da pós-graduação em gestão escolar, tem pós-graduação em área específica, no caso, Matemática. Todos têm bastante tempo de magistério e um tempo razoável de Coordenação Pedagógica na escola.

Os dados revelam que a formação desses profissionais têm impacto na compreensão sobre a variação lingüística. Até mesmo o coordenador formado em Letras, por ter se formado antes da inclusão da Sociolingüística no currículo, não considera em seu discurso os usos lingüísticos variáveis.

7.4. Professores de Língua Portuguesa

Os resultados obtidos a partir das entrevistas junto aos professores foram categorizados em cinco eixos: 1) formação continuada, 2) proposta pedagógica da escola, 3) prática pedagógica do professor, 4) variação Lingüística e 5) atitudes frente ao fenômeno da variação. Em cada eixo focamos os seguintes aspectos, conforme descritos a seguir:

Quadro 6. Síntese das questões do roteiro da entrevista realizada com os professores

- *Formação continuada do professor*
- *Proposta pedagógica da escola*
 - opinião sobre a proposta*
 - processo de construção*
 - critérios para definição dos conteúdos da matriz curricular de LP*
 - documentos norteadores*
 - importância do uso dos documentos*
 - processo de escolha do LD*
 - critérios de escolha*
- *Prática pedagógica do professor:*
 - principais dificuldades no ensino da língua*
 - importância do LD de LP na prática pedagógica*
 - objetivos do ensino de LP na 8ª série*
- *Variação Lingüística:*
 - *Textos com diferentes níveis de formalidade*
 - *Textos de diferentes dialetos*
 - *Abordagem da gramática*
 - *Noções de fala “certa” e fala “errada”*
 - *Mudança lingüística*
- *Atitudes frente ao fenômeno da variação:*
 - Opinião sobre a fala dos alunos*
 - Opinião sobre a fala das pessoas do bairro*
 - Opinião sobre a fala das pessoas de outros lugares*
 - Opinião sobre como os alunos encaram a fala dos professores*

Fonte: elaborado pela autora

7.4.1. Formação continuada dos professores

Levando em conta que todos os professores pesquisados atuavam na área de LP, buscamos identificar como tem se dado a formação continuada desses profissionais, com vistas a observar se essa formação tem contemplado algumas das contribuições da Sociolinguística, mais especificamente em relação à variação linguística, objeto do nosso trabalho.

Dos 06 (seis) professores pesquisados, 02 (dois) disseram que há muito tempo não fazem um curso de aperfeiçoamento e que a Secretaria da Educação tem dado poucas oportunidades nesse campo, além do mais, os cursos, quando acontecem, acrescentam pouco (A, D)⁹⁶. 03 (três) professores, entretanto, mencionaram ter feito algum curso de aperfeiçoamento nos últimos anos (B, C, E). O professor B destacou o curso promovido pela Fundação Demócrito Rocha, e professor C citou os cursos feitos através da TV Escola⁹⁷ e o curso Magister da UFC⁹⁸, como tendo propiciado mudanças em sua prática pedagógica. A partir destes cursos, este último professor diz agir com mais critérios ao selecionar os textos, propor atividades e selecionar o livro paradidático.

Para um outro professor (D), a escolha pelo curso de aperfeiçoamento deveria ficar a critério pessoal, na área em que o professor tivesse afinidade. Vale lembrar que este professor, embora atuando em LP, não tem formação inicial na área e gostaria de fazer cursos na sua área inicial de formação.

Um professor (E), também não formado em Letras, disse ter feito um curso que muito contribuiu para ressignificar sua prática; a partir de então, passou a desenvolver o trabalho com base no texto.

A análise desse ponto nos revela que a formação continuada (cursos de aperfeiçoamento) suscita algumas mudanças, ainda que incipientes, na prática do professor de LP. Cursos com maior qualidade e melhor planejamento por parte do órgão estadual responsável pela educação pública, certamente, teriam muito a contribuir com a mudança de rumo do ensino de LP no Estado.

⁹⁶ Ao nos referirmos ao professor usaremos a letra. Na referência dos exemplos usamos um código mais completo e que deve ser lido da seguinte forma: PROFLPF06/ letra = PROFLPF (professor de língua portuguesa de Fortaleza; 06 = ano da pesquisa; letra = professor).

⁹⁷ Curso à distância promovido pelo MEC.

⁹⁸ Curso de formação para professores promovido pela SEDUC em parceria com as Universidades Públicas UECE e UFC.

7.4.2. Proposta pedagógica da escola na visão dos professores

Nesse eixo, os resultados mostram-nos, no geral, que, para os professores, a proposta pedagógica da escola está mais para um documento exigido pela Secretaria da Educação do que para um documento norteador da razão de ser da escola. E embora o processo de construção desse documento seja coletivo, o que se percebe, na fala dos professores, é que eles não se vêem responsáveis pela execução do que fora proposto pelo coletivo escolar. Há uma tendência a um trabalho individualizado desvinculado do projeto político pedagógico, conforme vemos no exemplo a seguir, de um professor que alega o não acompanhamento do trabalho do professor, por parte do coordenador pedagógico:

Quando a Secretaria de Educação exige, aí, eles trazem... “Olhe, a Secretaria tá pedindo pra gente fazer isso... vamos ver como a gente pode colocar...” mas na prática, a gente trabalha cada um por si; eu acho que é por isso que eu acho que não tá bom, não tá funcionando legal. (PROFLPF06F)

Para a definição dos conteúdos que compõem a matriz curricular, 04 (quatro) professores mencionaram a leitura dos PCN como necessária, embora tenham reconhecido que fora disso, o documento é pouco consultado (A, B, D, E). E destes, apenas 03 (três) mencionaram também os RCB (C, D, E). 01(um) professor demonstrou muita insegurança ao tentar citar os PCN e os RCB (A). Todos os professores, entretanto, citaram o LD de LP como o grande norteador da escolha dos conteúdos de LP que compõem a matriz curricular de LP da escola.

Ao que observamos, e parece não pairar dúvidas sobre isso, o LD de LP, no caso da presente pesquisa, ocupa um significativo espaço na cultura da escola, atuando decisivamente na regulação da prática pedagógica do professor, como na definição dos conteúdos a serem ministrados; na ordem em que estes devem ser trabalhados; nas atividades a serem desenvolvidas; nos textos a serem lidos. Os resultados nos mostram também que os demais documentos citados parecem ser utilizados apenas a título de cumprimento de obrigações exigidas pelo sistema, pois apenas 02 (dois) professores salientaram a relevância da documentação oficial no momento da definição dos conteúdos.

E quanto à escolha do LD de LP, todos os professores disseram que a escolha é feita pelo coletivo de professores de LP. Os critérios de escolha mencionados são: textos curtos, gramática contextualizada, livro com muito exercício, textos de acordo com a

realidade da escola e variedade de textos. Como exemplo, citamos uma das respostas de um dos professores:

(...) eu acho que pela capa, por ter muito exercício, porque é muito bom também, porque tendo muito exercício o aluno vai ficar muito preso, bem sentadinho, fazendo a atividade, entendeu? Mas só que esse livro que é adotado aqui, ele todo, ele pede debate, todo ele pede um trabalho anterior do professor também (...) ele é assim, para especialista em Lingüística. (PROFLPF06E)

É oportuno destacar que não percebemos um critério de escolha do livro didático de LP que pudesse remeter-nos à conclusão de que questões ligadas à Sociolingüística pudessem estar sendo levadas em conta, pelos professores, na hora de escolherem o livro a ser adotado da escola.

7.4.3. Prática pedagógica do professor

No tocante à prática pedagógica do professor de LP, observamos as principais dificuldades enfrentadas no ensino de LP, como o LD de LP auxilia o professor na prática pedagógica e quais os objetivos vislumbrados por ele para o ensino de LP na 8ª série.

Dentre as dificuldades elencadas pelos professores temos: o não-prazer dos alunos em relação à leitura; a ausência de embasamento dos alunos; desinteresse destes em estudar; ausência de articulação entre os conteúdos da 7ª série e da 8ª; os alunos não gostarem de gramática; ausência de acompanhamento dos filhos por parte da família.

Um dos pontos, entretanto, que merece destaque e que constitui uma dificuldade na visão de 02 (dois) professores é o fato de o aluno escrever errado, falar “errado”, não ter o domínio da norma culta e nem do conteúdo gramatical, além de ter um vocabulário pobre (E, F). Vejamos o exemplo:

“É essa falta de (...) é escrever errado, falar errado... interpretar errado... É não ter o domínio mesmo da norma culta, né? Como manda o figurino... O que a gente quer é receber o aluno todo equipado já, né? Pra gente dar só o restante das orações subordinadas; mas ele chega vazio de tudo na 8ª série... Ele não tem domínio gramatical e muito menos textual, não tem (...) E quando você bota numa prova, marque somente a alternativa certa, ele diz: - professora, tem mais de uma? (PROFLPF06E)

Nesse caso, o trabalho com regras lingüísticas variáveis ajudaria o professor romper com o preconceito lingüístico e, possivelmente, seria uma ferramenta importante para uma nova prática de ensino com vistas à superação das dificuldades do aluno em relação a

essas questões que ele próprio elenca, e a outras como, por exemplo, o fato de o aluno não gostar de gramática, não ter interesse em estudar.

Quanto ao questionamento sobre como o LD de LP ajuda na prática pedagógica do professor, todos os professores disseram que o livro é imprescindível, por ser o material de uso contínuo do aluno e por direcionar o trabalho em sala. Demonstrem assim uma ausência de consciência de sua autonomia pedagógica, como nos mostra o exemplo a seguir:

Ajuda bastante. Ele direciona, né? (...) porque se não tivesse o LD eu ia ter que pesquisar em vários livros e ia ficar uma coisa muito solta. Aí eu acompanho o conteúdo programático... Se bem que existem LD que eles não colocam o conteúdo numa seqüência, que eu pergunto: como é que eles fazem assim? (...) Há livros que começam pelas orações subordinadas quando o menino não viu ainda as orações coordenadas. Às vezes começa do fim, prejudicando a seqüência, né? Eu já vi livro que já começam das orações coordenadas, e faz aquela misturada... Aquela coisa, né? (PROFLPF06F).

É notória, nesse exemplo, a importância que o LD assume como o condutor do que será ensinado. Além do mais, a opinião do professor é reveladora de uma prática de ensino da língua ainda centrada na gramática tradicional.

No tocante aos objetivos do ensino de língua portuguesa na 8ª série, na visão dos professores, temos, em síntese, o seguinte: levar o aluno a dominar os conteúdos; a interpretar textos; à aquisição da leitura e produção de textos; a fazer uma boa análise do texto e a dominar os princípios gramaticais.

O exemplo a seguir mostra bem como o professor percebe os objetivos do ensino de LP na 8ª série:

Pra mim, eles têm que sair da 8ª lendo e escrevendo corretamente, sabe? (...) Quando você ta ensinando a gramática, trabalhando a leitura, trabalhando a escrita, automaticamente quando ele escrever uma redação ele vai saber colocar a forma verbal, né? Poxa, a forma verbal... É terrível quando você percebe que eles não aprenderam, certo? (...) Teve uma época dessa, você terminando o ano e eles falando assim: - professora, nós têm que fazer esse trabalho? Aí você morre! – Poxa, trabalhei tanto... Então essa questão, a leitura e a escrita, principalmente... Eles saírem lendo e escrevendo, corretamente... Pontuando, usando o verbo, fazendo a concordância verbal... eu acho que isso é essencial porque todas as outras coisas, eu acredito, na minha maneira de ver, eles vão ver no Ensino Médio, certo? (PROFLPF06D)

Dadas as dificuldades elencadas pelos professores, cremos que o trabalho com a variação lingüística, poderia minimizar algumas das angústias expressas pelos docentes quanto à aprendizagem de regras gramaticais. Uma atividade, certamente, mais produtora e

mais significativa para os alunos seria contrastar as regras da norma padrão com as regras gramaticais do dialeto por eles utilizado.

7.4.4. Percepção da variação lingüística

Com o intuito de facilitar a interpretação dos resultados nesse eixo, foco de nosso trabalho, procuramos identificar os saberes dos professores de LP acerca da variação lingüística, através das questões descritas abaixo voltadas para a prática em sala e para a identificação de atitudes do professor de LP frente à variação.

7.4.4.1. Textos com diferentes níveis de formalidade

Em relação a esse tópico, os resultados revelaram que há pouca clareza sobre o que sejam diferentes níveis de formalidade. Para 04 (quatro) professores, a questão é entendida como diferentes gêneros textuais. E, ainda assim, há certa confusão entre gêneros textuais e diferentes portadores (suportes) de texto.

Já 01 (um) professor diz trabalhar os diferentes níveis de formalidade porque o LD traz essa orientação. Só que, para ele, a linguagem ou é formal ou informal, não conseguindo visualizar os níveis de formalidade dispostos num *continuum*, como sugere Bortoni-Ricardo (2004).

E, por fim, um último professor associa linguagem formal à linguagem padrão, demonstrando uma “leitura” de que tudo que é formal é padrão e culto. Vejamos o exemplo:

(...) geralmente eu peço que eles passem para a linguagem formal (...) Eu já trabalhei com texto de Patativa onde os alunos fizeram a tradução da letra para a linguagem formal. Eu achei interessante porque ali mostra a fala do Patativa do Assaré, lá do interior; é uma variedade da linguagem, e onde eles podem ver como é a linguagem informal, mas que eles podem passar para a linguagem formal (...) (PROFLPF06A).

Embora o professor desenvolva um trabalho contrastando o dialeto rural com o dialeto urbano, ele demonstra uma certa confusão ao apresentar a linguagem informal como sinônimo de dialeto rural e a linguagem formal como sinônimo de linguagem padrão.

Assim sendo, em relação a esse ponto, concluímos que, para os professores essa não é uma questão clara. Eles não distinguem com facilidade a diferença entre diferentes níveis de formalidade e diferentes gêneros textuais e /ou portadores de texto. E também apresentam a linguagem informal como sinônimo de dialeto rural e a linguagem formal como equivalente a linguagem socialmente de prestígio. Isso nos revela que a formação profissional inicial e/ou continuada desses profissionais deve contemplar as discussões acerca dos postulados sociolingüísticos.

7.4.4.2. Textos de diferentes dialetos

Em relação ao questionamento sobre o trabalho com textos de diferentes dialetos, 01 (um) dos professores (B) refere-se à diferença entre linguagem urbana e rural. Vejamos o exemplo:

Olha, a gente até aborda... Assim mais na linguagem informal, que é quando a gente vai trabalhar, porque para encontrar um texto assim, com essas linguagens, assim, é um pouco difícil mesmo... O livro não traz, né? Mas o que é informado, por exemplo, é o seguinte: que se eu que estou, estudo aqui na capital e de repente eu vou passar uma temporada no interior mais longínquo, quando chegar lá, saber respeitar essa diferença... Por exemplo, vai conversar com uma pessoa e a pessoa pronunciar uma palavra que não seja pra gente na linguagem formal correta, ele não tá corrigindo, tá entendendo? (PROFLPF06B)

02 (dois) outros professores admitiram ainda não ter realizado nenhum trabalho nessa perspectiva (C, D). O professor C, que demonstra compreender a questão, justifica-se, alegando não ter tempo para pesquisar os diversos textos, pois trabalha duzentas horas/aula; enquanto que o professor D assume nunca ter trabalho a linguagem com esse objetivo e menciona já ter trabalhado cordel, “mas sem fazer paralelo com outras linguagens” (PROFLPF06D).

02 (dois) professores dizem realizar trabalhos nesse sentido. Um deles, contudo, refere-se aos diferentes dialetos atrelando-os à questão da formalidade de forma polarizada (fala formal ou informal); e acrescenta ser um modo de falar diferente, ter vocabulário diferente (A). Já o outro professor (E) trata de estrangeirismos, como podemos observar no exemplo:

(...) Trabalhamos também. A gente trabalha... Porque no SPAECE também tem dizendo o que é preciso. No próprio LD também tem (...) O que é a linguagem

americanizada, né? Como se diz, as palavras simples, vamos supor... Aqui a gente trabalha com “pírcing”, a gente trabalha com palavra como outdoor, Mcdonald, né? A gente vê... no próprio livro vem, falando quem é contra, quem é a favor... Assim da língua portuguesa cheia de linguagem estrangeira (...) (PROFLPF06E).

Assim, os resultados nos mostraram que os professores não têm trabalhado com textos de diferentes dialetos em suas aulas. E mais: que eles não demonstram clareza sobre os diferentes dialetos, nem se dão conta de que eles próprios utilizam seus dialetos, ao menos, nas situações de informalidade.

7.4.4.3. Abordagem da gramática

O questionamento sobre como o professor aborda a gramática em sala de aula, realizado através da pesquisa, mostrou-nos que todos os professores assumem trabalhar a gramática contextualizada. Essa concepção, contudo, parece-nos camuflar a real prática dos professores: o texto como pretexto para o ensino da gramática da frase, como já assinalava Cereja (2002). Vejamos os exemplos da fala dos professores:

Eu não abro mão de trabalhar a gramática. Eu acho que vai esvaziar a LP se o professor achar que trabalhar a LP é só compreensão de texto. É também... a partir do texto, a partir da contextualização, da visão de mundo, da interpretação, da compreensão, mas só para avisar até chegar ao estudo gramatical. (PROFLPF06C)

Trabalho o texto e reservo todo aquele tempo para interpretação de texto tal e tal... Depois eu abordo a gramática que eu já tinha planejado, objetivado naquela gramática que eu quero abordar dentro do texto... Mas assim, usando a linguagem do texto, as frases, certo? As palavras e tal... Aí eu vou trazendo para aquela gramática que eu quero apresentar pra eles, certo? Aí eu vou dizendo, vamos ver: quais são os verbos que têm nesse texto? Aí eles... Você tem o conhecimento, né? É aquele que não tem a gente vai colocando. O verbo ele tem, ele traz a ação... e você vai colocando... De que forma você vai encontrar o verbo dentro do texto, certo? Aquela palavra que te indica uma ação, um estado e tal... Aí você vai exercitando... Esses verbos aqui eles denominam uma ação, então nós vamos relacioná-los... Tire de dentro do texto. Aí depois você vai trabalhar... Se você quiser trabalhar os tempos verbais, as conjunções, ou seja, cada coisa que você vai querer, aí você vai tirando dali; você vai saindo do texto com aquelas palavras, aí você começa introduzindo a gramática daquela forma... Contextualizada. (PROFLPF06D)

A gramática, seguindo a nossa proposta pedagógica, segundo também o LD que nós utilizamos, nós trabalhamos, é a gramática textual, sempre procurando de acordo com o que vai aparecendo, por exemplo... as orações coordenadas e subordinadas ... Sempre procurando no texto e embora os exercícios que aparecem no livro não tenham muito a ver com textos, mas sempre a gente volta pra procurar conjunção, buscando encontrar no texto uma oração coordenada, uma oração subordinada...

dessa forma! Às vezes relacionado com o texto, às vezes não tá tão contextualizado. (PROFLPF06A)

Olha, a parte da gramática é assim... Dentro do texto. O livro (...) ele traz a parte gramatical, como se o aluno já tivesse todo o domínio... Aí a gente (...) nós os professores que estamos trabalhando com o livro, a gente tem que trabalhar a gramática através da nossa fala... Faz a pesquisa dos pontos da gramática, porque o livro não traz direito, aí depois a gente manda o aluno localizar dentro do texto aquilo que a gente quer da gramática. O que é gramática textualizada... Mas é muito difícil! A gente além de trabalhar o texto ainda tem que procurar as coisa⁹⁹ da gramática... Ele não vem explicando como trabalhar a gramática. Mas por que tem que procurar? Tem que procurar, sabe por quê? Porque a gramática ela é... Não é que ela seja importante... Ela é importante. É que ela vai direcionar o aluno a falar bem, a escrever bem, a se comunicar bem. Que a gente não pode ver o aluno dizer “não cabeu”; mas se ele não souber conjugar o verbo, ele vai dizer “não cabeu”. Aí o pessoal vai mangar dele... A gramática ajuda a gente também a nos relacionar de maneira mais eficiente. Não é que ela seja a coisa principal, né? (PROFLPF06E)

Nossa conclusão em relação a esse tópico, a partir dos resultados, é que ensinar gramática de forma contextualizada está mais para um modismo do que para um ensino de gramática com valor funcional, em que o texto deveria ser tomado como unidade de sentido. Os professores apresentam os textos e dos mesmos retiram fragmentos lingüísticos que não vão além do horizonte da frase. Não há uma reflexão gramatical integrada à leitura que, de fato, possa estimular o aluno a aprender a regra gramatical e a perceber que este aprendizado poderá contribuir para a qualidade de suas práticas discursivas.

A ênfase dos professores recai sobre uma prática comum: o ensino da gramática “contextualizado”, o que não contempla os diferentes usuários, nem os diversos contextos de uso da língua. A tal “gramática contextualizada” é o caminho possível para que o aluno fale “melhor” e escreva melhor, conforme os professores.

Não obstante o resultado, não somos de todo pessimistas. Essa relevância que o texto assume junto aos professores advém das contribuições dos estudos lingüísticos e sociolingüísticos, trazidas quer através das concepções veiculadas pelos livros didáticos, quer através da formação inicial ou continuada, quer através de leituras dos documentos oficiais. E isto demonstra, no mínimo, que o professor percebe que há uma necessidade de ressignificar as práticas do ensino de língua; o grande desafio, talvez, seja *o como* fazer essa ressignificação; o professor ainda não tem a devida segurança teórica e metodológica para promover essa mudança.

⁹⁹ Na transcrição das entrevistas, mantivemos a forma como os sujeitos falaram.

7.4.4.4. Noções de fala “certa” e fala “errada”

Nesta parte da pesquisa, o resultado do diagnóstico nos mostrou que nenhum dos professores assumiu abertamente trabalhar na perspectiva dicotômica de fala “certa” x fala “errada”. A motivação para tanto está ligada ao entendimento do professor de que o aluno não deve ser constrangido. Tal entendimento, no entanto, não modifica a prática do professor, que acaba por deixar transparecer em seu discurso a prevalência do mito da fala “certa” e fala “errada”, quando se trata dos usos lingüísticos variantes, como podemos observar no exemplo:

Assim... A noção de certo e errado pra gente que trabalha com os jovens nessa faixa de 7ª e 8ª é complicada porque... Na maioria das vezes, pros jovens o que tá certo é o que é errado, né: É... Por exemplo... Deixa eu ver... Uma vez ou outra uma pronúncia incorreta e não dizer... - oh, a palavra tá errada, não... a palavra... Eu apenas pronuncio correto. Eu nunca digo pra ele, “essa palavra tá errada, não é assim”. Eu pronuncio a palavra correta (...) pra poder não chocar... Deixa eu arranjar uma aqui (...) nós vai; nós vamos, né? (PROFLPF06B)

Para um dos professores pesquisados (D), que diz não enfatizar a fala “certa”x “errada”, a maneira como aborda a linguagem é mostrando para os alunos que existe uma forma culta x forma do cotidiano. A forma culta ele atribui a eventos de escrita e a forma do cotidiano a eventos de oralidade:

A gente coloca a forma culta e a forma do cotidiano, a fala do dia-a-dia, certo? Porque nós podemos e principalmente a gente faz é... Divide assim, é... A fala do cotidiano é aquela fala do dia-a-dia. (...) é a linguagem oral, é a nossa fala... E quando a gente escreve, é que a gente tem que se preocupar mais com as formas verbais, com as combinações das palavras, tudo... vai tudo pro plural (...) Mas nós não falamos na forma certa e na errada... Não é certa, nem errada, é a culta e a do cotidiano (...) porque eu acho que não tem o certo, na verdade, não tem o errado, né? Cada um tem a sua cultura, com a sua linguagem, então a gente quer mostrar que existe a forma culta, mas não necessariamente tem que dizer que a dele tá errada. (PROFLPF06D)

Há, nesse exemplo, uma compreensão incipiente de que não existe fala certa e fala errada, muito embora o professor demonstre alguns equívocos relativos à distinção entre eventos de oralidade e de escrita, desprezando aquelas situações de oralidade em que o falante necessita de uma fala monitorada.

Para um outro professor (E), que também diz não abordar a fala “certa” e fala “errada”, a ênfase recai sobre o que falar de acordo com a situação, embora, incoerentemente, sem dar-se conta de que, na verdade, homologa o mito em tela:

Ah, não! Não falo em certo nem em errado... A gente trabalha assim a dinâmica: o que eu não devo dizer, o que eu devo dizer... Em que horas eu posso dizer essa linguagem, que horas eu posso... Falar errado, que horas eu posso falar certo? Seria numa prova oral ou então mesmo escrita... Você não vai escrever errado porque senão você vai ser reprovado. É cobrado a maneira correta. (PROFLPF06E)

Já um outro professor (C) diz que não aborda a fala nessa perspectiva, pois considera toda fala como correta: “uma está de acordo com a norma padrão da língua, a linguagem formal, e a outra não está, mas não impede de que a pessoa seja compreendida” (PROFLPF06C). E mais uma vez, neste tópico, vemos o entendimento dos níveis de formalidade de forma polarizada.

Um outro professor (F) também diz não abordar a fala como certa ou errada. Mas diz que corrige a fala do aluno utilizando-se da estratégia de repetir a forma “correta” para que o aluno perceba e se auto-corrija.

No próximo exemplo, o professor não despreza a variedade lingüística do aluno. Vejamos:

Não... Eu sempre procuro mostrar que é uma maneira diferente de falar... é uma outra variedade, mas que todos nós devemos seguir a norma padrão, na escrita principalmente, não é? Mas quanto à entonação de voz que alguém usa não significa que tá errado. O que eu procuro, às vezes... Por aqui nos alunos... Concordância verbal, concordâncias nominais... Eu acho que é geral no Brasil... Não fazer a concordância... nós trabalhamos, as meninas... Então acontece muito entre os jovens e eles transcrevem isso pra escrita (...) Aí eu digo pra eles que segundo a norma culta, aquilo que é exigido no mercado de trabalho, que a sociedade exige, ele tem que aprender na escola, essa outra linguagem diferente usada em casa, usada com os amigos, mas que ele tem que aprender a outra variedade que é a variedade mais formal pra poder utilizar no trabalho e... Os meios de comunicação trazem a linguagem formal, então é o tipo de linguagem que ele tem de aprender. E aquela que ele traz de casa vai continuar usando, mas também tem que saber esta que é ensinada na escola que vai servir pro futuro dele... No trabalho. (PROFLPF06A)

Grosso modo, o exemplo citado é portador de algumas percepções sobre variação, sobretudo, no que se refere à adequação da linguagem ao contexto de uso. Nossa ressalva, porém, ao enfoque desse professor diz respeito à redução da necessidade do aprendizado da norma padrão aos ditames do mercado de trabalho, desprezando os demais domínios sociais em que o aluno poderá precisar fazer uso do padrão socialmente aceito.

Como conclusão desse ponto, percebemos que, apesar de os professores não terem admitido que abordam a linguagem como fala “certa” e fala “errada”, suas práticas docentes são reveladoras de que há uma concepção implícita de uma fala melhor que a outra.

7.4.4.5. Mudança lingüística

O outro aspecto que foi observado diz respeito à mudança lingüística. A pouca compreensão da maioria dos professores pesquisados em relação ao fenômeno da variação é alinhada à pouca compreensão sobre mudança lingüística. A maneira como os professores explicam aos alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude pareceu-nos não ter assento na compreensão das motivações sociolingüísticas.

Sem conseguir fazer uma ligação de forma mais clara com os fatores extralingüísticos e/ou lingüísticos responsáveis por essa diferença e, conseqüentemente, pela mudança, um dos professores pesquisados (A), ainda que reconhecendo que existe a variedade lingüística e mencionando a pouca escolaridade, explica a diferença pautada pelo entendimento de que os mais velhos devem ser respeitados, e, por conseguinte, sua fala também.

Eu tenho uma turma à noite que é bastante heterogênea, têm jovens e têm adultos. E os adultos é na faixa etária de 50 anos e os jovens na faixa etária de 16. E tem uma senhora que quando ela não entende a matéria, ela diz “eu não intindi nada”. Aí os mais jovens, geralmente, ficam repetindo o que ela falou... uma maneira de rir. E tem outro aluno que é na mesma faixa etária dessa senhora; ele diz: “hoje tem reunião de lidere de crasse”. Então eu percebo que eles vieram pra escola um pouco mais tarde e tá prevalecendo a linguagem que eles ainda trouxeram lá do interior. (...) Mas os mais jovens usam uma linguagem... essa gente já escuta a TV, e eles não tem esse tipo de fala (rs); então é o jeito trabalhar textos que fale sobre a variedade lingüística para que eles não discriminem as pessoas que tem essa maneira de falar. (...) Eu falo pra eles: pessoal tem que respeitar a maneira de cada um falar. Se você fala sua gíria e se sente bem, vamos deixar também o colega falar da maneira dele, do jeito que se sente bem! (PROFLPF06A)

Um amadurecimento teórico acerca da metodologia de análise sugerida por Bortoni-Ricardo (2004), em que a autora situa os diversos falares brasileiros ao longo de um continuum de urbanização, traria contribuições mais consistentes a esse professor, quando de suas explicações em sala de aula.

02 (dois) outros professores, também, justificam aos alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e a dos mais jovens apelando para o respeito à fala dos mais velhos pelo fato de serem idosos (B e C). Um destes (C) mencionou a dimensão histórica da mudança, denominando a fala dos mais velhos como uma fala que tem história e a fala dos mais jovens como uma fala representante da dinâmica da língua. Para explicar isso aos alunos, ele faz uso do contraste entre as palavras utilizadas hoje com as utilizadas em décadas passadas, conforme nos mostra:

A fala dos mais velhos seria uma fala que tem história, que deve ser valorizada. E a fala dos mais jovens, ela retrata a dinâmica da língua: avanço, modificações. Então ambas devem ser valorizadas. Por que não conhecer quais palavras eram usadas na década de 70, ou 50, ou 80, ou 90? Como é que nós estamos falando agora? Por exemplo, na infância era colant, hoje em dia é bari... Eles até brincam. Gigolete, na infância, hoje em dia é chamado de tiara (...) (PROFLPF06C).

Há também explicação sobre a mudança lingüística que demonstra ausência de clareza sobre o fenômeno e ainda reproduz o mito de que uma fala é melhor que a outra, como podemos observar no posicionamento de um dos professores pesquisados:

(...) porque é de acordo com a época. Tem época que eles... a pessoa que mora no interior, a pessoa que não sabe ler nem escrever, elas podem até errar mais do que a gente que tem letramento, né? Porque nós temos o letramento na escola. Então a gente tem que pegar essa linguagem tida como corriqueira e trazer para a linguagem formal, quer dizer, há a transformação do que era banal e trazer p'uma coisa mais elitizada. Porque a linguagem é elitizada, você sabe, a linguagem exigida é elitizada. (PROFLPF06E).

Já para um outro professor (F) a mudança se explica em termos de linguagem formal e informal. Os mais velhos tem experiência, já passaram pela adolescência, falam formalmente; a juventude usa uma linguagem informal porque dialoga com pessoas da mesma idade.

E, por fim, para outro professor (D), a mudança é percebida como fala ultrapassada e diz que “os alunos não perdoam as palavras obsoletas ditas pelo professor” (PROFLPF06D). Nesse exemplo, bem visualizamos que uma abordagem pedagógica acerca do fenômeno da mudança lingüística poderia contribuir de forma significativa para mudar essa atitude dos alunos.

7.4.5. Atitudes frente ao fenômeno da variação lingüística

Neste tópico, o foco de nossa observação são as atitudes dos professores frente à variação lingüística. Para tanto, a pesquisa intentou conhecer a opinião destes em relação à fala dos alunos, à de pessoas do bairro em que a escola está situada, à fala dos cearenses, à de pessoas de outros lugares, e à opinião sobre como os alunos encaram a fala dos professores, como descrito nos sub-tópicos a seguir.

7.4.5.1. Opinião sobre a fala dos alunos

Em relação a esse ponto há certa convergência de opinião dos professores sobre a fala dos alunos. 01 (um) dos professores diz que essa fala “representa a liberdade de expressão e mostra a dinâmica da língua” (PRPFLPF06C). Para um outro (A), a fala do aluno é informal, “cheia de palavrões”, mas não vê como algo negativo, embora admita que quando acha que o aluno está falando de forma inadequada não deixa de chamar-lhe a atenção.

Na visão de dois outros professores (B, D), o ponto marcante da fala do aluno e do jovem como um todo é o uso exacerbado de gírias. Embora advoguem que essa fala merece respeito, um deles é categórico ao falar sobre isso:

(...) o que caracteriza é essa modernidade tão desenfreada, muitas gírias né? Que eles... Sei lá! Sem compromisso, sem responsabilidade... Sem compromisso com a LP... Eles não estão nem aí. É tanto que a gente vê na internet o que eles escrevem... Beijo é bjo, você é vc... Aí eles começam a usar códigos (...) tão próprios deles, certo? (...) sem querer ter certeza se tá certo ou não... Não tão nem aí! (...) o importante é se comunicar de qualquer jeito (...) Assim... Por mais moderna que a gente queria ser, né? Porque às vezes a gente nem é, mas a gente quer ser pra poder acompanhá-los, né? (...) Mas às vezes choca porque você... Quer que eles façam aquilo... Eles podem até brincar com a linguagem, mas eles deveriam saber o correto, entendeu? (PROFLPF06D)

No exemplo citado, vemos a tentativa do professor em usar a linguagem típica do público jovem como estratégia para aproximar-se dos alunos. O esforço do professor, no entanto, cai por terra diante da pouca clareza que o mesmo demonstra ter quanto ao gênero textual chat¹⁰⁰, cuja principal característica são as acomodações ortográficas feitas pelo usuário no ambiente digital. Para esse professor o modo como o aluno escreve na internet é uma “agressão à língua portuguesa”. Há, nesse caso, desconhecimento da variação diamésica, como descrita por Ilari e Basso (2006).

A não compreensão da variação lingüística gera interpretações equivocadas dos estudos lingüísticos. Observamos isso na fala de um dos pesquisados, quando da avaliação da fala do aluno:

Olha, a fala dos alunos, jovens... Dizem até lá... Os especialistas em Lingüística que... a gente pode falar errado, a gente pode falar tudo, mas que haja comunicação. Mas como a gente tem que trabalhar para o público também (...) vai ter que tentar

¹⁰⁰ Sobre esse gênero ver o texto Internet & Ensino, de Araújo, Julio César. In: Vida e Educação: a revista da educação básica. Publicação da UNDIME – CE, ano 4, n° 13.

um trabalho, vai ter que tentar emprego, você sente que é necessário uma linguagem formal também. Existe essa linguagem formal, porque informal é a corriqueira do dia-a-dia, né? Até mesmo na sala de aula, aqui mesmo, a gente tá falando a corriqueira pra eles entender melhor, mas a formal tem de ser bem assegurada. (PROFLPF06E)

A avaliação de que a fala do aluno expressa ausência de conhecimento da língua, sendo portanto uma fala “errada”, externa a visão de um outro professor pesquisado, sobretudo em relação à variação fonológica. Demonstra, entretanto, que visualiza a relação entre língua e sociedade, ao mencionar o impacto da comunidade na fala do aluno:

De um modo geral, os jovens, a fala deles é mais coloquial. De acordo com as normas gramaticais, a impressão que dá é que eles não têm nem conhecimento da língua. Usam muitas gírias, expressões... Assim... Idiomáticas que às vezes eu não sei nem o que significa. Eu fico assim abismada (...) Uma das palavras que os alunos daqui utilizam é o “truxe”. “Eu truxe”. E eu... é a maioria, sabe... Meu Deus! Eu corrijo... Aí eles dizem assim: - dá no mesmo. Sabe? Quando eles falam errado que eu corrijo: - professora, dá no mesmo. “Eu se lembro”... É assim... É triste! Mas é a realidade. (...) eu acho terrível. Eles falam assim pelo convívio familiar, mesmo. Eles utilizam as expressões de acordo com o meio social, né? No qual eles estão inseridos. Mas eu não concordo porque eles vão precisar mais tarde, né? Eles não vão se comunicar só com o pessoal do bairro deles, com os colegas deles... Eles vão precisar passar por uma entrevista, vão precisar se empregar... Por causa disso, né? Eles podem no futuro não conseguir um bom emprego, né? (PROFLPF06F)

Em síntese, podemos dizer, em relação à opinião dos professores sobre a fala dos alunos, que todos desejam que seus alunos dominem o padrão socialmente aceito, pois isso lhes trará um leque de oportunidades sociais. Há, por parte dos professores, um notório sentimento de afetividade para com o aluno. Eles querem assegurar que o aluno tenha um bom futuro profissional. Esse sentimento, contudo, não camufla a valoração negativa que fazem do modo como falam os educandos.

7.4.5.2. Opinião sobre a fala das pessoas do bairro

Em relação a esse ponto, o que nos chamou mais atenção foi o fato de os professores, embora emitindo uma opinião sobre essa fala, não valorarem tão negativamente a fala das pessoas do bairro, e nem enfatizarem o mito fala “certa” x fala “errada”. É como se não houvesse, por parte deles, a necessidade de fazer intervenção nessa linguagem, como, categoricamente, o fazem com a fala dos alunos.

Para 01 (um) dos professores (A), as pessoas do bairro não sabem “diferenciar que tipo de linguagem usar com determinada pessoa e em determinado ambiente” (PROFLPF06A) e falam muito alto. Um outro professor (B) acha que as pessoas do bairro “não fazem muito uso” do que considera incorreto na LP; diz que talvez, observe assim porque não tem envolvimento com a comunidade. Já para outro professor (C), o que a fala das pessoas do bairro expressa tem a ver com a cultura delas. O modo desrespeitoso com que os pais tratam os filhos foi o ponto de destaque dado por um professor (D). Um quinto professor (E) diz que as pessoas do bairro falam de forma informal e que, mesmo falando “errado”, todos as compreendem. E por fim, o sexto professor pesquisado diz que as pessoas falam uma linguagem coloquial e fazem uso abusivo da pornografia (F).

Nenhum deles, porém, disse sentir-se irritado com a fala das pessoas. Há, notoriamente, uma aceitabilidade maior, por parte desses professores, da fala das pessoas do entorno social da escola.

7.4.5.3. Opinião sobre a fala dos cearenses

Quanto à fala dos cearenses, os professores, em sua maioria, disseram que é uma fala normal, criativa e que o povo cearense fala cantando.

Na observação de um dos professores, há um certo tom de deboche na linguagem do cearense, o que pode ser percebido em expressões como “né mulher?” (PRPFLPF06A). Para um outro professor (C), “o cearense não tem mais vergonha de seu sotaque, do seu vocabulário e assume a variação dialética” (PROFLPF06C), mostrando que há mudanças históricas que vêm ocorrendo com a fala dos cearenses. Um outro professor (D) diz achar interessante a fala cearense e a nomeia de cearensês. Esse mesmo sentimento é compartilhado por um outro professor (B), que acrescenta à fala cearense a característica de criativa.

Para um outro professor (E), a fala cearense é interessante, divertida, mas condena o uso excessivo de palavrões e de gírias, pois, segundo ele, torna a linguagem pouco criativa. O 6º professor pesquisado, embora admire o falar cearense, classifica essa fala como coloquial e também critica o uso abusivo que o cearense faz de palavras pornográficas.

Em suma, o que observamos, nesse ponto, é que salvo pequenas críticas ao falar cearense, os professores nutrem, em maior ou menor grau, uma admiração pela fala cearense. Tal admiração nos pareceu motivada mais pelo sentimento de pertencer ao Ceará do que pelo reconhecimento da beleza da fala em si. E esse sentimento parece neutralizar uma avaliação

mais negativa, e minimizar o preconceito lingüístico quando da percepção das particularidades lingüísticas da fala cearense.

7.4.5.4. Opinião sobre a fala de pessoas de outros lugares

No que se refere a esse tópico, os professores mencionaram conhecer falantes de várias regiões do país como, por exemplo, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Paraná, Maranhão, Acre. Um dos professores também incluiu falantes de outros países como Canadá e Bélgica.

Para um dos professores (D), o foco de sua atenção quando observa os falantes de outros lugares é o sotaque, e valora a fala:

Os nordestinos falam cantando, o paulista é sério, o carioca é engraçado, alegre e solto... Eu acho que tem carioca que fala errado também, muito errado; fala muita gíria e tem cearense que fala muito bem, certo? Então... Eu faço assim... Ah, eu acho que região tal, determinada região, fala muito bem... Aqui a gente deveria falar melhor, não? (PROFLPF06D).

Um outro professor (F), embora tendo formação inicial em Letras, conforme exemplo abaixo, não considera em sua fala a regra variável do português brasileiro, ligada à concordância verbal, em que o falante, mesmo escolarizado, tende a não flexionar o verbo em estilos não-monitorados:

(...) Já conversei com pernambucano, já conversei com baiano, com pessoas do Rio de Janeiro... Eu não vi diferença de nossa fala, não... Inclusive achei até parecido, do Recife com o Ceará. (...) Não sei se a região nordeste tem muita diferença, não. Eu vi diferença, por exemplo... A minha cunhada, ela é de Florianópolis, né? Ela já tem um sotaque diferente. Ela utiliza o tu de forma errada: “tu visse?” Assim, às vezes, eles utilizam de forma errada. Mas também eu não percebo assim... Muitos erros na questão da utilização da língua portuguesa... Às vezes eu percebo assim... Na utilização dos pronomes e do verbo, eles falam errado. E olha que tem formação! É até formada em Psicologia (...) (PROFLPF06F).

Um dos professores (A), ao citar a fala de Pernambuco, diz que o recifense preocupa-se mais com a linguagem do que o cearense, e que a fala daqueles é informal e contrasta com a fala do paulista, que seria uma fala muito mais formal.

Já um outro professor (B) diz que admira as pessoas de São Paulo e do Acre porque estas não fazem muito uso de gírias. Para um outro (E), que diz conhecer pessoas de

Pernambuco, Bahia, Paraná, o sotaque delas é “engraçado”; diz, também, conhecer pessoas de outros países como Bélgica, França, Alemanha, Espanha e Chile e classifica a fala dessas pessoas como “bonita porque eles têm cultura” (PROFLP06E).

Apenas um professor (C) disse que o contato com pessoas de outros lugares contribui para que o falante enriqueça o vocabulário; o mesmo aborda a variação fonológica, sem, no entanto, demonstrar reflexão sobre o assunto:

Realmente... bem interessante! Você aprende novos jeitos de se comunicar... Há a variedade de sotaques, até mesmo a pronúncia de algumas letras no final (...) É bem interessante, bem enriquecedor. (PROFLPF06C)

Conclui-se, nesse ponto, que os professores valoram a fala de pessoas de outros lugares e classificam de sotaque as gírias e as questões ligadas à regra variável, reforçando dessa forma um entendimento de que não demonstram muita clareza da variação lingüística.

7.4.5.5. Opinião sobre como os alunos encaram a fala dos professores

Através desse ponto, intentamos levar o professor a refletir de forma inversa: em vez de avaliar a fala do aluno, permitir-se ser “avaliado” pelo aluno, ainda que ele próprio fizesse a “leitura” do possível olhar que o aluno lançaria. Os resultados nos mostraram o seguinte, como nos revelam os exemplos, que intencionalmente destacamos, porque falam por si:

(...) são exigentes tanto na escrita como na fala. Eles ficam ligados se você fala com a concordância direitinha do verbo; se você usou o plural... e até se você exagera na pronúncia: “professora, por que falar desse jeito?” (...) Eles são muito rigorosos ainda a buscar sempre o certo. E como você é professor eles não admitem que você erre. Você como professor, você é flexível, você aceita. Você mostra qual o ideal, qual o melhor para aquele momento, mas os alunos, de um modo geral, exige muito da gente. (PROFLPF06C)

Olha, normalmente assim comigo, particularmente, eles gostam muito porque eles me acham muito moderna. (...) Eu falo a mesma linguagem deles... assim entre aspas... eu vou tentando me moldar um pouquinho... eu não chego a entrar tanto porque eu quero puxá-los mais para a minha linguagem, entendeu? Então eu entro pra poder ter o convívio com eles, pra poder tirá-los de lá e mostrar a minha

linguagem... Mas eu nem ousou chegar com o discurso de coroa, né? Porque senão eu sou metralhada, sabe? (...) Muitas vezes, eles criticam um aluno na sala que fala corretamente (...) eles sabem que ele tá falando bem, fala bem, né? “Quer ser todo certinho... quer ser todo mauricinho”... (PROFLPF06D)

Eu acredito que deve ser terrível porque eles têm essa linguagem deles... a geração deles... Aí quando o professor começa a falar tu vais, tu queres... Faça isso... e começa a utilizar o verbo corretamente... Aí eles respondem como se tivesse zombando, sabe: “tu vais – Eu vós”... Eu acredito que eles não gostam muito não. Eu já pensei assim, em modificar, mas... Como ensinar a língua portuguesa só utilizando a linguagem deles? (PROFLPF06F)

Muitos dizem desse jeito assim: “fale a nossa linguagem, né?” Quer dizer, às vezes, pra gente explicar o que é período, eu tenho que falar a palavra errada pra chamar a atenção do aluno, pro aluno perceber: “oi, neguim, preste atenção!”. A gente diz neguim. Que neguim? Negrinho. A gente não diz negrinho. A gente diz neguim. Ei neguim, preste aqui atenção um pouquim. Um pouquim. A gente não diz pouquinho (...) Aí ele atenta pra isso, aí diz: “o professor tá falando a nossa linguagem!” Mas, geralmente, a linguagem do professor tem que ser elitizada; ela não pode ser corriqueira também não, porque é uma exigência, né? ... da nossa sociedade fazer com que as pessoas tenham o letramento, porque senão não tinha graça, A escola... não é sistematizar o estudo?, quer dizer, trazer pra elite, né? As coisa da elite pro meio do povo? (...) o aluno sabe que fala errado. Aí, a escola está pra ajudar isso. (PROFLPF06E)

Eu acho que a linguagem do professor não está tão distante da que o aluno usa... Hoje em dia, as escolas, principalmente... é um local de informalidade. E eu acho que seja (...) De repente pode ser uma nomenclatura ou outra que a gente usa que ele não entende. (...) Muitas vezes eles ainda têm aquela mania de dizer ‘a gente vamo’, mas eles encaram numa boa e repetem correto, comigo, sem problema. Ele diz: “a gente vamo, nós vamos”. Aí eles: “Ah, professora... nós vamos... Mas eles valorizam muito as pessoas que falam formal com eles (...) Por exemplo, nós temos um professor que tem uma linguagem quando está em sala de aula... que tem uma boa oratória e os alunos dão o maior valor assistir aula desse professor, que tem boa oratória, que fala difícil... Eles valorizam. Eles vêem, talvez, como ... até um status a fala dele; algo que eles querem ser um dia. (PROFLPF06A)

Eles corrigem qualquer um lapso... Se você fizer uma troca de palavra, alguma coisa assim, o aluno corrige. E ele corrige na frente de todos (...) não perdoa! (PROFLPF06B)

A partir dos exemplos, visualizamos a tensão que está sendo gerada entre professor e aluno. Os professores, nesse “exercício” de avaliação, claramente, mostram que os alunos ora resistem ao falar “correto” do professor, como que numa atitude de repúdio ao não respeito e a não compreensão ao seu modo de falar, ora reproduzem o preconceito lingüístico que sentem na pele, no ambiente escolar. E, inevitavelmente, a primeira vítima desse “aprendizado” diário do aluno é o próprio professor.

7.4.6. Perfil dos professores

Levando em conta que um dos pontos de nossa análise é a formação continuada dos professores, é importante visualizarmos, também, o perfil dos professores, visando à correlação entre formação, formação continuada, prática pedagógica, e os resultados da pesquisa em relação aos saberes e atitudes desses agentes pedagógicos sobre a variação lingüística.

Assim sendo, no quadro a seguir, temos o seguinte retrato:

Quadro 7: Perfil dos professores de Língua Portuguesa da 8ª série

Professor	Nível de Escolaridade	Formação inicial	Pós-graduação/ Especialização	Tempo de magistério (em anos)	Tempo na escola (em anos)
A	Superior	Letras	Metodologia do Ensino Fundamental e Ensino Médio	10	10
B	Superior	Pedagogia	Educação Especial	10	02
C	Superior	Pedagogia	Linguagens e Códigos e Planejamento Educacional	20	06
D	Superior	Pedagogia	Psicopedagogia	20	10
E	Superior	Ciências Religiosas/Teologia	Metodologia do EF e EM	27	03
F	Superior	Letras	Planejamento Educacional	17	02

Fonte: Pesquisa direta

Os resultados nos mostram que, dos 06 (seis) professores pesquisados, 02 (dois) têm formação inicial em Letras, 03 (três) em Pedagogia e 01(um) em Ciências Religiosas. Dos que não têm formação em Letras, apenas 01(um) fez Especialização na área de Linguagens e Códigos.

Através da observação desse perfil, considerando-se as seis escolas pesquisadas, há professores de LP na 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino que não tem formação em Letras. Isto demonstra uma incoerência da política educacional. Enquanto, por um lado, os documentos sugerem um ensino de língua dinâmico e em consonância com as contribuições oriundas da pesquisa científica, como assim trazem os PCN e os RCB, por outro lado, os resultados nos mostram o pouco zelo do Estado com esse mesmo ensino quando não assegura que a formação do professor de LP seja específica.

E conforme relatos dos coordenadores pedagógicos, a lotação desse professores está de acordo com as normas de lotação para o Sistema de TV, em que as aulas eram veiculadas pela televisão, e o professor, que poderia ser ou não da área, fazia o papel de Orientador de Aprendizagem, funcionando como dinamizador.

7.5. Alunos

Aos alunos foi aplicada uma avaliação de apenas duas questões de caráter objetivo, a partir de três textos de gêneros diferentes, com o propósito de avaliar suas habilidades e atitudes sociolingüísticas.

No item 7.5.1 temos os resultados referentes à primeira questão, por escola e global. Nessa questão, o foco era a variação morfossintática, através da focalização da regra de concordância nominal. O comando solicitava que o aluno assinalasse todos os itens que julgasse corretos.

Já os resultados referentes à 2ª questão estão apresentados no item 7.5.2. Nessa questão, o comando dado ao aluno solicitava que o mesmo assinalasse, dentre cinco alternativas, a única julgada por ele como correta.

7.5.1. Análise dos resultados referentes à 1ª questão da atividade avaliativa

A primeira questão, referente à regra variável de concordância nominal, era composta de 07 alternativas. As alternativas A, D, E, F e G e o par B/C, avaliavam

habilidades sociolingüísticas diferentes. O conjunto dessas habilidades pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 8. Matriz de referência das habilidades sociolingüísticas avaliadas na 1ª questão da atividade aplicada aos alunos (Cf. Anexo III)

Alternativa	Habilidades sociolingüísticas avaliadas
A	Reconhecer regra variável: há duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.
B	Associar a marcação de plural, em todos os itens do sintagma nominal – SN, a (+) ou a (-) formalidade.
C	Idem à alternativa B.
D	Não associar as variantes lingüísticas à dicotomia certo/errado.
E	Associar as variantes lingüísticas à dicotomia adequado/inadequado considerando-se o gênero textual (variação diamesica).
F	Reconhecer a variação morfossintática (concordância nominal) e a marcação formal envolvida.
G	Identificar condicionamento regional e uso da norma padrão.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir da leitura dos PCN e RCB, para nortear a elaboração das questões da atividade avaliativa.

Na tabela 1, a seguir, temos, por escola, a quantidade de alunos que participaram da amostra e as alternativas da primeira questão que foram assinaladas como corretas por eles. Como pode ser verificado, a pesquisa, nas seis escolas, envolveu 166 alunos. É importante lembrar que, em quatro escolas, o número reduzido de alunos contrariou nossa expectativa de 30 alunos por turma.

Tabela 1. Questões assinaladas como corretas pelos alunos, por escola, referentes à 1ª questão da atividade avaliativa.

ESCOLA	Amostra da escola	Alternativa assinalada como correta	Nº de alunos que a assinalou
EPF06A	24	A	07
		B	15
		C	01
		D	20
		E	13
		F	03
		G	22
EPF06B	26	A	03
		B	20
		C	01
		D	21
		E	07
		F	06
		G	21
EPF06C	29	A	03
		B	24
		C	01
		D	19
		E	12
		F	05
		G	26
EPF06D	38	A	08
		B	29
		C	04
		D	29
		E	13
		F	13
		G	34
EPF06E	30	A	10
		B	23
		C	06
		D	24
		E	13
		F	05
		G	27
EPF06F	19	A	02
		B	15
		C	02
		D	14
		E	08
		F	04
		G	15

Fonte: pesquisa direta

Assim, observando a tabela, vemos o quantitativo de vezes que, em cada escola, a alternativa foi assinalada como correta, sinalizando, dessa forma, em termos de habilidades sociolingüísticas, a tendência geral dos alunos.

Essa tendência pode ser melhor visualizada, na tabela a seguir, que traz o percentual de cada questão escolhida, no cômputo global da amostra.

Tabela 2: percentual de alunos que assinalou cada alternativa como correta

Alternativa	Numero de alunos que a considerou correta	%
A	33	19,87
B	126	75,9
C	15	9
D	127	76,5
E	66	39,75
F	36	21,68
G	145	87,34

Fonte: pesquisa direta

A escolha da alternativa A^{101} revela que apenas 19,87% dos alunos reconhecem a regra variável de concordância nominal, percebendo que tanto num texto quanto no outro, independente do gênero textual e do grau de formalidade, as formas em destaque referem-se à mesma coisa. Já a escolha da alternativa B^{102} por um número elevado de alunos (75,9%) mostra a clareza que eles têm sobre o que é um texto formal e um texto informal. Esse resultado é reafirmado no percentual de alunos que optaram pela alternativa C^{103} (9%), que buscava averiguar a mesma habilidade, classificando o texto mais formal como informal e vice-versa. É oportuno lembrar que esse resultado expresso pelos alunos nesse par de alternativas (B e C) mantém consonância com as respostas dos professores, que demonstraram focalizar a variação numa perspectiva polarizada de língua formal/informal.

O elevado percentual de escolha obtido na alternativa D^{104} (76,5%) revela, em correlação também com a posição dos professores, a associação das variantes lingüísticas à dicotomia certo/errado. E no que se refere à associação das variantes lingüísticas à dicotomia adequado/inadequado, atentando para o gênero textual, conforme proposto na alternativa E^{105} , percebe-se que há um percentual relativamente menor de escolhas (39,75%). Isso revela a

¹⁰¹ “Não há diferença entre um texto e outro, no que se refere à interpretação de plural”.

¹⁰² “As formas em destaque caracterizam o texto 1 como informal e o texto 2 como formal”.

¹⁰³ “As formas em destaque caracterizam o texto 1 como formal e o texto 2 como informal”.

¹⁰⁴ “As formas em destaque, no texto 1, estão erradas, já as formas em destaque, no texto 2, estão certas.

¹⁰⁵ “As formas em destaque, tanto no texto 1 quanto no texto 2, são adequadas, considerando-se o gênero do texto.

também consonância com os resultados obtidos junto aos professores, os quais demonstram pouca clareza em relação à adequação/ inadequação da linguagem em virtude do gênero textual.

O baixo percentual de escolhas referente à questão F^{106} (21,68%) revela que o aluno tende a reconhecer apenas a marca canônica, em que todos os elementos do SN vão para o plural. Inferimos que esse resultado pode estar ancorado na habilidade expressa na alternativa D; o aluno talvez tenha avaliado o texto 1 como “errado”, em razão do plural só ter sido marcado no primeiro elemento do SN, demonstrando reconhecer como certa apenas a marca canônica de plural.

Já a alternativa G^{107} (que atraiu a escolha de **87,34%**) revela que os alunos bem identificam as marcas regionais e o uso da norma padrão.

7.5.2. Análise dos resultados referentes à 2ª questão da atividade avaliativa

A segunda questão referia-se tanto a habilidades quanto a atitudes sociolingüísticas. A questão era composta de 05 alternativas, *A, B, C, D e E*. As alternativas *B e D* referiam-se a habilidades sociolingüísticas e as alternativas *A, C e E* referiam-se a atitudes. Ao dar o comando de que o aluno só poderia optar por uma alternativa, buscamos constatar o que notadamente marcava o seu posicionamento e sua visão predominante sobre a variação lingüística.

Quadro 9 - Matriz de referência das habilidades/atitudes sociolingüísticas avaliadas na 2ª questão da atividade aplicada aos alunos (ANEXO III)

Alternativa	Habilidades/ Atitudes sociolingüísticas avaliadas
A	Romper com a atitude de preconceito lingüístico: só existe uma maneira “certa” de falar.
B	Reconhecer a idade como fator extralingüístico responsável pela variação.
C	Romper com a atitude de preconceito lingüístico: quem não tem escolaridade não consegue se comunicar direito.
D	Reconhecer que o uso da língua deve estar de acordo com o contexto situacional.
E	Reconhecer que há liberdade lingüística e lexical, mas a audiência deve ser considerada.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir da leitura dos PCN e RCB.

Os resultados obtidos através dessa questão podem ser vistos na tabela abaixo:

¹⁰⁶ “No texto 1, o autor só marca o plural uma única vez enquanto que, no texto 2, o autor marca o plural mais de uma vez.

¹⁰⁷ “As formas em destaque, no texto 1, revelam um modo de falar típico de falantes do meio rural e as formas em destaque, no texto 2, revelam um falar de acordo com a norma padrão da língua.

Tabela 3: Quantidade de alternativas assinalada como correta pelos alunos, por escola, referente à 2ª questão da atividade avaliativa.

Alternativa assinalada como correta	Alunos da Escola A	Alunos da Escola B	Alunos da Escola C	Alunos da Escola D	Alunos da Escola E	Alunos da Escola F
A	03	01	04	06	02	01
B	—	02	01	01	01	—
C	15	09	06	08	14	06
D	03	09	14	09	07	09
E	03	05	04	14	06	03
Total	24	26	29	38	30	19

Fonte: pesquisa direta

É notório que, a depender da escola, determinados itens são assinalados por um número maior de alunos, evidência que se verifica com maior facilidade ao contrastarem-se os resultados por escola.

Já em relação aos resultados da amostra como um todo, temos o percentual de alternativa assinada como correta pelos alunos, conforme podemos observar através da tabela abaixo:

Tabela 4: Percentual da alternativa escolhida como correta pelos alunos

Alternativa	Nº. de alunos que a assinalou como a correta	%
A	17	10,24
B	05	3,00
C	58	34,93
D	51	30,72
E	35	21,00

Fonte: pesquisa direta

No cômputo geral, tivemos como resultado predominante a escolha da alternativa *C*¹⁰⁸, com um percentual de 34,93%, o que nos revela uma atitude de preconceito lingüístico para com a fala das pessoas que não têm escolaridade, homologando a crença de que só é possível se comunicar indo à escola. O segundo percentual mais significativo (30,72%), referente à alternativa *D*¹⁰⁹, demonstra a habilidade sociolingüística de reconhecer que a fala deve estar adequada à situação comunicativa. Em relação aos dois percentuais, é importante observar que o resultado entre ambos apresentou-se de forma equilibrada. Isso nos mostra que, embora haja, por parte dos alunos, um preconceito lingüístico um tanto acentuado para com a fala das pessoas que não têm escolaridade, um percentual muito próximo a esse resultado percebe que a língua varia de acordo com a situação. E essa compreensão pode neutralizar uma atitude preconceituosa para com a fala de pessoas não escolarizadas, sobretudo, nas situações de estilos não monitorados.

O terceiro índice mais relevante, 21%, referiu-se à escolha da alternativa *E*,¹¹⁰ que diz respeito a uma atitude sociolingüística em que o aluno entende que há uma liberdade lingüística e lexical, mas esta, necessariamente, requer o monitoramento ao menos do grau de compreensão atingido pelo interlocutor. Esse resultado nos parece revelador de uma característica da juventude: a irreverência às normas lingüísticas e a pouca preocupação para com a diferença entre norma e uso. Talvez possamos julgar, nesse caso, que há falha da escola no trabalho com a variação lingüística junto ao aluno de 8ª série. Este já deveria perceber que a adequação da fala aos diversos contextos situacionais é geradora de mobilidade social para o falante, mesmo jovem.

Em relação à alternativa *B*¹¹¹, o baixo índice de escolha (3%) talvez nos revele, numa direção oposta à análise em relação aos outros itens, que o aluno, ao não eleger essa alternativa como correta, percebe o fator idade como responsável pela variação, demonstrando, dessa forma, perceber que o comportamento lingüístico do público jovem tem características específicas, que, no geral, vão de encontro ao padrão socialmente estabelecido.

Através do percentual de escolha da alternativa *A*¹¹² (10,24%), percebemos mais uma vez a opção de que há uma única maneira correta de se falar. Esse resultado parece

¹⁰⁸ “As pessoas que não freqüentaram a escola não conseguem se comunicar direito”.

¹⁰⁹ “Existem diversas maneiras de se falar o português, a depender da situação de comunicação”.

¹¹⁰ “Em nossa sociedade, o que vale é sermos compreendidos pelo nosso interlocutor, independentemente das palavras usadas”.

¹¹¹ “A preocupação com um modo de falar corretamente é típico do público jovem”.

¹¹² “Só existe uma maneira correta de falar o português”.

contrapor-se, entretanto, ao encontrado na questão 1, em que a elevada escolha da alternativa *D* (76,5%) revelava uma avaliação da regra variável, pautada no mito da fala certa/ errada.

Enquanto a primeira questão era aberta e o aluno podia assinalar todos os itens que considerasse corretos, a segunda, com a orientação de que ele deveria escolher apenas um, o levou, necessariamente, a ter que fazer a escolha que mais lhe parecesse razoável, consoante sua convicção. E, nesse caso, predominou a escolha da alternativa *C*, reveladora de uma atitude preconceituosa para com a fala das pessoas de baixo nível de escolaridade.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, identificamos como PCN e RCB abordam a variação lingüística e quais as habilidades e atitudes sociolingüísticas que veiculam como orientações para o ensino de LP na 8ª série, verificando, ademais, a sintonia que há entre os dois documentos no que se refere a essa temática.

Observamos também que as escolas pesquisadas, através do documento GIDE, portador do Projeto Político Pedagógico de cada escola da rede estadual de ensino do Ceará, não explicitam uma concepção de língua que leve em conta as características sociolingüísticas da comunidade em que estão inseridas. Ademais, vimos como cada escola trata a variação lingüística, em termos de habilidades e atitudes sociolingüísticas, na sua matriz curricular de LP da 8ª série. A análise nos revelou que, embora as escolas tenham citado algumas das habilidades e atitudes presentes nos documentos oficiais, sobretudo RCB, não demonstraram a devida clareza e reconhecimento da variação lingüística e do impacto que esta representa no desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos. Isso pôde ser notoriamente inferido através da discrepância entre os marcos de aprendizagem citados pela escola e os conteúdos correspondentes para que o mesmo seja atingido; os conteúdos da escola focam, no geral, questões de cunho meramente gramatical.

Em relação aos resultados obtidos junto aos coordenadores, estes alegam que a disciplina de LP é uma das que mais requer atenção, dada a grande dificuldade dos alunos. Quanto à construção da proposta pedagógica da escola, eles mencionam como referência os documentos oficiais PCN e RCB e dizem que, na escolha do LD de LP, comumente, não interferem, ficando essa tarefa a critério do Professor de LP.

Nas questões relacionadas à variação lingüística, a pesquisa mostrou que os coordenadores demonstram uma atitude de tolerância lingüística em relação a modos de falar

de pessoas de outros lugares, um sentimento de patriotismo com a fala cearense, mas um acentuado preconceito lingüístico com a fala do aluno.

No caso dos professores, alguns não creditaram à proposta pedagógica da escola uma maior importância, embora tenham dito que participaram do processo de elaboração da mesma. Para outros, esse documento serve apenas para cumprir uma exigência institucional sem maiores impactos para a prática pedagógica da escola.

Quanto à definição dos conteúdos para a proposta pedagógica, a pesquisa também revelou que, embora os professores mencionem os documentos oficiais como referência, sem, contudo, demonstrar um maior aprofundamento dos mesmos, o Livro didático de Língua Portuguesa é a referência por excelência para nortear a seleção de conteúdos a serem trabalhados na matriz curricular de LP.

E na escolha do LD de LP, o principal critério destacado pelos professores é o que chamam de gramática contextualizada, seguido do critério de que o livro deve estar adequado à realidade da escola.

No que diz respeito à prática pedagógica do professor, a pesquisa revelou que, segundo os professores, as maiores dificuldades dos alunos de 8ª série são: a) não gostam de ler; b) não têm um bom embasamento em leitura e escrita; c) não gostam de gramática; d) escrevem “errado” e falam “errado”. E interpelados sobre a importância do LD na prática pedagógica, todos demonstraram que esse material é imprescindível na escola e alegam que é o único material que está ao alcance diário do aluno. Os professores, ademais, destacam, no geral, que o objetivo do ensino de LP na 8ª série é levar o aluno a ler, interpretar, escrever corretamente e dominar algumas regras gramaticais.

No que se refere às questões voltadas para as atitudes sociolingüísticas, identificamos, também, uma forte ausência de reflexão sobre esse fenômeno por parte dos professores. Há um reconhecimento de que há variedade dialetal, mas este acaba vindo acompanhado de um juízo de valor sobre as falas socialmente desprestigiadas. E quanto à fala dos alunos, os professores advogam que não se pode constranger lingüisticamente o aluno para não lhe ferir a auto-estima, mas julgam-na “errada” e admitem usar de estratégias que o aproximem do aluno, como falar usando gírias, com o intuito de convencê-lo a substituir sua fala pela linguagem que a escola elege como correta.

Em relação às atitudes lingüísticas quanto à fala de pessoas de outros lugares, a ênfase dos professores está no uso de gírias, no sotaque e no nível de formalidade da fala. Isso demonstrou que a percepção destes quanto ao fenômeno da variação lingüística, no geral, reduz-se aos níveis de formalidade do registro oral: a fala ou é formal ou é informal. Os

mesmos não demonstram clareza sobre os níveis de formalidade dispostos num *continuum* (+ formal – formal), como sugere Bortoni-Ricardo (2004).

Quanto à fala dos cearenses, a atitude predominante dos professores, a exemplo dos coordenadores, está mais para um sentimento de patriotismo: acham interessante, criativa, alegre. E tais características suplantam o preconceito lingüístico que demonstram ter, em maior ou menor grau, com a fala do aluno e com a fala que foge ao padrão socialmente valorizado.

Já em relação à maneira como os alunos encaram o modo de falar do docente, houve consenso dos professores nas respostas: os alunos não aceitam os “deslizes” lingüísticos dos professores. É importante destacar que esse resultado reflete a ausência de trabalho pedagógico com os usos lingüísticos variáveis. Se essa temática fosse uma constante em sala-de-aula, quando o professor, em situações de fala menos monitorada, fizesse uso de uma variedade não-padrão, os alunos não se insurgiriam contra ele, com um juízo lingüístico de valor permeado de preconceito. A atitude do aluno é o melhor espelho para refletir o trabalho pedagógico do professor.

Nas questões voltadas para a percepção da variação lingüística em si, a pesquisa revelou que, em relação à compreensão sobre os textos de diferentes níveis de formalidade, alguns professores referem-se a diferentes gêneros textuais. Quanto ao trabalho com textos de diferentes dialetos, atrelaram novamente essa variação ao nível de formalidade e até, no caso de um dos professores, a estrangeirismo.

No que se refere à abordagem gramatical, os professores disseram trabalhar com a gramática contextualizada. Entretanto, ao relatarem sobre como esse trabalho é feito, demonstraram utilizar o texto para trabalharem as regras gramaticais, nos moldes da gramática normativa. O texto, no geral, seria apenas um pretexto para se trabalhar numa perspectiva meramente prescritivista, o que ofusca a possibilidade de o aluno atentar para os usos variáveis da língua.

No que concerne à postura do professor diante da dicotomia fala “certa” / fala “errada”, os professores admitiram não trabalhar tais noções; e a maior motivação para isso é não ferir a auto-estima do aluno. Contraditoriamente, eles catalogam o modo de falar das pessoas nos moldes dessa dicotomia. E admitem que, em determinadas situações, corrigem a fala dos alunos, pois eles precisarão aprender a forma culta, formal; em outras, falam o “correto” para que os alunos percebam e se auto-corrijam.

Em relação à mudança lingüística, os resultados nos mostraram ausência de reflexão dos professores sobre isso. Ainda que alguns percebam que a língua muda, e

destacam palavras que mudaram com o tempo, eles defendem que a fala dos mais velhos seja respeitada, não porque reconhecem que a língua varia e muda, mas porque a pessoa mais velha merece respeito. E mais uma vez, nesse ponto, a motivação do respeito para com a fala das pessoas mais velhas, passada aos alunos pelos professores, não nasce do entendimento de que os falantes são portadores de direitos lingüísticos; por conseguinte não nasce da consciência da variação e mudança lingüísticas.

Nos resultados da pesquisa obtidos junto aos alunos, os dados nos revelaram o alinhamento destes com os obtidos junto aos professores. Um índice elevado de alunos reconhece a variedade padrão da língua, identifica os condicionadores extralingüísticos regionais, mas percebem também a formalidade em termos de níveis pontuais: língua formal x não formal. E, embora reconheçam que a linguagem deve ser adequada à situação comunicativa, revelaram um forte preconceito lingüístico para com as falas que não estão em consonância com o padrão de fala socialmente valorizado.

Essa postura dos alunos, não obstante a flexibilidade lingüística típica da fala jovem, revela que as práticas pedagógicas não dão ênfase à temática da variação lingüística requer para o desenvolvimento da competência comunicativa.

8. CONCLUSÃO

Nossa experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública estadual de ensino e nossa prática atualmente como técnica da Secretaria de Educação Básica-SEDUC somadas à nossa reflexão à luz da Sociolinguística Variacionista sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir de um amadurecimento teórico durante o Programa de Pós-Graduação em Linguística, nos burilaram em relação a algumas questões. A questão basilar estava ligada à investigação de como a escola pública da rede estadual de ensino de Fortaleza aborda a variação linguística, levando-se em conta que, no país, há documentos oficiais, norteadores do ensino, que já absorveram contribuições relevantes dessa Ciência.

Tomando como ponto de partida o que defende Calvet (2002), isto é, que o interesse de uma ciência não se mede somente por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, construímos nosso referencial teórico tendo em mente esse papel político da Sociolinguística. Para tanto, partimos, inicialmente, dos estudos anteriores que apontam para a necessidade de a escola atentar para a variação linguística, se de fato pretende desenvolver no aluno sua competência comunicativa.

Em seguida, nossa incursão teórica foi nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, em que focalizamos a variação linguística como fenômeno inerente a todas as línguas naturais, visualizando dessa forma os fatores responsáveis pela variação, ora linguísticos, ora extralinguísticos. Ademais, observando a concepção de língua e de gramática, inauguradas a partir do desenvolvimento dessa ciência, verificamos, assim, a necessidade da ressignificação do ensino da norma padrão. Um breve passeio pela vasta pesquisa sociolinguística no Português do Brasil também nos pareceu relevante para compor essa parte teórica.

Dando continuidade à elaboração de nosso percurso, abordamos a política linguística, situando nossa pesquisa num dos eixos dessa política, que está voltado o ensino da língua materna. Nessa discussão, foi imprescindível a abordagem dos direitos linguísticos como expressão latente de uma Sociolinguística vivenciada na prática.

Em sendo o Estado responsável pela elaboração de uma política linguística e ele mesmo responsável pela elaboração de uma política para o ensino da língua materna, continuamos nossa incursão teórica abordando a política educacional como responsável pelo planejamento e execução desse eixo da política linguística. Para tanto, nosso recorte esteve

voltado para a abordagem da variação lingüística nos documentos oficiais que servem de referência para o ensino de LP: os PCN, de abrangência nacional, e os RCB, de abrangência estadual. E o primeiro passo da pesquisa foi justamente correlacionar estes documentos, identificando o tratamento que dispensam à variação lingüística.

Continuando com nosso construto, delineamos a Metodologia de nossa pesquisa, que foi desenvolvida em 06 (seis) escolas da rede pública estadual de ensino de Fortaleza e contou com uma amostra de 06 (seis) coordenadores pedagógicos, 06 (seis) professores e 166 (cento e sessenta e seis) alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Em cada uma das escolas, entrevistamos o coordenador pedagógico, um professor da 8ª série e aplicamos uma atividade avaliativa junto aos alunos desse professor. As entrevistas tanto com os coordenadores quanto com os professores foram estruturadas previamente, para garantirmos a unidade nas respostas desses agentes pesquisados, de modo a nos permitir fazer uma correlação dos saberes e atitudes dos sujeitos entre si.

No caso da atividade avaliativa com os alunos, elaboramos uma matriz de referência, envolvendo algumas das principais habilidades e atitudes sociolingüísticas para o quarto ciclo (ou 8ª série), em consonância com a proposta dos PCN e RCB.

A metodologia utilizada nos permitiu, além da identificação dos saberes e atitudes dos coordenadores e professores acerca da variação lingüística, verificar nuances importantes sobre as práticas pedagógicas, sobre o uso que estes fazem dos documentos oficiais, sobre o papel do livro didático na escolha dos conteúdos de língua portuguesa que constam da proposta pedagógica da escola. As entrevistas evidenciaram, também, facetas que o Estado está desconsiderando quando do ensino da língua materna, como a formação inicial do professor e uma formação continuada que de fato agregue valores teóricos capazes de lançar luzes à prática pedagógica.

Na análise e discussão dos resultados, não muitas surpresas de nossa parte. Empiricamente, desconfiávamos que uma das causas do insucesso dos alunos em LP era creditada à não observação da escola em relação à variação lingüística, primando pelo ensino da norma padrão, focado na gramática prescritivista, desprezando as variedades lingüísticas dos alunos.

Os resultados nos evidenciaram que a escola até chega a consultar os PCN e os RCB e transcreve alguns marcos de aprendizagem relacionados à variação lingüística para a GIDE, que porta o projeto político-pedagógico, mas a prática pedagógica vivenciada na escola carece de reflexão sobre o assunto. Uma formação continuada consistente, propiciada pelo Estado aos coordenadores pedagógicos e, sobretudo, aos professores de LP, preencheria

muitas dessas lacunas teóricas demonstradas por esses profissionais e, certamente, impulsionaria práticas pedagógicas diferentes quando do trato com os usos lingüísticos variantes.

A ausência de conhecimento sociolingüístico e um comportamento lingüístico preconceituoso foram identificados nos resultados obtidos junto aos coordenadores pedagógicos. Em sendo o Coordenador responsável pelo planejamento e pelo acompanhamento do trabalho pedagógico do professor de língua portuguesa, além de ser quem deveria zelar para que a proposta pedagógica da escola fosse observada e seguida, o mesmo necessitaria ter um conhecimento maior dos impactos que a não observação da variação lingüística por parte da escola pode causar na aprendizagem da leitura, na apropriação da escrita, e, sobretudo, na pouca mobilidade lingüístico-social que o aluno terá.

E quanto aos professores, estes demonstraram um conhecimento, de caráter periférico, sobre a variação lingüística e ensino de regras variáveis, mas desprovido de um meta-conhecimento que lhes possibilitasse não só uma visão superficialmente empírica do fenômeno, mas uma compreensão mais refinada sobre o mesmo. Eles visualizam-na com maior expressão nos âmbitos fonológico e lexical, mas a reduzem a uma distinção entre fala formal x informal; culta x popular, coloquial.

Esse conhecimento pouco consistente sobre o fenômeno leva-os, por vezes, a incorrer na correção da fala do aluno, na tentativa de que este substitua sua variedade pelo padrão exigido pela escola. Eles reconhecem tratar-se de uma atitude pedagogicamente incorreta, pois temem ferir o aluno em sua auto-estima, mas em nome do “zelo” que tem para com o educando, para que este tenha um futuro melhor, insistem que o aluno deve aprender a regra gramatical, falar a linguagem formal, não usar muitas gírias. Isso revela a ausência de reflexão sobre a variação lingüística, impedindo-os de submeter à luz da pesquisa sociolingüística os cristalizados mitos de que só há uma forma correta de falar e de que a fala “certa” é igual à escrita; de que o aluno precisa substituir a variedade de sua comunidade de fala pela variedade eleita padrão pela sociedade. Além disso, contribui sobremaneira, como educador, formador de consciências, a perpetuar o preconceito lingüístico, ferrenhamente arraigado na sociedade e legitimado pela escola.

Com relação aos resultados da atividade avaliativa feita com os alunos, estes revelaram que os frutos do trabalho dos professores já estão sendo colhidos. Os alunos reconhecem os fatores regionais bem marcados que condicionam a fala, mas o limite da compreensão da variação esbarra na polarização da formalidade (linguagem formal x

informal) do registro oral. Reconhecem também o uso da linguagem padrão, sem, entretanto, como revelam tantas pesquisas no Brasil, saber fazê-lo de forma competente.

As análises e reflexões que este estudo possibilitou, ao correlacionarmos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e os desdobramentos político-pedagógicos da política educacional para o ensino de LP, nos fazem compreender que este ensino, na escola pública de Fortaleza, carece de uma ação planejada do Estado, levando em conta variáveis importantes e que são expressivas para que aconteça um ensino capaz de formar cidadãos que se expressem, oralmente ou por escrito, de modo adequado e competente

É hora de o Estado atentar para as crises do ensino citadas por Castilho (2004): a crise social, que diz respeito às mudanças da sociedade brasileira; a crise científica, que afeta os estudos lingüísticos, com conseqüências no ensino, e, para entendê-la é preciso estar atento às teorias sobre a linguagem e seus correlatos na teoria gramatical; e a crise do magistério, que soma às duas crises anteriores o problema da desvalorização da profissão, colocando os professores de Língua Portuguesa numa situação de desconforto com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quê ensinar”.

E em relação à crise do magistério, se não estiver atento a essas questões, o Estado pode estar atuando de forma contraditória. Por um lado acata as contribuições da ciência, expressas nos documentos oficiais para o ensino; por outro despreza a importância que exerce, na prática pedagógica, a formação e a valorização do profissional. E essa atenção deve ser extensiva à Universidade, responsável pela formação dos professores de Língua Portuguesa. É necessário que a Academia assuma sua parcela de contribuição nesse campo.

Finalizando, como desdobramentos desta dissertação, sugerimos outras pesquisas na área de Lingüística Aplicada que poderão vir a enriquecer os resultados encontrados nesta pesquisa: 1) ampliar a amostra da pesquisa, em números de escolas, de coordenadores, de professores e de alunos; 2) Fazer uma análise dos dados não só de forma horizontal, como fizemos por questões de tempo, mas também correlacionando os dados verticalmente, por escola; 3) Incluir na análise o livro didático de LP adotado em cada escola, afinal, na prática, considerando as limitações de cunho teórico do professor, é o LD quem norteia o trabalho pedagógico, ditando o que deve ou não ser ensinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALÉONG, Stanley. Normas Lingüística, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Brasiliense, São Paulo, 1982.
- ARAÚJO, Denise Lino de. PCN de língua portuguesa: há mudança de paradigma no ensino de língua? **Revista de Letras**, Fortaleza: UFC, Nº 23 – Vol. 1 / 2 – jan/dez 2001, p. 77-83, 2002.
- ARAÚJO, Júlio César. Internet & ensino. **Vida e educação: a revista da educação básica**, Fortaleza: UNDIME /CE, nº 13, p.28-29, ano 4.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. Introdução: Norma lingüística & outras normas. In. BAGNO, Marcos (org). **Norma Lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001
- _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001 b.
- _____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In. BAGNO, Marcos, GAGNÈ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.p. 13-82.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Português Brasileiro?** São Paulo: Parábola, 2004. p.52-55
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBAUD, Philippe. A língua do Estado – O Estado da língua. In. BAGNO, Marcos (org). **Norma Lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.255-278.
- BERENBLUM, Andréa. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2003.
- BETTES, Soely. Conhecimento gramatical e desempenho lingüístico. **Revista de Letras**, Fortaleza: UFC, Nº 23 – Vol. 1 / 2 – jan/dez 2001, p. 84-91, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stéllia Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**. Matrizes curriculares de referencia para o SAEB. Brasília: MEC/INEP, 1997a.

BRASIL, **Câmara dos Deputados**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 1997 b.

BRASIL, **Secretaria de Ensino Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental (1998 b). Brasília, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> > acesso em 20/02/07.

BRASIL, **Câmara dos Deputados**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2004.

BRASIL, **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa [1977] In. BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-36.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2004.

CASTILHO, Ataliba. **Política linguística, o espanhol e o português na América latina**. <Disponível em: [www. Alfal.org/Política](http://www.Afal.org/Política)> Acesso em 08 agost. 2005.

CEARÁ, **Constituição do Estado do Ceará- 1989**. Fortaleza: INESP, 1998a.

CEARÁ, Escola Viva. Referenciais Curriculares Básicos – Terceiro e Quarto Ciclos. Fortaleza: SEDUC, 1998b, (mimeo).

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Proposta de redimensionamento do Telensino e continuidade da implantação do ensino em ciclo: uma ação gradativa. Fortaleza: SEDUC, 2002, (mimeo).

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. SPAECE: avaliação do rendimento escolar: relatório geral 2003. Fortaleza: SEDUC, 2003.

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Gestão Democrática no Ceará: escolha de dirigentes escolares. Fortaleza: SEDUC, 2004.

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Plano de educação básica: escola melhor, vida melhor. Fortaleza: SEDUC, 2004b.

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Diretrizes 2006. Fortaleza: SEDUC, 2006 a.

CEARÁ, **Secretaria da Educação Básica**. Gestão Integrada da Escola. Fortaleza: SEDUC, 2006 b.

CEREJA, William Roberto. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar, e PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002. p.153-160.

FIORIN, José Luiz. Os aldrovandos Cantagalos e o preconceito lingüístico. *In*: SILVA, Fábio Lopes, e MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O Direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, SC: Insular, 2002. p.23- 37.

FRECONEZI, Durvali Emilio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do GELNE**, Fortaleza: UFC, ano 1, Nº 2, p. 82 – 85, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico- Problemas de investigación sociolingüística. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p.41-69.

HAMEL, Rainer Enrique. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico, 1995. Disponível em <<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt10-6-hamel.pdf>> Acesso em 09/10/2006.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, Gilvan Muller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ABL); Florianópolis: IPOL, 2003. p.47-80.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania. Press, 1972.

_____. Where does the linguistic variable stop? A response to Lavandera. *In*: **Sociolinguistic Working Paper**. Nº 44. Austin: 1978.

_____. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

_____. **Principles of Linguistic Change: internal factors**: University of Pennsylvania, Cambridge, MA, USA: Blackwel, 1994.

_____. **Principles of Linguistic Change: social factors**: University of Pennsylvania, Cambridge, MA, USA: Blackwel, 2001.

_____. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, C.B. e TUCKER, G. R. (orgs.) **Sociolinguistics. The essential Readings**. Blackwell Publishing, 2003.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

LAVANDERA, Beatriz. Where does the Sociolinguistic variable stop? In: **Language Society**. Nº 7. Great Britain: 1978.

LEFEBVRE, Claire. As noções de estilo. In. BAGNO, Marcos. **Norma Lingüística**. São Paulo: Loiola, 2001.

LEMLE, Miriam. A variação na forma fonológica – relevância na alfabetização. In: **Variedades do português do Brasil**. (Mesa redonda). Campinas: UNICAMP, julho de 1983.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. – Porto Alegre: L&PM, 1985.

MANSUTTI, Maria Amábil. Currículo e Avaliação. In: SOUZA MAIA, Almir de (org.). **Perspectivas da Educação Fundamental**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: 3. ed. Lucerna, 2005. p.21- 34.

MAURAI, Jacques. Lengua de mayoría regional, planificación del lenguaje y derechos lingüísticos, 1995. Disponível em <alt10-7-maurais[1]> Acesso em 09/10/2006.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Objectivos e estratégias de uma política lingüística. Disponível em: < www.iltec.pt/pdf/> Acesso em 15 out, 2005.

MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. **Contradições no ensino de português**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Diversidade lingüística, língua de cultura e ensino de português. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a. p. 27- 36.

_____. Língua portuguesa: novas fronteiras, velhos problemas. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. p. 47-62.

_____. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino do Português no Brasil. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004c. p. 128 -151.

_____. Diversidade lingüística brasileira e ensino do português: proposições comentadas. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004d. p. 63-78.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 09-14.

_____. Relevância das variáveis não lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.27-31

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, Tatiana Beaklini. A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V.16, n.1, jan./jun.2000. – Porto Alegre: ANPAE, 2000. p. 40-55.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (Orgs) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol.1.3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3ª ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, Neide e ABREU, Ana Rosa. A Política do MEC para a formação continuada de professores. In: SOUZA MAIA, Almir de (org.). **Perspectivas da Educação Fundamental**. Piracicaba, SP: . Editora UNIMEP, 2001.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. As línguas brasileiras e os direitos lingüísticos. In: OLIVEIRA, Gilvan Muller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ABL); Florianópolis: IPOL, 2003. p.7- 12.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli e GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **História das idéias**

lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001. p.21-38

PAREDES DA SILVA, Vera Lucia Paredes. Relevância das variáveis lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília, e BRAGA, Maria Luíza (orgs). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003. p.67- 71.

POMPEU, Gina Vidal Marcilio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial.** Rio – São Paulo- Fortaleza: ABC Editora, 2005.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 6ª ed. Cascavel/PR: ASSOESTE, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

PRADO, Iara Glória Areias. Panorama da educação fundamental In: SOUZA MAIA, Almir de (org.). **Perspectivas da Educação Fundamental.** Editora UNIMEP, Piracicaba, SP, 2001.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: 3ª ed. Lucerna, 2005. p.13- 20.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In. BAGNO, Marcos. **Norma Lingüística.** São Paulo: Loiola, 2001. p. 115-144.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (1968). Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da Norma.** São Paulo: Edições Loiola, 2002. p.11-25.

RODRIGUES, Daniel de Sá. **O Tratamento da variação lingüística em livros didáticos de língua inglesa.** Fortaleza, 2005. 82 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- área de concentração: contextos educacionais e estratégias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Universidade Estadual do Ceará.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed.Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 149-192.

SILVA, Fábio Lopes, e MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O Direito à fala: a questão do preconceito lingüístico.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

SOARES, Magda. Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa: implicações para a alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2006. p.99- 114.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1993.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

VERMES, Geneviève. e BOULET, Josiane. (orgs.). Tradução Celene M. Cruz et al. **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

WALD, Paul. Língua materna: produto de caracterização social. In: VERMES, Geneviève, e BOULET, Josiane. (orgs.). Tradução Celene M. Cruz et al. **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p.89-107.

WEINER, E. J.; LABOV, W. (1977) Constraints on the Agentless Passive. In: **Journal of Linguistics**. Vol.19. Great Britain: 1983.

WEISZ, Telma. Evasão e repetência: quem se responsabiliza pelas crianças das nossas escolas? In: SOUZA MAIA, Almir de (org.). **Perspectivas da Educação Fundamental**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001. p. 15- 35.

ANEXOS

- I-** Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico
- II-** Roteiro para entrevista com o professor de LP
- III-** Atividade avaliativa de LP
- IV-** Matriz de referencia das habilidades e atitudes sociolingüísticas avaliadas

ANEXO I - Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico

Data ___ / ___ / ___

Escola: _____

Nome: _____ sexo: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de coordenação pedagógica: _____

Área de formação: _____

Nível de formação: () graduado () especialista () mestre () doutor

1. Atividades culturais

- Quais as principais atividades culturais do bairro?
- A escola participa desses momentos? Como?
- De quais atividades culturais os alunos gostam mais?

2. Economia

- Qual o perfil socioeconômico das famílias daqui?
- Qual a principal fonte de renda das famílias do bairro?

3. Escola *

- Faça uma comparação entre as escolas em que você estudava e esta escola em que você trabalha.
- O que você acha mais desafiador na coordenação pedagógica?
- Que projetos escolares mais lhe motivam?
- Quais as maiores dificuldades enfrentadas na prática pedagógica?
- Quais as disciplinas que merecem um maior acompanhamento de sua parte? Por quê?
- Qual é o período de escolha do livro didático? Como foi o processo de escolha? Que critérios são utilizados para a escolha? Qual o seu papel na escolha do livro de LP?
- Como foi construída a proposta curricular da escola? Como se definem os conteúdos de cada disciplina? Algum documentos oficial foi utilizados para embasar a proposta curricular? Por quê?

4. Linguagem *

- O que você acha do modo de falar dos alunos? E do modo de falar dos professores? E os professores da escola, o que acham do modo de falar dos alunos?
- O que você acha do povo cearense? O que você pensa sobre o modo de falar daqui?
- Você conhece pessoas de outros lugares? De onde? O que acha do modo como falam?

*Tópicos usados para a análise. Os demais cumpriram o propósito de gerar uma maior aproximação do pesquisador com o coordenador pedagógico pesquisado.

ANEXO II - Roteiro para entrevista com o professor

Data ___ / ___ / ___

Escola: _____

Nome: _____ sexo: _____

Tempo de magistério: _____ Tempo na escola: _____

Área de formação: _____ Instituição _____

Nível de formação: () graduado () especialista () mestre () doutor

Atividades culturais

- Quais as principais atividades culturais do bairro?
- A escola participa desses momentos?
- De quais atividades culturais os alunos gostam mais?

1. Economia

- Qual o perfil socioeconômico das famílias daqui?
- Qual a principal fonte de renda das famílias do bairro?

2. Capacitação*

- De que cursos de capacitação você participou? Estes cursos direcionaram mudanças na sua prática pedagógica? Quais?

3. Escola*

- O que você acha da proposta curricular de LP desta escola? Como ela foi construída? Como se definem os conteúdos de cada disciplina? Algum documento oficial foi utilizado para embasar a proposta curricular? Por quê?
- Quais as atividades realizadas por você em sala que mais motivam os alunos?
- Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores nesta escola?
- Quais as principais dificuldades que você vivencia no ensino de língua portuguesa na 8ª série?
- Qual é o período de escolha do livro didático? Você participou da escolha do livro de LP? Como foi o processo de escolha?
- Que critérios você utiliza quando vai adotar o Livro didático?
- O livro didático ajuda na sua prática? Como?
- Destaque ações que são desenvolvidas nesta escola que você considera importantes para uma educação cidadã.
- Quais os principais objetivos do ensino de LP na 8ª série?

4. Linguagem *

- O que caracteriza a fala dos alunos? O que você pensa deste modo de falar?
- O que lhe chama mais atenção na fala das pessoas deste bairro? Por quê?
- Como você caracterizaria o povo cearense? O que você pensa sobre o modo de falar dos cearenses?
- Você conhece pessoas de outros lugares? De onde? O que acha do modo como falam?
- Você trabalha com textos de diferentes níveis de formalidades? Por quê?
- Você trabalha com textos de diferentes dialetos? Por quê?
- Como você aborda a gramática em sala de aula?
- Você trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula? Por quê?
- Como você explica a seus alunos a diferença entre a fala dos mais velhos e o modo de falar da juventude?
- Como os alunos encaram a fala dos professores?

* Tópicos usados para a análise. Os demais cumpriram o propósito de gerar uma maior aproximação do pesquisador com o coordenador pedagógico pesquisado.

ANEXO III - Atividade avaliativa de Língua Portuguesa

Aluno: _____ Série: _____ Turno _____ Idade _____

Escola: _____

Bairro: _____

Tempo em que estuda na escola _____

Texto 1**Cuitelinho** (Nara Leão)

Ceguei na bera do porto
 Onde [as onda] se espaia,
 [As garça] dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia

Quando eu vim de minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em [terras paraguaia].
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei [fortes bataia]

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E [os oio] se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

In: <http://cifraclub.terra.com.br/cifras/nara-leao/cuitelinho-phzs.html>. Acesso em 17/12/06

Texto 2**SEM MILAGRE****Estudo sugere que Jesus teria andado sobre gelo**

[as águas] do mar da Galiléia por onde Jesus caminhou poderiam estar cobertas de gelo. É o que sugere um estudo feito por oceanógrafos. [Os pesquisadores] criaram modelos para explicar como seria o clima na região há 2 mil anos. [Os modelos] sugerem que uma queda brusca de temperatura poderia ocasionar a solidificação de parte da água. O gelo seria forte o suficiente para sustentar uma pessoa, mas fino demais para ser notado por quem estivesse na margem.

In: Revista Galileu. Editora Globo, Maio 2006, nº. 178.

1. Agora observe as palavras que estão entre parênteses, nos dois textos, e assinale **as alternativas corretas**:

- A. () Não há diferença entre um texto e outro, no que se refere à compreensão de plural.
- B. () As formas em destaque caracterizam o texto 1 como informal e o texto 2 como formal.
- C. () As formas em destaque caracterizam o texto 1 como formal e o texto 2 como informal.
- D. () As formas em destaque, no texto 1, estão erradas, já as formas em destaque, no texto 2, estão certas.
- E. () As formas em destaque, tanto no texto 1 quanto no texto 2, são adequadas, considerando-se o gênero do texto.
- F. () No texto 1, o autor só marca o plural uma única vez enquanto que, no texto 2, o autor marca o plural mais de uma vez.
- G. () As formas em destaque no texto 1, revelam um modo de falar típico de falantes do meio rural e as formas em destaque no texto 2, revelam um falar de acordo com a norma padrão da língua.

Texto 3

Papos

- _ Me disseram...
- _ Disseram-me.
- _ Heim?
- _ O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- _ Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- _ O quê?
- _ Digo-te que você...
- _ O “te” e o “você” não combinam.
- _ Lhe digo?
- _ Também não. O que você ia me dizer?
- _ Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- _ Partir-te a cara.
- _ Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- _ É para o seu bem.
- _ Dispensio as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- _ O quê?
- _ O mato.
- _ Que mato?
- _ Mato-o. Mato-lhe. Mato você, Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- _ Eu só estava querendo...
- _ Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- _ Se você prefere falar errado...
- _ Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- _ No caso... não sei.
- _ Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- _ Esquece.

_ Não. Como “esquece”. Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”?
Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me, vamos.

_Depende.

_Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.

_Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.

_Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.

_ Por quê?

_Porque com todo esse papo, esqueci-lo.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na Escola**. Rio de Janeiro:Objetiva, 2001 (p. 65-66)

2. No diálogo acima a personagem vivencia um conflito por causa da forma como fala e por ser repreendida por seu interlocutor. Com base nisso, assinale **a alternativa correta**:

- A. () Só existe uma maneira correta de falar o português.
- B. () A preocupação com um modo de falar corretamente é típico do público jovem.
- C. () As pessoas que não freqüentaram a escola não conseguem se comunicar direito.
- D. () Existem diversas maneiras de se falar o português, a depender da situação de comunicação.
- E. () Em nossa sociedade, o que vale é sermos compreendidos pelo nosso interlocutor, independentemente das palavras usadas.