



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ROSEANE FIRMINO DA SILVA

**Concepção de Língua e de Variação Linguística de
Professores de língua portuguesa: implicações para o
ensino**

Campina Grande - PB

2016

ROSEANE FIRMINO DA SILVA

**Concepção de Língua e de Variação Linguística de
Professores de língua portuguesa: implicações para o
ensino**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, tendo como orientadora a Prof. Dr^a. Luciene Maria Patriota.

Campina Grande - PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586c

Silva, Roseane Firmino da.

Concepção de língua e de variação lingüística de professores de língua portuguesa: implicações para o ensino / Roseane Firmino da Silva. – Campina Grande, 2016.

75 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Prof^a. Dr^a. Luciene Maria Patriota".

1. Concepções. 2. Ensino. 3. Variação Linguística. I. Patriota, Luciene Maria. II. Título.

CDU 81'33(043)

ROSEANE FIRMINO DA SILVA

**Concepção de Língua e de Variação Linguística de
Professores de língua portuguesa: implicações para o
ensino**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Luciene Maria Patriota.

Aprovada em ----/-----/-----

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora Prof^a Dr^a. Luciene Maria Patriota (UFCG)

Examinador (a) Prof^a Ms. Laura Dourado Loula Regis (UFCG)

Campina Grande – PB

2016

Dedico este trabalho ao nosso pai celestial; a minha amada família, incluindo aqui, também, todos os meus amigos fieis; e a todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha caminhada nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, nosso Pai, pela dádiva da vida e pela capacidade de pensar, agir e refletir sobre as coisas que me cativam e me movem, e o estudo da língua é uma delas.

Quero também, agradecer às minhas maiores joias, aqueles que foram responsáveis pela minha existência e pela minha formação cidadã: os meus pais – os meus maiores tesouros! Sempre foram Eles que estiveram ao meu lado, construindo em mim, o que de mais importante eu tenho: o meu caráter e o respeito pelo próximo. O meu pai com seu jeito durão e rude de ser, me ensinou muito, inclusive a ser sensível e amável com o outro, a enfrentar a vida e as suas dificuldades. Já a minha mãe, diferentemente do meu pai, sempre foi tranquila, amável e paciente. Foi com ela que aprendi que as coisas “banais” da vida só contribuem para a nossa destruição, desfazendo-nos do amor, da paz, do sossego e da união. Quando menos esperava e espero, Ela, com suas sábias palavras, me diz muitas verdades que me alimentam e revigoram o meu espírito. Tenho que confessar que sem Eles, eu não seria Eu, que sem Eles, o mundo seria obscuro e sombrio, que sem Eles, eu não estaria aqui, pois é por Eles e com Eles que busco priorizar em minha caminhada, as melhores coisas da nossa existência.

Amigo é algo especial em minha vida, e eu jamais poderia esquecer a importância Deles nessa caminhada, pois muitas das agonias e vitórias conquistadas até aqui na graduação, sempre foram partilhadas com e para Eles também. Além disso, Eles também sempre foram os meus estímulos e os meus suportes para seguir sem medo de cair. Construimos um amor e uma amizade que se concretizou e criou raízes indestrutíveis. Eles são mais um presente que ganhei nesse meu processo de formação, sem os quais os meus dias jamais seriam os mesmos, pois estaria faltando parte de mim, parte da minha alegria, parte do meu eu.

Agradeço, de forma especial também, a minha querida orientadora Luciene Maria Patriota, por ter me dado a oportunidade de receber, sempre que precisei, as suas orientações primorosas e fundamentais.

Estendo o meu carinho, também de forma especial, a professora Laura Dourado Loula Regis por ter se colocado a disposição para analisar o presente trabalho.

É motivo de indignação, o “papel desumano que podemos desempenhar por meio das línguas humanas, como exercício do poder desmedido, a prática do preconceito linguístico sem lei, que nos leva a subjugar o outro, a alijar o outro do processo produtivo, a diminuir a sua auto-estima, a fazer o outro se sentir incapaz, se sentir inferior, se sentir infeliz, tudo por meio de formas linguísticas. As línguas humanas podem, sim, ser excelentes instrumentos de comunicação, mas podem ser também perversos instrumentos de poder e de dominação, especialmente quando se naturalizam relações espúrias entre determinadas construções linguísticas e as pessoas que as falam (SCHERRE, 2005).

RESUMO

É sabido que a concepção de língua assumida no ensino influencia diretamente nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores no tocante à escolha de conteúdos, materiais didáticos utilizados, modelos de provas, dentre outros procedimentos em contexto de ensino. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a concepção de língua e variação linguística de professoras de língua portuguesa e a influência de cada concepção no tratamento da variação linguística; e como objetivos específicos: identificar e compreender essas concepções e verificar a sua influência para o tratamento da variação linguística. Teoricamente nos baseamos nos estudos de Travaglia (2009), Antunes (2007), Antunes (2009), Bagno (2007), Coelho... [et al.] (2015), Faraco (2015), dentre outros. Nesse sentido, para se alcançar os objetivos supracitados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com cinco professoras de escolas públicas das cidades de Campina Grande e Santo André – PB. Os dados coletados passaram por uma análise do tipo descritivo-analítica. Logo, os resultados mostraram que as professoras apresentaram uma aparente coerência no que disseram conceber como língua e variação, assim como o tratamento dado à variação em contexto de ensino. Nesse sentido, observou-se que das cinco professoras, apenas duas apresentam conhecimentos suficientes que apontam para um possível tratamento adequado de língua e variação linguística em sala de aula. Enquanto isso, as outras três professoras ficaram presas a generalizações e explicações que deixaram transparecer um possível tratamento irrelevante e inadequado da variação. Diante disso, ficou evidente que há o reconhecimento, por parte das professoras, do caráter heterogêneo da língua, mas ainda há o predomínio de um ensino voltado exclusivamente para a gramática normativa e o tratamento inadequado da variação linguística.

Palavras-chave: Concepções; Ensino; Variação Linguística.

ABSTRACT

It is known that the language design assumed in teaching directly influences the pedagogical practices performed by teachers regarding the choice of content, teaching materials, tests models, among other procedures in educational context. Before that, this research had general objective: to analyze the design of language and linguistic variation of Portuguese language teachers and the influence of each conception in the treatment of linguistic variation; and as specific objectives: to identify and understand these concepts and check their influence for the treatment of linguistic variation. Theoretically we based on the studies of Travaglia (2009), Antunes (2007), Antunes (2009) Bagno (2007), Rabbit ... [et al.] (2015), Faraco (2015), among others. In this case, to achieve the abovementioned objectives, it was realized a semi-structured interview with five teachers from public schools in the cities of Campina Grande and Santo André - PB. The data collected underwent an analysis of the descriptive-analytical type. Soon, the results showed that the teachers had presented an apparent consistency in that they said conceive how language and variation, as well as the given treatment of variation in educational context. In this sense, it was observed that of the five teachers, just two teachers have sufficient knowledges that link to a possible adequate treatment of language and linguistic variation in the classroom. Meanwhile, three other teachers were arrested the generalizations and explanations that left disclose a possible irrelevant treatment and inappropriate of variation. Therefore, it became clear that there is the recognition by the teachers, the heterogeneous character of the language, but there is still a predominance of a teaching focused exclusively to normative grammar and inappropriate treatment of linguistic variation.

Palavras-chave: Conceptions; Teaching; Linguistic Variation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil das professoras sujeitos da pesquisa..... 40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1. Concepções de língua e suas implicações para o ensino....	15
1.2. Variação linguística e ensino.....	26
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
2.1. Tipo de pesquisa.....	38
2.2. Locais e sujeitos da pesquisa.....	38
2.3. Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	40
2.4. Tratamento dos dados.....	41
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	42
3.1. Concepção de língua e variação linguística das professoras entrevistadas.....	43
3.1.1. Concepção de língua.....	43
3.1.2. Concepção de variação linguística.....	53
3.2. O tratamento da variação linguística pelas professoras entrevistadas.....	59
Considerações finais.....	69
Referências.....	75
Apêndice.....	

INTRODUÇÃO

Há muito tempo o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras concentrou-se (ou ainda concentra-se?) na reprodução de um modelo de língua “certa”, tendo como âncora a chamada gramática normativa. Diante da instauração desse modelo de ensino, a prática da leitura e da escrita ficava (ou ainda fica?) quase sempre em segundo plano, de acordo com Bagno (2007).

Nessa configuração, é possível afirmar, de acordo com Travaglia (2009), que a língua é vista no âmbito escolar como desvinculada da influência de fatores extralinguísticos, tais como: veículo de comunicação, localização geográfica, nível de escolaridade, situação comunicativa, social, histórica e econômica dos sujeitos envolvidos nas situações de interação. Logo, entende-se que essa concepção prioriza um feixe de regras gramaticais do falar e escrever “bem”, resultando assim, no que se tem chamado de ensino prescritivo da língua, o qual se realiza por meio do ensino excessivo e exaustivo da gramática normativa ou tradicional, sem levar em consideração as questões relativas às variedades linguísticas.

Sobre isso, Travaglia (2009, p.38) afirma:

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere nas habilidades linguísticas existentes. É, ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde um ‘não faça aquilo’.

Diante disso, cabe ainda ressaltar que esse prescritivismo assumido, na maioria das vezes, por uma parte significativa dos professores de língua materna, restringe a função da escola ao não desenvolver a competência comunicativa requerida dos sujeitos alunos, uma vez que os fatores extralinguísticos, em especial, não são vistos como elementos influenciadores da interação e dos usos nas diversas situações de comunicação.

Diante do exposto, constata-se que ainda há uma aparente confusão, pois ao se ensinar apenas a gramática normativa, pensa-se que se está ensinando língua. Quando na verdade, a língua real, aquela falada e usada pelos falantes

nas suas mais diversas manifestações da linguagem, ainda não se deixou descrever nem explicar, na sua totalidade, nem mesmo pelos linguistas mais brilhantes. Em virtude desse modelo de ensino, há uma aparente desconsideração da variação linguística que é inerente a toda e qualquer língua.

Nesse contexto, Travaglia (2009) diz que, infelizmente, ainda hoje, a escala valorativa atribuída às variedades linguísticas pela sociedade e pelo próprio sistema de ensino, vem, ao longo dos anos, caracterizando essas variedades como “certas” e/ou “erradas”. Logo, percebe-se que a concepção de língua mais adotada pela maior parte dos professores está intrinsecamente ligada à concepção que vê a língua como **Expressão do Pensamento**. Sendo assim, é a norma padrão, variedade de prestígio conservada ao longo dos anos por puristas e defensores de uma língua homogênea que predomina no âmbito escolar ainda hoje.

Contrapondo-se a essa concepção, no presente trabalho adotamos a concepção que vê a língua como **Forma ou Processo de Interação**, a qual defende que os usuários da língua não apenas exteriorizam um pensamento, mas agem e atuam diante do seu interlocutor em situações específicas de uso e a partir do contexto sócio histórico ideológico em que estes se encontram.

Sendo assim, concordamos com Travaglia (2009, p.41) quando este assevera que a pluralidade dos discursos precisa estar presente na sala de aula, dentre ela o tratamento da variação linguística, ao afirmar que:

Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive as que domina.

Nessa configuração, acreditamos que a escola, compromissada com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, precisa, no processo de ensino, abrir suas portas à pluralidade dos usos da língua. Dentre os múltiplos conteúdos que a instituição escolar priorizar no ensino, a variação linguística deve e precisa fazer parte deles.

A partir de tudo o que apresentamos até então, buscamos, ao longo deste trabalho, uma resposta para os seguintes questionamentos: Qual a concepção de língua e variação linguística de professores de língua portuguesa do ensino fundamental II? Como essas concepções podem influenciar seu trabalho com a variação linguística? Para responder a este questionamento, temos como objetivo geral analisar a concepção de língua e variação linguística de professores de Português do ensino fundamental II e a influência delas para o tratamento da variação.

E como objetivos específicos temos: 1) identificar e analisar a concepção de língua e variação desses professores e; 2) observar como essas concepções influenciam o trabalho com variação que eles dizem desenvolver.

Nada mais justo para com a diversidade presente em sala de aula -alunos com conhecimentos de mundo diferentes; situação socioeconômica, cultural e regional diversificada; dialetos e modos de falar peculiares ao seu convívio social e comunicativo situados; etc. - oportunizar o estudo da variação linguística e reconhecer o quão é importante para a quebra do preconceito linguístico e para o fim de mais uma forma de exclusão social, a valorização dessa heterogeneidade inerente à língua, ao contexto escolar e a própria vida.

Por razões de natureza política, social e cultural, defendemos a inclusão das variedades linguísticas desprestigiadas socialmente no âmbito escolar como forma de possibilitar a quebra de um preconceito historicamente construído contra os variados usos dialetais, indiscutivelmente naturais da língua portuguesa e de todas as outras.

Arelado a essa abertura do ensino à variação linguística, acreditamos que haverá também a abertura do ensino à vida, à comunidade e à pluralidade dos discursos, uma vez que a língua será concebida em outra perspectiva que não a monológica, restrita exclusivamente ao ensino da gramática normativa. À luz da concepção de língua como interação, a tão requerida competência comunicativa dos alunos será alcançada por meio de um ensino produtivo, dando a esses sujeitos a oportunidade de estender o uso da língua de maneira mais eficiente e adequado às diversas situações comunicativas.

Para tanto, é de suma importância que os docentes, principalmente, mas também a sociedade como um todo, reconheça esta necessidade tão latente nos dias atuais, uma vez que a reprodução de práticas de ensino ultrapassadas e tradicionais, a exemplo da valorização exaustiva e monológica do ensino prescritivo, não se sustenta mais na atualidade. Antunes (2007) diz que se prender a essa realidade traz como consequência a perda da totalidade da língua e, ao mesmo tempo, falseia a compreensão de suas múltiplas determinações.

O ensino precisa, urgentemente, conceber a língua como sinônimo de diversidade, de cultura, de história, etc., pois língua não se resume à gramática normativa nem tão pouco ao seu prescritivismo que vem sendo priorizado em sala de aula há tanto tempo. Sendo assim, é por esta realidade que justificamos a nossa escolha de analisar as concepções de língua e variação linguística dos professores, pois uma vez analisados os dados, teremos uma percepção da prática de ensino desses professores no que se refere à língua e ao tratamento da variação linguística.

A presente monografia está organizada em três capítulos, além da introdução: o primeiro traz a fundamentação teórica que aborda as concepções de língua e suas implicações para o ensino, assim como questões importantes sobre variação linguística, atentando para a necessidade de um ensino que valorize as mais variadas manifestações da língua, considerando que toda língua é heterogênea; o segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos usados para a realização da pesquisa em foco; e o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados, tendo como foco central as concepções de língua e variação linguística dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II e a influência dessas concepções para o tratamento da variação linguística em sala de aula. Seguem também as considerações finais, as referências bibliográficas e o apêndice.¹

¹ De acordo com Franchi (2006), é preciso saber o que significa gramática, regras gramaticais e saber gramática. Contudo, é a gramática normativa que preside o ensino. Para esse tipo de gramática adotado no ensino, é imprescindível o estabelecimento de normas para o bem falar e escrever.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Concepções de língua e suas implicações para o ensino

De acordo com Antunes (2009), não só a escola, mas também outros seguimentos da sociedade são tomados por uma herança passada ao acreditar, ainda, numa perspectiva de ensino de língua enquanto um conjunto de signos autônomos e inteiramente desvinculados de suas condições de produção, centrada apenas nas frases usadas isoladamente.

Inicialmente, apresentamos as concepções de língua predominantes no ensino de língua portuguesa com base em Travaglia (2009), o qual vai dizer que o ensino de língua portuguesa se configura a partir de algumas maneiras de se conceber a língua. Logo, o modo como se concebe a natureza fundamental da língua, altera e muito a estrutura do trabalho com esta em contexto de ensino. Nesse sentido, tem-se apresentado três maneiras distintas de se conceber a língua, das quais apresentaremos o que é de mais fundamental e pertinente para cada uma.

A primeira concepção vê a língua como **Expressão do Pensamento**, ou seja, para essa concepção, as pessoas não se expressam bem, porque não dispõem da capacidade de pensar, sendo sua função, apenas exteriorizar uma tradução do que foi construído no interior de sua mente. A enunciação é vista como um ato monológico, individual e estanque, que não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que o cercam. A criação linguística é tomada por uma perspectiva psicológica individual, sendo a sua exteriorização dependente da organização lógica e articulada do pensamento humano. Está embutido nessa concepção, a qual pressupõe uma organização lógica do pensamento, as normas gramaticais do falar e escrever “bem” dos chamados estudos linguísticos tradicionais, resultando daí, o que se tem caracterizado como gramática normativa ou tradicional. Logo, para tal concepção, o modo como o texto está organizado e dele se faz uso em cada situação comunicativa específica, independe para quem se fala; em que situação se fala (como, onde, o que, por que, etc.); e, para que se fala.

De acordo com Travaglia (2009), essa concepção está voltada para a prática de ensino prescritivo, uma vez que os alunos são levados a substituir seus próprios padrões linguísticos, vistos como errados/incorretos, por outros que são tomados como corretos/aceitáveis. Esse tipo de ensino interfere diretamente nas habilidades linguísticas existentes dos sujeitos ao não reconhecê-las em sua totalidade, mas apenas aquela que é vista como “correta”. O privilégio é dado exclusivamente à variedade escrita culta da língua, pois um dos objetivos básicos é a correção formal dessa língua. Esse tipo de ensino prescritivo pode ser percebido, por exemplo, através dos níveis: fonológico, quando se prioriza a “correta” pronúncia das palavras; sintático, ao se conservar a colocação das palavras e sua concordância de acordo com o que prescreve a norma padrão da língua; semântico, ao se prescrever que palavras com duplo sentido não podem fazer parte das construções verbais dos falantes; etc. Estes são apenas alguns exemplos diante da gama de prescrições linguísticas atreladas a esse tipo de ensino. Para cumprir com seu objetivo maior, o ensino prescritivo da língua presume levar o aluno a dominar a norma culta da língua e ensiná-lo a variedade escrita dessa mesma língua.

Travaglia (2009) diz que essa gramática priorizada no ensino prescritivo é concebida como *gramática normativa*, a qual se configura como um manual de regras de bom uso da língua que deve, primordialmente, ser seguido por aqueles que desejam se expressar adequadamente. Esse conjunto de regras/normas que preza pelo bem falar e escrever foi formulado e prescrito pelos especialistas por meio dos escritores consagrados. Em outras palavras, subentende-se que a língua é vista sob o prisma da variedade dita padrão, enquanto que as demais variedades de uso efetivo da língua são consideradas desvios, erros, deformações, degenerações, sendo a norma padrão, pressuposto básico para a não degradação da língua. Tudo o que foge a esse conjunto de regras estabelecido pela gramática normativa é considerado como “erro”, é agramatical; enquanto que o “certo” e o gramatical serão considerados quando os usos atenderem a esses padrões.

Sobre esses mesmos equívocos, Antunes (2007) diz que as práticas de ensino tornam-se inadequadas ao se reduzir a língua aos estudos gramaticais, o que contribui significativamente para o fortalecimento do preconceito linguístico.

Sobretudo, quando se alimenta a crença ingenuamente disseminada, que para se falar, ler e escrever *basta* apenas *estudar gramática* e dominar suas regras. O que não se sustenta, “pois, na hora de entender ou de escrever um texto mais complexo, ‘o saber gramática’ se mostra, irremediavelmente, insuficiente” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Estão embutidos nessa concepção de língua, a qual é vista como sinônimo de gramática normativa, várias formas de conceber a norma padrão, principalmente quando se usa certos argumentos para estabelecer quais usos linguísticos fazem parte ou não do dito e tão privilegiado uso da norma padrão da língua. Vamos aos argumentos, que segundo Travaglia (2009), têm como função fundamental, exercer um papel prescritivo: o primeiro tem caráter *estético*, ao considerar que as formas e usos são considerados ou não pela norma padrão por meio de critérios de *elegância, beleza, finura, expressividade, harmonia, etc.*, sendo necessário evitar vícios como a *colisão, o eco, etc.*; já o segundo é *político*, pois o purismo e a vernaculidade são defendidos como primordiais para o bom uso da língua, enquanto que os estrangeirismos e tudo o que foge às épocas remotas da língua deve ser excluído; o terceiro argumento é de caráter *comunicacional*, ao estabelecer que as construções e o léxico selecionados para usos da língua resultem na “expressão do pensamento”, de forma que a concisão, a clareza e a precisão estejam de tal forma organizada para a adequada compreensão e expressão do pensamento; o último argumento é *histórico*, tendo em vista que se considera a concepção naturalista de língua, uma vez que a concebe como um organismo vivo capaz de se degradar juntamente com o homem ao não seguir a tradição.

Ainda de acordo com Antunes (2007), esse tipo de gramática que é priorizada no ensino prescritivo, não abarca toda a realidade da língua, tendo em vista que os usos linguísticos aceitos só contemplam aqueles socialmente prestigiados, enquanto que os demais usos são vistos como atos de deturpação e degradação da língua. Os julgamentos não acontecem por questões propriamente linguísticas, mas sim, por “razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito” (ANTUNES, 2007, p. 30). Diante disso, não é de se estranhar que a fala “errada” seja justamente a das pessoas desprestigiadas social, político e economicamente.

Nesses moldes, Antunes (2009) aponta que estudar a língua é estudar suas regras morfossintáticas de acordo com os manuais normativo-prescritivos; as nomenclaturas e as classificações metalinguísticas. Como consequência a essa forma de conceber a língua, se tem o amplo afastamento da sua heterogeneidade e de seus múltiplos usos, ao dar-se ênfase as abstrações de toda ordem para se conceber uma língua homogênea. Diante disso, a impressão que fica muitas vezes, é que a língua que se ensina não tem nada a ver com os seus usuários, com o que estes fazem no dia-a-dia, com o que se diz, escreve, pensa, canta, etc.; é como se dela (a língua) apenas se ouvisse falar.

Assumindo uma perspectiva contrária ao ensino da gramática sob a ótica de *certo* e *errado*, e principalmente o ensino de língua portuguesa pautado apenas na gramática normativa, Antunes (2007, p.23) assevera que:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros.

Em síntese, é preciso perceber a língua para além de um ato isolado, de natureza puramente linguística, vocal ou gráfica. Pois, a língua é um ato humano, social, político, histórico e ideológico, que repercute diretamente e indiretamente na vida de todas as pessoas usuárias dessa língua tão multifacetada e rica de funções.

Dando continuidade a apresentação das três concepções de língua apontadas por Travaglia (2009), a segunda vê a língua como **Instrumento de Comunicação**, ou seja, como meio objetivo para a comunicação. Aqui repousa a visão de língua enquanto código, haja vista ser esta um conjunto de signos que se combinam a partir de regras específicas, capaz de transmitir uma mensagem, uma informação de um emissor a um receptor. Assim sendo, esse código precisa ser dominado pelos falantes para a efetivação real da comunicação, ao passo que é visto como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta, pois se trata de um ato social.

Tudo isso levou à Linguística a perceber a língua independente dos interlocutores e da situação de uso como determinantes das unidades e regras que a constituem, construindo uma visão monológica e imanente da mesma, afastando-a do homem no seu contexto social e histórico. As representações dessa perspectiva teórica se sustentam nos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo (a partir de Chomsky). Sob esta visão de língua, o falante detém na sua mente, apenas uma informação a ser emitida ao outro, ao seu interlocutor, por meio de um processo de codificação que é transmitido por um canal (composto por ondas sonoras e luminosas). O interlocutor recebe os sinais codificados e realiza os mesmos movimentos para emitir as informações.

Já a terceira concepção, vê a língua como **Forma ou Processo de Interação**. Ou seja, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações ou mensagens ao seu interlocutor, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor/ouvinte/leitor. Logo, a língua é lugar de interação humana e interação comunicativa através da produção de efeitos de sentido entre os interlocutores numa dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários interagem enquanto sujeitos que se encontram em lugares sociais e “falam” e “ouvem” a partir desses lugares que estão, com formações imaginárias estabelecidas pela própria sociedade, e não através de um sistema monológico e abstrato como sustenta outras linhas teóricas.

Ligado a essa concepção está o ensino produtivo, o qual visa ajudar o aluno a fazer uso da língua materna de forma mais eficiente, e não alterar os seus padrões adquiridos e usados ao longo da vida. Para Marcuschi (2008, p.60), esta posição considera a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Ou seja,

Contempla a língua em seu aspecto sistêmico, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno incorporado e não abstrato e autônomo.

É oportuno ressaltar que Mikhail Bakhtin, por volta de 1929, já dispunha de trabalhos importantes nesse campo teórico, porém, só por volta de 1970 é que seus estudos chegaram ao acidente, e cristalizados por sociolinguistas, dentre outros estudos linguísticos, em 1960. O seu pensamento sobre a percepção de língua impactou teorias que permeiam até hoje. Sua primeira grande contribuição ao pensamento linguístico contemporâneo é a refutação das duas grandes concepções de língua e linguagem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Diante disso, Bakhtin expõe a necessidade urgente de se considerar a língua como um fenômeno social, em que o importante não é o produto, mas sim a enunciação, processo verbal, sendo a variação inerente à toda e qualquer língua. Sendo assim, a linguística bakhtiniana tem como pilar teórico o diálogo, pois só existe língua onde houver interação social, dialogal.

De acordo com Weedwood (2002), o impacto da teoria bakhtiniana foi exorbitante nos estudos linguísticos do século XX, principalmente porque a crítica vigente era justamente contra a visão de língua como um sistema homogêneo e inalterável.

Assim sendo, precisamos esclarecer que a postura de língua aqui adotada se caracteriza como uma visão voltada para o caráter múltiplo e heterogêneo da língua.

Cada uma dessas concepções vistas anteriormente vai repercutir no ensino de língua de formas bem específicas. Uma delas é delimitando os objetivos para o ensino de língua.

Travaglia (2009) propõe que o ensino de língua esteja pautado no objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes da língua, permitindo-os adequá-la as mais diversas situações comunicativas as quais eles forem submetidos. Para tanto, é necessário proporcionar o contato do aluno com as mais diversas situações de interação comunicativa por meio de um processo de análise e produção de enunciados ligados às mais diversas situações de enunciação. Em outras palavras, ainda de acordo com Travaglia (2009, apud Fonseca e Fonseca 1977: 84), é necessário, acima de tudo, promover a “abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”. Nesse

sentido, o tipo de ensino atrelado a esse objetivo, é o ensino produtivo, uma vez que este propõe ensinar ao aluno, novas habilidades linguísticas e estender o uso de sua língua de maneira mais eficiente, sem que para isso seja necessário desconsiderar ou alterar os padrões linguísticos que este já carrega e faz uso.

Porém, dois objetivos de ensino de língua portuguesa são destacados como preocupação frequente dos professores de língua portuguesa em contexto de ensino, a saber: levar o aluno a ter domínio da norma padrão e ensiná-lo a variedade escrita da língua. Diante dos pressupostos assumidos neste trabalho, entendemos que esses dois objetivos são necessários, mas ao mesmo tempo restritos, se considerarmos que o ensino da norma padrão da língua e sua modalidade escrita são formas adequadas apenas para determinadas situações comunicativas. Enquadra-se nesse objetivo, a prática de ensino prescritivo, ensino este que visa levar o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos vistos como errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis.

Já o terceiro objetivo diz que o ensino de língua materna deve levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística e social da língua, fatores estes que a constitui, ao passo que é necessário também, de acordo com este objetivo, levá-lo ao conhecimento de como ela se constitui e como funciona, o que para alguns é importante para o adequado uso da língua.

Por fim, o quarto objetivo do ensino de língua materna propõe ensinar o aluno a pensar e a raciocinar de modo científico. Tal objetivo estaria voltado para o desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem (TRAVAGLIA, 2009).

Repousa sobre os dois últimos objetivos apresentados, tratando-se de métodos de ensino, o ensino descritivo da língua, uma vez que o privilégio é dado ao modo como determinada língua funciona, considerando todas as variedades linguísticas e os seus modos de uso e sua adequação as mais diversas situações comunicativas.

Pautado na concepção de língua como **Processo de Interação**, o ensino produtivo é o mais adequado para se alcançar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo-os adquirir novas habilidades de uso dessa língua, inclusive o domínio da norma padrão e a variante escrita da mesma. Vale ressaltar que o ensino da variedade escrita é visto como um todo produtivo, tendo

em vista que o aluno chega à sala de aula sem apresentar nenhuma ou quase nenhuma habilidade relativa a essa modalidade.

Chega a ser consensual, segundo Travaglia (2009), entre os estudiosos, que o ensino descritivo e o produtivo são úteis para os educandos, embora o segundo seja o mais significativo. Porém, constata-se na prática, que o prescritivo vem sendo hipervalorizado e praticado nas aulas de língua portuguesa em detrimento dos outros supracitados, o que acaba fragilizando o ensino e restringindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, pois como afirma Antunes (2007), não é um amontoado de frases soltas nem um arcabouço de listas de palavras que promoverá o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Para se alcançar a tão requerida competência comunicativa dos alunos, Antunes (2007) defende que a função da escola é cultivar e alimentar a diversidade. De tal forma, que não se isente dessas práticas de ensino, a *modalidade de uso da língua*, através da qual se torna possível a exploração de textos tanto orais como escritos. Esta exploração precisa acontecer por meio de textos, tanto na *norma padrão*, como também, por meio daqueles que estão fora dela, contemplando principalmente as variações regionais. Dentro desse movimento, os alunos também precisam ser colocados em contato com diversas formas de *registro*, tanto oral como escrito, contemplando textos da modalidade formal à informal, considerando principalmente suas características lexicais e gramaticais. Eles precisam, ainda, se deparar com a diversidade de *interlocutores*, estimulando-os ao diálogo com a maior quantidade possível de agentes da linguagem: crianças, jovens, adultos, familiares, estranhos, autoridades, o público como um todo. Outro elemento também importante para a contemplação da diversidade por parte do aluno é dá a ele a oportunidade de conhecer e reconhecer os diversos tipos de *suportes* de circulação de textos: jornais, revistas, boletins, faixas, cartazes, etc.

Toda essa diversidade tão requerida para que o aluno seja estimulado a adquirir à competência comunicativa, precisa contemplar outros aspectos em sala de aula, como, por exemplo, oportunizar ao aluno a convivência com textos de *funções* diversas, tanto literárias (em verso e em prosa), como não literárias (informativos, apelativos, expositivos, explicativos, etc.) e, textos de *universos de*

referência diferentes, apresentando-os ao aluno como fonte de um mundo e realidades diferentes, os quais, obviamente, devem ser os mais possíveis, trazendo aos alunos, a acessibilidade aos relatos, entrevistas, reportagens, resumos, resenhas, crônicas, dentre inúmeros outros existentes. Esses textos precisam assumir graus de *complexidade variados*, explorando do mais longo ao mais curto, do mais fácil ao mais difícil, (tanto no tema como na composição), etc. Ou seja, o conjunto de ações desencadeadas no ensino de língua portuguesa precisa e deve oportunizar a *diversidade, enfim!* Só assim será possível “...ser fiel à língua real, à língua variada que, de fato, acontece todo dia”(ANTUNES, 2007, p. 108), pois não existe língua sem variação.

Nesse contexto, Antunes (2007, p.152) defende a necessidade urgente de abrir as portas da escola à vida:

De fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim.

Sendo assim, ainda de acordo com Antunes (2007), a vida escolar precisa ser reorganizada, tendo em vista que repercussões no ensino acontecem a partir de princípios teóricos tomados pelos professores. Estas repercussões, a depender da escolha, podem ser negativas ou não.

Dessa forma, pensando em língua como processo de interação, os desdobramentos no âmbito das competências comunicativas dos alunos acontecem quando conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas assumem a dimensão mais ampla e funcional da língua. Para tanto, a escola precisa, em primeiro lugar, rever os seus objetivos de ensino, considerando os mais amplos e os imediatos. Sob essa ótica, Antunes (2009, p.147) diz que “o estudo escolar de línguas deve objetivar a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê”.

Essa nova dimensão do estudo escolar permitirá ao aluno ler e entender textos com dimensões diferentes e de gêneros diversos, ao passo que o possibilitará interagir em público, em contextos mais ou menos formais, tanto na condição de falante, como de ouvinte. Ainda o permitirá se expressar por escrito,

de forma clara e concisa, a depender da situação comunicativa a qual ele estiver submetido; e ainda dando a oportunidade a esse aluno de relacionar informações verbais com outras situações comunicativas dadas por meio de outras linguagens que não a verbal. E, por último, permitir ao aluno usufruir das produções literárias diversas.

Diante do exposto, Antunes (2007) faz uma ressalva: o que não pode, efetivamente, estar dentre os principais objetivos da escola é a preparação dos alunos para o vestibular e/ou para concursos, apenas. Outros objetivos são mais urgentes e mais significativos que exames objetivos e pontuais, limitados por determinações técnicas. Este objetivo específico é uma consequência de quem aprendeu a lidar com a língua escrita formal, a quem aprendeu a pensar, etc. Entretanto, isso não impede que a escola se pronuncie acerca disso, a fim, por exemplo, até de resguardar a língua das abordagens desprovidas de sentido e irrelevantes para a vida do aluno. Contudo, o alvo da escola deve e precisa ser “a vida, em toda a sua abrangência social e política, pulsando em cada sujeito” (ANTUNES, 2007, p. 148).

O grande problema, presente ainda hoje nas escolas, é considerar que estudar gramática é o mesmo que explorar apenas os aspectos da nomenclatura e da classificação das unidades linguísticas, ou, explorar exclusivamente as regras da norma padrão (Antunes, 2007).

Em virtude dessa realidade, Antunes (2007) ressalva que: a dimensão funcional da linguagem, estando no centro do ensino de línguas, proporcionará um maior destaque e funcionalidade aos espaços destinados à leitura, tais como: biblioteca, salas de leitura, salas de debates, etc. Para tanto, a escola precisa atualizar o seu acervo bibliográfico, ofertando, inclusive, assinaturas de boas revistas e bons jornais. Oportunizando, ainda, um amplo acesso a internet para que os alunos tenham a sua disposição, diferentes fontes de informações.

Como consequência desses novos objetivos, virão debates, reflexões, discussões, oficinas de estudos, etc.; o que propiciaria a ampliação do repertório de informações do aluno. Tudo isso ajudaria significativamente para o ato de escrever dos alunos, pois só se escreve quando se tem o que dizer.

Outro elemento a ser considerado na concepção de língua enquanto interação é a questão da linguagem passar a ser preocupação de todos os professores, de todas as áreas, o que desmistifica a crença de que desenvolver as competências dos alunos em leitura, em escrita, em análise etc. é tarefa apenas das aulas de língua. Outra forma de alcançar um ensino de língua articulado, sob uma abordagem interacionista, seria a distribuição de aulas tal como ela funciona. Isso sanaria, por exemplo, a divisão das aulas de língua portuguesa, tal como funcionam: aulas de gramática, redação e interpretação. Pois, todas as ações que se faz não acontecem separadamente, mas num vaivém de interdependência.

Para tanto, os programas consumados precisam passar por uma revisão, o que propiciaria a desvinculação de programas já ultrapassados, os quais não encontram mais respaldo nas orientações curriculares em geral. O olhar sairia de um modelo fechado de ensino, para a dimensão do texto falado e escrito, tal como está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “O rol das classes gramaticais estaria, a seu tempo, como elementos componentes dos textos” (ANTUNES, 2007, p. 154).

Sobretudo nas aulas de língua, o foco deixaria “de ser a correção para ser o ensino, a pesquisa, a procura” (ANTUNES, 2007, p. 155). O foco do professor, antes de qualquer coisa, seria o de *ensinar, explicar, analisar, levantar hipóteses, comentar, sugerir soluções, estimular o gosto pela pergunta*, etc. O professor é o sujeito que tem a condição de possibilitar um ambiente que favoreça *a troca de ideias, de opiniões, de saberes e poderes*.

Uma escola compromissada com o tratamento da língua numa dimensão mais ampla, só poderia contar com salas de aula comportando, no máximo, 30 alunos. Quando esse número máximo não é levado em consideração, só se consegue uma participação maior dos alunos nas discussões e propostas, de forma muito precária e tímida. As atividades de ler e escrever textos mais complexos se dão de forma inflexível e precária.

E não poderia se isentar dessa nova dimensão dada ao tratamento de língua, o professor de português. Este, sob todos os efeitos, precisa ser um leitor assíduo de textos literários e não literários; um profissional que sabe escrever de forma relevante e articulada, expressando unidades de sentido e de intenções. E

quando este estiver em situação comunicativa que exija formalidade, que o faça de forma adequada. Dessa forma saberá se portar mais formalmente ou mais informalmente, conforme a situação comunicativa que estiver envolvido. Dessa maneira, o profissional de língua portuguesa será visto como aquele que sabe fazer aquilo que está ensinando.

Nessa configuração, Antunes (2007, p.157) defende:

Como se pode ver, aceitar as concepções de língua – como atividade funcional, interativa, discursiva e interdisciplinar, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade – acarreta visíveis diferenças na vida da escola, conseqüentemente, no desempenho de professores e alunos.

Será a partir de uma visão de língua numa perspectiva interativa, que encontraremos lugar e vez para o tratamento da variação linguística, como veremos no próximo item.

1.2 - Variação linguística e ensino

Diante do que vimos no item anterior, fica claro que o tão requerido desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos fica comprometido quando não há um tratamento adequado do ensino de língua portuguesa. Sob essa ótica, acreditamos na necessidade de um ensino produtivo, capaz de abrir as portas da escola “à pluralidade dos discursos”. E uma dimensão dessa pluralidade de discursos é justamente as variedades linguísticas, tendo em vista que estas não podem se isentar das práticas de ensino, pois a heterogeneidade linguística é inerente a toda e qualquer língua.

Entretanto, à luz dos estudos de Martins, Vieira, Tavares (2014), constata-se que um dos maiores desafios em contexto de ensino é a abordagem da variação linguística, e, principalmente, dos saberes gramaticais condicionados por diferentes normas linguísticas. Precisamente o ensino fundamental, em virtude do amplo acesso dos brasileiros à escola, vem oportunizando a convivência das variedades linguísticas em grande escala, assim como a diversidade em todas as suas expressões socioculturais, mas ainda falta muito para que essas variedades sejam reconhecidas e abordadas em sala de aula desprovidas de preconceitos.

Em virtude dessa realidade plural, os estudos sociológicos vêm a meio século, expondo os seus resultados tanto no Brasil como no exterior. Justaposto a essa realidade, as orientações oficiais na área de Língua Portuguesa propõem alguns objetivos também nessa perspectiva, a começar pelo conhecimento, respeito e valorização das diferentes variedades linguísticas; e, utilização de diferentes registros, inclusive a variedade socialmente prestigiada, adequando-a as mais diversas situações de interação. Está como objetivo nas orientações oficiais também, segundo Martins, et all (2014, p.9), “a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão”.

Reportando-se aos estudos sociolinguísticos, Martins, et all (2014) compreendem que estes, numa perspectiva variacionista, têm trazido inúmeras contribuições para o tratamento e reconhecimento da língua como sinônimo de variação. Dentre essas contribuições da sociolinguística variacionista desencadeadas no Brasil, destaca-se as mais significativas, a começar pela definição minuciosa de alguns conceitos básicos no tratamento adequado das manifestações variáveis da língua; reconhecimento da diversidade plural de normas presentes na língua, as quais estão imbricadas num território também heterogêneo; e, o estabelecimento da relação de parentesco entre as variedades que se convencionou tratar de “norma culta” “norma padrão”, e “norma popular”, assim como os estereótipos comumente observáveis pelos falantes da língua.

Nessa configuração, Martins, et all (2014, p.34) afirmam:

O conhecimento científico e a prática pedagógica precisam estar mais próximas e caminhar juntas, para que sejam alcançados os objetivos postulados para o ensino de português no país [...]

Nessa perspectiva, é preciso soltar as amarras de noções pré-concebidas, como, por exemplo, a ideia de que língua é uma estrutura pronta e acabada nela mesma, e que mudanças são impassíveis de acontecer. Além disso, é extremamente necessário reconhecer e entender a realidade na qual as pessoas que falam essa língua estão inseridas, pois esse fator tem grande influência na forma como elas falam e se adequam a cada situação comunicativa.

Sendo assim, é preciso, para desmitificar alguns (pre) conceitos acerca da língua, amplamente disseminados, começar a reconhecer e difundir que ela é um

sistema organizado, que permite aos seus falantes, independente de idade, classe social, grau de escolaridade, região geográfica, etc., se comunicar perfeitamente entre si. Além disso, a língua varia, tanto em decorrência de fatores externos – os quais estão presentes na sociedade -, quanto internos, perceptíveis na estrutura interna da língua. Ou seja, a língua é por excelência um sistema heterogêneo tomado por regularidades. E essas variações podem ocorrer em níveis variados da língua, do fonético-fonológico ao discursivo-pragmático.

Para conceber a língua como um produto social e heterogêneo, como já foi apontado anteriormente, é necessário considerar que cada indivíduo é condicionado a fazer usos linguísticos específicos a partir das influências internas e externas à língua. Logo, estando o indivíduo diante de uma situação de uso linguístico específico, ele é condicionado a escolher uma variante ou outra, a depender da necessidade e das suas condições de produção. Nesse sentido, Chagas (2012, p. 151) assevera:

Essa heterogeneidade é no fundo a raiz de toda mudança e podemos verificar que a heterogeneidade na sociedade pode gerar heterogeneidade na língua, e vice-versa.

Em virtude dessa realidade, Bagno (2007) diz que a língua na acepção dos estudos sociolinguísticos é inegavelmente heterogênea, *múltipla, variável, instável* e está em um processo constante de desconstrução e reconstrução. Isso quer dizer que a língua é uma atividade socialmente desenvolvida por seus usuários, tanto por meio da fala como da escrita. Através dessa assertiva, refuta-se a crença de que a língua na sua totalidade está registrada nos dicionários e que estes contemplam a sua verdade absoluta; assim como, a disseminação de que a língua se resume à gramática normativa.

A sociolinguística, a partir dos anos 60, do século XX, firmou-se como a corrente de estudos linguísticos responsável pelo estudo dessa relação intrínseca: língua e sociedade. Corresponde a um dos seus objetivos, procurar regras inerentes a língua. Contudo, vale ressaltar que esse objetivo não se assemelha ao que é instaurado por estudos prescritivos, os quais são movidos por compêndios normativos. Esse esclarecimento é básico para o entendimento de que os estudos sociolinguísticos, além de conceber a língua como um fenômeno

heterogêneo e variável, também a concebe como um sistema organizado por regras, mas tomado por variações.

Diante disso, pode-se afirmar que a Sociolinguística se vale dessas premissas para estudar e explicar os fatores que condicionam a relação heterogênea entre língua e sociedade. Para entendermos o caráter heterogêneo da língua, alguns conceitos merecem ser esclarecidos para a real compreensão do arcabouço de situações comunicativas variadas que ocorrem por meio da língua em uso. Para tanto, a apresentação das noções de variedade, variação, variável e variante se faz necessário, de acordo com Coelho, et all (2015).

A primeira noção é a de **variedade**, a qual denomina a fala de determinados grupos de falantes. Por meio de critérios geográficos, por exemplo, é possível depreender uma variedade característica de um grupo de falantes gaúchos, paulistas, etc.; além desse, outros critérios, tais como sociais, grau de escolaridade, idade, sexo e ocupação possibilitam a identificação de uma variedade linguística peculiar a cada grupo de falantes. A combinação de diferentes fatores, tais como os citados acima, possibilita falar de variedades bem mais específicas, como, por exemplo, a variedade linguística das donas de casa do interior do estado de São Paulo ou de outro estado qualquer.

Dando continuidade ao estabelecimento distintivo entre os conceitos de variação, é oportuno apontar para a distinção entre **variável** e **variante**. Sobre isso, Coelho, et all (2015, p.17) apontam: “comumente chamamos de variável o lugar na gramática em que se localiza a variação, de forma mais abstrata...”. Denomina-se de variantes as formas individuais, como por exemplo, “tu” e “você”, que “disputam” pela expressão da variável. Para que duas ou mais expressões sejam consideradas como variantes, é imprescindível que estas mantenham o mesmo significado referencial/representacional e sejam intercambiáveis no mesmo contexto. Cabe esclarecer que em caso de variação, as formas variantes são vistas de forma distintiva pela sociedade. Ou seja, têm-se as variantes padrão e as variantes não padrão: aquelas estão para as variedades cultas da língua, a chamada variante de prestígio; enquanto que estas estão para as variedades desprestigiadas, sendo suas formas ou seus falantes, tachados negativamente em função das escolhas linguísticas.

Tomando esses conceitos como ponto de partida, de acordo com Bagno (2007), segue a apresentação dos fatores internos e em seguida dos externos, que condicionam a heterogeneidade linguística. Sendo assim, no nível interno da língua, a variação fonético-fonológica se constata, por exemplo, em pronúncias variadas do *R* para a palavra *porta*. No campo morfológico, outro exemplo que pode ser apontado, são as formas *pegajoso* e *peguento* que apresentam sufixos diferentes para a mesma unidade representacional. Já a variação sintática, tomando como exemplo as seguintes frases: 1. *Uma história que ninguém prevê o final*; 2. *Uma história que ninguém prevê o final dela*; 3. *Uma história cujo final ninguém prevê*, acontece através de um mesmo sentido transmitido por meio de uma organização variada de elementos linguísticos. Para exemplificar a variação semântica no nível interno da língua, tomemos o exemplo *vexame*, o qual, a depender da região geográfica do falante, tanto pode significar *vergonha* como *pressa*. No nível lexical, por exemplo, as palavras *mijo*, *xixi* e *urina* se referem a mesma coisa. Por fim, na variação estilístico-pragmática, os enunciados *queiram se sentar*, *por favor* e *vamo sentano aí*, *galera*, por exemplo, podem representar situações de interação social diferentes, marcadas por um maior ou menor grau de formalidade entre interlocutores. Diante desses poucos exemplos, levando-se em consideração a multiplicidade de variações linguísticas que ocorrem no nível interno da língua, é possível constatar que a variação não se dá de forma aleatória, fortuita e caótica, mas sim, de forma organizada e estruturada.

Quanto às influências extralinguísticas, Bagno (2007) assevera que os estudos sociolinguísticos consideram alguns fatores como influenciadores dos fenômenos da variação linguística, dentre os muitos possíveis. O primeiro é de origem geográfica, o qual aponta que falantes de estados e regiões diferentes, de uma cidade para outra variam seus usos linguísticos, etc. É oportuno considerar que essa variação ocorre também na fala de pessoas de origem rural e urbana. De acordo com Coelho, et al (2015), esse tipo de variação é também conhecido como **diatópica**, através da qual é possível identificar, por exemplo, se um dado falante é paraibano, gaúcho, paulista, etc. Nesse sentido, cabe ressaltar que os itens elencados pela sociolinguística para a identificação dos sujeitos falantes de certas regiões são de natureza lexical, entoacional e fonológica.

Outro fator de variação externa apontado por Bagno (2007) é o de status socioeconômico, o qual é também denominado de **diastrático**. Isso quer dizer que pessoas de níveis financeiros diferenciados não falam da mesma forma. Sendo assim, quem tem renda média não fala como aquele que tem renda inferior, assim como, quem tem nível financeiro mais alto não fala como os falantes de nível financeiro mais baixo ou médio. Coelho, et all (2015) acrescentam acerca dessa abordagem ao afirmar que as pessoas de nível socioeconômico menos privilegiado tendem a usar as variantes não padrão da língua, enquanto que os privilegiados socioeconomicamente tendem a fazer uso da variante padrão. Essas evidências variam de acordo com a ocupação (mercado de trabalho) dos falantes e da variação estilística. Esta última, também denominada de **diafásica**, é representada pelas escolhas linguísticas desencadeadas pelos sujeitos a partir dos seus diferentes “papéis sociais”, nas mais diversas esferas de atuações sociais: o sujeito usa estilos diferentes ao estar na igreja, na escola, no trabalho, etc., adequando-se a situação comunicativa em evidência.

O grau de escolaridade do falante também condiciona os seus usos linguísticos. Isso porque, dependendo do acesso à educação formal em graus diferenciados, e conseqüentemente à prática de leitura e escrita, o usuário da língua passa a relativizar as suas escolhas linguísticas. Bagno (2007) ainda destaca como fatores externos que influenciam a ocorrência da variação linguística: a idade, o sexo/gênero e as redes sociais. Desse modo, por exemplo, os adolescentes não falam da mesma forma que seus pais, vizinhos, etc.; assim como, homens e mulheres não fazem as mesmas escolhas linguísticas para efetuar a comunicação nas situações de interação. Por último, as redes sociais são vistas como condicionadores da variação ao motivar comportamentos linguísticos semelhantes entre os usuários que mantêm um convívio virtual.

Segundo Bagno (2007), as pesquisas linguistas no Brasil apontam que o fator de natureza social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização, o qual está intrinsecamente ligado ao status socioeconômico da população. Nessa configuração, estudos apontam que os melhores empregos e os melhores cargos são reservados às pessoas com maior grau de escolaridade.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados e na própria realidade das línguas, é possível afirmar que nenhuma língua ou variedade linguística em uso pode ser vista como subdesenvolvida ou inferior, tendo em vista que toda língua é naturalmente marcada pela variação sistematicamente organizada, de tal forma a contribuir para que a comunicação se torne mais produtiva e adequada. A respeito das variações, Bagno (2007) faz uma ressalva: nem tudo na língua varia. Como exemplo ele vai citar que a consoante *f* não varia nos usos das diversas regiões brasileiras; que o artigo *o* antecede o nome e nunca o sucede (*a casa*; **casa a*, por exemplo); que o verbo *gostar* sempre será seguido pela preposição *de*; etc.

Diante dessa assertiva, o estudo da variação linguística em língua materna é extremamente relevante, pois inúmeras consequências sociais, culturais, ideológicas, etc. podem surgir em qualquer comunidade ou setor da esfera social. Um exemplo disso, de acordo com Bagno (2007), pode se dá por meio de construções como *os menino veio* e *os meninos vieram*, cujas consequências podem variar significativamente, provocando profundas divisões entre as pessoas por meio de uma escala valorativa carregada de preconceitos, discriminações e conseqüentemente, exclusão social.

Essa tomada de posicionamentos sociais frente às construções linguísticas, especificamente aquelas que fogem aos padrões estabelecidos pela norma padrão da língua, é desencadeada por um discurso do senso comum que se sustenta na concepção de que na língua existe erro. Para Bagno (2007, p. 62), “todas as noções de ‘certo’ e ‘errado’ que circulam na sociedade são invenções humanas, demasiadamente humanas [...] e muitas vezes, invenções demasiadamente desumanas”. No tocante à língua, a noção de “erro” nasceu por volta do século III a.C. na cidade de Alexandria (Egito) como meio de normatizar a língua desse maior centro de cultura, na época.

Data desse período também, o surgimento do que hoje é conhecido como gramática tradicional. De acordo com Bagno (2007, p. 64), é por toda a sua história e importância para a formulação da cultura ocidental desde o século III a.C. que

A gramática tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do Ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida, nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino.

Nessa mesma perspectiva, Martins, et all (2014) afirmam que nos dias atuais, não existem mais recomendações que o trabalho com a língua se realize fora de sua inserção nos gêneros textuais, pois neles é que se identificam as mais diversas situações de uso da língua. Por isso e, além disso, não é mais admissível que o trabalho com a língua em contexto de ensino ainda seja tomado por insistências estanques por meio de classificações e listagens de regras, concentração na metalinguagem que pouco ou nada repercute na ampliação da competência comunicativa dos alunos e no uso efetivo da língua, além de não motivá-los pelas práticas de letramento. Os jovens, crianças e adultos estudantes precisam ser inseridos no mundo do letramento, o que propiciará a sua inserção na sociedade atual voltada para escrita e outros códigos semióticos, capacitando-os a ler e a escrever textos de forma competente.

Martins, et all (2014) asseguram que é função da escola e propriamente do professor, levar os alunos a construírem crenças positivas acerca do desenvolvimento da capacidade de ler e escrever textos. Esse trabalho deve ser iniciado por meio do reconhecimento de que cada falante da língua é competente, pois são usuários de um sistema linguístico complexo adquirido naturalmente, através do qual é possível se adequar as mais diversas situações comunicativas as quais forem submetidos. Outra orientação que a escola precisa dá aos seus alunos é a possibilidade destes conhecerem outros recursos linguísticos mais sofisticados, orientando-os da necessidade do domínio desses usos socialmente requeridos.

Por meio dessa constatação, Zilles e Faraco (2015, p.9) fazem uma importante ressalva:

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais.

A disseminação dessa cultura escolar aberta à diversidade da língua, a fim de combater todo e qualquer tipo de preconceito às variedades linguísticas, não se sustenta em uma postura autônomo e independente, pois a proposta, segundo Zilles e Faraco (2015), é estimular essa reflexão no ensino de língua portuguesa por meio de uma pedagogia integradora, de forma a abarcar as várias dimensões desse ensino. Contraditoriamente, a realidade atual aponta para um avanço positivo no tratamento dado as questões culturais, mas o mesmo em relação à variação linguística ainda não se constata. Embora haja políticas de valorização da diversidade cultural, nelas não se observa a valorização da diversidade linguística; diante disso, Zilles e Faraco (2015, p. 10) refletem: “É preciso buscar entender as razões para isso”.

Diante dessa escassa realidade sobre a variação linguística, Faraco (2015) diz que é preciso dá uma nova roupagem a essa realidade, pois as generalizações não são mais admissíveis no ensino de língua portuguesa. Vários segmentos dos estudos voltados para a relação língua e sociedade vêm dispondo de produtos que apontam para a necessidade da incorporação da variação linguística entre os temas centrais do ensino. Porém, esses saberes técnicos que expõem a realidade da língua, ainda não foram suficientes para “alterar substancialmente conceitos, atitudes e práticas, seja no geral da sociedade, seja no específico da educação” (FARACO, 2015, p. 20).

O sistema escolar ainda se vale de generalizações em suas práticas cotidianas ao atribuir à variação linguística a concepção do certo e do errado. Nesse campo, avançamos muito pouco. Os livros didáticos, por exemplo, os quais são a principal ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, fazem abordagens superficiais em relação ao assunto, uma vez que remete um caráter folclórico e delimitado do tema, principalmente quando restringe a variação linguística aos aspectos geográficos e estereótipos rurais. É através dessa incontestável realidade do tratamento da variação linguística, que Faraco (2015, p.20) afirma: “os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica”.

Não se isenta desse campo de prioridades no tocante ao ensino, o reconhecimento do lugar da norma padrão no ensino de língua portuguesa, pois genericamente as práticas escolares vêm encarando a chamada norma padrão como produto desvinculado das práticas sociais de leitura e escrita. Para descaracterizar esses procedimentos, é preciso não encará-la como algo dado, como produto pronto e acabado, isentando assim, o enfrentamento crítico e reflexivo sobre sua história e seus entraves. Cabe ressaltar que no presente trabalho não há negação ao ensino e a expressão do que se tem denominado de norma padrão. O que se questiona é o seu tratamento isolado e restrito, ocasionando o estreitamento da reformulação da complexa realidade sociolinguística do Brasil.

Nesse sentido, Faraco (2015) expressa a necessidade de conhecer e difundir de forma mais aguçada a realidade sociolinguística nacional, observando sua realidade e as contribuições teóricas para que haja um redesenho da situação linguística de hoje no ensino e na própria sociedade. Como já falamos anteriormente, essas conceituações acerca da língua tem raízes históricas, e como consequência, vigoram os discursos que o nosso português é cheio de erros, de que não sabemos falar português, etc.

Para dar uma nova roupagem ao ensino de língua portuguesa e conseqüentemente ao tratamento da variação linguística, Cyranka (2015) assegura que é preciso, antes de qualquer coisa, reconstruir a autoestima linguística dos alunos por meio de métodos dialógicos de ensino. Para isso, “é preciso que o homem tenha a palavra, que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado” (CYRANKA, 2015, p. 32). Os professores podem e devem assumir essa importante tarefa, pois por meio deles é possível levar para o ensino de língua portuguesa uma visão sócio-histórica da língua, por meio do desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística. Esse processo precisa iniciar pelo reconhecimento de que inexiste um modo correto e um modo errado de se comunicar por meio da língua portuguesa, a fim de desconstruir visões equivocadas sobre essa língua.

Como consequência dessa visão homogênea e fechada de língua presente ainda hoje no ensino, um grande desafio é posto: o fracasso escolar. Todo um discurso é montado pelas esferas governamentais sobre novas propostas

teóricas, investimentos, combate ao analfabetismo funcional; no entanto, a defasagem e a realidade dos alunos são preocupantes, pois os alcances em termos de competência comunicativa demonstrados por eles apontam para a necessidade de mudança nos métodos e prioridades dados ao tratamento de língua portuguesa. Sem dúvidas, a pedagogia da variação linguística tem um importante papel para desempenhar frente a essa realidade, assim como a sociolinguística educacional.

É inegável que há algo de errado no ensino brasileiro. E uma dessas vertentes, como afirma Cyranka (2015, p. 34) é que:

O perfil da escola tradicional não responde mais ao que já somos capazes de saber e de reproduzir. O espaço escolar não pode mais continuar demarcado, com fronteiras determinadas e fixas.

Nessa perspectiva, o “ensino” tradicional, o qual se enquadra numa visão descritiva e prescritiva da língua, precisa ser repensado em detrimento ao ensino produtivo, através do qual é possível promover a reflexão gramatical a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Esse caminho visa formar o leitor/produtor de textos de forma crítico e autônoma; e isso só se tornará possível, primordialmente, quando novas atitudes e posicionamentos forem tomados pelos professores de língua portuguesa.

A função do professor não é ensinar língua portuguesa aos alunos, pois estes já tem o domínio da língua com a qual se comunicam; sua função repousa em considerar as experiências linguísticas de seus alunos, e, a capacidade que cada um desempenha por meio da variedade linguística da qual faz uso, para que através disso, trabalhe a ampliação da sua competência comunicativa. A visão aqui adotada parte do pressuposto de que a língua é um fenômeno em constante variação, visto sob o prisma da dimensão social e política.

Ao professor cabe o papel de organizar e sistematizar atividades didáticas que recusem a teoria do certo e do errado e que conceba a variação linguística como fenômeno natural das línguas, adequando-se a cada contexto comunicativo e a realidade dos sujeitos falantes. Para a consumação da pedagogia da variação linguística, o professor precisa de uma formação variacionista, segundo Cyranka (2014). Pois, de nada adianta uma reformulação profunda nos livros didáticos sobre essa questão, se o professor não tem conhecimento científico nos estudos

linguísticos. Dentre os entraves a serem enfrentados pelo professor, está o de desvincular-se do ensino tradicional, cujo foco repousa em fazer apenas descrições da norma padrão da língua portuguesa. Para transcender e modificar a cômoda realidade do ensino de língua portuguesa, o professor precisa se tornar um pesquisador capaz de encontrar soluções para as limitações em contexto de ensino à luz das novas teorias linguísticas. Desse modo, precisam também desenvolver uma ampla sensibilidade no tocante ao padrão escolar e a realidade sociocultural dos alunos, considerando o seu dialeto e da sua comunidade. Todas essas tarefas também são de responsabilidade da escola como um todo.

Nesse contexto, Cyranka (2014, p. 154) orienta que a função da escola é construir

Crenças e atitudes positivas dos alunos em relação ao uso que fazem de seu vernáculo, condição indispensável para que se empenhem no trabalho de ampliar essa competência, tornando-se também competentes no uso das variedades cultas da língua que, indiscutivelmente, gozam de prestígio e, por isso mesmo, tornam-se exigência nas instâncias formais das atividades de letramento.

Portanto, a escola, assim como a sociedade, não podem negar nem sequer dificultar o acesso dos alunos às variedades por eles desconhecidas. Assim como, nenhuma das duas instâncias supracitadas pode deixar de reconhecer a legitimidade do vernáculo por todo e qualquer falante do português brasileiro. Percebendo essa necessidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) já demandava que a instituição escolar precisa, urgentemente, possibilitar aos seus sujeitos: repensar juízos de valor tanto socioideológicos quanto histórico-culturais associados à linguagem e à língua, procurando combater o preconceito linguístico (PCN, 1997).

Partindo dos pressupostos até então apresentados, iremos, a partir do próximo item, apresentar os procedimentos metodológicos usados para a realização da presente pesquisa.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1-Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, com interface na Sociolinguística Variacionista, sendo do tipo descritivo-analítica.

Sendo assim, Oliveira (2010) afirma que descrever é narrar certo acontecimento. Nesse sentido, é propósito da pesquisa descritiva descobrir e observar fenômenos, com o objetivo de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Esse processo de descrever os fatos se dá de forma detalhada, buscando apresentar uma análise profunda do objeto pesquisado.

Logo, a pesquisa descritiva permite a investigação do problema com vistas aos aspectos sociais, econômicos, políticos, grupais, comunitários, etc. Além disso, esse tipo de pesquisa volta-se para a compreensão de diferentes comportamentos, transformações, reações químicas, buscando explicar as causas pelas quais um determinado fenômeno é influenciado.

Para tanto, é preciso um amplo planejamento voltado para os métodos e técnicas de coleta de dados. Logo, é aconselhável, segundo Oliveira (2010), que nesse tipo de pesquisa descritiva, as informações coletadas venham por meio de estudos exploratórios. A descrição dos fatos advindos da explicação das variáveis aponta também para a natureza dessa relação. Ou seja, dependendo da natureza e amplitude do objeto, “esse estudo permite que se analise o papel das variáveis que, de certa forma, influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos” (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

A pesquisa é também analítica, pois, segundo Moreira & Caleffe (2006), esta se configura como aquela que objetiva resolver um problema e melhorar a prática de um fenômeno qualquer, a partir da observação, análise, descrição e tratamento minucioso do objeto investigado.

2.2 - Locais e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com 05 professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II, em duas escolas públicas, a

saber: na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fenelon Medeiros, localizada no município de Santo André - PB; e, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, localizada no Bairro Alto Branco - Campina Grande – PB.

A primeira instituição, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em Santo André – PB, foi criada em 04 de março de 1984. Está situada na Avenida Aprígio Ribeiro de Brito, número 157, no centro da cidade Santo André – PB, oficializada por meio do decreto nº 89/98 de 26 de julho de 1992. A Escola funciona nos três turnos e oferece à comunidade as seguintes modalidades de ensino: pela manhã, Infantil Pré I e II e Fundamental I (1º ao 4º ano); à tarde, 5º ano e Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Desde 2014 passou a atender alunos do 5º ao 8º ano no período noturno. Ao todo, a Escola atende atualmente, 451 alunos distribuídos nos três turnos, tendo um total de 30 professores de diversas áreas, dentre os quais, alguns atuam em mais de um turno. Além dessa equipe de professores, a escola conta com dois coordenadores pedagógicos e uma diretora.

A segunda instituição de ensino, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, criada pelo decreto nº 11. 275, de 23/02/1995, está localizada no município de Campina Grande – PB, na Rua Estelita Cruz, nº 307, no Bairro Alto Branco. Apesar de estar localizada em um bairro nobre da cidade, atende uma clientela, na sua maioria, de baixa renda. A referida escola mantém em funcionamento: a Educação Básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio Regular, o 2º Seguimento do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio (EJA). Ao todo, são mais de 25 docentes, de diversas áreas, que atendem os níveis de ensino oferecidos pela escola nos turnos: manhã, tarde e noite.

Das 05 professoras entrevistadas, as quais serão identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5, três atuam na primeira escola supracitada, e duas atuam na segunda escola, também mencionada acima.

P1 e P2 estão na faixa etária de 31 a 45 anos de idade, e atuam nas redes estaduais e municipais de ensino. P1 concluiu o curso de graduação em Letras Português no ano 2010 e tem mestrado na área de Linguagem e Ensino; há

quatro anos atua como professora do ensino fundamental e médio. P2 é graduada em Letras e tem especialização na área de Linguística Aplicada, atua há 14 anos no ensino fundamental e há 06 anos no ensino médio.

Já P3, P4 e P5 estão na faixa etária dos 45 anos de idade ou mais. A professora P3 é formada em Letras, Língua Portuguesa, no momento está atuando no Ensino Fundamental II e no Médio; ensina há mais de 25 anos. P4 é formada em Letras Português e especialista na área de História da Filosofia; atua há mais de 25 anos no ensino fundamental e médio. Por fim, P5 é graduada em Pedagogia e tem especialização na área de Educação Básica; atua como professora de Português no ensino fundamental II há 18 anos. Para depreender esses dados de forma mais precisa, ver quadro 01.

Quadro 1- Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Professoras	Formação acadêmica	Atuação profissional	Tempo de atuação na carreira docente
P1	Licenciatura em Letras Mestrado em Linguagem e Ensino	Professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II e Médio)	04 anos
P2	Licenciatura em Letras Especialização na área de Linguística Aplicada	Professora de Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental II e médio)	20 anos
P3	Licenciatura em Letras	Professora de Língua Portuguesa (Fundamental II e Médio)	25 anos
P4	Licenciatura em Letras Português Especialização em História da Filosofia	Professora de Língua Portuguesa (Fundamental II e Médio)	Há mais de 25 anos
P5	Licenciatura em Pedagogia	Professora de Língua Portuguesa (Fundamental II)	18 anos

2.3 - Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Como o nosso objetivo no presente estudo é observar, identificar e analisar

a concepção de língua e variação linguística de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, acima citadas, assim como as influências dessas concepções no tratamento da variação linguística em contexto de ensino, a coleta de dados se deu através de uma entrevista semiestruturada.

Nesse sentido, cabe esclarecer que a entrevista semiestruturada se deu em apenas um momento, tendo como suporte para a sua realização 07 perguntas discursivas, as quais estão relacionadas à concepção de língua e de variação linguística, assim como suas abordagens em contexto de ensino. Segue em anexo o roteiro de perguntas que foi aplicado na entrevista semiestruturada realizada com as 05 professoras. A espontaneidade e autenticidade das entrevistadas foram preservadas, pois o objetivo foi analisar seus depoimentos minuciosamente e a partir deles tirar recortes para as conclusões sobre as concepções de língua e variação linguística na visão das professoras investigadas, assim como, as influências dessas concepções num possível tratamento da variação linguística em contexto de ensino de Língua Portuguesa por essas professoras.

2.4 - Tratamento dos dados

Após todo o levantamento dos dados, eles foram submetidos a uma análise descritivo-analítica fundamentada nas teorias lidas anteriormente e foram analisados a partir das seguintes categorias:

- 1) No primeiro momento, identificamos as concepções de língua e variação linguística das professoras de língua portuguesa;
- 2) No segundo momento, observamos como essas concepções se relacionam com o que as professoras disseram desenvolver em seus trabalhos com variação linguística em sala de aula. Na próxima seção, apresentamos os resultados alcançados por meio dessa análise.²

² Optamos pelo termo “possível” porque não observamos efetivamente a prática dessas professoras em sala de aula. Nossas conclusões foram inferidas a partir das repostas dadas por elas na entrevista.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com as teorias apresentadas no primeiro capítulo, que fundamentam as concepções de língua e variação linguística, assim como suas influências no ensino de Língua Portuguesa, apresentamos a partir desta seção, a análise dos dados levantados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras do Ensino Fundamental II, de duas Escolas Públicas localizadas na Paraíba.

Como vimos, são três concepções de língua tomadas como pressupostos no ensino de Língua Portuguesa, a saber, língua como **Expressão do Pensamento**, como **Instrumento de Comunicação**, e como **Forma ou Processo de Interação**. Todas estas concepções, quando priorizadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, assumem objetivos e conteúdos específicos, respectivamente: a primeira concepção considera que os sujeitos usuários da língua não detêm nenhuma capacidade de criação e reinvenção linguística, apenas exteriorizam as unidades construídas no interior de sua mente, sem que para isso, haja qualquer interferência do meio social no qual cada sujeito se encontra. Ao se priorizar esta concepção no ensino, a ênfase no campo dos conteúdos dá-se ao ensino sistemático e prescritivo da gramática normativa (TRAVAGLIA, 2009). Sendo assim, a prioridade é dada ao falar e escrever “bem”, o que pressupõe a desconsideração das variedades linguísticas. De acordo com o mesmo autor mencionado, essa concepção de língua é a mais priorizada, ainda hoje, no ensino de Língua Portuguesa.

A segunda concepção vê a língua como um código composto por um conjunto de signos sistematicamente organizados, servindo os falantes da língua apenas de canal para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor.

Já a terceira concepção, de acordo com Travaglia (2009), é a mais relevante para o ensino, pois o indivíduo não assume o papel de transmitir uma informação já dada, mas realiza ações, age e atua sobre o seu interlocutor, de tal forma que a língua passa a ser lugar de interação humana, social e ideológica. Repousa sob essa concepção, o ensino produtivo, cuja essência é ajudar o aluno a ampliar a sua competência comunicativa, dando a ele a possibilidade de se

adequar as mais variadas situações de interação, e não renegar os seus usos como se estes não fizessem parte da língua. A concepção como **Forma ou Processo de Interação**, segundo Travaglia (2009), é a mais adequada ao ensino de Língua Portuguesa.

Feita as devidas considerações sobre as concepções de língua, iremos apresentar, a partir de então, as concepções de língua e variação linguística presentes nas falas das cinco professoras entrevistadas. Para tanto, dividimos os dados coletados nas entrevistadas da seguinte forma: no primeiro momento identificamos as concepções de língua e variação linguística das professoras de Língua Portuguesa; e no segundo momento, observamos como essas concepções se relacionam com o que as professoras disseram desenvolver em seus trabalhos com variação linguística em sala de aula.

3.1 - CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

3.1.1 - Concepção de língua

Partindo dos pressupostos teóricos já apresentados, identificamos na fala das professoras, as três concepções, de forma bem variada: P1 vê a língua como **Expressão do Pensamento e Forma ou Processo de Interação**; P2 como **Expressão do Pensamento**; já P3, como **Instrumento de Comunicação**; P4, como **Forma ou Processo de Interação**; e P5, como **Instrumento de Comunicação**, além de fazer breves considerações no tocante a língua como **Forma ou Processo de Interação**. Tanto P1 como P5, concebem língua como **Forma ou Processo de Interação**, embora P5 faça abordagens superficiais sobre a concepção mencionada. Segundo Travaglia (2009), a concepção de língua quanto **Expressão do Pensamento**, a qual é predominante na fala de duas professoras das cinco entrevistadas, é evidenciada quando a língua é concebida a partir de uma visão monológica dos atos enunciativos, sendo a sua organização inerente à mente humana e desprovida de toda e qualquer interferência do meio social em que a comunicação efetivamente acontece.

Partindo dessa afirmação, iremos observar a concepção de língua de cada professora entrevistada, a partir dos recortes discursivos que seguem abaixo.

EXEMPLO 01:**PE1: o que é língua para a senhora?**

P1: Bem, dizer o que é língua é algo bem subjetivo [...]. Mas assim, é... alguns autores acreditam que seja uma faculdade humana, a linguagem, mas não apenas isso. A gente sabe que os seres humanos é que de fato desenvolveram essa forma de utilizar a linguagem dos animais; dos outros animais. Mas não é só a faculdade humana, mas é também a interação, o desenvolvimento da linguagem por meio da língua ela só se dá no meio da interação com os outros... Então não é uma coisa apenas biológica, mas principalmente, a língua é social, com certeza.

EXEMPLO 02:**PE1: O que é língua?**

P2: Língua é toda forma de expressão que o ser humano utiliza para se expressar, tanto verbal, como gesticulada, varia de cada ser humano.

EXEMPLO 03:**PE1: O que é língua?**

P3: língua é um código, né, que todos nós falamos, expomos pra que a gente possa nos comunicar.

EXEMPLO 04:**PE1: O que é língua?**

P4: eu entendo língua como um conjunto de elementos, de estruturas, que estão a disposição do falante, do usuário, do sujeito, pra que ele possa se comunicar, socializar seus pensamentos, suas emoções, seus sentimentos, sua reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre as coisas [...] na perspectiva atual né, como um fenômeno mais social em que os sujeitos têm liberdade de fazer uso nos mais diversos gêneros, nas mais diversas situações, nos mais diversos espaços ou regiões, os sujeitos demonstrarem sua historicidade, o seu pensamento, a sua cultura, a sua forma de ser, de agir de pensar, quer seja no registro formal da língua – aliás – no registro de língua escrita ou oralizada...

EXEMPLO 05:**PE1: O que é língua?****P5:** Língua pra...é...no meu entendê é uma forma, uma estratégia de comunicar-se, né?! uns com os outros, interagir, tê o conhecimento da forma de fala, de comunicação.

Como podemos perceber, as professoras identificadas como P1 e P2 evidenciam em seus discursos conceberem a língua como **Expressão do Pensamento**. Na fala de P1, por exemplo, isso fica evidente quando ela diz que língua, na visão de alguns autores, é *uma faculdade humana*. Entretanto, P1, em sua resposta sobre *o que é língua*, não se deteve apenas a isso, mas ressaltou *que língua é, sobretudo, social* e que acontece por meio da interação humana. Ou seja, sob essa ótica, a língua tanto é vista pela professora como uma organização eminentemente mental, o que se dá por meio de uma organização interna do pensamento; assim como um fator social, por meio do qual o sujeito falante e o meio no qual ele está inserido, influenciam diretamente nas situações comunicativas. Percebemos, assim, que língua para P1, tanto é vista como **Expressão do Pensamento**, como também, **Forma ou Processo de Interação**. Observamos que ela ressalta o caráter social da língua, destacando que só existe língua por meio das interações sociais. Sendo assim, inferimos que sua prática de ensino, possivelmente, volte-se mais para a segunda concepção de língua supracitada.

Já a professora P2, concebe língua como **Expressão do Pensamento**, uma vez que revela: *língua é toda forma de expressão que o ser humano utiliza para se expressar*, cabendo a ele escolher a modalidade oral ou escrita da língua para se comunicar. Fica explícito, que para esta professora, os fatores sócio históricos ideológicos dos sujeitos não ocasionam nenhuma influência nas situações comunicativas em que a língua efetivamente circula e acontece, o que pressupõe a desconsideração de que “os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Para este mesmo autor, repousa sob essa concepção, dois objetivos, *a priori*, no ensino de língua portuguesa: levar o aluno a dominar a norma padrão, contemplando, também, a sua variedade escrita.

Sendo assim, a norma padrão e sua variedade escrita são prioridades no ensino, tendo em vista que os professores consideram, por questões de natureza política, social e ideológica, que esses são objetivos importantes a serem alcançados no ensino de língua. Entretanto, quando esses objetivos são vistos com exclusividade, a língua em seu caráter heterogêneo deixa de ser considerada em contexto de ensino, o que pressupõe a desconsideração do estudo das variedades linguísticas.

Como mencionamos anteriormente, P3 se distancia das concepções de língua das professoras P1 e P2, assim como da professora P4, pois concebe língua como **Instrumento de Comunicação**, ao afirmar que *língua é um código*, por meio do qual os seres humanos dispõem da capacidade de falar e assim efetivar a comunicação. Sobre isso, Travaglia (2009) diz que o papel dos participantes nos atos comunicativos é apenas transmitir mensagens, ou seja, emitir informações de um locutor para um interlocutor, concebendo a língua como um conjunto de signos estruturalmente organizado. Ainda sob essa ótica, os falantes precisam dominar, simultaneamente, um conjunto de signos para a efetivação da comunicação. Nesse sentido, Travaglia (2009, p.22) faz uma ressalva:

O sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.

Retomando as três concepções já apresentadas, constatamos que a professora P4 concebe a língua como **Forma ou Processo de Interação**. Essa perspectiva fica evidente quando P4 afirma que a língua é *um conjunto de elementos, de estruturas que estão à disposição do falante [...]* para que estes socializem seus pensamentos, considerando ainda, que a língua é *fenômeno social*, por meio do qual, os sujeitos demonstram a sua história de vida por meio de gêneros textuais variados, adequando-se a sua realidade social, histórica e ideológica. Evidenciamos que para ela, a língua é um sistema harmonicamente organizado, estruturado, mas não só isso, uma vez que considera que o seu papel fundamental é permitir aos sujeitos usuários interagir, agir e atuar sobre o seu interlocutor, de tal forma que possibilite a construção de efeitos de sentidos

nos atos comunicativos, entre os interlocutores, a partir do papel social que cada um está inserido.

Por último, a professora P5 afirma que língua é *uma forma, uma estratégia*, que o ser humano dispõe para *comunicar-se*, para *interagir*. Tomando essa afirmação por base, podemos elucidar que a professora P5, assim como P3, vê a língua como **Instrumento de Comunicação**, pois para esta, a língua não passa de um movimento/estratégia desencadeado pelos usuários para a efetivação da comunicação. Ou seja, para ela, os atos enunciativos nada mais são que uma criação linguística sob o prisma da psicologia individual (Travaglia, 2009). Além disso, ela também faz uma breve referência à língua como interação, uma vez que aponta para o *interagir* como meio/instrumento necessário para que os sujeitos usuários da língua possam se comunicar.

Diante da realidade apresentada sobre a concepção de língua presentes nos discursos das professoras, constatamos que ao serem indagadas sobre os conteúdos de Língua Portuguesa priorizados em suas aulas, cada uma assume objetivos específicos na abordagem e priorização desses conteúdos em suas aulas. Nesse sentido, observamos que a professora P2 que concebe língua como **Expressão do Pensamento**, exclusivamente, diz priorizar o tratamento do falar e o escrever “bem”, por meio do trabalho com a gramática normativa. Já P1 diz priorizar conteúdos que permeiam tanto pela concepção de língua enquanto **Expressão do Pensamento**, como língua enquanto **Forma ou Processo de Interação**. Percebemos na fala de P3 e P5, as quais concebem língua como **Instrumento de Comunicação**, uma priorização de conteúdos que se voltam para o *falar e o escrever corretamente*, o que não se relaciona muito com essa concepção. Já P4 afirma que prioriza os conteúdos em suas aulas que se relacionam diretamente como a concepção de língua enquanto **Forma ou Processo de Interação**, concebida por ela. A partir dos recortes discursivos abaixo, podemos evidenciar as afirmativas explicitadas acima.

EXEMPLO 06:

PE3: Quais conteúdos de língua portuguesa a senhora prioriza em suas aulas?

P1: É difícil dizer que conteúdos a gente prioriza, porque, é... existe um currículo que a gente deve seguir, né?! Mas eu não sigo completamente esse currículo, em geral eu tento analisar as principais dificuldades dos alunos; tento não dá assuntos que eu acho desnecessários e que eles já conhecem; que eles já dominam, e tento priorizar aquelas dificuldades maiores, principalmente é... que são requeridas no ato de escrita deles; que eles precisam pra produzir textos – não apenas escritos mas também orais, eles também precisam do domínio da norma padrão pra algumas situações sociais que exigem uma oralidade culta, né?!

EXEMPLO 07:

PE3: Quais conteúdos de língua portuguesa a senhora prioriza em suas aulas?

P2: Eu priorizo a parte da gramática, junto da parte da leitura, porque, para questão da escrita, eu priorizo muito a gramática para que os alunos possam ter consciência de escrever corretamente sabendo seguir, sem a gramática não tem como escrever. Então priorizo muito a parte da gramática, saliento claro, a ortografia claro que a gente não vai deixar de trabalhar, mas os conteúdos de gramática, eu priorizo bastante para a questão da escrita.

EXEMPLO 08:

PE3: Quais conteúdos de língua portuguesa a senhora prioriza em suas aulas?

P3: eu trabalho com a produção de texto, interpretação, gramática e a parte de literatura. Mas, eu gosto muito de enfatizar a parte da produção, produção de texto, leitura e produção.

EXEMPLO 09:

PE3: Quais conteúdos de língua portuguesa você prioriza em suas aulas?

P4: eu acho um dos principais problemas na sala de aula em relação a questão de língua portuguesa é leitura, é o aluno ter contato com gêneros textuais diferenciados e entender isso né, a interpretar, se posicionar, ter uma opinião formada; eu acho que na escola pública eu tenho mais liberdade de fazer isso [...] Na minha concepção, hoje, a leitura, a interpretação de texto, o falar da leitura, o... se expressar, opinar, falar sobre alguma coisa, contar alguma coisa, a oralidade: eu acho que é um dos momentos mais ricos que a gente tem, tanto é que eu comecei no nono ano, lendo uma crônica com eles [...] Então, nesse aspecto eu acredito que a leitura e a abordagem em sala de aula, como por exemplo, com filmes, com música, com livros, com textos diferenciados, de gêneros diferenciados permita isso, por isso que eu priorizo, né.

EXEMPLO 10:

PE3: Quais conteúdos de língua portuguesa você prioriza em suas aulas?

P5: eu sempre assim priorizo, são a... a questão do estudo das classes gramaticais, a importância da leitura né?!, porque, quando a gente tem uma boa leitura a gente aprende a escrever corretamente, a falar né?, então, assim, são os conteúdos de... de... que eu mais priorizo, são a questão das classes gramaticais e a leitura.

A partir da afirmação feita pela professora P1, a qual concebe a língua como **Expressão do Pensamento e Forma ou Processo de Interação**, percebemos que ela apresenta certa consciência sobre o que deve e o que não deve trabalhar em sala de aula, uma vez que diz abordar os conteúdos que condizem com as *dificuldades dos alunos* no campo da escrita e da oralidade. Isso nos leva a inferir que a professora procura abordar gêneros textuais diversos que atendam as necessidades comunicativas dos alunos nas mais variadas situações de enunciação, atendendo a propósitos comunicativos específicos. Ao mesmo tempo, a professora P1 apresenta a necessidade de se trabalhar com a norma padrão da língua, requerida em algumas situações de interação social. Diante das afirmativas, a opção da professora em atender às necessidades dos alunos corrobora com o que Antunes (2007) diz sobre a necessidade de uma escola compromissada com o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, priorizar o trabalho com a compreensão e análise de textos nas

modalidades escrita e oral da língua.

A referida professora revela também em sua fala, que existe um currículo preestabelecido a ser cumprido, o que certamente nos leva a pressupor que esse currículo aponta para a preparação dos alunos para os vestibulares e concursos. Sobre isso, Antunes (2007) assegura que este não deve ser o objetivo maior da escola, pois o seu objetivo geral precisa ser o de ampliar todas as competências previstas pela atividade verbal, o que implica no desenvolvimento da capacidade leitora, reflexiva, expressiva, etc. dos sujeitos alunos.

Quanto à prioridade dada pela professora P1 à gramática normativa, percebemos que o dito nos conduz a inferir que um dos objetivos é privilegiar a norma prescritiva que não representa os usos linguísticos em sua totalidade, mas sim, aqueles que uniformizem a língua, de tal forma a neutralizar os usos de determinados grupos e/ou regiões. Diante disso, acreditamos que a gramática normativa precisa ser estudada, mas não só ela, pois o contato com as mais diversas normas, não só a padrão, é de extrema importância para que os sujeitos se adequem a cada situação comunicativa.

Já a professora P2, que como vimos concebe a língua como **Expressão do Pensamento**, revela, ao ser indagada sobre quais conteúdos de língua aborda em contexto de ensino, que a *gramática* é prioridade em suas aulas, uma vez que para ela, os alunos só serão capazes de produzir textos escritos *corretamente* se dominarem a gramática. Pela ênfase dada ao *escrever corretamente*, inferimos que a sua concepção de gramática é a normativa, que segundo Travaglia (2009), volta-se para o ensino prescritivo da língua, uma vez que conduz os alunos a substituírem “seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). O objetivo maior desse ensino é a correção formal da língua. Isso é reforçado quando a professora P2 ressalta que *prioriza muito a parte da gramática e da ortografia*, sem as quais, na visão dela, os alunos não são capazes de escrever. Diante dessa realidade, Antunes (2009, p. 45) assevera que:

Enquanto saber a língua identificar-se com saber um amontoado de nomenclaturas, de classificações e regras estáveis, quase dogmáticas; enquanto saber essas coisas constituir um parâmetro de discriminação e exclusão, a escola não terá condições de cumprir seu papel fundamental: favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz.

Como afirmamos anteriormente, a professora P3 que concebe a língua com **Instrumento de Comunicação**, apresenta uma leve contradição ao dizer que no tratamento dado a língua portuguesa em sala de aula, *trabalha com a produção de texto e a interpretação*, afirmando gostar *muito de enfatizar a parte da produção de texto e a leitura*. Ao conceber língua como **Instrumento de Comunicação**, que segundo Travaglia (2009) não passa de uma visão monológica e imanente da língua, a professora diz trabalhar com leitura e produção de textos de forma superficial e inconsistente, pois não há em sua fala, como esse trabalho é concebido em sala de aula. Notamos que P3 apresenta também, um trabalho voltado para o estudo da *gramática* e da *literatura*, o que mais uma vez nos levou a perceber que a abordagem desses conteúdos acontece, possivelmente, de forma superficial, uma vez que não fica claro, que tipo de gramática essa professora aborda e dá ênfase em sala de aula – será a gramática prescritiva? A gramática descritiva? Ou a gramática internalizada? De acordo com Travaglia (2009). Dentre essas possibilidades, é possível inferir que a professora priorize a gramática normativa, a qual visa estabelecer padrões de uso da língua tidos como “corretos”. Diante dessa possibilidade, P3 possivelmente desconsidere ou trate de forma inadequada a variação linguística.

Diferentemente de P3, P4 que concebe a língua como **Forma ou Processo de Interação**, como vimos no exemplo 04, diz que prioriza no ensino de língua portuguesa, a leitura e a interpretação de texto, pois só através do exercício do ato de ler, por meio de *gêneros textuais diferenciados*, é que o aluno será capaz de *interpretar, se posicionar, ter uma opinião formada*. Sua visão de língua está bem centrada no ensino produtivo, uma vez que seu objetivo central não é alterar ou prescrever aquilo que o aluno já traz para a sala de aula, mas sim, ensiná-lo a adquirir novas habilidades linguísticas, de tal forma que ele seja capaz de usar a língua de forma eficiente e adequada as mais diversas situação

comunicativas (TRAVAGLIA, 2009).

Para a professora P4, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, tais como *filme, músicas, livros*, etc. possibilita ao aluno pensar, agir e reagir diante de toda e qualquer situação de uso da língua de forma adequada e eficiente. Sendo assim, percebemos que P4 apresenta os procedimentos mais adequados para um ensino relevante e produtivo, tendo como foco o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que só se torna possível quando novas habilidades linguísticas são desenvolvidas nos alunos.

Com base em Antunes (2009), a professora P4 tem uma visão ampliada dos fundamentos teóricos sobre o que de fato é língua e, mais ainda, sobre o que é ensinar e aprender. Nesse contexto, observamos que P4 procura trabalhar os conteúdos (gêneros textuais diversos, priorizando a leitura, a reflexão, a interpretação) que de fato darão a possibilidade dos sujeitos atuarem socialmente de forma competente e eficiente.

Por último, temos a professora P5 que vê a língua como **Instrumento de Comunicação**, todavia, diz tacitamente que *prioriza a questão das classes gramaticais* no ensino de língua portuguesa, de tal forma que nos faz atrelar o seu tratamento de língua ao ensino exclusivo da gramática normativa. Isso fica mais evidente quando ela afirma que dá ênfase ao trabalho com as classes gramaticais e com a leitura, objetivando com isso, ensinar aos alunos a *escrever corretamente* e a *falar*. Para ela, só é possível *escrever corretamente e a falar* quando se tem uma boa leitura. Apesar de P5 vê a língua como **Instrumento de Comunicação**, quando indagada sobre os conteúdos que prioriza em sala de aula, notamos que sua prática volta-se para a visão de língua enquanto **Expressão do Pensamento**, tendo em vista que ela objetiva, quase que exclusivamente, trabalhar com os padrões linguísticos considerados corretos/aceitáveis da norma padrão da língua, em detrimento dos usos linguísticos variados que os sujeitos alunos fazem nas mais diversas situações comunicativas. Com isso, notamos uma aparente confusão entre o que ela concebe como língua e os conteúdos que ela diz priorizar em contexto de ensino.

Considerando as concepções de língua e os conteúdos priorizados pelas cinco professoras entrevistadas, algumas leituras podem ser feitas sobre o tratamento dado a língua por elas.

Inicialmente, podemos perceber que as professoras P2, P3 e P5, ainda estão presas à concepção de língua enquanto **Expressão do Pensamento** e **Instrumento de Comunicação**. Quando indagadas sobre o tratamento dado a língua efetivamente em contexto de ensino, ainda estão presas ao prisma do certo e do errado, uma visão fechada de língua, de tal forma que a prioridade dada ao ensino volta-se para o prescritivismo e para um tratamento superficial dos conteúdos de língua portuguesa.

Contraopondo-se a essa realidade, vimos que a professora P1, apesar de conceber a língua quanto **Expressão do Pensamento**, assim como **Forma ou Processo de Interação**, licenciada em Letras/Português e mestra na área de linguagem e ensino, atuando no ensino há apenas quatro anos, apresenta inúmeros fatores, especificamente nos exemplos 01 e 06, quando indagada sobre a concepção de língua e sobre os conteúdos de português que tinham prioridade em suas aulas, que nos leva a inferir que novas ressignificações estão sendo dadas ao tratamento do ensino de língua portuguesa, principalmente quando a língua é vista sob o prisma da interação social e a sua diversidade, assim como dos alunos, é considerada no momento das abordagens em sala de aula.

Concomitantemente – só que de forma bem mais fundamentada - a professora P4, formada em Letras/Português e especialista na área de História da Filosofia, que atua no ensino de língua portuguesa há mais de 25 anos, concebe a língua numa perspectiva de um ensino produtivo, tendo em vista que, para ela, o aluno, imbuído de seus conhecimentos prévios, precisa ter contato com gêneros textuais diversos, para, através deles, aprender a pensar, agir, refletir e atuar de forma eficiente e autônoma nas diversas situações de interação social em que for submetido.

Diante da realidade exposta, vamos observar, a partir da próxima seção, como essas professoras concebem variação linguística e como elas dizem em seus discursos, tratar esse conteúdo em contexto de ensino.

3.1.2 - Concepção de variação linguística

Como podemos observar nos exemplos abaixo, as cinco professoras apresentaram respostas bem distintas quando indagadas sobre a concepção de variação linguística, o que mantém relação também com o que cada uma concebe

como língua. Como podemos observar nos exemplos a seguir, a professora P1, por exemplo, apresenta argumentos consistentes sobre o referido assunto, pois considera que toda e qualquer *língua* varia motivada por diversos fatores: *idade, região, questões sociais, e a própria situação*. A professora P2 respondeu o questionamento de forma bem vaga, não deixando claro a sua concepção de variação, apontado apenas para *as formas e os modos de falares* como condicionantes do caráter variável da língua, embora ressalte que *não existe um modo correto de falar*. Como pudemos observar, a professora P3 ficou presa à concepção de variação **diatópica**, como esse fator fosse o único responsável pela diversidade linguística. Já a professora P4, assim como P1, apresenta um amplo conhecimento sobre esse assunto, considerando que a língua é representada pela *diversidade de registros de fala, e não o processo fechado que diz a gramática*. Por fim, a professora P5 se aproxima de P3 ao considerar que variação linguística é *modo de cada um falar, a questão regional, as atualizações das palavras*. Seguem os exemplos que confirmam essas informações.

Exemplo 11:

PE4: O que é variação linguística, professora?

P1: são as diversas formas de utilização de uma língua. Então, toda língua é heterogênea e tem suas variações, né?! Então, é... na língua portuguesa por exemplo a gente vê que o fato de uma pessoa morar numa região ou outra já implica em variação linguística; a idade das pessoas também influencia nessa variação; é... questões sociais; a própria situação de uso da língua também implica em variação... então, variação linguística é toda essa variedade que existe dentro de todas as línguas, né?!

Exemplo 12:

PE4: O que é variação linguística, professora?

P2: Variação linguística são as formas, os modos de falares, que cada pessoa tem, de se comunicar, não existe um modo correto de falar, na verdade, então, a variação linguística é isso, é o que flui de boca em boca de cada ser humano. A maneira que ele tem de se expressar e como já se diz, se ele se expressa e é entendido é uma variação que ele usa.

Exemplo 13:**PE4: O que é variação linguística, professora?**

P3: São expressões que cada grupo social, que cada região utiliza para que haja uma comunicação. Cada região tem seu modo de viver, sua cultura, seus valores e dentro de cada região, nós encontramos essa variação linguística.

Exemplo 14:**PE4: O que é variação linguística, professora?**

P4: É essa diversidade que a gente tem de registros de fala, de situações de comunicação diferenciadas que podem ser trazidas pra sala de aula pra que o estudante perceba, pra que o aluno perceba que a língua não é esse processo fechado que diz a gramática, só as normas de um privilegiado... não é a gramática, não é a língua do falar bem e do escrever bem só, são as modalidades, as possibilidades do discurso, de fala, de ação, de socialização né, do pensamento, do saber linguístico que o falante em qualquer circunstância, em qualquer época tem que expressa.

Exemplo 15:**PE4: O que é variação linguística, professora?**

P5: A variação linguística é... é o modo da... da... de cada um falar né?! Tê sua linguagem própria, a questão regional, o... a compreensão é... as atualizações das palavras, das formas como são conhecida, porque muita das vezes em uma região, algo é conhecido e que outra região já é conhecida por outro nome. Então é essa variação na língua que existe.

Como já apontamos em seções anteriores, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos só será alcançado quando a escola abrir suas portas à pluralidade dos discursos, oportunizando a inclusão da diversidade no tratamento dado a língua. Sendo assim, a dimensão das variedades linguísticas será reconhecida e trabalhada de forma emancipadora e respeitosa, já que a heterogeneidade linguística será concebida como algo inerente a toda e qualquer língua.

Nesse contexto, Martins, et all (2014) apontam que tratar da variação linguística em sala de aula, considerando os diferentes saberes gramaticais, configura-se como um dos maiores desafios no ensino de língua portuguesa. Contrapondo-se a essa realidade, as orientações curriculares, assim como estudos voltados à relação intrínseca entre língua e sociedade, apontam para alguns objetivos, a começar pelo reconhecimento, respeito e valorização das variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa.

Diante dessa realidade, podemos perceber, a partir dos exemplos acima, uma variação significativa no tocante ao que as cinco professoras concebem como variação linguística.

Partindo dessa assertiva, percebemos que a professora P1, ao ser indagada sobre o que é variação linguística, sai do senso comum e concebe a variação como *as diversas formas de utilização de uma língua*, o que para ela é um fator natural, uma vez que aponta para o caráter *heterogêneo* e variável da língua. Em virtude desse posicionamento de P1, inferimos que ela não está presa à noção de língua enquanto estrutura pronta e acabada em si mesma, desconsiderando a realidade plural tanto da língua como das pessoas que a falam.

Nessa mesma perspectiva, P1 elenca alguns fatores extralinguísticos, tais como *região geográfica, idade, questões sociais, e a própria situação de uso da língua*, como fatores decisivos para que a língua varie. Ela corrobora com Chagas (2012) ao reconhecer que os fatores que influenciam a variação linguística partem de uma heterogeneidade inerente à própria sociedade. Em linhas gerais, observamos que repousa sobre a concepção da professora P1, o reconhecimento do caráter múltiplo, variável e instável da língua, sendo natural o seu processo de construção e reconstrução (BAGNO, 2007). Sua fala nos revela o entendimento da variação nos âmbitos diatópico, diastrático e diafásico.

É importante considerar que P1 apresenta uma visão não mais arraigada ao ensinar gramática como sinônimo de língua, o que podemos verificar nos exemplos 01, 06 e 11 anteriormente apresentados, embora ainda esteja presa, timidamente, à concepção de língua enquanto **Expressão do Pensamento**. Nesse sentido, essa concepção de língua está mais voltada para o reconhecimento da necessidade dos alunos dominarem a norma padrão da língua do que mesmo um pressuposto básico de ensino, como podemos verificar nos exemplos 02 e 07 presentes na fala da professora P2.

Nesse contexto, observamos que a fala da professora P2 se diferencia de P1, pois P2 parte do senso comum para explicitar a sua concepção de variação linguística. Podemos observar essa assertiva quando P2 diz que variação linguística *são as formas, os modos de falares que cada pessoa tem de se comunicar, o que influi de boca em boca de cada ser humano*. Nessa

configuração, observamos que P2 não aponta para nenhum elemento linguístico interno à língua como fonético, fonológico, lexical, semântico e morfológico que motive a variação, ou externo à língua como socioeconômico, regional, sexo/gênero, escolaridade, etc. que fundamente sua concepção de variação linguística, embora ela apresente que *não existe um modo correto de falar*.

Fica evidente que P2 não nega a variedade linguística como um fator inerente à língua, mas não aborda de forma consistente o porquê que essa variação acontece e de que forma ela acontece. Partindo dessa constatação, inferimos que o tratamento dado por P2 a esse conteúdo em sala de aula, possivelmente, também acontece de forma superficial e inconstante, o que não permitirá aos alunos construir uma consciência linguística acerca das variedades das quais fazem uso. Logo, essa professora não apresenta mecanismos que apontem para o enfrentamento do preconceito linguístico que perdura fortemente na instituição escola e na própria sociedade há anos.

A realidade apresentada pela professora P3, como podemos verificar no exemplo 13, não se distancia da concepção de P2, porém avança. Isso é constatável na fala de P3 quando ela diz que variações linguísticas *são expressões que cada grupo social e/ou região usa para que haja uma comunicação*, considerando variação como um fator eminentemente regional, não considerando outros fatores externos e internos à língua (já apresentados acima) como inerentes a toda e qualquer língua. Mas, ressaltamos que ela já apresenta alguns fatores externos que repercutem no uso da língua.

É evidente que, para ela, variação só acontece no plano regional – isso se confirma quando P3 diz que *cada região* apresenta o seu modo de viver, incluindo cultura e valores nesse rol de características regionais - ao passo que conclui dizendo que *encontramos essa variação linguística* nesse espaço regional. Fica explícito que o único fator capaz de desencadear a variação linguística na concepção de P3 é a região em que cada falante se encontra, a chamada variação diatópica. Para Coelho, et al (2015), alguns itens lexical, entoacional e fonológico são indispensáveis para a identificação, por exemplo, de um sujeito gaúcho, paraibano, etc. Podemos deduzir, que possivelmente, em uma abordagem sobre variação linguística em contexto de ensino, P3 não fundamente sua aula sobre esse assunto, porque não apresenta conhecimento teórico sobre

ele, como podemos ver em sua resposta.

Diferentemente de P2 e P3, P4 apresenta seus argumentos de forma consistente e precisa, uma vez que demonstra ter uma gama de conhecimentos em relação à variação linguística e a todos os outros assuntos referentes à língua. Isso fica claro em suas respostas, como apresentamos na seção anterior sobre as concepções, quando ela volta-se completamente para a proposta de um ensino produtivo e emancipador.

Partindo dessa assertiva, constatamos que P4, com mais de 25 anos de atuação no magistério, concebe variação linguística como a *diversidade que a gente tem de registros de fala, de situações de comunicação diferenciadas* observáveis na fala de todo e qualquer falante. P4 fundamenta essa sua postura argumentando que a diversidade linguística pode ser levada para a sala de aula a fim de combater o preconceito contra as variedades linguísticas, fazendo com *que o aluno perceba que a língua não é esse processo fechado que diz a gramática, só as normas de um privilegiado...* Nesta passagem, evidenciamos o quanto P4 considera relevante para o ensino o processo de conscientização dos alunos sobre a não soberania da gramática normativa em detrimento das demais variedades, mas sim o tratamento igualitário das diversas *modalidades, das possibilidades dos discursos, de fala, de ação, de socialização*. Concatena com essa aceção, o que Faraco (2015) aponta, quando diz que é preciso dar uma nova roupagem à realidade escolar e social que ainda veem as variedades linguísticas (em especial, as estigmatizadas) sob o prisma do preconceito, o que não é mais admissível no ensino de língua portuguesa frente aos usos variados.

A visão da professora P4 aponta para uma nova realidade no tratamento dado a língua em contexto de ensino, principalmente porque ela não considera que a gramática normativa, que sempre esteve em cena no sistema escolar sob as generalizações cotidianas do certo e do errado, seja vista como única possibilidade de realização linguística, mas sim, como uma das muitas que precisam ser tratadas em sala de aula desprovida de preconceitos. Para ela, o *saber linguístico* é uma realidade natural dos indivíduos, expresso nas mais diversas *circunstâncias* de uso da língua em que o sujeito falante se encontrar.

Quando P4 diz que o ensino precisa ser redirecionado com vistas a mostrar para o aluno que *não é só a gramática, não é a língua do falar bem e do escrever*

bem só que merece ser tratada no ensino, observamos que ela reconhece o lugar da norma padrão no espaço de sala aula, mas não se prende a apenas essa modalidade de uso da língua.

Por último, a professora P5, assim como P2 e P3, não apresenta argumentos claros sobre o que é variação linguística, uma vez que concebe esse fenômeno apenas como *o modo de cada um falar, ter sua linguagem própria, a questão regional*. Diante dessas colocações, inferimos que P5 reconhece, timidamente, o caráter heterogêneo da língua quando afirma que variação é o modo próprio que cada sujeito faz uso da língua para se comunicar, porém, sentimos essa afirmação vaga para abarcar o fenômeno da variação, tendo em vista que este vai além dos modos individuais de fala ou apenas dos aspectos regionais citados por ela.

Além dessas observações, constatamos que P5 se volta para os fatores regionais ao buscar explicar o porquê da variação linguística. Isso fica explícito quando ela afirma que a variação é observável nas *atualizações das palavras, das formas como são conhecidas* em cada região. Diante disso, inferimos que para P5, só existe variação linguística quando se trata de diferentes modos de falar característicos de cada região.

3.2 - O tratamento da variação linguística pelas professoras entrevistadas

A partir das concepções de língua e de variação das professoras, apresentadas no item anterior, observamos nesta seção como elas dizem desenvolver o tratamento da variação linguística em sala de aula. Partindo dessa assertiva, constatamos que há coerência entre as respostas dadas pelas professoras no tocante à concepção de língua/variação linguística, e no que elas dizem a respeito do desenvolvimento do trabalho com a variação em contexto de ensino.

Partindo dessa afirmação, vimos que as professoras P1 e P4 concebem o trabalho com variação levando em consideração os fatores linguísticos internos e externos à língua. Porém, a professora P4 é mais incisiva porque aponta para o trabalho sistemático da variação linguística a partir de situações reais de uso da língua e a partir de textos elaborados pelos próprios alunos. Enquanto isso,

observamos que P2, P3 e P5 não demonstram firmeza ao serem indagadas sobre que conteúdos de variação trabalham, quando muito, constatamos que ora uma aponta para fatores apenas regionais, ora para gírias como se esses fossem os únicos elementos motivadores de variação da língua. Nesse sentido, podemos constatar que os exemplos abaixo confirmam essa realidade apresentada:

EXEMPLO 16:

PE5: Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística tem prioridade? Se sim, como isso acontece?

P1: Na verdade eu não posso dizer que tem prioridade porque depende do currículo previsto, né?!... Então na primeira série a gente é levada a... eu tento fazê-los refletir mais sobre esse fenômeno da variação linguística, e mostro que essas variedades elas podem ocorrer em diversos nível da língua, ou nível fonológico, ou nível morfossintático, é... semântico e... e... e tento mostrar também os tipos de variação né?! Variação geográfica, variação social, histórica, e assim por diante...

EXEMPLO 17:

PE5: Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística tem prioridade? Se sim, como isso acontece?

P2: Bom, no ensino médio tem a parte de variação linguística transmite os modos de falares, inclusive, eles já fizeram uma pesquisa, é o ano passado os alunos fizeram uma pesquisa com relação a modos de falares, inclusive, eu utilizei a parte da mensagem, dessa supressão que eles estão fazendo com relação ao modo de falar, na mensagem, no facebook, ou seja, nessas redes sociais. É uma maneira de falar, certo, é uma maneira que eles entendem, então, é um meio de comunicação que eles usam.

EXEMPLO 18:

PE5: Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística tem prioridade? Se sim, como isso acontece?

P3: É, assim, nas aulas não é constante a gente, é, observar, presenciar essa variação linguística. Até porque os nossos alunos, né, todos estão, é, localizados dentro do mesmo município, todos pertencem, né, á esse mesmo grupo de falantes. Mas, quando a gente, por exemplo, recebe um aluno de fora, a gente já percebe, e a gente precisa respeitar essa variação. Só que assim, eu sempre chamo atenção na hora de produzir, por exemplo, que nesse momento a gente precisa seguir as normas padrões da gramática.

EXEMPLO 19:

PE5: Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística tem prioridade? Se sim, como isso acontece?

P4: por exemplo, como esse exemplo que eu dei aqui de modo né, de alguns vícios de linguagem, de alguns registros né, ou gírias mesmo que o aluno particularmente utiliza do grupo social, da família, de quem quer que seja; mas assim, no... na... no texto escrito eu vi com eles... a gente contemplou alguns – eu to dizendo a você já como é que eu costumo trabalhar isso né, dentro daquilo que a própria produção deles me permite... eu contemplei algumas falas deles, alguns textos.. fragmentos escritos ai fiz um exercício, a gente foi ver a questão... O que esse aluno quer dizer? O quê que ele quis dizer? Ai a gente viu as possibilidades que o aluno queria expressar naquele contexto, ai depois, a partir dai a gente foi vendo a questão de que... ai eu trabalhei a questão de registro de escrito, registro de oralidade... depois que eles fizeram isso ai eu observei a questão de ortografia a questão do uso de mas e mais que é muito frequente, a questão de por exemplo, é...ortografia de uma forma geral, a questão por exemplo, de vírgula, colocar o sujeito e colocar uma vírgula entre o verbo e o sujeito em frases pequenininhas, curtas desse registro de oralidade ai a partir dai eu fui trabalhando algumas sentenças que eu encontrei esses problemas e mostrei a eles que no registro de escrita eles deveriam evitar, porque na norma padrão não se separava sujeito de predicado, ai fui explicar ai trabalhei a questão de pontuação, a questão de ortografia, somente focada naqueles registros que eu encontrei...

EXEMPLO 20:

PE5: Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística tem prioridade? Se sim, como isso acontece?

P5: Bom, a gente sabe que... que é importante né?! Ter esse conhecimento da variação linguística, e sempre que isso acontece, uma... uma... forma de... de escrita, uma palavra desconhecida, eu sempre leva ao conhecimento do aluno, qual o seu significado... Então é importante que a gente tenha esse conhecimento é..., da gíria é..., da forma como eles usa essa linguagem na... na... nas... como fala assim... na questão do social, como ele conversa com as pessoas né?! informal e formalmente, então, é importante esse conteúdo, também tem prioridade em sala de aula pra que ele venha ter esse conhecimento.

Levando-se em consideração os exemplos apresentados, evidenciamos que a professora P1, quando indagada especificamente nesse último exemplo sobre o como os conteúdos de variação linguística são trabalhados em suas aulas, assume uma perspectiva coerente com as necessidades e relevâncias

desse conteúdo para o ensino. Podemos evidenciar isso quando P1 afirma que apesar de haver um *currículo* que prescreve os conteúdos a serem trabalhados em cada série, ela busca abordá-los de tal forma que os alunos percebam e entendam que a língua é naturalmente heterogênea, considerando ainda que ela varia nos níveis *fonológico, morfossintático e semântico*, além dos tipos de variação *geográfica, social, histórica, e assim por diante*. Consoante aos fatores externos que condicionam a variação linguística, Bagno (2007) diz que o grau de escolaridade e o gênero/sexo dos falantes são também condicionadores da variação, porém, afirma que nenhum é tão impactante quanto o social.

Em função da extensão da resposta dada por P1, não inserimos todos os seus argumentos sobre o trabalho com variação, mas a partir das observações feitas, inferimos que a professora assume uma perspectiva de um ensino produtivo, pois para ela, os alunos precisam ter consciência que a língua não repousa nos manuais prescritivos nem também nas gramáticas normativas, mas sim, no campo dos usos requeridos nas mais diversas situações de interação.

Como apontamos acima, a professora P1 não se distancia tanto das respostas de P4, contudo, esta se torna mais incisiva ao trazer em sua fala o como abordar os conteúdos de variação, o que não constatamos na fala de P1, embora ela tenha demonstrado conhecimentos voltados para a realidade heterogênea da língua.

Sendo assim, inferimos que a professora P4 assume uma visão inovadora no tocante ao tratamento da variação linguística, uma vez que relata como ela vem trabalhando esse conteúdo em sala de aula. Partindo de um trabalho desenvolvido numa turma de nono ano na escola em que atua como professora de Português, P4 diz que numa certa situação ocorrida em sala com um aluno que falou *por mode*, ela sentiu a necessidade de abordar esse registro real de fala para que alguns preconceitos linguísticos instaurados em sala de aula fossem desconstruídos, tendo em vista que a língua não se trata de um feixe de nomenclaturas inalteráveis. Além disso, ela deixou claro também que trabalhou a pedagogia da variação ao buscar sensibilizar os alunos sobre alguns usos como *vícios de linguagem, de alguns registros, de gírias*, que são comuns no uso da língua dos alunos por estes advirem de grupos sociais e familiares diferentes.

Além dessa situação, ela ressalta que sempre costuma trabalhar com

variação nessa perspectiva, considerando os registros de fala e de escrita dos próprios alunos para abordar o conteúdo, *dentro daquilo que a própria produção deles permite*, pois assim ela consegue contemplar *falas e textos* escritos produzidos por eles, para que através desses textos, alguns *exercícios e questões* sejam elaborados a fim de perceber as intenções dos educandos dentro de cada produção, assim como os fatores que os motivaram para produzir registros orais e escritos em cada *contexto*.

Após relatar como procede no tratamento da variação em sala, a priori, P4 enfatiza que só *depois* de esmiuçar as possibilidades de *registro de escrita e de oralidade*, contemplando os usos que os próprios alunos fazem, é que aborda os assuntos referentes à análise linguística como *ortografia, pontuação, uso de mas e mais*, ressaltando para eles que no *registro escrito*, alguns construções deveriam ser evitados, pois, especificamente por meio da norma padrão, não são permitidos esses usos.

Fazendo uma leitura mais aprofundada da forma como P4 trabalha com variação linguística em sala de aula, observamos que ela corrobora com Cyranka (2014, p. 154), quando esta diz que

Crenças e atitudes dos alunos em relação ao uso que fazem de seu vernáculo, condição indispensável para que se empenhem no trabalho de ampliar essa competência, tornando-se também competentes no uso das variedades cultas da língua que, indiscutivelmente, gozam de prestígio e, por isso mesmo, tornam-se exigência nas instâncias formais das atividades de letramento.

Nesse sentido, constatamos que P4 lança mão de uma pedagogia integradora no tratamento da variação linguística, demonstrando a incorporação desse conteúdo no ensino de língua portuguesa, considerando a realidade social, histórica e cultural dos sujeitos usuários da língua.

Entretanto, o resultado conferido no exemplo 17, referente à professora P2, se distancia dos exemplos das duas professoras supracitadas, uma vez que sua forma de proceder diante do fenômeno da variação linguística em sala de aula, aparentemente, não parece fugir do senso comum. Isso se confirma quando ela se reporta ao Ensino Médio e diz que nesta etapa de ensino existem conteúdos de variação que tratam especificamente dos *modos de falares*, os quais, segundo

ela, foram “usados” em uma pesquisa realizada por alunos dessa etapa, a fim de observar a relação entre esses *modos de falares*. Nesse sentido, P2 ainda disse que realizou um estudo comparativo entre esses conteúdos sobre os *modos de falares* e a variação presente em outros meios de comunicação, como, por exemplo, *na mensagem, no facebook, nas redes sociais*. Além disso, ela ressaltou que os *modos de falares* são as formas que os sujeitos dispõem para se comunicar. Porém, ela não especificou os conteúdos contemplados nas aulas e na pesquisa citada.

A partir dessas considerações, inferimos que P2 não concebe a língua como um fenômeno heterogêneo, tendo em vista que sua visão sobre esse conteúdo se restringe aos *modos de falares*, conceito muito vago, se formos pensar na dimensão social e histórica da língua, assim como dos sujeitos que dela fazem uso nas mais diversas situações de interação social. Não ficou claro, por exemplo, como a variação linguística é concebida e abordada por P2, pois sua resposta ficou centrada em apenas um evento de uso e abordagem desse fenômeno, o que contribuiu para inferirmos que a professora trabalha esse conteúdo de forma restrita e superficial.

Nessa configuração, é oportuno ressaltar que P2, ao ser indagado sobre a existência ou não, de uma forma correta de falar e escrever, deixou transparecer que não *considera* que existe uma forma correta de falar e escrever, porém, caiu em contradição ao afirmar que a gramática normativa exige uma padronização, e quando o sujeito se distancia dela, *aí realmente estará fazendo errado*. Isso se confirma no exemplo que se segue:

EXEMPLO 21:

PE7: A senhora considera que há uma forma correta de falar e/ou escrever?

P2: Não, não considero, de falar não existe uma maneira até porque cada um usa um meio de se comunicar e de escrever, a gramática normativa exige sim, aí a gente não pode fugir dela, porque aí realmente estará fazendo errado.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar, que a professora P2 é formada em Letras/Português e especialista na área de Linguística Aplicada (conferir quadro 1). Em virtude disso, pressupomos que ela deveria ter um pouco

mais de conhecimento teórico e prático quando indagada sobre o fenômeno da variação linguística, porém, isso não foi evidenciado em suas respostas voltadas para a concepção de língua e variação, dentre outras que constam no roteiro de perguntas. Sendo assim, inferimos que P2, no tratamento da variação em sala de aula, certamente, não passa de conceitos, atitudes e práticas genéricas disseminadas no ensino há anos.

Nesse contexto, nos reportamos a Faraco (2015), quando este afirma que em função dessas generalizações, ainda é comum percebermos que as escolas, por meio dos professores, atribuem à língua e suas variações, a concepção do “certo” e do “errado”.

Diante disso, constatamos que a professora P3, que atua no Ensino Básico há mais de 25 anos (conferir quadro 1), ainda está presa a uma visão restrita e supérflua sobre o ensino da variação linguística, tendo em vista que para ela, a variação da língua só acontece entre os sujeitos de diferentes regiões, ou seja, a variação só acontece no campo **diatópico**. Essa afirmação parte da constatação que fizemos ao indagarmos P3 sobre o tratamento dado a variação linguística em contexto de ensino, quando esta afirmou que *nas aulas não é constante observar, presenciar essa variação linguística, até porque, todos os alunos estão localizados dentro do mesmo município*, pertencentes, segundo ela, *ao mesmo grupo de falantes*.

Diante dessa afirmação, nos surge uma inquietação fruto das certezas da professora P3: quer dizer que a língua só varia de região para região? Isso quer dizer também, que os sujeitos, por exemplo, de um mesmo município, de realidade social diferente, com graus de escolaridade diferentes, não apresentam marcas de variação no uso da língua? Muitas inquietações vão surgindo ao buscarmos entender o como essa professora concebe e trata o fenômeno da variação em sala de aula, mas algumas inferências são constatáveis, como por exemplo, a visão restrita e superficial de P3 no tocante a esse campo de conhecimento indispensável para o ensino de língua portuguesa.

Em seguida, P3 enfatiza que quando *recebe um aluno de fora*, chama sua *atenção na hora de produzir, por exemplo, já que nesse momento ele precisa seguir a norma padrão da gramática* normativa. Ou seja, para ela, o ensino de língua portuguesa é sinônimo de gramática normativa, de um feixe de regras

inalteráveis. Isso fica evidente quando P3 afirma que o seu papel é chamar a *atenção* dos alunos advindos de outras regiões e todos os demais, a se adequarem à produção por meio do uso exclusivo da norma padrão da língua. Porém, como não ficou explícito em sua fala a qual tipo de produção ela se referiu, inferimos que P3, ao se referir a produção dos alunos, se reporta a elaboração de textos escritos e falados, já que em sua visão, é comum *presenciar* os alunos de regiões diferentes fazendo uso da variação **diatópica**.

Por meio dessa realidade, Faraco (2015) ressalta que, infelizmente, o tratamento da variação linguística calcado numa visão genérica e pouco ou quase nada relevante, exclusivamente disseminado nos livros didáticos e conseqüentemente reproduzido pelos professores de língua, acaba deixando de fora a variação social, a qual precisa ser enfrentada para que os gestos de discriminação e violência simbólica dos usos linguísticos estigmatizados sejam combatidos. Para tanto, é necessário que os professores deem o direito aos sujeitos alunos de se expressarem com autonomia, usando o seu dialeto ou orientando-os a se adequar aos mais variados contextos de enunciação, e não fazendo como P3, que assume a função exclusiva de *chamar a atenção* dos alunos a produzirem *textos* através do uso exclusivo da norma padrão, como se esta fosse a única possibilidade de construção textual possível na língua. Contudo, não negamos a necessidade dos alunos terem acesso às variedades por eles desconhecidas, mas esse trabalho com a norma padrão, por exemplo, não pode ser encarado como produto desvinculado das práticas sociais de leitura e escrita como vem sendo reproduzido, ainda hoje, no ensino.

Quando indagamos P3, a partir da questão 07 do roteiro de perguntas, se existe *uma forma correta de falar e/ou escrever*, não fomos surpreendidos ao termos como resposta que *felizmente tem normas* para padronizar o uso da língua, pois, como podemos observar, P3 não apresentou conhecimentos teóricos e práticos capazes de dar uma nova roupagem ao ensino de língua e variação linguística. Ela complementou sua fala, de forma amenizadora, ao afirmar que o *importante é que haja comunicação*, ou seja, ao menos podemos inferir que em suas aulas, ela não trate, possivelmente, as variedades linguísticas sobre o prisma do preconceito, embora a sua primeira afirmação aponte para um tratamento preconceituoso da língua e suas variedades. O exemplo abaixo

evidencia o que acabamos de expor:

EXEMPLO 21:

PE7: A senhora considera que há uma forma correta de falar e/ou escrever?

P3: Conforme eu disse, felizmente a gente tem essas normas, né, mas eu acho que o importante é que haja a comunicação, né [...].

É por meio dessa realidade, que a professora P5, através de sua resposta, afirmou que trata de variação linguística numa perspectiva parecida com a de P3, tendo em vista que para ela, o fenômeno da variação se restringe a *uma forma de escrita, uma palavra desconhecida*, assumindo o papel de levar o aluno ao conhecimento das formas desconhecidas das palavras. Ou seja, para P5, o campo de significações voltado para as variações linguísticas da língua só é considerado no âmbito das palavras com significados diferentes. Isso nos faz inferir que a professora supracitada apresenta uma visão restrita sobre esse campo de conhecimento, uma vez que considera variação apenas como *palavras de significados desconhecidos e gírias*. Ela faz uma breve referência ao uso dessas formas no âmbito *social*, o que nos levou a inferir que ela se reportou a necessidade dos alunos terem o conhecimento dessas significações para o uso da língua nas situações de enunciação. Como acréscimo a essa questão, ela ressaltou que esse *conteúdo tem prioridade* devido à necessidade do conhecimento dessas formas para a adequação *informal e formalmente* as mais diversas situações de comunicação.

Diante da realidade apresentada, algumas leituras podem ser feitas sobre os procedimentos teórico-metodológicos das professoras frente ao tratamento dado ao fenômeno da variação linguística em contexto ensino, a começar pela forma vaga ao tratamento desse conteúdo dado pelas professoras P2, P3 e P5. Todas elas não apresentaram argumentos consistentes capazes de demonstrar uma nova perspectiva de ensino, deixando transparecer que em suas aulas, pelo menos numa primeira análise, que é o ensino tradicional, preso a regras e prescrições, que ainda predomina em suas aulas. Enquanto isso, as professoras P1 e P4 demonstraram em suas falas, que não renegam a gramática normativa, reconhecendo o seu lugar e sua importância para a formação dos alunos, porém,

não renegam as variedades ditas desprestigiadas que chegam à escola por meio do repertório dos sujeitos alunos, mas assumem uma postura de legitimar e reconhecer essas variedades como próprias do caráter heterogêneo da língua.

Em virtude da realidade apresentada, fica evidente que ainda é necessário avançar no tratamento da língua e da variação linguística em contexto de ensino, já que a maioria das professoras entrevistadas ainda está presa a velhas práticas de ensino, o que não responde mais às necessidades do ensino dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos no transcurso desse trabalho, a língua sempre recebeu um tratamento que se concentrou na reprodução de um modelo de língua “certa”, o que pressupõe a desconsideração da variação linguística, tida como estigmatizada. Sendo assim, todo e qualquer uso que fuja ao prescritivismo determinado pela gramática normativa, será considerado como “erro”, como deturpação linguística. Essa realidade evidencia que a concepção de língua historicamente instaurada no ensino é a que vê e considerada a língua como **Expressão do Pensamento**.

Diante dessa realidade, o questionamento que norteou o presente trabalho foi: qual a concepção de língua e variação linguística dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II e como estas concepções se refletem no tratamento da variação linguística por estes professores? Obtivemos, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, alguns resultados acerca desse questionamento. Mas antes mesmo de apresentá-los, é preciso retomar os objetivos gerais e específicos que nortearam a nossa pesquisa, os quais foram, respectivamente: analisar a concepção de língua e variação linguística de professores de língua portuguesa do ensino fundamental II e quais as suas influências no tratamento da variação linguística; e, identificar a concepção de língua e variação desses professores; além de verificar como essas concepções influenciam o trabalho com a variação desenvolvido por eles em sala de aula.

Partindo desses pressupostos, alcançamos os nossos objetivos, tendo em vista que foi possível observar e analisar, por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras, que há coerência entre o que elas concebem como língua e variação e o que elas dizem fazer no tocante ao tratamento de língua e da variação linguística em contexto de ensino. Nesse sentido, observamos que as professoras P2, P3 e P5 concebem língua apenas como **Instrumento de comunicação e Expressão do Pensamento**. Sendo assim, foi possível observar que as professoras supracitadas, no decorrer de suas respostas aos questionamentos feitos sobre língua e variação linguística, assim como o tratamento dado a elas em sala de aula, se concentram numa visão restrita desses conceitos, uma vez que suas respostas apontam para um trabalho

superficial e irrelevante tanto com a língua quanto com a variação linguística.

Quando indagadas sobre a concepção e o trabalho com língua em sala de aula, as professoras acima deram respostas presas ao ensinar gramática normativa como pressuposto básico ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, quando muito, tocavam superficialmente na língua vista como interação, como meio necessário para a comunicação, apontando para um trabalho desenvolvido a partir de leituras e textos, porém, não disseram como se dá esse trabalho, o que nos fez inferir que o tratamento dado a esses conteúdos em sala de aula se dá de forma equivocada e inadequada ou não se dá.

Dessa mesma forma, se deram as respostas dessas professoras quanto ao conceito de variação linguística e o seu tratamento em contexto de ensino: todas as respostas dadas partem de uma visão restrita de variação, considerando-a como gíria e fator regional, chegando a desconsiderar, parcialmente, o caráter heterogêneo da língua, o qual é motivado por fatores intralinguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, as professoras não apresentaram desenvolver um trabalho com a variação linguística considerando o seu caráter multifacetado, tendo em vista que suas respostas ficaram presas a noções superficiais e restritas no que compete a heterogeneidade da língua. Cabe ressaltar que em alguns momentos as professoras disseram respeitar os usos linguísticos dos alunos, mas não apresentaram claramente como tratam esse fenômeno em sala de aula, o que nos leva a acreditar numa prática voltada para o prescritivismo, para a cultura do “certo” e do “errado”, para a reprodução secular que vê a heterogeneidade linguística como deturpação do bom uso da língua. Diante disso, chegamos a conclusão que o que elas dizem fazer de forma prática não revela um real reconhecimento da variação, diferentemente das professoras P1 e P4.

Nesse contexto, foi possível perceber outra realidade no tocante à concepção de língua e variação linguística, e o seu tratamento em sala de aula, a partir das professoras P1 e P4, as quais apresentaram um amplo conhecimento sobre esses fenômenos, além de esclarecer os procedimentos tomados no ensino acerca de língua e variação. Diferentemente de P2, P3 e P5, estas concebem língua como **Forma ou Processo de Interação**, o que as direcionam para um ensino produtivo, o qual visa ajudar o aluno a fazer uso da língua de forma mais eficiente, e não alterar os seus padrões linguísticos. Sendo assim, P1 e P4

demonstraram abrir a aula à pluralidade dos discursos, meio pelo qual é possível desenvolver a competência comunicativa dos alunos, permitindo-os se adequar as mais diversas situações comunicativas. Vale ressaltar que P1, como podemos observar no exemplo 01, também concebe língua como **Expressão do Pensamento**.

P1 demonstrou trabalhar com seus alunos o caráter heterogêneo da língua, considerando os diversos fatores que a condicionam à variação, além de priorizar o reconhecimento das variedades linguísticas como fenômenos naturais da língua, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais.

Enquanto isso, a professora P4, especificamente, quando indagada sobre o trabalho com a variação linguística em sala de aula, demonstrou ter consciência que a língua é um sistema organizado que permite a todo e qualquer falante da língua interagir. Além disso, ela reconhece que os usos linguísticos dos sujeitos são influenciados por fatores internos e externos à língua, e que o trabalho em suas aulas acontece por meio de situações reais de uso da língua e da priorização de textos de gêneros diversos. Nesse contexto, é possível perceber que nas aulas de P4 as variedades linguísticas não são tratadas como inferiores ou estigmatizadas, mas sim, reconhecidas e valorizadas como usos possíveis e aceitáveis. Além disso, P4 leva os alunos a criarem crenças positivas acerca da sua capacidade, além de considerá-los usuários competentes.

Nesse sentido, é possível observar que tanto P1 quanto P4 disseminam uma cultura escolar aberta à diversidade, a fim de combater todo e qualquer tipo de preconceito linguístico, dando uma nova roupagem ao ensino de língua e variação. Logo, inferimos que o papel das duas professoras vem sendo o de organizar e sistematizar atividades didáticas que recusam a teoria do “certo” e do “errado”, tratando a variação como um fenômeno natural da língua. Entretanto, observamos que elas reconhecem a importância do estudo da gramática tradicional, e por conta disso, também trabalham, de forma contextualizada, esse conteúdo como importante patrimônio da cultura ocidental.

Tomando os resultados como ponto de partida, o presente trabalho servirá de base para a realização de futuras pesquisas nesse campo de conhecimento, dando a oportunidade de investigarmos se o que as professoras concebem como língua e variação linguística tem coerência com o que elas fazem na prática de

sala de aula, observando efetivamente a prática delas. Além dessa possibilidade, o presente trabalho, em pesquisas futuras, servirá para a proposição de uma sequência didática para o trabalho com a variação linguística junto a professores de língua portuguesa, tanto do ensino fundamental, como do médio e a EJA também.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CHAGAS, P. A mudança linguística. In: FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à Linguística**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 121-141.

COELHO, L.I.; GÖRSKI, E.M.; SOUZA, C.M.N. de. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. (Orgs.). **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-157.

CYRANKA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-53.

FARACO, C.A. Norma cultura brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-21.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: _____. (Orgs.). **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-37.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZILLES, A. M.S.; FARACO, C.A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APÊNDICE:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ALUNA: ROSEANE FIRMINO DA SILVA

QUESTIONÁRIO

1. O que é língua?
2. O que é ensino de língua portuguesa?
3. Quais conteúdos de língua portuguesa o (a) senhor (a) prioriza em suas aulas?
4. O que é variação linguística?
5. Em suas aulas, os conteúdos de variação linguística têm prioridade? Se sim, como isso acontece?
6. Se um aluno chegar à sala de aula falando ou escrevendo uma variedade que não esteja voltada para a norma culta da língua, qual atitude você tomará, enquanto professor de língua portuguesa?
7. O (a) senhor (a) considera que há uma forma correta de falar e/ou escrever?
8. Os conteúdos de gramática tem prioridade em suas aulas? Por quê?