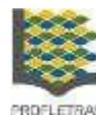




**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**CRENÇAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**  
**NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marabá – PA

2019

**FRANK DE SOUSA SANTOS**

**CRENÇAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito avaliativo para obtenção do Título de Mestre, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Pereira Machado Soares.

Marabá – PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Santos, Frank de Sousa

Crenças linguísticas no processo de ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental / Frank de Sousa Santos ; orientadora, Eliane Pereira Machado Soares. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Língua materna - Estudo e ensino – Parauapebas (PA). 2. Sociolinguística. 3. Estudantes do ensino fundamental. 4. Pedagogia crítica. I. Soares, Eliane Pereira Machado, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.798115

**FRANK DE SOUSA SANTOS**

**CRENÇAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada para Defesa do Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane P. Machado Soares  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Christina da S. Firmino Cervera  
Membro

---

Prof. Dr. Narciso das Neves Soares  
Membro

**Julgado em: 27/03/2019**

**Conceito: APROVADA**

Dedico esta Dissertação aos meus genitores Francisco Imbiriba e Lúcia Maia, à minha esposa Vanessa Santos, aos meus filhos Leverson Cauã e Maria Ághata e à minha irmã Leidiane Cássia.

## AGRADECIMENTOS

Torna-se gratificante chegar ao fim de mais uma etapa desta longa jornada de construção e reconstrução do conhecimento. O sentimento, realmente, é de gratidão.

Agradeço a Deus, Criador da vida, que possibilita todas as realizações na minha, não porque mereço, mas porque Ele tem misericórdia.

À minha Mãezinha do Céu, Maria Santíssima, que sempre intercede a meu favor para que seu Filho, Jesus Cristo, esteja derramando bênçãos sobre mim.

Aos meus familiares, todo o agradecimento, pois sempre contribuíram para o meu desenvolvimento, dando-me força para nunca desistir e acreditando no meu potencial.

Minha digníssima esposa, Vanessa Santos, que nunca me disse “não” nos meus afazeres extra-domésticos, apoiando-me em todas as decisões e, principalmente, cuidando dos nossos filhos durante tantas ausências minhas para cursar este Mestrado em Marabá.

Agradeço, claro, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Soares, por ter me conduzido nesta escrita, proporcionando momentos de grandes descobertas e, especialmente, mostrando-me a minha capacidade em chegar até aqui e em continuar no que virá.

Não posso deixar de agradecer ao casal Rosilene Sarges e Carneiro, amigos para a vida toda, pelas inesquecíveis acolhidas em sua casa, permitindo um cantinho amoroso para eu ficar durante todos os dias nos quais estudara as disciplinas.

Por fim, não menos importante, agradeço aos meus queridos alunos, aos seus responsáveis e à escola João Evangelista, por estarem abertos às novas experiências e terem participado desta pesquisa.

*A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.*

(Stella Maris Bortoni-Ricardo)

## RESUMO

Crença Linguística tem sido uma temática muito debatida nos últimos anos, em especial, no processo pedagógico de ensino de Língua Materna. Em meio a estas discussões, é que esta Pesquisa, “Crenças Linguísticas no Processo de Ensino de Língua Materna nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, propôs coletar dados sobre as crenças que os discentes e seus responsáveis possuem a respeito do ensino de Língua, a fim de analisá-las e discuti-las coerentemente. A partir daí, desenvolveu-se um projeto de intervenção pedagógica, fomentando as variações linguísticas como formas legítimas do uso da língua, combatendo o preconceito linguístico. Metodologicamente, fez-se uma revisão pela literatura pertinente às áreas da Linguística Aplicada e da Educação, subsidiada por autores como Antunes (2003), Bagno (2007 e 2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2007 e 2014), Freire (2014, 2016 e 2017) Lopes (2008), Luft (2007), Mollica e Braga (2012), Labov (2014), Libâneo (2013), entre outros. Em seguida, aplicou-se um questionário semiestruturado ao corpo discente e seus responsáveis, a partir do qual, após análise, discutiu-se e aplicou-se o projeto de intervenção pedagógica. A pesquisa *in loco* se realizou na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Evangelista Araújo de Oliveira, na cidade de Parauapebas/PA, na Turma 01 do 9º Ano do Ensino Fundamental, composta por 24 alunos e mais seus responsáveis. Dividiu-se esta dissertação em quatro capítulos: o primeiro, “Linguística e Sociolinguística”, explora sobre a historicidade e a conceituação da Linguística e suas ramificações; o outro, “Ensino de Língua Materna na Escola”, aborda questões voltadas para a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Crítica, sobre o processo de ensino de Língua, referenciando pressupostos de crenças e preconceitos linguísticos; no capítulo três, “A Intervenção na Escola”, disserta-se sobre os dados coletados e seus resultados referentes ao perfil dos entrevistados e; no último, “Pesquisa de Campo: Crenças Linguísticas no Processo de Língua Materna”, discutimos as crenças e os preconceitos linguísticos dos alunos e seus responsáveis no processo de ensino de língua, bem como relatamos o desenvolvimento do projeto pedagógico. As “Considerações Finais” fazem uma síntese da pesquisa realizada, traçando linhas que ponderam criticamente sobre crenças linguísticas no rol do ensino de Língua Materna.

**Palavras-chaves:** Sociolinguística Educacional, Crenças Linguísticas, Ensino de Língua Materna, Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

Linguistic Belief has been a subject much debated in recent years, especially in the teaching process of mother tongue teaching. In the midst of these discussions, this research, "Linguistic Beliefs in the Process of Teaching Mother Tongue in the Final Years of Elementary School," proposed to collect data about the beliefs that the students and their parents have about language teaching, the order to analyze and discuss them coherently. From there, develop a project of pedagogical intervention, fomenting linguistic variations as a legitimate form of language, combating linguistic prejudice. Methodologically, a review was made of the relevant literature in the areas of Applied Linguistics and Education, subsidized by authors such as Antunes (2003), Bagno (2007 and 2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2007 and 2014), Freire 2016 and 2017), Lopes (2008), Luft (2007), Mollica and Braga (2012), Labov (2014), Libâneo (2013), among others. Then, a semi-structured questionnaire was applied to the student body and its parents who, after analysis, discussed and applied the pedagogical intervention project. The research in loco was realized in the Municipal School of Primary Education João Evangelista Araújo de Oliveira, in the city of Parauapebas / PA, in Class 01 of the 9th Year of Elementary School, composed of 24 students and more those in charge. This dissertation was divided into four chapters: the first, "Linguistics and Sociolinguistics", explores the historicity and conceptualization of linguistics and its ramifications; in the other, "Teaching Mother Tongue in School", addresses issues related to Traditional and Critical Pedagogy on the process of teaching language, referencing assumptions of linguistic beliefs and prejudice; in chapter three, "Intervention in School", we discuss the data collected and its results regarding the profile of the interviewees and; in the last one, "Field Research: Language Beliefs in the Mother Language Process", we discuss the linguistic beliefs and prejudices of the students and their leaders in the language teaching process, as well as the development of the pedagogical project. The "Final Considerations" summarize the research carried out, drawing lines that critically reflect on linguistic beliefs in the role of mother tongue teaching.

**Keywords:** Educational Sociolinguistics, Language Beliefs, Mother Language Teaching, Critical Pedagogy.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017 .....	22
Tabela 2	Taxa de Matrícula em Parauapebas 2016 .....	45
Tabela 3	Qual sua idade? .....	46
Tabela 4	Você mora na Zona Urbana ou Zona Rural? .....	47
Tabela 5	Em qual estado brasileiro você nasceu? .....	48
Tabela 6	Quanto tempo você mora em Parauapebas? .....	49
Tabela 7	Quem é seu responsável? .....	49
Tabela 8	Qual a sua idade? .....	51
Tabela 9	Qual o seu maior grau de escolaridade? .....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questão 02 do exercício .....	74
Quadro 2	Questão 03 do exercício .....	74
Quadro 3	Questão 02 da avaliação .....	76

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I: LINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA .....	14
1.1 Linguística – um breve histórico .....	14
1.2 Sociolinguística .....	17
1.2.1 Sociolinguística Educacional .....	20
CAPÍTULO II: O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA .....	25
2.1 A educação .....	25
2.2 Ensino de Língua Materna e o papel da Sociolinguística Educacional ....	28
2.3 Crenças e Preconceitos Linguísticos .....	34
CAPÍTULO III: A INTERVENÇÃO NA ESCOLA .....	42
3.1 Pressupostos metodológicos .....	42
3.1.1 Definição do público-alvo, do instrumento de investigação e do <i>locus</i> da pesquisa .....	42
3.2 Perfil dos alunos .....	46
3.3 Perfil social dos responsáveis pelos alunos .....	50
CAPÍTULO IV: PESQUISA DE CAMPO: CRENÇAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	53
4.1 Crenças do uso da língua e do ensino de Língua Materna pelos alunos	53
4.2 Crenças do uso da língua e do ensino de Língua Materna pelos responsáveis dos alunos .....	62
4.3 Projeto de Intervenção Pedagógica .....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS .....	82
ANEXOS .....	86

## INTRODUÇÃO

Entre muitas metas, é de se esperar que o processo de ensino e aprendizagem da Língua Materna venha contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades linguístico-comunicativas dos alunos. Para isso, é importante considerar, durante a prática pedagógica, as necessidades e as potencialidades daqueles que são os agentes primordiais da escola: os alunos.

A partir disso, questionamentos de diversas ordens e complexidades emergem nas reflexões sobre as demandas educacionais a serem consideradas nas práticas de sala de aula: Quem é o aluno? Quais são as suas características, seus interesses e suas angústias? A prática escolar tem contribuído, verdadeiramente, para a vida social desse aluno? Seria a língua abordada em suas variedades, de acordo com os contextos de uso?

Em nosso contexto de atuação profissional, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Evangelista Araújo de Oliveira, em Parauapebas/PA, observamos a necessidade da elaboração de uma pesquisa e de um projeto de intervenção pedagógica sobre as crenças linguísticas existentes no ensino de Língua Materna, que permitam ao discente (re)construir, (re)ver, refletir e analisar sobre o uso da língua nos seios das comunidades de fala.

Percebemos no cotidiano escolar várias situações negativas no modo como alguns educandos fazem uso da própria língua e isso nos fez pensar sobre questões voltadas para as crenças de uma língua uniforme, sobre a desvalorização e o desrespeito da variação linguística, visto que são diversos os fatores que podem concorrer para a construção dessas crenças, desde os específicos da realidade de cada aluno e de sua família, até os métodos e materiais utilizados, que podem direcionar para resultados de aprendizagem não tão significativos.

Foi, pois, importante conhecer as características escolares, sociais, culturais e históricas dos alunos, como também de seus responsáveis, acreditando na forte influência que estes têm sobre seus filhos no que tange às crenças negativas ou positivas sobre a Língua.

Assim, a pesquisa se desenvolveu na investigação do perfil social e das crenças linguísticas sobre o ensino de Língua Materna dos alunos e de seus

responsáveis, e o projeto de intervenção pedagógica, constituiu-se no desenrolar de aulas sobre o uso da língua no dia a dia, buscando um olhar reflexivo e crítico sobre o fenômeno da variação linguística e do preconceito linguístico.

Partindo da problemática “Quais crenças linguísticas os alunos e seus responsáveis têm sobre o ensino de Língua Materna?”, alinhamos como hipóteses norteadoras deste trabalho: a) alunos demonstram ter percepções equivocadas sobre a variação linguística, em especial, sobre os usos diferentes da norma-padrão da língua e; b) responsáveis dos alunos colaboram para a perpetuação de crenças linguísticas negativas sobre a variação linguística.

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral analisar as crenças linguísticas que os alunos e seus responsáveis têm sobre o ensino de Língua Materna, bem como, a partir da análise, promover uma intervenção pedagógica sobre variação linguística. Como objetivos específicos, delineamos: a) coletar, identificar e descrever as crenças linguísticas dos alunos e de seus responsáveis sobre o ensino de Língua Materna; b) refletir sobre o ensino de Língua Materna na perspectiva da pedagogia tradicional e da pedagogia inovadora; c) refletir sobre as práticas didático-pedagógicas enraizadas nos preconceitos linguísticos; d) fomentar o tratamento adequado à variação linguística em sala de aula.

Para a operacionalização desses objetivos, procedemos – com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística, Sociolinguística, Sociolinguística Educacional e da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdo – à elaboração e aplicação de uma sequência de atividades pedagógicas, articulando-as com a abordagem do fenômeno da variação linguística.

A análise dos dados obtidos, a partir da aplicação dos questionários semiestruturados e do desenvolvimento das atividades pedagógicas, permitiu-nos perceber o sucesso de um fazer pedagógico que desmistifique crenças e preconceitos linguísticos, que conheça e respeite a forma de uso da língua do aluno, levando-o a utilizá-la de forma consciente, criativa e adequada às mais diversas situações de interação e comunicação sociais.

O trabalho desenvolvido frente à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Língua Materna em sala de aula se encontra interligado com os pressupostos e objetivos que constam no Projeto do Programa do Mestrado

Profissional em Letras – ProfLetras – que objetiva ampliar a qualidade do Ensino Fundamental brasileiro e melhorar a proficiência dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras, desenvolvendo pedagogias que efetivem os multiletramentos.

É nesse sentido que propomos contribuições para a melhoria da abordagem de Língua Materna em sala de aula, dando um foco maior para o tratamento à variação linguística e sua relação com a realidade social do discente e colaborando assim para a execução de um fazer pedagógico mais crítico e contextualizado.

Esta Dissertação está estruturada assim: no capítulo 1, abordamos de forma histórica e conceitual os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística, da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional; no segundo capítulo, damos ênfase ao processo de ensino de Língua Materna nas escolas brasileiras; no capítulo seguinte, apresentamos e analisamos os dados coletados sobre o perfil social dos alunos e de seus responsáveis; no último, apresentamos e analisamos as crenças linguísticas dos alunos e seus responsáveis sobre o ensino de Língua Materna e o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na turma pesquisada.

Esperamos oportunizar aos alunos maior compreensão sobre o fenômeno da variação linguística e o uso da língua de acordo com as mais diversas situações sociais de interação e comunicação e, às escolas, propor um trabalho pedagógico diferenciado de Língua Materna, contribuindo com os diversos trabalhos que abordam as aplicações (e implicações) da Sociolinguística em sala de aula.

## CAPÍTULO I. LÍNGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA

Tivemos rupturas nos paradigmas dos estudos da língua a partir do momento em que a Linguística passou a se fazer pertinente. Línguas uniformes, estáticas e normatizadas dominavam os grupos sociais, impondo o que era certo e o que era errado na utilização da língua até o surgimento da ciência da linguagem.

Neste capítulo, abordamos a contextualização histórica e a fundamentação conceitual da Linguística, da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, a fim de alinharmos discursos coerentes e científicos sobre o objeto de estudo desta Dissertação.

### 1.1 Linguística – um breve histórico

A língua se constrói num processo sócio-histórico dinâmico, possibilitando ao ser humano a comunicação e a interação entre seus pares. Isto significa que o sujeito e a sociedade não existem em função da língua, mas ao contrário, a língua se justifica pela existência dos grupos sociais, como afirma Luft (2007, p. 12):

A língua é o instrumento por excelência da comunicação entre os membros de uma comunidade. Está pois a serviço da vida, e não ao revés. Não é a vida que vai acomodar-se a um sistema linguístico [...] A língua é que deve constantemente readaptar-se à vida. Por isso ela é um sistema aberto, dinâmico, flexível.

Por ser um sistema aberto, dinâmico e flexível, a língua é um instrumento teórico-prático dos sujeitos para a comunicação e interação social com os mais variados interlocutores em contextos diferentes. As comunidades de fala, cada vez mais legitimam suas próprias normas, expressando-se de tal maneira que todos conseguem a compreensão, cumprindo o papel social de uma língua.

Entende-se por comunidade de fala, às vezes também chamada de comunidade linguística, aquele espaço que

[...] inclui as pessoas que estão em contato habitual umas com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modos compartilhados de interpretar o **comportamento** linguístico onde línguas diferentes são usadas na mesma área [...] (BAGNO, 2017, p. 53).

Essas comunidades são espaços construídos histórica e culturalmente, livres das regras que não condizem com sua própria realidade e, portanto,

democratizam o ato da fala durante o processo de comunicação e interação social, obedecendo somente o que lhes convêm, ou seja, aquilo que realmente é interessante, real e perfaz o seu meio social.

A Linguística, como ciência, surge, então, para trazer à tona os estudos voltados para as manifestações linguísticas e as certas explicações sobre o dinamismo da língua em situações concretas.

Ferdinand de Saussure já sinalizava que “[...] a língua é o palco de fenômenos relevantes[...]” (SAUSSURE, 2006, p. 235), uma vez que não há sociedade sem comunicação e interação, os sujeitos se utilizam de diversas manifestações da linguagem para as suas relações cotidianas, num processo de construção e reconstrução do sistema linguístico.

Assim, sobre ele e seus estudos, Bornemann (2016, p. 01) afirma que:

Como um marcador de águas na história da linguística, Ferdinand de Saussure foi o estudioso que buscou definir um objeto de estudo, o que ainda não havia sido preocupação e objetivo de outro estudioso; ocasionando, assim, a fundação de uma ciência autônoma e independente de outros estudos, embora, conforme o mestre a linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe pegam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam de outras ciências não aparecem sempre nitidamente.

Vale ressaltar que antes desse marco, historicamente, a Linguística passou por três períodos sucessivos, antes do verdadeiro reconhecimento do seu objeto de estudo, sendo: a Gramática, a Filologia e a Gramática Comparada. O primeiro período, baseava-se apenas na lógica, sem base científica e totalmente alheio à própria língua, objetivando formular regras para o discernimento entre as formas corretas e incorretas da língua; o próximo período, Filologia, preocupava-se em fixar, interpretar e comparar os textos, ocupando-se também da história literária, dos costumes, das instituições, das tradições etc.; no último momento, a Gramática Comparada interessou-se pela comparação entre línguas e, por meio dos estudos de Franz Bopp (1816), teve-se um norte para a compreensão de que as comparações podiam ser o objeto de estudo de uma ciência autônoma (SAUSSURE, 2006, p.7-8).

Sem sombra de dúvidas, os estudos comparativos das línguas foram de grande importância, tanto é verdade que outros linguistas, ao lado de Bopp, foram eminentes para o desenvolvimento da Gramática Comparada: Jacob Grimm, Pott, Kuhn, Benfey, Aufrecht, Max Müller, Curtius, August Schleicher entre outros. Todavia,

eles não se preocuparam em determinar a natureza do objeto de estudo, não chegando a constituírem a verdadeira Ciência da Linguística, ocasionado por muitas situações errôneas na metodologia de seus estudos. Faltavam-lhes “Esclarecer uma língua por meio da outra, explicar as formas duma pelas formas de outra [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 8).

Por volta de 1870, começou-se a questionar sobre as condições de vida das línguas, percebendo-se que as relações que as unem são fatores do fenômeno linguístico e que tais comparações são métodos para a reconstituição dos fatos. Dessa forma, “A Linguística [...] nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 11).

Para a aproximação da Linguística com seu objeto de estudo dois fatores foram importantíssimos, segundo Saussure (2006, p. 12):

1. Os estudos românicos, iniciados por Diez (1836-1838), nos quais se apresentou a sobreposição de uma língua em relação à outra e;

2. A publicação da obra “A vida da linguagem”, de Whitney (1875), seguido da fundação da escola dos neogramáticos, a partir dos quais a língua passou a ser vista não mais como um organismo que se desenvolve por si só, mas como um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos.

Dessa forma, a Linguística constituiu, inicialmente, sua matéria por todas as manifestações da linguagem humana, seja no âmbito de comunidades primitivas ou civilizadas, seja de épocas arcaicas ou clássicas, levando em consideração todas as formas de expressão.

Postulamos, assim, em palavras saussurianas, que a língua é “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]” (Saussure, 2006, p. 17-18). A Linguística se ocupa em estudar, cientificamente, os fenômenos da língua quanto a sua evolução e desenvolvimento, sua distribuição no mundo, as relações que possuem entre si, a sua ação concreta no cotidiano, o seu sistema, entre outros, num determinado momento histórico de uma dada comunidade socialmente ativa.

## 1.2 Sociolinguística

A área da linguística sofre mudanças significativas a partir de meados do século XX, isto é, os estudos linguísticos passam a se interessar, com mais veemência, pelo uso do sistema da língua. Assim, começou o interesse pela articulação dos estudos da língua juntamente com os estudos sobre a sociedade, permitindo, portanto, o surgimento da Sociolinguística.

Esta área, por sua vez, estuda as línguas nas suas estreitas relações com os grupos sociais que as usam, buscando mostrar que toda e qualquer língua é construída por várias formas de uso, dependendo de quem usa a língua, sua idade, o gênero, o contexto social, entre outros.

Historicamente, o termo “Sociolinguística” surgiu em 1953 num trabalho de Haver C. Currie, desenvolvendo-se nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, a partir do interesse pela divulgação dos estudos de comunicação, pela necessidade de um conhecimento melhor da própria comunidade e pela própria divulgação dos escritos da Sociologia e da Linguística. As publicações dos livros de Gumperz, Labov, Hymes e a conferência de William Bright, em Los Angeles, no ano de 1964, impulsionaram de vez a Sociolinguística no cenário das ciências.

William Labov aplicou métodos da Sociologia, Antropologia e da Psicologia para o desenrolar de novas técnicas para os estudos da variação linguística. Inaugurou e consolidou a corrente denominada Sociolinguística Variacionista. Ele e outros pesquisadores, elaboraram instrumentos para analisar a heterogeneidade da língua nos centros urbanos, motivados pelo baixo desempenho escolar, sobretudo, de falantes do vernáculo afroamericano.

Dessa forma, a Sociolinguística foi ganhando seu espaço, de forma que, nos anos 70, muitas pesquisas foram divulgadas na subárea, em especial, temas ligados ao rompimento do paradigma tradicional da “língua certa” e “língua errada”, trazendo à tona os diversos falares regionais e, por conseguinte, os culturais.

Sendo uma das subáreas da Linguística, a Sociolinguística se concentra nos estudos do uso da língua no seio das comunidades de fala, relacionando aspectos linguísticos e sociais, cujo objetivo central é

[...] precisamente relacionar a *heterogeneidade linguística* com a *heterogeneidade social*. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma

constituindo a outra. Para a sociolinguística, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada [...] (BAGNO, 2007, p. 38).

À primeira vista podemos deduzir que a Sociolinguística é apenas a justaposição de dois termos para designar um novo, tendo como significado básico a relação dos aspectos sociais e linguísticos, todavia, como demonstra Bagno (2007), podemos compreender que a Sociolinguística é a investigação desses aspectos a partir da situação concreta de fala entre os sujeitos de uma sociedade, tendo como objeto de estudo a heterogeneidade da língua.

Partindo da primícia de que todas as línguas apresentam traços históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, pessoais dos falantes, língua não é a imitação da realidade, mas é a própria realidade materializada na fala ao cumprir seu papel social.

Pela expressão *heterogeneidade da língua* entendemos a dinamicidade presente em todas as línguas, ou seja, as diferenças linguísticas concretizadas nos falares dos indivíduos em suas comunidades de fala, apresentando um dinamismo inerente. Assim,

[...] As línguas são heterogêneas porque são faladas dentro de *sociedades heterogêneas*, de modo que, para conhecer o estado real de uma língua num dado momento histórico, é imprescindível analisar as correlações entre uso da língua e variação social [...] (BAGNO, 2017, p. 184).

A variação linguística existente (e sempre existiu), compreendida como a língua em constante modificação, precisa ganhar mais espaços no campo científico, como pressupõem Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2007). Ela é produto do processo sócio-histórico construído nos seios das comunidades linguísticas, materializada na comunicação e interação entre os indivíduos que convivem em um determinado grupo social.

Ressaltamos que a variação linguística é ocorrente em todos os níveis da língua, ocasionando variações no campo fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático, logo, não há como termos uma língua padrão com normas e prescrições a serem seguidas a risco, sob jugo de estarmos cometendo exclusões sociais que colocarão os verdadeiros sujeitos da fala à margem da sociedade.

É neste pilar – a variação – que a Sociolinguística encontra o seu objeto de estudo, partindo da ideia de que as alternâncias de usos têm bases nos aspectos estruturais e sociais. Assim, a variação linguística é um fenômeno universal e pressupõe a existência de “variantes” e “variáveis” no processo do fenômeno linguístico. As “variantes” são “as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”, enquanto as “variáveis” são “as formas linguísticas que representam alternativas diferentes de se dizer a ‘mesma coisa’” (BAGNO, 2017, p. 470).

Sob os olhares da Sociolinguística, estão a investigação do grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, o diagnóstico das variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre os usos linguísticos, o contato entre línguas, a variação e a mudança linguística, a importância social da linguagem em todos os grupos sociais, entre outros.

Para a realização das pesquisas linguísticas, devem-se levar em consideração os seguintes aspectos: como ocorre a caracterização de uma determinada variação segundo as propriedades da língua, a verificação do seu *status* social positivo ou negativo e a compreensão do grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e delimitação das variantes, sendo em sentido de avanço ou de recuo de inovação.

Portanto, a Sociolinguística é:

[...] o conjunto de estudos que procuram correlacionar usos linguísticos a determinados fatores sociais (nível socioeconômico, escolaridade, sexo etc.), por isso mesmo também conhecida como correlacional, por entender que, mesmo que sejam entidades distintas, o contexto social e os usos da língua podem estar correlacionados, podendo a correlação entre regras variáveis (formas diferentes de se dizer aproximadamente a mesma coisa) processar-se com fatos linguísticos, como o contexto (na palavra, na frase, no texto) em que ocorrem, e/ou com fatos extra-linguísticos, como a questão geográfica, o estrato social, gênero, faixa etária, e, ainda, com dimensões do processo interacional [...] (SOARES, 2014, p.74).

São inquestionáveis as contribuições da Sociolinguística para os estudos da linguagem humana. Desde os postulados saussurianos até a abordagem varacionista laboviana, percebemos o campo vasto e fértil que se tem para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas, por isso, que é tão crescente a referida área de estudos.

Dentro deste campo, é possível encontrar, em crescente expansão no Brasil, estudos sociolinguísticos voltados para a área da Educação, especialmente, aqueles voltados para os seios das escolas: o processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna.

### **1.2.1 Sociolinguística Educacional**

Em meio aos estudos sociolinguísticos focados no mapeamento das línguas faladas no Brasil e, principalmente, na descrição das formas de falar a sua própria língua do brasileiro, emerge um olhar para o processo didático-pedagógico da Língua Materna nas instituições brasileiras de ensino, a chamada Sociolinguística Educacional, termo este adotado por Bortoni-Ricardo (2005) que o justifica dizendo:

[...] Denominarei “sociolinguística educacional”, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna (p.128).

As referidas pesquisas, a partir de reflexões, análises e sugestões, têm dado um norte às escolas, em especial aos professores de Língua Materna, sobre a importância, o respeito e a valorização da variação linguística no seio das práticas cotidianas escolares. São nestas circunstâncias que ganha força a Sociolinguística Educacional que, de acordo com a mesma autora,

[...] tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. [...] o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários dessa língua, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros) (BORTONI-RICARDO: 1999, s.p.).

Assim, as variações linguísticas permeiam todos os caminhos da língua, todos os contextos sociocomunicacionais e com todos os falantes, por isso, cabe a pertinente indagação: Como a Escola (e os professores, em especial) tratam a variação linguística, já que a Escola é um espaço socialmente propício para que esta se apresente?

A Escola é um espaço social, porque concentra pessoas advindas de vários lugares, com diversas questões históricas, culturais, ideológicas, políticas, econômicas, sociais, etc., que juntas completam um novo cenário: socioescolar. Envolvida em tudo isso, a língua em uso por cada sujeito que compõe o espaço escolar forma o campo da variação linguística, por isso, reafirmamos que a Escola é um lugar muito peculiar para tratar sobre variação linguística.

De um modo geral, a variação linguística não tem o devido tratamento teórico, de acordo com as pesquisas sociolinguísticas, como apontam alguns autores. Bagno (2007, p. 28) afirma que muitas pessoas e instâncias governamentais estão apegadas demais às concepções antigas e às práticas escolares tradicionais. Já Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) esclarece que a escola não sabe como agir diante da variação linguística, considerando “erro de português” o falar diferente do aluno. E Antunes (2003, p. 19) pondera que, numa avaliação mais profunda do ensino de Língua Materna no Ensino Fundamental, ainda persiste parática pedagógica na perspectiva do estudo da palavra e da frase de forma descontextualizada.

É notório, a partir destas impressões e de nossas experiências docentes e discentes, que a Escola ainda prossegue com um ensino de Língua Materna fomentado nas raízes do tradicionalismo de uma pedagogia discriminatória, na qual a gramática e a literatura canônica são os únicos bens possíveis para o desenvolvimento social, cognitivo, psicológico e pedagógico do aluno, excluindo todo o arcabouço histórico, social e cultural que lhe constitui.

A língua como bem imaterial da humanidade (Bagno, 2015, p. 29) não pode ser pensada como uma entidade estática, mas sim dinâmica, que se modifica conforme as transformações da sociedade. Neste sentido, a Escola também precisa modificar suas práticas educacionais, respeitando e valorizando as experiências linguísticas dos alunos e proporcionando situações didático-pedagógicas que viabilizem a reflexão-ação-reflexão de que toda e qualquer variação da língua é fruto da formação histórico-sócio-cultural do sujeito e, por isso, nenhuma variedade linguística sobrepõe-se à outra. Todas são legítimas.

No entanto, o prestígio dado ao português-padrão – entendido como uma língua formada por regras gramaticais que uniformizam, padronizando o falar do brasileiro – está muito enraizado na sociedade, culturalmente imposto, fixado nos

manuais de gramática, nos dicionários, na literatura clássica e nos mais diversos meios institucionais da sociedade, inclusive na Escola; faz-se presente em todos os âmbitos sociais e não somente na sua própria comunidade. O que varia é apenas na sua manifestação, até porque os grupos têm acessos diferentes ao sistema linguístico. Assim, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que

[...] O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada aos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como.

A Escola com seu papel presumido de contribuir para ascensão social do cidadão é incumbida de ensinar uma variedade da língua, afastando qualquer outro sistema linguístico que afete o “bom uso da língua” e, assim, cumpre seu objetivo para alguns poucos que já possuem a cultura da norma-padrão do português e, os demais, muitos deles pertencentes às classes desfavorecidas, são deixados à margem da sociedade e, por consequência, a Instituição Escolar não cumpre com o seu papel, como mostram os últimos dados estatísticos oficiais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2013, 2015 e 2017.

**Tabela 1**

<b>ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
<b>IDEB 2017</b>						
<b>Etapas</b>	<b>IDEB Observado</b>			<b>Metas</b>		
	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.8	4.9	5.2	5.5
Anos Finais do Ensino Fundamental	4.2	4.5	4.7	4.4	4.7	5.0
Ensino Médio	3.7	3.7	3.8	3.9	4.3	4.7

**FONTE:** SAEB e Censo Escolar

Observa-se que, no Ensino Fundamental, apenas os Anos Iniciais estão ultrapassando as metas estipuladas, já os Anos Finais estão com déficit em todas as metas programadas para 2013, 2015 e 2017, assim como o Ensino Médio. Esta observável não diz somente respeito ao processo de escolarização, mas também a

todo um conjunto de fatores, desde as políticas públicas para a educação até a prontidão em ensinar e aprender.

A Escola para que possa cumprir com seu papel de ascender socialmente as pessoas, precisa, de fato, vencer muitas barreiras, porém, sozinha não conseguirá chegar muito longe. Faz-se necessário um trabalho coletivo, conjunto com todos os envolvidos na educação: alunos, professores, gestão, comunidade escolar e órgãos oficiais. Só assim conseguiremos ter resultados significativos.

Pensar numa educação que possibilite a transformação social é refletir sobre todo o processo que antecede a vida escolar do aluno, como já dizia Paulo Freire (1996, p. 26), é perceber a bagagem cultural que o educando já leva para dentro da sala de aula. No ensino de Língua Materna não é diferente ou, pelo menos, não deveria ser: precisa ser respeitado e valorizado todo o processo cultural e linguístico do aluno, sob pena de termos consequências desastrosas, por causa de um ensino regado pela norma-padrão da língua (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

A Escola acaba compactuando para um ensino de Língua Materna que julga o “certo” e o “errado” no verdadeiro uso da língua, conseqüentemente, ajuda a formar e a perpetuar preconceito, estereótipo e estigmatização linguísticos. Ao contrário disso, a Escola poderia ser uma forte articuladora no combate contra qualquer forma de desvalorização da variação linguística, não se apresentando como mera reprodutora do discurso da classe dominadora, que ensina a gramática de uma língua “padrão” que, a cada dia, se torna mais distante do povo que a usa. Portanto, é preciso ressaltar que

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Não estamos, aqui, afirmando que não se deva ensinar a variedade de prestígio da língua, pelo contrário, as práticas pedagógicas precisam proporcionar a reflexão-ação-reflexão, como já dito anteriormente, do uso dessa variedade e de outras tantas que podem ser apresentadas, adequadas e utilizadas conforme o espaço sociointerativo e comunicativo, estabelecido por questões históricas e culturais de cada falante.

O que não se deve é transformar as práticas pedagógicas da variedade padrão da língua como sendo a verdadeira, absoluta, soberana e inquestionável forma de comunicação e interação social existente entre os indivíduos nas suas comunidades de fala. Caso isso permaneça, estaremos tendo um desastre e contribuindo para a permanência de crenças linguísticas estereotipadas que perpetuam a valorização da variedade da língua de prestígio e a desvalorização das línguas menos prestigiadas.

Dessa forma, faz-se necessário um processo de ensino e aprendizagem que promova o respeito e a valorização das especificidades sociolinguístico-culturais dos discentes, contribuindo para a formação de sujeitos ativos que farão a intervenção na sociedade e, portanto, farão uso da língua conforme as mais variadas situações sociais e seus interlocutores.

Ainda, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133), é necessário observar alguns princípios que servem de fundamentação para a aplicação da Sociolinguística em sala de aula: observância dos estilos mais monitorados dos falantes e das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, sensibilidade e respeito à variação, eventos de letramento a partir dos estilos monitorados e consciência dos professores e dos alunos de que a variação linguística é reflexo das desigualdades sociais, a fim de promover o empoderamento dos envolvidos.

A Escola é convocada a seguir por outra direção, objetivando o fim das estigmatizações frente ao fenômeno variacional da língua. Precisa ser um espaço que se constitua de crenças que respeitam e valorizam todas as variações, sem sobreposição de uma ou outra variedade.

O advento da Sociolinguística para dentro do processo educacional é uma possibilidade de oportunizar que cada falante se relacione e se expresse a seu modo, sem que com isso seja julgado. Outrossim, deve proporcionar momentos de valorização e respeito às várias formas de fala, buscando o processo de construção do falante, seus aspectos históricos, culturais e sociais.

## **CAPÍTULO II. O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA**

A escola, juntamente com as transformações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas, pedagógicas, sofre modificações em seus conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação. Assim, o ensino e a aprendizagem configuram processos contínuos e dinâmicos que requerem implementações adequadas às demandas que surgem.

Dissertaremos, a seguir, sobre questões voltadas à educação numa visão macro da Pedagogia, ao processo de ensino da Língua Materna, o papel da Sociolinguística Educacional, Crenças e Preconceito Linguísticos.

### **2.1 A Educação**

A educação está atrelada às condições sociais, culturais e políticas de uma determinada sociedade, devendo ter o aproveitamento de tais condições para ajudar no processo de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos discentes, a fim de proporcionar melhores condições de vivência na própria sociedade, afinal “a prática educativa é um fenômeno social” (LIBÂNEO, 2013, p. 7).

Dessa forma, as práticas escolares precisam estimular no aluno o ato de raciocinar para que eles se tornem sujeitos ativos, formadores de opinião, com capacidade de refletir sobre suas próprias atitudes e as ações que movem o mundo, despertando-o à criticidade, ao questionamento dos fatos e sua posição diante da comunidade.

A Escola, como espaço de aprendizagem, é um lugar propício para as grandes transformações sociais que tanto se discutem e se têm escrito nas teorias e nos documentos oficiais. É neste espaço, em especial nele, que os alunos vão construindo e reconstruindo uma nova história e vão se desenvolvendo como seres sociais ativos, como disse Libâneo (2013, p.51), “a escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento”.

Neste sentido, o aluno vai à Escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo; é a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista, da igualdade, da emancipação; é o

caminho para a igualdade e a inclusão social, pois propicia aos discentes conhecimentos, estratégias e procedimentos para pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.

Historicamente, tivemos um momento muito prejudicial ao verdadeiro papel da educação na vida dos seres humanos. Incorporada à Pedagogia Tradicional, a educação era vista como mera reprodutora do conhecimento, focada apenas na transmissão das ditas verdades construídas universalmente ao longo dos tempos. O ensino era o carro-chefe. Por meio dele, o professor era o detentor absoluto do conhecimento, cabendo a ele, exclusivamente, a exposição dos conteúdos de maneira que os discentes somente prestassem atenção, ouvindo tudo o que lhes era dito para, assim, memorizarem toda a matéria.

Libâneo (2013) sintetiza esta fase da educação brasileira apontando que

O aluno é, assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos em um modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Como vimos, a Pedagogia Tradicional foi uma forte influenciadora de uma educação opressora e que visava o processo de aprendizagem como algo estático e passivo. Em outras palavras, não se tinha preocupação com o ato de aprender, uma vez que o processo escolar servia apenas para depositar, transferir e memorizar os conhecimentos inquestionáveis construídos fora da realidade do aluno. A este ato, Paulo Freire (2017) chamou de “Educação Bancária”, postulando:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2017, p. 82).

Esta visão, ainda é possível encontrar em algumas (talvez muitas) escolas brasileiras hoje. Tem resistido ao longo dos tempos e permanecido viva em muitas práticas educacionais, entre estas as práticas relacionadas ao ensino de Língua

Materna.

É certo que não podemos fechar os olhos para os avanços que a educação brasileira já teve, desde o movimento da Escola Nova<sup>1</sup> que considerou o aluno como sujeito ativo nas ações de aprendizagem, rompendo com o paradigma do tradicionalismo, até a Tendência Pedagógica atual – Crítico Social dos Conteúdos – que percebe a sistematização dos conteúdos em conexão com a realidade social do aluno para que, assim, este possa ter o domínio dos conhecimentos, das habilidades e das capacidades mentais a fim da organização, interpretação e reelaboração das suas experiências de vida em função dos interesses de classe (LIBÂNEO, 2013, p. 72).

Esta tendência tem tomado conta nos projetos político-pedagógicos, no processo de ensino e aprendizagem e na própria organização didático-pedagógica da Escola. Tem servido de parâmetro para uma Escola que cumpre sua função social e política, que assegura a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, criando condições para a efetiva participação na sociedade. Nesta Tendência Pedagógica

[...] o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação dos objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 74).

Pensar em educação, hoje, é traçar objetivos educacionais que deem norte para uma educação promotora do desenvolvimento sociointelectual dos educandos para que estes, de fato, possam interferir na sua própria realidade social.

O professor precisa reconhecer as diferenças culturais vinculadas à origem social e cultural dos alunos e aprender a relacionar o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os discentes levam fora e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um, para que estes sejam capazes de interpretar a realidade e saibam intervir nela.

O homem tem o poder de intervir conscientemente na sua realidade e isso

---

<sup>1</sup> Foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos que, no final do século XIX, propuseram uma nova compreensão das necessidades dos alunos e questionavam a passividade na qual eles estavam condenados pela educação tradicional. No Brasil, por volta de 1920, vários educadores brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, também se manifestaram por uma escola para todos e que as necessidades dos alunos fossem respeitadas, rompendo com a escola tradicional.

a escola não pode ignorar, pelo contrário, é necessária a valorização da sua cultura, da sua vida, da sua língua, na construção e reconstrução de atividades didático-pedagógicas, cotidianamente. Se a escola continuar com raízes fincadas na Pedagogia Tradicional, tendo o aluno como mero ouvinte, não participante do processo, do qual deveria ser sujeito ativo, continuaremos a ter uma educação que não percebe a realidade do aluno.

## **2.2 Ensino de Língua Materna e o Papel da Sociolinguística Educacional**

Há vinte anos já vislumbrávamos documentos oficiais que incorporavam uma visão crítica para o ensino, com parâmetros orientadores para um trabalho pedagógico de qualidade, valorizando e respeitando o sujeito da aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN: 1998, p. 22) já apontavam a necessidade da articulação de três variáveis para que se tenham práticas pedagógicas de qualidade no processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna: o aluno, os conhecimentos e a mediação docente.

Assim, o aluno é considerado como sujeito ativo na construção e reconstrução do conhecimento; é o sujeito da ação de aprender, agindo com e sobre o objeto do conhecimento. Este se apresenta como os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos estreitamente ligados às práticas sociais de linguagem, mediados por uma prática docente entre o sujeito e objeto do conhecimento. Dessa forma, o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Pensando em uma educação que possibilite a ação-reflexão-ação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que consolide práticas que respeitam e valorizam todas as formas de uso da língua, os PCN's (1998, p. 22) orientam o seguinte:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofre; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante

específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Pelo mesmo prisma, porém, com um olhar mais atualizado, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) – mais recente documento legal da educação escolar brasileira – apresenta ponderações sobre as questões relacionadas com a variação linguística e a norma-padrão da língua, recomendando que são práticas reflexivas, a fim de ampliarem as capacidades dos alunos no uso da língua nos mais variados contextos sociais, como bem defende a Sociolinguística Educacional.

A esse respeito, a BNCC (2017) faz a seguinte declaração sobre componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

[...] Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (p. 69).

É possível observar que o ensino de Língua Materna, no Ensino Fundamental, segundo a BNCC (2017), concebe a língua em seus diferentes usos, sendo esta um instrumento social dos sujeitos de fala, construído social e historicamente nos âmbitos das comunidades de fala.

Entre as dez Competências Específicas elencadas pela BNCC (2017), em Língua Materna, a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, a primeira tem relação direta com as discussões que apresentamos:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (MEC/BNCC, 2017, p. 85).

Percebemos um viés da Sociolinguística Educacional nesta competência, uma vez que parte para a compreensão da língua como um fenômeno social e variável, construída no seio das comunidades pelos próprios sujeitos e, vemos, ainda, o respeito e a valorização da variação linguística no ensino de Língua Materna.

A prática didático-pedagógica requer que o aluno compreenda que a língua e suas manifestações são necessárias para a existência dos grupos sociais e são

canais de construção da identidade dos sujeitos da fala, bem como são fenômenos sociais, culturais, históricos, variáveis e heterogêneos.

Dessa forma, as aulas de Língua Materna, incluindo os conteúdos, os objetivos, a metodologia, os recursos, a avaliação, a postura docente e discente, necessitam passar por mudanças significativas que marquem, de fato, uma pedagogia inovadora e sociolinguista.

Sobre o ensino de Língua Materna, Travaglia (2002) afirma que a postura tem se dado em consonância com dois objetivos básicos: ensinar a língua e ensinar sobre a língua. O primeiro objetivo resulta em habilidades do uso da língua, buscando a formação de usuários competentes, capazes de a usarem adequadamente em cada contexto de interação comunicativa. O segundo, pensa numa análise da norma-padrão da língua, tornando o aluno, neste caso, um analista da gramática.

Este segundo objetivo interessa a uma parcela pequena da sociedade, mais para linguistas, gramáticos, professores de línguas, etc. Já o primeiro interessa a uma grande parcela da população, uma vez que o que importa é ser um usuário comunicativamente competente (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

O autor supracitado afirma que o ensino de Língua Materna precisa ter o foco no desenvolvimento da Competência Comunicativa, que é justamente o que o primeiro objetivo aponta. A Competência Comunicativa, introduzida por Dell Hymes, em 1974, parte do pressuposto de que o uso da língua não é somente o uso de regras que presidem a formação das sentenças, mas também perpassam pelas regras sociais e culturais e são estas que definem a adequação da fala nos contextos de interação comunicativa. Bagno (2017, p. 48) afirma que “Para Hymes, conhecer uma língua não é apenas dominar sua **gramática**, fonologia, e vocabulário, mas também saber *usá-la* apropriadamente na **comunidade** em que se vive”.

Contudo, ainda se têm muitas práticas escolares que estão voltadas para a formação de analistas da norma-padrão da língua. Travaglia (2002) recomenda que o estudo sobre a língua esteja em segundo plano nas escolas, que não seja abolido, mas que seja ministrado quando o professor perceber que se faz necessário, permitindo ao discente: “a) aprofundar seus conhecimentos sobre a língua, caso tenha necessidade disso; b) atender necessidades sócio-culturais; c) utilizar esse conhecimento como meio auxiliar para trabalhos com a língua” (TRAVAGLIA, 2002,

p. 137).

A imposição do estudo sobre a língua nas escolas, durante muito tempo, levou docentes a adotarem posturas didático-pedagógicas preconceituosas, cheias de crenças negativas sobre as variações linguísticas, conseqüentemente levou também alunos a serem sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem, afinal, eram sujeitos não falantes da língua dita “padrão” e precisavam aprendê-la para o seu uso “correto”; estavam ali apenas para receberem as informações impostas de uma norma-padrão como a mais pura absoluta verdade.

Antunes (2003, p. 21-43) aponta que, nas aulas de Língua Materna, têm se visto, corriqueiramente, quatro campos de atividades escolares que são desenvolvidas a partir da Pedagogia Tradicional: oralidade, escrita, leitura e gramática.

No campo da oralidade, percebemos uma omissão da fala como objeto do trabalho escolar; no campo da escrita, a prática tem se voltado para uma escrita mecanizada e periférica, artificial e inexpressiva, descontextualizada e sem função; no da leitura, as atividades são voltadas para a mecanicidade da decodificação da escrita, sem a mínima consideração às habilidades e competências leitoras; no da gramática, o trabalho pedagógico é descontextualizado, fragmentado, inconsistente, inflexível, normativo e prescritivo.

Entretanto, a mesma autora afirma que não se pode perder de vista o empenho que vem sendo demonstrado em relação às escolas que alcançam seus objetivos educacionais e sociais e que procuram desenvolver um ensino que alcance a aprendizagem, dando maiores condições de qualidade e êxitos.

Em muitas situações de sala de aula, o professor de Língua Materna se vê diante da variação linguística, considerada por muitos “erros de português”, e não sabe como agir. De fato, dúvidas surgem sobre a postura que deve ser tomada diante das questões que se diferenciam da norma-padrão da língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), ao longo de suas pesquisas, identificou, pelo menos, quatro posturas docentes diante da variação linguística em sala de aula: considera as diferenças dialetais e os erros de decodificação na leitura como “erros de leitura”, não percebe o uso de regras não padrão, prefere não constranger o educando e, por último, percebe a variação e, logo em seguida, apresenta o modelo

da variedade da norma-padrão da língua.

Em todos os casos, afirma a autora citada, a postura do professor se dará de acordo com o tipo de evento em que acontece a variação, porém, por regra geral, não há intervenção do educador diante de eventos de oralidade, uma vez que estes são menos monitorados e mais espontâneos.

Não é nossa intenção dar uma receita de qual postura deve ser adotada ou não diante do fenômeno da variação linguística nas aulas de Língua Materna. Queremos refletir sobre as metodologias de ensino e propor algumas que deram o tratamento adequado à variação, como veremos no próximo capítulo.

A mudança pedagógica é entendida na reorientação do foco de estudos da língua, significando afirmar que a escola, o professor e a prática pedagógica não podem ter outro objetivo senão aquele ligado aos usos sociais da língua, na mesma proporção em que ela ocorre no cotidiano da vida dos falantes.

Este é o momento ideal em que a educação deixará de promover um ensino descontextualizado, aquele que apenas nomeia e classifica, aquele que apenas normatiza e padroniza, para assumir um ensino que promova, de fato, o desenvolvimento pleno do discente, em destaque, as suas competências sociocomunicativas, para uma atuação linguística significativa em sociedade.

Defendemos um ensino de Língua que vai se incorporando dentro do desenvolvimento natural da fala e, assim, conduz o discente à formação do seu próprio estilo de falar, ler, escrever e de se comportar linguisticamente nas mais variadas situações sociocomunicativas.

Trazer esta nova roupagem para as aulas de Língua Materna significa ensinar uma língua que seja, realmente, a língua do aluno, com suas variações e todas as implicações no seu mundo social.

Não se pode negar aos alunos, diz Bortoni-Ricardo (2005), o conhecimento das várias formas de se falar uma mesma coisa; não se pode negar o estudo das variações linguísticas, sejam elas de comunidades maiores ou menores de fala, de prestígio ou não. O que importa é oportunizar desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras, gramaticais e linguísticas, literárias e científicas, para os alunos que passam quatorze anos na Educação Básica.

Em meio ao que se ensinar em Língua Materna, variedade de prestígio e/ou

outras variedades da língua, temos que tomar consciência, enquanto professores e escola, de que a língua é uma instituição social e, ao realizarmos seu estudo, é indispensável que levemos em consideração as variáveis extralinguísticas (sociais, econômicas, históricas, de gênero, de faixa etária, etc.), oportunizando ao aluno a exploração da sua própria vivência em comunidade e, assim, valorizando-o e respeitando-o.

Não é mais cabível, como dito anteriormente neste trabalho, uma didática tradicional aplicada ao ensino da Língua Materna, aquela que visa apenas a diferenciação entre o “certo” e “errado”; aquele ensino puramente gramatiquero, excluindo todos os falares advindos das comunidades. Mas sim, cabe uma didática transdisciplinar que provoque uma reflexão-ação-reflexão nas várias maneiras do falar do brasileiro e que provoque autonomia ao falante para decidir o seu discurso diante dos diversos interlocutores e nas mais diversas situações.

É importante, para o ensino de Língua Materna, a compreensão do funcionamento da língua, os conhecimentos linguísticos que entram em cena, a análise dos processos de variação e de mudança, acompanhando o processo histórico do fenômeno linguístico, os procedimentos que exigem a condução apropriada e o eficiente encaminhamento em sala de aula, bem como a reflexão-crítica sobre os saberes que podem estar envolvidos na prática didático-pedagógica.

A Sociolinguística exige que o docente seja pesquisador, realizando a observação, a análise e a compreensão das variedades usadas pelos discentes; que apresente e ensine as questões gramaticais; que mostre o mundo concreto da escrita e da oralidade; que tenha conhecimento sistematizado dos fenômenos linguísticos, auxiliando os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de textos orais, escritos e multimodais variados, respeitando seu direito de conhecer a norma-padrão, de refletir sobre a realidade linguística e de decidir sobre seus usos, em conformidade com as situações de interação.

Este prisma nos leva a uma nova Pedagogia, a Pedagogia da Variação Linguística, defendida por Antunes (2007), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), entre outros. Esta Pedagogia tem ganhado força nas escolas brasileiras, mesmo que timidamente. Já se têm aberturas, nas aulas de Língua Materna, para se tratar sobre a Variação Linguística. Nos livros didáticos aparecem

tiras do Chico Bento, mesmo que de maneira estereotipada da variação geográfica, e em questões de provas como as do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de Concursos Públicos, também podem ser encontrados assuntos relativos à variação. É claro que, ainda, está longe do que almejamos por esta Pedagogia.

Faraco (2008, p. 180) afirma que o grande desafio dela é reunir esforços para seu fortalecimento, uma vez que se luta para a visibilidade da realidade linguística do país, fazendo com que este se reconheça multilíngue e dê destaque crítico à variação social. A Pedagogia da Variação Linguística luta por um tratamento não estigmatizado ao fenômeno da variação, pelo abandono da perpetuação da soberania da norma-padrão e pela localização adequada dos fenômenos linguísticos em contextos de práticas sociais. Enfim, a luta é por uma pedagogia que

[...] sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (FARACO, 2008, p. 180).

A Pedagogia da Variação Linguística em sala de aula possibilitará ao professor um conhecimento mais amplo e alinhado das realidades socioculturais e linguísticas de seus alunos, podendo contribuir mais com o desenvolvimento de suas capacidades, tornando o processo educacional mais democrático e autônomo.

De fato, esta Pedagogia vem para combater o preconceito linguístico enraizado em nossa sociedade, concebendo um ensino de Língua Materna mais significativo, pedagogicamente.

### **2.3 Crenças e Preconceito Linguísticos**

A relação entre língua e sociedade (e vice-versa) é estreita, direta e indissociável, como dito no capítulo anterior. O uso da língua nas práticas sociais proporciona a ligação entre seus membros num processo contínuo e que se mantém numa dinâmica histórica, cultural e social, numa dada comunidade de fala.

As comunidades de fala são espaços formados por grupos sociais que compartilham suas experiências, mantendo relações entre si. Essas comunidades possuem necessidades de interação sociocomunicativas, cujos membros estão interligados por meio da língua.

Elas são ambientes construídos ao longo da história e da cultura e, portanto, autônomas durante o ato de comunicação e interação social e, neste

percurso, crenças linguísticas, positivas e/ou negativas, são incorporadas.

As “crenças”, de um modo geral, são objetos de estudo, com olhares diferenciados, em vários campos do conhecimento como a Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, dentre outras, e por isso, torna-se um pouco dificultoso conceituar com precisão esta expressão. Assim, são muitos os termos, os conceitos, as definições, os sentidos atribuídos para referirem-se a elas.

Literalmente, a palavra “crença” vem do latim “credentia”, advinda do verbo “credere”, que em Língua Portuguesa significa “acreditar”. No Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2014), “crença” quer dizer “[...] Convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção [...]. Registramos, ainda, que “crença” é uma “[...] disposição subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro por força do hábito ou das impressões sensíveis” (BOTASSINI, 2015, 106).

Silva (2005) conceitua o verbete “crenças” a partir dos pensamentos do filósofo Peirce (1877), declarando que são “[...] ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE, 1877 *apud* SILVA, A., 2005, p. 67) e dos estudos linguísticos de Barcelos (2004), afirmando que “[...] não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, A., 2005, p. 69).

Esse mesmo autor com base em Pajares (1992) afirma que “crenças” são atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, processo mental interno entre outros.

O processo de crenças sobre o uso da língua está enraizado na solidez cultural, social e histórica que forma o crenticismo do falante da língua. Essas crenças entram numa dinâmica social da língua, provocando ao indivíduo atitudes linguísticas que ora estigmatizam o uso da mesma, ora a ascendem socialmente.

Não é de hoje que a Sociolinguística se ocupa do assunto de crenças linguísticas, bem como das atitudes linguísticas. Nas pesquisas de Labov (2008) sobre as transformações fonéticas ocorridas na Língua Inglesa de Martha's Vineyaed, já se argumentou sobre a importância dessas temáticas.

Trabalhos relacionados a essas temáticas têm dado norte para a Sociolinguística entender questões relacionadas a certos comportamentos linguísticos manifestados por uma comunidade de fala. Labov (2008, p. 176) afirma que “[...] existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão [...]”.

Os preconceitos, estigmas, *status*, estereótipos, entre outras formas de discriminação do uso da língua, são construções desenvolvidas nos espaços sociais, resultados das crenças linguísticas dos próprios falantes que utilizam a língua para estabelecer suas relações sociocomunicativas.

A esse respeito, Soares (2014) pondera que

[...] adotamos, na sociedade, atitudes e comportamentos de acordo com tais crenças e valores [...] Se as crenças representam modos de pensar, de conceber a realidade, os fenômenos da sociedade (re)construídos e (re)significados em nossas experiências e relações sociais, num processo contínuo de (re)interpretação, as atitudes indicam formas de agir, condutas ou reações a uma língua ou variedade de língua, a uma situação de uso da linguagem [...] (p. 81-82).

Percebemos, portanto, que os comportamentos dos sujeitos frente ao uso real da linguagem são ações decorrentes de suas crenças linguísticas que, numa determinada experiência social, concebem ideias fortemente demarcadas sobre a língua e/ou suas várias vertentes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014) indivíduos da língua tendem a ter sentimentos ora positivos, ora negativos. Pela primeira via, eles qualificam a língua e suas variedades como as mais belas e mais agradáveis de ouvir; negativamente porque estabelecem desqualificações, já que julgam inferiores. O próprio sujeito da língua internaliza uma credence a partir dos olhares, das imagens, dos sentimentos e pensamentos sobre a língua e suas variedades e que, ao passo desse processo, materializa-se numa série de posturas atitudinais.

A sobreposição, construída ao longo da história, com aspectos sociais e culturais arraigados, de uma língua ou de uma variedade em relação à outra, conseqüentemente, originam dois tipos de comportamento, de acordo com Calvet (2002, p. 69):

[...] uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria

fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso [...].

As crenças linguísticas se encontram fortemente enraizadas em todos os grupos sociais. Nas aulas de Língua Materna, se encontram na figura do professor, do aluno e de sua família, que manifestam crenças sobre a língua e suas variedades.

A escola, ainda, está vinculada numa Pedagogia Tradicional, como já discutido, que vem se perpetuando através de práticas pedagógicas ligadas à memorização de conteúdos escolares e à passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O rompimento deste paradigma precisa ser feito para que, de fato, o ensino de Língua Materna nas escolas do Brasil cumpra com seu propósito, conforme discorreram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos) e a Base Nacional Curricular Comum:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (MEC/PCN, 1998, p. 32).

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (MEC/BNCC, 2017, p. 65- 66).

Percebemos, assim, a grande importância dada às competências linguísticas a serem desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas significativas, para que o falante possa se relacionar e se comunicar através de diferentes variedades linguísticas, usando a língua sem medo de ser ridicularizado.

A escola precisa criar condições favoráveis para que os alunos desenvolvam crenças e atitudes linguísticas positivas a respeito das variedades da língua, ampliando o seu repertório linguístico e comunicativo. Soares (2014, p. 84) afirma que

O processo de ensino e aprendizagem da língua e suas variedades em sala de aula requer que a escola assuma, de forma consciente e ética, seu papel na formação de verdadeiros cidadãos. É necessário, para tanto, que sejam (re)construídas pelos alunos crenças e atitudes positivas em relação à variedade da língua que usam, para a ampliação de suas competências linguístico-comunicativas, de forma adequada e condizente aos mais variados contextos sociointerativos.

As crenças fazem parte da sociedade e do próprio repertório linguístico do sujeito, por isso, cabe, sim, a valorização e o respeito às crenças linguísticas positivas para que continuem existindo e formando o sistema linguístico do indivíduo, deixando às margens todas as formas de preconceito contra as variações de uma língua.

As práticas discriminatórias na sociedade estão cada vez mais nos debates das políticas públicas. Temas como xenofobia, homofobia, racismo, machismo, feminicídio, entre outros, ganham destaque a cada dia. Por outro lado, temos um preconceito pouco debatido e combatido, raras vezes contestado por alguns pesquisadores e professores, o preconceito linguístico, que muito se impregna no dia a dia dos sujeitos de fala.

Segundo Bagno (2007, p. 374) preconceito linguístico é:

O preconceito, o prejulgamento – isto é, a **atitude** de lançar um juízo prévio e pronto sobre um fato, uma pessoa ou um grupo de pessoas antes de sequer entrar em contato com o fato ou com a pessoa/grupo – parece ser algo inerente ao ser humano que vive em sociedade.

Ao nos depararmos com prejulgamentos em relação à maneira de falar de um cidadão, desconsiderando seus aspectos sociais, culturais, geográficos, grau de escolaridade, faixa etária, gênero sexual, profissão, entre outros, estamos praticando o preconceito linguístico.

A cultura do “falar certo” e “falar errado” tem se desenrolado juntamente com a formação do próprio Brasil. Os portugueses recém-chegados por aqui, segundo a história, obrigaram os nativos a deixarem suas línguas para internalizarem a língua de Portugal, já que esta era oficial. Este fato foi se sustentando e, com o passar do tempo e até hoje, órgãos institucionais, manuais gramaticais, livros didáticos, mídia etc., são colaboradores incansáveis das práticas discriminatórias do uso da língua.

Concordamos com Bagno (2015) ao afirmar que

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele [...] Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá sua gravidade como um sério problema social [...] (p. 22).

Dessa forma, faz-se necessário que sejam estabelecidas políticas públicas que combatam toda forma de preconceito com a utilização da língua. É necessário que todos identifiquem o preconceito linguístico a fim de que percebamos a gravidade

deste problema. A escola pode ser uma das agências fomentadoras do combate a esta problemática e, assim, instalar a cultura da legitimidade da variação linguística, não se perpetuando mais a exclusão social daqueles que falam diferentemente.

As pessoas que utilizam a variedade padrão da língua, segundo Bagno (2009, p. 15), e tendem a discriminar falantes de outras variedades, acreditam em explicações infundadas sobre os “erros de português” como, por exemplo, descaso com o idioma pátrio, grau de escolaridade inferior ou defasado, falta de gosto pela leitura (pela boa literatura), falta de professores de português competentes, modismos linguísticos pelas redes sociais, entre outras crenças negativas.

Esse mesmo autor esclarece que

Essas acusações tradicionais (e quase sempre irracionais) se baseiam numa série de preconceitos que tentam interpretar os fenômenos sociais e culturais pela ótica exclusiva do *senso comum*, sem recorrer a nenhum tipo de explicação científica sugerida pela investigação rigorosa e pela teorização consistente. Todas essas ideias se enquadram bem na categoria das *superstições linguísticas*, conjuntos de crenças, temores e práticas sem fundamentação na realidade das coisas (BAGNO, 2009, p. 15).

Assim, aponta ainda o autor, as *superstições linguísticas* não conseguem desaparecer do cenário das comunidades de fala, mesmo a ciência provando que são falácias. A exemplo de muitas superstições que já desapareceram da sociedade, logo após a ciência ter provado o contrário, as crendices que provocam atitudes preconceituosas para com o usuário da língua também poderiam ter sido desmistificadas, mas não o foram.

O curioso nisso tudo (ou, talvez, estranho) é que o julgamento atribuído ao “erro de português” ou à crença de que “os falantes assassina a língua portuguesa” é muito antigo, datado, segundo Bagno (2009), um pouco mais de trezentos anos, e continua tão presente no cotidiano dos falantes. Este conjunto de crenças linguísticas errôneas geram falácias e ações sobre a questão do “erro” na língua e resultam por incorporarem a cultura do preconceito linguístico.

Bagno (2009, p. 16) utiliza o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa para argumentar que preconceito linguístico é

qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p. ex., acerca de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da

América não possuem línguas, apenas dialetos.

Expõe que o preconceito linguístico é a discriminação contra o indivíduo que utiliza a língua não correspondente aos padrões da variedade de prestígio e, por isso, as variações se tornam estigmatizadas e discriminadas.

Bagno (2015) ao tratar sobre preconceito linguístico na sociedade brasileira, aponta, em sua obra “Preconceito Linguístico” (2015), oito mitos sobre a língua. Duas delas nos chamou a atenção, por discutirem sobre a uniformidade da língua e o domínio da norma-padrão para se vencer na vida.

“O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, é um dos mitos mais graves deste cenário preconceituoso. Carregado de preconceito, tem por base a uniformidade, a unidade e a homogeneidade de uma única língua no Brasil: a norma-padrão da Língua Portuguesa. Esta ideia provoca a exclusão de muitos usuários das comunidades de fala, uma vez que não se “encaixa” na unidade surpreendente do Português brasileiro. Linguística e culturalmente este país foi formado por povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos, entre outros. Portanto, não há como manter o mito da unidade da língua, já que ela é heterogênea, dinâmica e flexível.

Outro mito que ressaltamos, “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”, cabe indagar: todos que ascenderam socialmente dominam a norma-padrão? Certamente, não! Por isso, dominar a norma-padrão de uma língua não é requisito para “subir na vida” como muito se acredita. Bagno (2015) contra-argumenta que não adiantará de nada dominar as normas cultas de uma língua se, por falta de políticas públicas, os sujeitos de fala continuarem nas camadas mais baixas da sociedade. Enquanto não forem quebradas as correntes da desigualdade social que tanto nos prende desde o período colonial, continuaremos tendo uma classe social dominante. Reiteiramos que de nada adiantará dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa, se as desigualdades sociais prevalecerem.

A partir dessas constatações, podemos, sim, afirmar que é de grande importância desenvolvermos políticas públicas eficientes, propostas pedagógicas coerentes e um trabalho de sensibilização sobre a legitimidade da variação linguística, a fim de eliminar esses e outros mitos existentes em nossa sociedade, desaparecendo toda forma de preconceito linguístico, inclusive os contidos no seio das escolas,

objetivando o reconhecimento e a valorização das variações.

Há impregnado entre nós um “círculo vicioso” que perpetua o preconceito linguístico ao longo dos tempos. Este círculo, segundo Bagno (2015, p. 109) é composto por três elementos: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e o livro didático.

Assim: a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (BAGNO, 2015, p. 109-110).

A gramática tradicional, com seu dogma de que há uma língua-padrão, continua firme e forte em todas as partes do Brasil, sendo transmitida pelas práticas escolares, pelos livros didáticos e pelas vias midiáticas. Essa transmissão é tão acentuada que impregna também no próprio usuário da língua que, muitas vezes, acaba julgando seu próprio modo de falar, resultando num autopreconceito.

Bagno (2012, p. 83) afirma que o preconceito linguístico tem sido de grande responsabilidade da própria escola, a partir das ideologias de ensino de língua e de um sistema de ensino que preconiza a manutenção das classes dominantes. É neste cenário que muitos mitos e preconceitos têm se construído e se fortalecido por tempos, mas também é, nesse espaço, que poderemos reconstruir crenças linguísticas positivas sobre a variação linguística.

## **CAPÍTULO III. A INTERVENÇÃO NA ESCOLA**

As práticas educacionais não podem desconsiderar, de fato, os aspectos da experiência de vida social e cultural dos discentes e a percepção sobre a escola e o uso da língua nos eventos sociocomunicativos para que haja a promoção da aprendizagem.

Neste último capítulo, abordaremos as duas etapas deste trabalho: a pesquisa sobre crenças linguísticas no ensino de Língua Materna e a intervenção pedagógica. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, realizada na cidade de Parauapebas/PA, na escola Municipal de Ensino Fundamental João Evangelista Araújo de Oliveira, numa Turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, composta por 24 alunos.

### **3.1 Pressupostos Metodológicos**

A obtenção dos dados se deu por meio de pesquisa de campo do tipo qualitativa. Optou-se por este tipo porque as pesquisas qualitativas exploram o universo da descrição, da reflexão e da análise sobre o fenômeno em estudo, atribuindo-lhe interpretações e significados.

A pesquisa qualitativa é “[...] uma pesquisa descritiva, cujas informações não são quantificáveis; os dados obtidos são analisados indutivamente; a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (ASSIS, 2015, p. 20).

Assim, traremos uma visão reflexiva, crítica e analítica das crenças linguísticas dos agentes investigados. Isso só será possível, é claro, a partir dos apontamentos discutidos, das reflexões críticas alinhadas, das respostas apresentadas, dos pesquisados e do arcabouço teórico-prático dos pesquisadores.

#### **3.1.1 Definição do público-alvo, do instrumento de investigação e do *locus* da pesquisa**

O Mestrado Profissional em Letras requer que a pesquisa seja realizada no seio das práticas laborais do discente do Mestrado, a fim de detectar problemáticas no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, bem como para realizar uma

intervenção significativa e eficiente em prol de sanar a problemática encontrada, cumprindo, assim, o seu papel social, conforme está descrito na Resolução N<sup>o</sup>. 001/2014 – Conselho Gestor, de 23 de abril de 2014:

[...]

Art. 2<sup>o</sup> – A pesquisa deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Art. 3<sup>o</sup> – A pesquisa deverá, preferencialmente, ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade, ou de elaboração de materiais pedagógicos (materiais didáticos, sequência didática, programas educacionais, software, vídeo, etc.) [...] (s.p.).

Neste sentido, a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Evangelista Araújo de Oliveira, em Parauapebas/PA, é o local desta pesquisa e, portanto, é dela que o público-alvo foi selecionado para a aplicação do questionário semiestruturado e do Projeto de Intervenção Pedagógica, sendo vinte e quatro alunos regularmente matriculados na Turma 01, turno matutino, do 9<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental e seus respectivos responsáveis.

Para um processo coerente e eficiente de coleta de dados e acreditando que “Os instrumentos são recursos utilizados dentro de cada técnica com a finalidade de coletar dados [...]” (GONÇALVES, 2005: p. 23), optamos por aplicarmos aos quarenta e oito pesquisados (alunos e seus responsáveis) um questionário semiestruturado.

O questionário semiestruturado, segundo Gonçalves (2005), é composto por questões “abertas” e “fechadas”. As primeiras não restringem a resposta do entrevistado. São mais amplas e livres. As segundas fornecem certo número de opções codificadas. São mais objetivas.

Dois questionários foram elaborados: um, com dez perguntas, para os alunos, e outro, com cinco, para seus responsáveis. Os questionários destinados aos alunos foram aplicados entre os dias 29 a 31 de janeiro de 2018, na segunda semana letiva de 2018 e, para os responsáveis dos discentes, foram aplicados durante a 1<sup>a</sup> Reunião de Responsáveis e Mestres, no dia 02 de fevereiro de 2018. A média de tempo foi de 1h30min., para as devidas resoluções.

Optamos, didaticamente, pela realização da descrição, reflexão e análise, através de tabelas e apresentação das respostas, primeiro dos alunos e, depois, de

seus responsáveis. Os questionários foram divididos em duas partes: 1ª, sobre o perfil do entrevistado e, a 2ª parte, sobre a imagem da Disciplina de Língua Materna e a própria língua em uso.

A Unidade Escolar João Evangelista, está situada na cidade de Parauapebas/PA que, em seus 30 anos de emancipação política, abriga habitantes vindos de todos os estados brasileiros e até de outros países, resultando numa miscigenação incrível.

No final dos anos 60, pesquisadores descobriram a maior reserva de minério do mundo, na Floresta de Carajás. Anos depois, o Governo Federal concedeu à Companhia Vale do Rio Doce, hoje Vale, o direito de exploração do minério de ferro, ouro e manganês no local, antes habitado pelos indígenas Xikrins do Cateté.

Em 1981, iniciou-se à implantação do Projeto "Ferro Carajás", quando então, às margens do rio Parauapebas, começou a ser construída a Vila de Parauapebas. A notícia da construção do povoado provocou um intenso deslocamento de pessoas do Brasil inteiro para a área, atraídas pela grande oferta de trabalho e esperança de riqueza fácil.

Por meio de plebiscito, Parauapebas tornou-se cidade em 10 de maio de 1988, sob a Lei Estadual nº 5.443/88 e, hoje, conta com aproximadamente 202.356 habitantes, de acordo com último IBGE (2010), sendo uma das principais cidades brasileiras, com maior renda do produto interno do país.

Quanto à educação, a cidade conta com Unidades Educacionais Municipais, 68 ao total, para atendimento aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo.

Além dessas, conta com a Rede de Ensino do Estado do Pará para atendimento ao Ensino Médio, Rede de Ensino Federal para o Ensino Técnico, Escolas Privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico e conta também com Instituições de Ensino Superior públicas e particulares.

O último Censo Escolar, fechado no ano de 2017, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (SEMED/Parauapebas), apresentou que a taxa de matrícula do Ano Letivo de 2016 foi uma das mais eloquentes dos últimos tempos, sendo considerada uma das maiores da região sudeste, conforme tabela

abaixo:

**Tabela 2:**

<b>TAXA DE MATRÍCULA EM PARAUAPEBAS ANO LETIVO DE 2016</b>						
<b>REDE DE ENSINO</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>					<b>TOTAL</b>
	<b>Infantil</b>		<b>Fundamental</b>		<b>Médio</b>	
	<b>Creche</b>	<b>Pré- escola</b>	<b>1º ao 5º Ano</b>	<b>6º ao 9º Ano</b>		
<b>Municipal</b>	969	8.123	23.204	17.181	-----	<b>49.477</b>
<b>Estadual</b>	-----	-----	-----	-----	11.611	<b>11.611</b>
					<b>TOTAL</b>	<b>61.088</b>

**FONTE:** Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Parauapebas

A Rede de Ensino Municipal de Parauapebas chegou à média, como vimos, de quase 50 mil estudantes, desses 17.181 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, resultando numa Rede de grande imponência no cenário educacional que requer políticas públicas voltadas para um ensino de qualidade que acompanhe as demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Evangelista Araújo de Oliveira, inaugurada em 21 de janeiro de 2016, situada à Rua Primeira – Vicinal Sul – s/n – Loteamento do Juarez – Quadra Especial – Bairro Palmares Sul – Cidade Parauapebas – Estado Pará, atende alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), nas modalidades Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A sua localização geográfica situa-se a mais ou menos 24 km do centro da cidade. É considerado um bairro periférico. Os alunos e suas famílias moram no próprio bairro e em comunidades rurais próximas, mais especificamente em assentamentos agrários e fazendas. O modo de vida neste bairro é bem peculiar, pois apresenta traços muito fortes da vida no campo: primeiro, depois de 20 anos sendo assentamento agrário, passou a ser bairro e, em segundo, como já dito, muitos alunos (e suas famílias) moram em assentamentos.

A referida Escola é composta por 16 salas de aula climatizadas, sala de

reforço, laboratório de informática, biblioteca, bloco administrativo (sala da direção, coordenação, dos professores e secretaria), sala de Recurso Multifuncional, sala de recuperação paralela, sala de leitura, sala de artes, auditório, refeitório, cozinha industrial, almoxarifado, quadra coberta com arquibancada e área vip, sala para os professores de educação física e vestiários. Funciona nos turnos matutino, intermediário e noturno, atendendo 517 alunos no Ano Letivo de 2018, conforme últimos dados levantados pela Secretaria da própria Escola.

O Projeto Político Pedagógico (2017) da Unidade Educacional tem como missão da Instituição: “Proporcionar um ensino de qualidade para a formação plena do aluno como sujeito ativo em sociedade, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para a sua interferência na realidade social” (PPP da Escola: 2017, p. 04).

Percebemos, assim, como a Escola está concatenada aos pressupostos contemporâneos da educação, não deixando margens para a aplicabilidade de uma educação tradicional, pelo contrário, abrindo as portas para uma educação transformadora, inclusiva e crítica, que vê o aluno como sujeito social ativo.

### 3.2 Perfil dos alunos

A primeira parte do Questionário, correspondente ao perfil dos alunos, objetivou perceber o perfil social dos alunos pesquisados. Para melhor visualização, apresentaremos as respostas em Tabelas.

**Tabela 3:**

<b>Qual sua idade?</b>			
<b>Idade</b>	<b>13 anos</b>	<b>14 anos</b>	<b>15 anos</b>
<b>Nº de Alunos</b>	02	20	02
<b>Percentual</b>	5%	90%	5%

Fonte: Pesquisa do autor (2018).

Obtivemos um percentual de que 90% dos 24 entrevistados estão com 14 anos de idade, 5% com 13 anos (que completarão 14 anos de idade ainda este ano) e 5% com 15 anos. Esta Turma apresenta um índice adequado quanto à idade/ano

escolar, pois, mais da maioria tem a faixa etária de 14 anos, idade ideal para o 9º Ano, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e os pressupostos teórico-metodológicos da Didática e da Psicologia da Educação que apresentam o aluno desta idade como um sujeito de pensamento autônomo e crítico, cheio de prontidão em aprender e com um sistema bio-psicoafetivo adequado às situações pedagógicas reais.

Tivemos, ainda, apenas dois alunos que se encontram fora do parâmetro idade/ano, uma vez que possuem 15 anos de idade. No entanto, encontram-se também com características bio-psicoafetivas adequadas às questões didático-pedagógicas de sala de aula.

Para a segunda pergunta, quisemos identificar as regiões urbana ou rural de moradia do discente entrevistado. Tivemos os seguintes resultados:

**Tabela 4:**

<b>Você mora na Zona Urbana ou Zona Rural?</b>		
<b>Local</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Percentual</b>
<b>Zona Urbana</b>	14 moradores	58%
<b>Zona Rural</b>	10 moradores	42%

Fonte: Pesquisa do autor (2018).

A Escola se apresenta num contexto de Zona Urbana, porém, com características peculiares de Zona Rural. Comprovamos que, quase metade dos 24 alunos da Turma 01, tem a sua moradia na Zona Rural, 42%, que equivalem a 10 alunos do total. Os outros 58% têm domicílios na Zona Urbana. Percebemos, aqui, forte influência do modo de vida do campo dentro da esfera urbana, incluindo, claro, as próprias manifestações da língua.

Do rural para o urbano, os sujeitos sociais trazem uma gama de conhecimentos advindos da experiência em comunidade, do ponto de vista social, cultural, ideológico, econômico, entre outros, que são componentes fortíssimos para as mudanças na língua e, assim, vindo à tona as variações linguísticas. Segundo Labov (2008) citando Whitney (1901) “A fala não é uma posse pessoal, mas social; ela pertence, não ao indivíduo, mas aos membros da sociedade. [...] O homem fala,

portanto, primordialmente, não com o intuito de pensar, mas de transmitir seu pensamento” (p. 302).

Na terceira questão, propusemos a verificação da naturalidade de cada participante, haja vista que Parauapebas é uma cidade formada a partir da cultura de outros estados brasileiros e isso tem forte influência nas crenças linguísticas que os sujeitos carregam. Conforme a Tabela 5, obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 05:**

<b>Em qual estado brasileiro você nasceu?</b>		
<b>Estados</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Percentual</b>
Maranhão	12 alunos	50%
Pará	06 alunos	25%
Tocantins	03 alunos	12,5%
Minas Gerais	02 alunos	10%
Pernambuco	1 aluno	2,5%

**Fonte:** Pesquisa do autor (2018).

Nesta Turma, constatamos que 50% dos alunos vêm do estado vizinho, o Maranhão. Ressaltamos que a estrada de ferro, inaugurada nos anos 80, liga o território maranhense ao paraense, talvez, por isso, a grande quantidade de naturais do Maranhão estarem por aqui. Ainda, verificamos que 25% são paraenses, 12,5% tocantinenses, 10% mineiros e 2,5% pernambucanos.

Sabemos que as regiões brasileiras são fortes indícios para a formação dos repertórios linguísticos dos falantes. Cada região geográfica tem seus dialetos, ou seja, sua maneira própria de falar, a partir de toda uma construção histórica, cultural e social daquele lugar por meio de seus membros. A origem geográfica do falante, como afirma Bagno (2007: 43), é um fator extralinguístico que contribui fortemente para a variação linguística. Por isso, deve receber um tratamento adequado em sala de aula sendo parte importante do/no processo pedagógico.

Ao comprovarmos a presença forte da migração em Parauapebas, questionamos, então, sobre o tempo de moradia do aluno aqui, na cidade, e obtivemos o seguinte resultado:

**Tabela 6:**

<b>Quanto tempo você mora em Parauebas?</b>		
<b>Tempo</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Percentual</b>
1 a 5 anos	08 alunos	33%
5 a 10 anos	12 alunos	50%
10 a 15 anos	04 alunos	17%

**Fonte:** Pesquisa do autor (2018).

Verificamos que 33% dos alunos moram em Parauebas há pelo menos 5 anos; já 50% deles moram entre 5 a 10 anos; 17% apenas moram entre 10 a 15 anos. Constatamos que mais da metade da Turma tem pouco tempo de estadia na cidade, portanto, a cultura do lugar de onde veio está muito enraizada; por outro lado, a outra parte está há um pouco mais de tempo e, como consequência disso, vem sofrendo o processo de aculturação, isto é, tais sujeitos vêm incorporando o modo de vida, a maneira de falar e de agir do povo parauebensense.

Na intenção de vislumbrarmos quem é responsável por este aluno, entendendo que é aquele que vai às reuniões da escola, que zela (um cuidado maior) pelas atividades escolares e não escolares, como também pela própria vida do discente, foi que questionamos: “Quem é o seu responsável?”, e tivemos as seguintes respostas:

**Tabela 7:**

<b>Quem é o seu responsável?</b>		
<b>Responsável</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Percentual</b>
Mãe	17 alunos	70,84%
Avó	07 alunos	29,16%

**Fonte:** Pesquisa do autor (2018).

Encontramos apenas duas figuras familiares como respostas dos alunos: mãe e avó. 70,84% dos alunos afirmaram que a responsabilidade é da mãe e, 29,16%, são as avós que praticam tal tarefa. Ao longo da história da educação vemos com mais veemência a figura feminina (a mãe) no acompanhamento do processo educacional do aluno do que a figura masculina (pai, avô, tio, padastro etc.).

No entanto, o mais interessante aqui, é que os 24 alunos recebem cuidados de pessoas que fazem parte de sua família, cuidando da vida escolar e pessoal do discente. Isso é de fundamental importância para o desenvolvimento sociointelectual do discente, afinal, família e escola precisam caminhar juntas em prol do desenvolvimento do educando; ambas precisam ter coerência na educação das crianças e adolescentes para que tenhamos pessoas éticas, criativas, críticas e competentes na construção da sociedade (TIBA, 2006, p. 148).

### **3.3 Perfil social dos responsáveis pelos alunos**

Os responsáveis dos alunos da Turma 01 também se tornaram objetos de estudo deste trabalho porque, a nosso julgar, são sujeitos que interferem diretamente na construção da personalidade dos discentes, como percebemos em muitas respostas anteriores. Assim, o objetivo da aplicação das questões semiestruturadas é de conhecer, mais a fundo, a realidade em que se inserem os alunos.

Já observado na Tabela 7, os responsáveis dos alunos pesquisados são as mães, 17 ao total, e avós, 7. Essas pessoas são as responsáveis pelo acompanhamento no dia a dia escolar, nas reuniões pedagógicas e nas atividades escolares, e são as que cuidam da vida deles. Não descartamos, em nenhum momento, que outros agentes familiares também exerçam ou ajudem em algumas situações e possuam responsabilidades, porém, a mãe e avó são as personagens protagonistas deste enredo.

Também já foi notório identificar que das 24 entrevistadas, 14 residem na zona urbana e, 10, na zona rural, conforme Tabela 4 . Ratificamos que há uma forte influência da cultura do campo no fazer pedagógico cotidiano da Escola Municipal João Evangelista, assim como das concepções dos responsáveis na rotina dos alunos.

Questionadas sobre sua faixa etária, tivemos variação entre 34 a 68 anos de idade, conforme tabela abaixo:

**Tabela 8**

<b>Qual a sua idade?</b>	
<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>
34 anos	04 responsáveis
35 anos	02 responsáveis
36 anos	03 responsáveis
38 anos	01 responsável
41 anos	01 responsável
42 anos	01 responsável
45 anos	02 responsáveis
59 anos	01 responsável
64 anos	03 responsáveis
65 anos	02 responsáveis
68 anos	01 responsável

**Fonte:** Pesquisa do autor (2018).

A próxima pergunta foi em relação ao grau de escolaridade dos responsáveis. Detectamos que não há nenhuma entrevistada sem escolarização e que, 4 delas, possuem nível superior. Vejamos a tabela:

**Tabela 9**

<b>Qual o seu maior grau de escolaridade?</b>		
<b>Grau</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	04 responsáveis	16,66%
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	03 responsáveis	12,5%
Ensino Médio	04 responsáveis	16,66%
Ensino Médio Técnico	09 responsáveis	37,5%
Graduação	04 responsáveis	16,66%

**Fonte:** Pesquisa do autor (2018).

Notamos que as responsáveis dos alunos possuem graus de escolaridade que permitem ajudar nas tarefas escolares com um conhecimento mais científico.

Cruzando as informações, podemos inferir que, por apresentarem uma certa escolarização, a cobrança por uma língua falada e escrita “corretamente” esteja presente nas crenças linguísticas que os alunos apresentam. Mais uma vez nos deparamos com mitos do preconceito linguístico que se vão prolongando por gerações (BAGNO, 2015).

A escolaridade dos falantes também é um fator extralinguístico que contribui para a variação linguística de uma dada comunidade de fala. Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) apresenta que o grau de escolarização de um sujeito e até a qualidade das escolas que frequentou interferem no seu repertório linguístico.

Assim, vemos claramente que os responsáveis pelos alunos possuem influências sobre eles advindas da escolaridade cursada e que, portanto, perpetuam a variedade da norma-padrão como absoluta e extremamente importante para a vida do discente.

## **CAPÍTULO IV. PESQUISA DE CAMPO: CRENÇAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

As crenças linguísticas estão fortemente marcadas na concepção de uso da língua em sociedade, como discutido no capítulo 2. Em sala de aula, estas crenças permeiam os comportamentos sociais e linguísticos dos alunos e do professor, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Materna.

Sob esta ótica, apresentamos e analisamos as crenças linguísticas dos alunos e seus responsáveis sobre o ensino de Língua Materna e, a partir daí, relatamos e discutimos sobre o projeto de intervenção pedagógica realizado na turma pesquisada.

### **4.1 Crenças do uso da língua e do ensino de Língua Materna pelos alunos**

Observamos casos de percepção negativa de alunos sobre sua língua materna, inclusive apontada como uma das hipóteses desta pesquisa, a partir de rotulações estigmatizadas do uso de variedades da língua diferentes da variedade de prestígio.

Assim, tornou-se necessário que aplicássemos a 2ª parte do questionário aos alunos com 5 perguntas abertas, objetivando a verificação de suas crenças sobre o uso da língua, bem como sobre o ensino de Língua Materna. Mantendo a ética e o sigilo, os entrevistados serão identificados como “A” (Aluno) mais o número cardinal crescente.

Primeiramente, perguntados sobre como eles mesmos usam a língua materna no cotidiano, foi notório perceber que mais da maioria deles têm crenças, de fato, negativas da variedade linguística que utilizam, como veremos a seguir, na íntegra, as respostas de quinze alunos.

- I. “Nem sei. Mas tem vezes que eu falo muitas coisas erradas” (A1);
- II. “Eu sou igual aos meus pais, às vezes falo errado. Falo tudo errado por que puche pra minha família” (A7);
- III. “Falo errado, porque falo um pouco enrolado” (A6);
- IV. “Falo um pouco feio, falo um pouco legal, só quando tou na frente de alguém importante” (A17);

- V. “Muito ruim, porque a minha língua parece que é presa” (A2);
- VI. “Mais ou menos, porque eu escrevo muito errado. Sempre tem caneta vermelha no meu texto” (A14);
- VII. “Erro muito, porisso que acho que não é legal” (A10);
- VIII. “Nem todo mundo é perfeito pra falar as coisas certinha demais” (A15);
- IX. “Muito mau, falo muito coisa errada, que fica sem sentidos” (A19);
- X. “Não gosto. As vezes falo errado, escrevo também, mais acerto também” (A5);
- XI. “Às vezes, muito mal, às vezes nem eu entendo” (A18);
- XII. “Mais ou menos, porque tem vezes que falo errado, minha mãe até briga” (A24);
- XIII. “Ruim, mais sei que posso melhorar a falar beim” (A3);
- XIV. “Eu falo errado. Meus avós fala coisas que não entendo” (A23);
- XV. “Eu falo errado e os outros alunos fica mangano de mim” (A20).

As respostas apresentam que 62,5% dos 24 alunos possuem uma imagem deturpada sobre a própria língua que utilizam no dia-a-dia. Podemos inferir a ideia, com coerência às justificativas dadas pelos entrevistados que, ainda, está muito enraizada a dicotomia do certo X errado no uso da língua, que tanto se tem perpetuado ao longo da história, fazendo com que o falante não se sinta um usuário competente da própria língua. Bagno (2007) aponta que esta ideia surge da mesma maneira como surgem as outras noções de “certo” e “errado” dentro da sociedade, impressas das concepções ideológicas de cada sujeito. Portanto,

A noção de “erro”, em língua, tem a mesma origem das outras concepções de “certo” e “errado” que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias (BAGNO, 2006, p. 61).

O juízo de valor impregnado na concepção de uso da língua pelo próprio falante advém de todo um processo histórico e cultural que está enraizado na formação do próprio país, desde os portugueses, quando por aqui chegaram. Essas credences fazem com que o sujeito de fala exclua outros e se autoexclua, provocando um abismo entre ele e a língua materna.

Ao olharmos para as respostas dos alunos, vemos o quão fica presente a marcação estereotipada das variedades linguísticas não prestigiadas e a valorização eloquente da variedade de prestígio nos seios das comunidades de fala. A resposta

do A17, “Falo um pouco feio, falo um pouco legal, só quando tou na frente de alguém importante”, deixa bem claro a imponência de se falar “corretamente”, “legal”, quando se encontra em frente a alguém considerado importante e que, fora desse contexto, pode-se falar de maneira “errada”, “feia”.

Na fala do A19 – “Muito mau, falo muito coisa errada, que fica sem sentidos” – e, em complemento, a fala do A20 – “Eu falo errado e os outros alunos fica mangano de mim” –, podemos afirmar que há a crença negativa sobre não usar a variedade linguística de prestígio, ocasionando um falar “errado” que resulta em gozações por parte dos outros usuários da língua. Possenti (2012, p. 29) afirma que, em geral, o falante ou as comunidades de fala que utilizam uma determinada variedade da língua tendem a julgar outras variedades e, portanto, outros falantes, a partir da sua própria língua e passam a considerar a diferença no uso da língua como um “erro”, agravando mais ainda o preconceito linguístico.

Por outro lado, percebemos aberturas positivas para a variação linguística. Os outros entrevistados, 37,5%, apresentaram respostas que permeiam a concepção do uso da língua adequado ao contexto social e ao(s) interlocutor(es), mesmo ainda tendo vestígios do uso soberano da norma-padrão como, por exemplo, a resposta do A4 e A21, respectivamente: “Preciso saber muitas maneiras por que pra cada um se fala de um jeito. Num trabalho se fala mais certo. No jogo se fala de outro jeito etc.” e “Dependendo da pessoa e do assunto que agente fala, agente fala com giria, rindo, gritando ex. na igreja não posso chamar nome, mais na rua posso”.

Inferimos, assim, que há a necessidade de um ensino de Língua Materna que dê um tratamento adequado à variação linguística em sala de aula, a fim de levar o aluno a uma reflexão crítica acerca do uso da língua nas comunidades de fala para que os comportamentos linguísticos dos falantes sejam adequados às situações.

Para a pergunta de número 02, “Como você percebe seu responsável utilizando a língua materna?”, obtivemos respostas que nos surpreenderam, pois, diferentemente da maneira como se autoavaliaram, a maioria dos discentes (14), cerca de 58,33%, avaliou de maneira positiva o modo como os responsáveis usam a língua. Por outra via, ainda vemos, intrinsecamente, discursos marcados pela cultura do falar “certo” e “errado”.

Este mito, como afirmou Bagno (2015), ainda se estende nas comunidades

linguísticas ao longo dos tempos, dando continuidade à geração de estigmas dos usos diferentes da língua em relação a variedade de prestígio.

As 14 respostas que elucidam a percepção dos alunos sobre a utilização da língua por parte de seus responsáveis, na íntegra, são:

- I. “Minha mãe fala bem bonito, de maneira certa” (A3);
- II. “O pessoal lá em casa procura acertar tudo porquê todo mundo estuda” (A5);
- III. “Minha mãe é professora também, por isso fala bem bonito” (A11);
- IV. “Vejo que meus pais sempre procuram falar bem certinho, mais as vezes erra alguma coisinha” (A22);
- V. “Minha avó já é aposentada, que trabalhava como enfermeira e fala muito bem” (A18);
- VI. “Se ela erra alguma coisa, nunca vi” (A8);
- VII. “Meu responsável sempre pega no meu pé pra eu falar direito porque ele fala direito” (A14);
- VIII. “Fala certo” (A16);
- IX. “Fala bem direitinho” (A4);
- X. “Minha vó está sempre lendo, gosta de ler muito e acho que isso faz ela falar muito bem” (A9);
- XI. “A minha mãe fala tão engraçadinho, bem certinha, também ela canta na igreja” (A17);
- XII. “Sempre fala certo, nunca fala errado” (A24);
- XIII. “Bem bonito minha mãe fala” (A1);
- XIV. “Lá em casa, todo mundo fala bem. As vezes um ou outro fala alguma coisa errada, mas logo é corrigido” (A13).

Verificamos que os alunos têm a crença linguística de que seus responsáveis usam a língua de maneira “correta” porque dominam a norma-padrão. Justificam isso dizendo que profissões seus responsáveis possuem e que atividades realizam no dia a dia, além de pontuarem que, quando não se fala “bem” em casa, logo é “corrigido”.

Essas respostas revelam que o preconceito linguístico é muito gritante nos seios das famílias (e em outros grupos sociais também, como já mencionado) e que estas acabam julgando os seus membros por falarem diferentemente. Quem julga,

difícilmente, se apercebe usando variedades diferentes da norma-padrão e, por isso, comete o preconceito. Possenti (2012) argumenta que “[...] Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente” (p. 29).

As outras dez respostas emitidas pelos alunos entrevistados deixam às claras a valorização dada à variedade de prestígio, julgando os falares de seus responsáveis. “Não vejo minha mãe falano certo. Ela é da roça” (A12) e “Minha vó não fala legal não por que veio do Maranhão” (A15) são declarações que comprovam a discriminação na variedade linguística regional, não legitimadas como variedades adequadas ao processo de comunicação e interação social.

Bortoni-Ricardo (2004) sinaliza que os falares regionais são instrumentos de identidade de um grupo social. Cada grupo carrega a sua história e sua cultura, sendo perpetuadas através de seus hábitos, da dança, da culinária, das vestimentas e, em especial, da sua maneira de falar. O que tem acontecido é que esses grupos têm venerado a variedade de prestígio, deixando à margem as suas próprias variedades. Assim, “Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que arraigaram na cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33) e precisam ser desmistificadas, rompendo com a cultura do certo X errado em língua materna.

A questão 3, “Qual a sua opinião sobre a pessoa que fala diferente de você?”, aponta para a crença que é construída quando outra pessoa faz uso diferente da língua. Para esta questão, as respostas estão repletas de preconceitos, estereotipando o uso da variação linguística. Os 24 entrevistados declararam que quem fala diferente está cometendo “erros de português” e que “Precisam procurar boas aulas de português para aprender a falar certo” (entrevistado A21, 2018).

Para elucidar o que se discute, apresentaremos os dez primeiros discursos dos discentes que apontam preconceitos linguísticos enraizados nas posturas dos próprios falantes, uma vez que todas as respostas se encontram no mesmo campo semântico:

- I. “Eu fico rindo e imaginando que a pessoa é da roça. Mais eu não falo nada” (A1);
- II. “Ao ver alguém falando errado já penso logo que esta pessoa não estuda”

- (A2);
- III. “Eu corrijo mesmo meus colegas, meus amigos. Sempre estou corrigindo as palavras erradas que eles falam” (A3);
  - IV. “Bom, eu acho que nós temos que corrigir mesmo, só que tem que ser com jeitinho pra não ofender o colega” (A4);
  - V. “Se a pessoa estuda, tem que falar certo. Aí a pessoa fala errado, então é o jeito concertar” (A5);
  - VI. “Eu fico magano dele quando fala errado, mais sem ele ver” (A6);
  - VII. “É preciso falar certo. Todo mundo” (A7);
  - VIII. “Eu não corrijo não quem fala errado, mais eu penso que ele fala errado” (A8);
  - IX. “É difícil não falar que o colega estar falando errado” (A9);
  - X. “Sei lá, mas eu acho que a pessoa não deve falar errado” (A10);

É perceptível a carga pesada de crenças linguísticas negativas que os educandos pesquisados possuem em suas respostas, cheias de estigmas que apontam para a superioridade da norma-padrão da Língua Portuguesa, sendo esta como a verdadeira língua em uso (e para ser usada) na sociedade.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que

O prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe, como seria de esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais. [...] O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação [...].

Assim, afirmamos que o sujeito não se vê como um falante legítimo da própria língua. Isso só acontecerá ao passo que dominar a variedade padrão da língua. O prestígio à variedade da norma-padrão da língua é um valor muito preso nas atitudes dos sujeitos e, por isso, criam crenças linguísticas de que é necessário falar “corretamente” e, quem não o faz, deve ser “corrigido”, como vimos nas respostas dos alunos pesquisados.

As respostas expostas para a 4ª questão – “Por que se estuda Língua Portuguesa (Materna) na escola?” – mostraram, de forma geral e unânime, a concepção tradicional do ensino de Língua Materna, trazendo à tona o processo de supervalorização e de soberania, mais uma vez, da língua uniforme que exclue todos

as outras formas de uso concreto da língua.

Analisando as falas dos entrevistados, percebemos que todos expuseram com o mesmo sentido, embora, os termos fossem diferentes. Para que não haja redundâncias, destacamos aquelas que, ao nosso julgo, estão mais completas.

- I. “Estudo porque tenho que aprender a falar, a ler, a escrever, a entender, a conversar com os outros, tudo direitinho” (A15);
- II. “Português é importante aprender pra crescer na vida, pra saber se comunicar e falar com as pessoas” (A24);
- III. “Tenho que estudar portugues por que quero ter um bom trabalho, passar nas provas, fazer uma faculdade” (A2);
- IV. “Tenho que aprender portugues pra mim falar certo, sem errar nadinha. Tenho que escrever tudo certo também, por isso que tenho que estudar as aulas de portugues” (A13);
- V. “Agente tem que aprender portugues, falar direito, escrever bem, saber conversar, conseguir um bom trabalho. Quem não sabe, fica fora” (A19).

Essas respostas, juntamente com as outras 19, compõem o universo do preconceito linguístico que se alastra desde os primórdios da colonização dos portugueses no Brasil. São crenças que perfazem o repertório linguístico dos falantes da Língua Materna, anulando a sua própria maneira de falar, deixando às margens a variação linguística e elevando socialmente apenas a variedade de prestígio.

Bagno (2015) apresenta a mitologia do preconceito linguístico e, entre os 8 mitos, pelo menos 3 estão presentes nos discursos apresentados anteriormente pelos alunos: Mito 4 – “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; Mito 7 – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; Mito 8 – “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

O Mito nº. 4 apresenta a crença de que as pessoas com menor grau de escolarização não são competentes em utilizarem a “boa língua” e, por isso, são discriminadas por não dominarem a norma-padrão. Este mito se torna falso justamente porque qualquer pessoa, com grau maior ou menor de escolarização, consegue se comunicar e interagir na sociedade, portanto, é competente usuário da língua.

O Mito nº. 7 aponta para as questões relacionadas ao domínio das regras

gramaticais como sendo o único instrumento para a “perfeita fala e perfeita escrita”; ora, aqueles que não as dominam estão fora do círculo da “língua certa”. Bagno (2015) discursa que isso não é possível acontecer, uma vez que, por exemplo, uma pessoa do sertão, sem alto grau de escolaridade, pode ser excelente escritor na arte literária de cordel. Sendo assim, para escrever e falar adequadamente não necessariamente precisa-se dominar a norma-padrão da língua.

E o Mito nº. 8 postula que, para subir na pirâmide das classe sociais, o sujeito precisa dominar a norma-padrão da língua, ou seja, aquele que detém este “poder” consegue escalar os mais altos degraus da sociedade. Torna-se mito este discurso porque nós sabemos que, para subir de classe social, o sujeito não precisa dominar a norma-padrão, mas sim ser fluente social e politicamente, além claro, de possuir um *status* econômico adequado à classe que pretende se inserir.

Percebemos, assim, que os alunos pesquisados estão cheios de crenças linguísticas equivocadas sobre o porquê dos estudos de Língua Materna na escola. Ler, escrever e falar “corretamente”, conversar “direito” com as pessoas, cursar uma faculdade, passar nos concursos e seletivos, conseguir um emprego após o processo de escolarização são as justificativas dadas por eles ao refletirem o porquê da aprendizagem em Língua Materna. Revelam-nos o prestígio atribuído à norma-padrão da língua e a desvalorização da variação linguística, sendo esta como uma variante obsoleta, sem suporte para a ascensão social, o trabalho, a leitura, a escrita e o diálogo com seus pares.

De fato, como disse Bagno (2015) e dissertamos no capítulo 2, as crenças linguísticas negativas formam o preconceito linguístico que é exercido em nossas escolas e na sociedade de um modo geral, de grupos para grupos, de falantes para falantes, de geração em geração, num verdadeiro círculo vicioso.

A pergunta de número 5 – “A disciplina de Língua Portuguesa (Materna) tem o dever de ensinar a falar e a escrever corretamente? Por quê?” – foi respondida com veemência pelos 24 entrevistados. Todos apontaram que é dever, sim, da disciplina de Língua Materna ensinar a falar e a escrever de maneira “correta”. As justificativas apresentadas seguiram pela mesma linha de raciocínio e, por isso, apresentamos 05 que, em nossa avaliação, são as que acomodam todas as outras.

I. “Sim. Acho porque tem um futuro pela frente e temos que trabalhar, crescer na

- vida” (A20);
- II. “Claro que sim! Venho pra escola pra aprender a falar bem, escrever certo, ler e escrever” (A23);
  - III. “Sim. Muita gente fala errado e por isso tem que estudar, estudar muito” (A6).
  - IV. “Concerteza sim! Preciso aprender a escrever certo, ler bem bonito, conversar direito com as pessoas, arranjar trabalho” (A8);
  - V. “Sim! Temos que se dar bem na vida e isso só se estudar, e estudar português vai ajudar sim” (A3).

É perceptível afirmar que, para os alunos, o ensino da disciplina de Língua Materna tem que ser voltado, somente, para a norma-padrão da língua. Essas crenças tornam rígido o ensino de Língua Materna numa pedagogia tradicional, fomentadora de práticas escolares direcionadas à memorização do conteúdo, numa metodologia mecânica e alheia à realidade do aluno.

O aluno com essas crenças, já envolvido no círculo vicioso do preconceito linguístico, acaba assumindo um posicionamento de passividade diante do processo pedagógico, tornando-se mais um reprodutor das regras do “bem” falar, escrever, ler e assumir uma posição no mercado de trabalho. Antunes (2003) acrescenta que essas crenças levam os professores a serem meros repetidores de conteúdos absolutamente verdadeiros e estáticos, inquestionáveis e inflexíveis, irreflexivos e acrílicos.

Nesse contexto, de fato, o que sobressai é um professor “transmissor de conhecimento”, mais precisamente, de “conteúdos”. Daí a concepção estreita de alguns de que a principal tarefa do professor é *dar aula*, isto é, *dar o curso* é que é o cerne da profissão [...] (ANTUNES, 2003, p. 108).

A partir das crenças linguísticas apresentadas pelos educandos sobre o uso da língua no dia a dia e sobre o ensino de Língua Materna, afirmamos que o tratamento à variação linguística, ainda, não ocupa posição adequada nas práticas escolares, não por causa do professor, mas sim, por causa dos conjuntos de valores que o alunado possui a respeito da variedade padrão da língua.

Não estamos defendendo, como discorremos em capítulos anteriores, que o ensino de Língua Materna não possa desenvolver um trabalho didático-pedagógico voltado à norma-padrão, pelo contrário, deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Não podemos tirar este direito do aluno, como disse

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15). O que não deve acontecer, é que este seja o único objeto de trabalho, mas sim que esteja alinhado à variação linguística, seguindo por uma mesma via, norma-padrão colaborando com a variação e vice-versa, sem sobreposições.

O preconceito linguístico é alarmante entre os falantes. A superioridade da norma-padrão da língua é admirável. Aprender a falar, ler e escrever “corretamente” é ponto-chave nas aulas. Aprender o “português certo” é ascender socialmente no mundo do trabalho. São algumas crenças averiguadas pelo questionário aplicado aos discentes. São crenças que, de fato, corroboram para um ensino tradicional da Língua Materna e para a perpetuação dos preconceitos contra as outras variedades da língua.

Antunes (2017) afirma que quanto maior for o domínio de variedades da língua, mais precisa será a adequação que o falante fará nas circunstâncias sociais de interação e comunicação; quanto mais forem apresentados ao aluno, de forma reflexiva e crítica, aspectos relevantes das várias formas de usar a língua, mais será desenvolvida a competência comunicativa dele.

#### **4.2 Crenças do uso da língua e do ensino de Língua Materna pelos responsáveis dos alunos**

É importante identificarmos também as crenças linguísticas que os responsáveis dos alunos possuem sobre a própria língua em uso e o ensino de Língua Materna, a fim de averiguarmos as influências da família sobre os comportamentos dos discentes.

A primeira pergunta, “Qual a sua opinião sobre a sua maneira de falar?”, teve como objetivo perceber a visão crítica sobre a variação linguística que o responsável do aluno utiliza.

Obtivemos respostas que seguiram o mesmo campo semântico e, por isso, apresentamos aquelas que mais estavam completas, sob o nosso julgo. Mantendo a ética e o sigilo, identificamos os entrevistados por “R” (Responsável) mais o número cardinal crescente.

- I. “Eu procuro sempre falar corretamente” (R9);
- II. “As vezes falo alguma coisa errada, mas logo corrijo” (R2);
- III. “Meu trabalho me exige um falar correto, por isso procuro sempre falar certo”

- (R24);
- IV. “Eu me comunico bem com os outros. Não erro tanto assim” (R22);
  - V. “Como eu já sou formada, tenho que falar, conversar, me interagir, sempre procurando usar o bom português” (R6);
  - VI. “Não falo muito bem assim, tenho pouco grau de estudo” (R19);
  - VII. “Devido eu ter estudado até a quarta série naquela época não tive tanto ensinamento pra falar certo” (R1);
  - VIII. “Sou da roça e o estudo naquele tempo era muito dificio mais ainda cursei o primario, e acabo falano errado mas falo pro meu neto falar certo, não segui meu exempro” (R8).

Embora tivemos entrevistados que julgam falar corretamente ou, pelo menos, procuram falar de maneira certa, e outros que não falam, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que eles acreditam que a norma-padrão da língua é a única forma de comunicação e interação entre falantes de Língua Materna, excluindo qualquer outra forma de uso da língua, como também já declarado pelos alunos na seção anterior.

Nenhuma das assertivas dos responsáveis mencionou sobre as variações linguísticas que os cercam cotidianamente, por isso, é fato afirmar que eles não acreditam que tais variações são formas legítimas do uso da língua entre os sujeitos. Pelo contrário, acreditam que o “bom” uso da língua no dia a dia é aquele construído no seio da escolarização, exposto nas gramáticas, nos livros didáticos, nos dicionários, enfim, a variedade da norma-padrão é a forma soberana de se falar “bem” o Português.

Por acreditarem nestas crenças, os responsáveis repassam para seus dependentes (alunos) e estes transmitem para outros, como observamos nas respostas deles anteriormente. Assim, o círculo vicioso do preconceito linguístico continua vivo, inibindo o uso das outras variedades da língua na sociedade, por acreditarem que a sua variação linguística é “errada” e a variedade de prestígio é a “correta”.

Respondendo à segunda questão “Como deve ser o ensino de Língua Portuguesa (Materna) na escola?”, as 24 responsáveis apontaram para uma única via, inquestionável, verdadeira e absoluta, na crença delas: o ensino de Português, nas

escolas, deve levar o aluno a escrever, ler e falar corretamente. Comprovando, apresentamos algumas das respostas delas, pois todas as respostas seguem pela mesma linha de raciocínio:

- I. “Meu filho vai pra escola aprender a ler, falar, escrever, fazer textos” (R23);
- II. “As aulas de português devem ser bem preparada pra que o aluno possa aprender a fazer tudo certo” (R4);
- III. “Falar, escrever, ler bem certinho” (R20);
- IV. “Ele vai pra escola pra falar certo o portugues” (R8);
- V. “Tem que falar bem, escrever e ler também. O trabalho pedi isso lá fora” (R10);
- VI. “Meu filho está se preparando para a faculdade, pro trabalho, tem que aprender o português” (R1);
- VII. “Aqui em casa agenti até fala errado mesmo, na escola tem aprender o portugues direitinho” (R18);
- VIII. “Quero ver meu filho aprendendo a escrever direito, ler de maneira bem bonita, falar com elegancia, saber se comunicar com os outros lá fora” (R17);
- IX. “O português tem que ser bem falado por isso ele vai na escola pra aprender isso” (R16);
- X. “Tem que ensinar a escrever, ler, falar, copiar bem” (R12).

É perceptível a crença que os responsáveis têm sobre o ensino de Língua Materna. Uma imagem arraigada de preconceitos linguísticos e de uma educação na perspectiva tradicional que, conseqüentemente, é transmitida aos alunos, que passam a acreditar. Prevalece, aqui, a imagem negativa relacionada aos mitos discutidos por Bagno (2015), entre eles: o falante não sabe a própria língua, a Língua Portuguesa é um idioma difícil e o aluno fala de maneira errada.

A concepção de ensino de Língua Materna, mantida pelos responsáveis, é aquela que apresenta uma pedagogia voltada aos ensinamentos da gramática normativa da língua, muito difundida pelo tradicionalismo da educação. Decorar regras é o principal objetivo do ensino de língua focado na sua normatização. Tudo isso é revelado nos discursos apresentados acima como, por exemplo, nos da entrevistada R8 e R18, respectivamente: “Ele vai pra escola pra falar certo o portugues” e “Aqui em casa agenti até fala errado mesmo, na escola tem aprender o portugues direitinho”.

Concordamos com Antunes (2017) ao afirmar que os falantes possuem

uma crença linguística arraigada no preconceito linguístico contra a variação da língua, pois acreditam que a norma-padrão é a única variedade da língua que comporta todas as atividades de interação e comunicação sociais. Isso é mito.

A autora citada pontua que “[...] **Não há por que usar, em toda oportunidade, as variedades cultas**. Esse foi mais um equívoco que se aninhou na cabeça do povo e que tentamos aqui neutralizar” (ANTUNES, 2017, p. 106). Assim, mostra-nos que a variação linguística também é importante no cotidiano e que todas as variedades são passíveis de colocação em contextos adequados.

Alinha-se, dessa forma, abordar a temática da variação linguística em sala de aula, a partir de um planejamento educacional que promova esclarecimentos sobre preconceito linguístico para que este seja banido do dia a dia dos sujeitos de fala. Também há que se reconhecer, neste processo de ensino, a importância e a necessidade do discente ter acesso ao português-padrão, mas não como forma suprema e única de comunicação e interação social e, sim, como mais uma outra forma de falar que o sujeito obtém no seu arcabouço linguístico e comunicativo. Por isso, que

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias [...] Se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61-62).

Faz-se fundamental, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Educacional, a elaboração e a aplicação de uma sequência de atividades didático-pedagógicas que contribuam para a análise dessa variedade, articulando a abordagem da variação linguística à percepção da língua como identidade sociocultural.

Portanto, empreendemos esforços para o combate ao preconceito linguístico, a fim de que se promova a adequação das variedades linguísticas e de seus usos, a elevação da autoestima dos alunos como usuários competentes da variedade da língua que utilizam, ampliando as competências linguísticas e comunicativas, de tal forma que possibilite o aumento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna.

### 4.3 Projeto de Intervenção Pedagógica

A Pedagogia dos Projetos surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, pelo educador e filósofo John Dewey que inaugurou uma educação renovada, rompendo com a tradicional. Para ele, o objetivo da educação é educar a criança como um todo, visando seu crescimento físico, emocional e intelectual. Os alunos aprendem melhor os ensinamentos quando estão inseridos dentro do processo pedagógico.

A ideia de unir a teoria e a prática ganha força com os pressupostos da Pedagogia de Projetos, uma vez que, estudado o conteúdo escolar, o professor levaria o aluno ao desenvolvimento de práticas relacionadas àquele conteúdo. Com os projetos, a construção do conhecimento é atribuída ao discente, que manuseia e se apodera do objeto em estudo. Por isso que Fagundes (2006, p. 29) afirma que trabalhar com projetos “[...] é uma pedagogia que explora os princípios do construtivismo e dá suporte ao construcionismo - nela, o estudante constrói conhecimento a partir da exploração de uma questão de investigação”.

Os projetos de intervenção pedagógica são instrumentos didático-metodológicos que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, levando o educando a uma reflexão-crítica acerca do conteúdo escolar, relacionando-o com a realidade social. O professor, nesta pedagogia, torna-se um mediador, acompanhando e articulando, quando necessário, os conhecimentos escolares com os conhecimentos empíricos.

Dessa forma, Martins (2003, p. 18) diz que “os projetos são formas de organizar o trabalho escolar, pela busca de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo, dessa maneira, a relação entre teoria e prática de aprendizagem”.

Para o desenvolvimento de projetos, na escola, o foco precisa estar na figura do aluno, afinal, ele é o construtor do seu conhecimento. Cabe-lhe a tarefa de ser um sujeito ativo na transformação de sua realidade, buscando aprendizagens significativas a partir da teoria e prática, aliadas durante o projeto.

No nosso dia a dia escolar, revelou-se a necessidade de abordar, de maneira sistemática, a variação linguística no processo de ensino de Língua Materna. Para isso, buscamos, primeiramente, por meio da aplicação de questionários,

detectarmos as crenças que alunos e seus responsáveis possuíam sobre o modo como usam a língua, bem como as expectativas para o ensino de Língua Materna. No segundo momento, a partir dos resultados, sobretudo com a percepção de crenças linguísticas negativas em relação às variedades linguísticas que resultam em preconceitos, elaboramos e desenvolvemos um projeto de intervenção pedagógica que possibilite ao aluno ter percepções diferentes daquelas apresentadas e, assim, possam transpor tais aprendizagens no seio da própria família (e das outras comunidades de fala) para também mudarem as concepções de seus responsáveis e seus interlocutores.

Para os alunos da Turma 01 do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Evangelista Araújo de Oliveira, em Parauapebas/PA, foram desenvolvidas doze aulas, cada uma de 40 minutos, seguindo o horário normal de aulas da Escola, durante o período de 06 a 16 de agosto de 2018.

Objetivamos com as aulas desenvolver um senso crítico e reflexivo sobre as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, a fim de que as variedades sejam respeitadas como manifestações legítimas de uso da língua no cotidiano social e que toda forma de discriminação, por uso delas, seja combatida e extinguida.

Salientamos que as atividades, assim que respondidas pelos alunos, fossem recolhidas, para que não houvesse modificação de respostas por conta das discussões orais sobre as questões que, por sua vez, eram analisadas coletivamente, sob mediação do professor-pesquisador.

Nas duas primeiras aulas, dia 06 de agosto de 2018, desenvolveu-se uma Atividade Introdutória com o objetivo de perceber que a língua, nas suas mais variadas manifestações, é usada para o processo de interação e comunicação sociais, através da dinâmica “Entrevista”.

A Turma formou duplas com o intuito de realizar uma entrevista um com o outro, ou seja, um era “entrevistador” e o outro “entrevistado” e vice-versa, sobre a temática “Minha profissão futura”. Aqui, eles puderam contar os seus sonhos profissionais, a faculdade que querem cursar e o sucesso que desejam alcançar e, em seguida, cada dupla apresentou, oralmente, as entrevistas à Turma.

O professor-pesquisador, após as apresentações, indagou se houve compreensão do que cada colega expressou na entrevista e, unanimemente, todos

responderam que haviam compreendido. Assim, constatou-se que o processo de interação e de comunicação por parte dos sujeitos da fala se concretizou, uma vez que a mensagem do diálogo foi alcançada positivamente. Cada um, ao seu modo de falar, conseguiu se expressar e se fazer ser entendido diante dos interlocutores. Luft (2007, p. 131-132) afirma que

A língua é dinâmica [...] É a língua a serva do homem, e não o inverso. Instrumento de comunicação, ela pode e deve ser ajustada e reajustada quantas vezes for preciso [...] A língua é antes de tudo – repito – virtualidade, potência comunicativa.

Nas comunidades de fala, no caso aqui, a sala de aula, cada falante foi ajustando a sua fala ao contar sobre seus sonhos. Intencionalmente (ou talvez inconscientemente) a organizou conforme o contexto social, o conteúdo, o interlocutor, procurando ser compreendido e compreendendo os textos orais construídos durante a “entrevista”.

No próximo dia, 07, mais duas aulas foram desenvolvidas. Iniciou-se com a apreciação da música “Chopis Centis”, interpretada pelo Grupo Musical (*in memória*) Mamonas Assassinas, com o objetivo de promover uma discussão sobre o processo de fala no cotidiano social, bem como a interpretação e compreensão do texto musical.

Após a leitura da letra, a escuta da canção e até a cantoria realizada pelos discentes, estes se dividiram em cinco grupos de trabalho para a resolução das seguintes questões:

- a) Qual a mensagem transmitida pela música?
- b) Por que a música foi escrita e cantada desta forma?

Mais ou menos vinte minutos depois, cada grupo expôs oralmente as suas respostas, os quais declararam que a mensagem da música é de uma pessoa que se sente muito feliz em ir ao shopping center, pois lá namora, faz refeições, passeia, assiste a filmes, enfim, como a própria música afirma “[...] Esse tal “Chopis Centis” / É muicho legalzinho [...]” (Mamonas Assassinas). Portanto, infere-se que a mensagem da música fora alcançada pelos interlocutores.

Quanto à segunda questão, os grupos socializaram que o autor apresenta como as pessoas falam no dia a dia e como ocasiona a compreensão do que se quer falar. Chamou-nos a atenção que todos os grupos afirmaram que, embora a música tenha feito sucesso, é uma maneira “errada” de falar, fugindo da norma-padrão da

Língua Portuguesa, como reproduzimos, por exemplo, o discurso de um dos grupos de trabalho: “A gente viu que eles cantam de maneira errada, professor, mas a música permite falar errado, mas não pode fazer isso. É, deu de entender”.

É fato afirmar que, ao mesmo tempo, que os pesquisados têm consciência de que, mesmo falando de outra forma, há comunicação e interação social, como responderam na primeira pergunta, se tem um preconceito para com a variação linguística demasiadamente enraizada que promove crenças linguísticas negativas sobre o processo de uso legítimo da língua nos seios das comunidades.

A variação linguística, rompedora da unidade da língua, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 175), é compreendida como um dos importantes recursos colocados à disposição do sujeito da fala para a ampliação da eficácia de sua comunicação e para a marcação da sua identidade social.

Assim, a letra da música carrega marcas da identidade social do eu-lírico, revelando suas características, classe social, faixa etária aproximada, grau de escolarização, enfim, é possível termos um retrato de quem fala na música. Ao mesmo tempo, todos os interlocutores compreenderam o conteúdo apresentado, havendo uma relação de comunicação.

Prosseguindo as aulas de intervenção pedagógica, no dia 09 de agosto, duas horas/aulas, foi realizada uma exposição oral e dialogada sobre o conteúdo escolar “Variação Linguística”, tendo como recurso didático o retroprojetor digital. O objetivo desta aula foi explanar sobre o conceito e os fatores que auxiliam na identificação dos fenômenos da variação linguística e a importância dos vários falares na nossa sociedade como ferramentas de identidade sociocultural, a fim de combatermos toda forma de preconceito linguístico entre os sujeitos.

Este conteúdo teve como suporte teórico os postulados de Marcos Bagno (2007), em seu livro “Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”, pois julgamos ser pedagogicamente adequado para o processo de ensino e aprendizagem acerca deste conteúdo. Nestes postulados, pondera-se que a variação linguística abrange as possíveis manifestações dos recursos expressivos que ficam à disposição dos sujeitos da fala (BAGNO, 2007, p. 39).

O autor supracitado aponta, ainda, alguns fatores extralinguísticos importantes que, para ele e para os sociolinguistas em geral, revelam a variação

linguística. São eles a origem geográfica, o *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais e variação estilística (BAGNO, 2007, p. 44-45).

- a) Origem Geográfica – a língua muda de um lugar para o outro, podendo ser observada conforme as características das diferentes regiões brasileiras;
- b) *Status* Socioeconômico – a língua sofre alteração conforme o nível de renda das pessoas;
- c) Grau de Escolarização – o acesso maior ou menor à educação escolarizada provoca configurações dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;
- d) Idade – a faixa etária dos sujeitos também interfere na maneira de falar; um adolescente não fala igual a um idoso e vice-versa;
- e) Sexo – homens e mulheres fazem uso diferente dos recursos que a língua oferece;
- f) Mercado de Trabalho – o vínculo dos sujeitos com determinadas profissões incide na atividade linguística;
- g) Redes Sociais - os comportamentos linguísticos são definidos de acordo com a convivência entre as pessoas de uma determinada rede social;
- h) Estilística – varia-se o modo de falar individualmente, de maneira mais consciente ou menos, em consonância com a situação de interação em que se encontra o falante.

Assim, foram apresentadas e esclarecidas as várias manifestações da língua nos mais variados contextos e situações de interação e comunicação sociais e com diferentes interlocutores, gerando uma discussão sobre o processo de construção da própria língua do falante, que perpassa por muitos fatores, como os mostrados anteriormente.

Gerou, ainda, uma discussão envolvendo o preconceito que as pessoas têm em relação aos falares dos outros e, inclusive, os alunos realizaram um *link* com as aulas passadas, em especial com a música “Chopis Centis”.

Inferimos a ideia de que muitas crenças linguísticas negativas foram desmistificadas em relação à variação. Mitos foram desfeitos a partir do momento em que os alunos tiveram contato com o conteúdo, realizando uma reflexão-crítica sobre as várias maneiras que podemos usar a língua.

Nas aulas 07 e 08, ministradas na data de 13 de agosto de 2018, aplicamos um exercício escrito com base na Música “Chopis Centis”, do grupo Mamonas Assassinas, com foco nos fatores extralinguísticos da variação linguística descritos acima. O objetivo foi verificar o processo de análise linguística que os alunos teriam após a explanação do conteúdo.

Após a resolução, recolhemos os exercícios para que não houvesse alteração de respostas e, em seguida, abrimos para a socialização. Percebemos ares de mudanças no processo, pelo menos no que concerne às respostas da atividade pedagógica. Verificamos que as crenças linguísticas dos discentes que, ora se apresentavam tão cheias de preconceitos, agora, se mostram com um ar mais voltado para o respeito à variação linguística.

Ao questionarmos sobre a que público se destina a música, todos afirmaram que se destina a qualquer pessoa, uma vez que seu entendimento é de fácil compreensão. Reiteramos a ideia de que a língua é um instrumento de interação e comunicação sociais entre os falantes.

Na segunda, terceira e quarta perguntas, indagamos quem, provavelmente, usaria a Língua Portuguesa desta maneira, em qual lugar moraria de uma cidade e o seu *status* socioeconômico. As respostas indicaram que seriam falantes jovens e adultos, residentes em áreas urbanas periféricas com um poder financeiro aquisitivo mais baixo. Esta análise reflexiva se deu por conta da descoberta que tiveram sobre os fatores extralinguísticos que revelam a variação linguística, conforme Bagno (2007) ponderou. Dessa forma, sinalizamos que houve um entendimento crítico a respeito deste conteúdo escolar, sendo comprovado nas respostas do exercício e na socialização oral e dialogada das mesmas.

Na última questão, verificamos que os educandos perceberam que para cada situação, em cada contexto e com cada interlocutor, usa-se uma língua adequada a toda esta dinâmica. Indagamos em que momento poderia ser utilizada o mesmo tipo de linguagem usada na música e obtivemos como resposta o diálogo em casa com familiares. Vemos, claramente, que os pesquisados compreenderam que há um certo controle na tarefa linguística que caminha, como diz Bagno (2007, p. 45), pelo grau de formalidade, tensão psicológica, pressão dos interlocutores e do

ambiente, grau de insegurança e de autoconfiança e da intimidade com a tarefa comunicativa a qual desempenhamos.

[...] Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal (BAGNO, 2007, p. 45).

Com este exercício, observamos, claramente, que o processo de ensino de Língua Materna, tematizado pela variação linguística, foi desenvolvido de maneira clara e objetiva, correlacionada com a realidade social dos alunos, como fundamentou a Sociolinguística Educacional e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

No dia 14, aulas 09 e 10, desdobramos duas aulas sobre o preconceito linguístico a partir da exibição de um vídeo baseado na obra “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno. O objetivo pretendido foi de promover uma discussão sobre o preconceito linguístico, a fim de combatê-lo.

O vídeo conta a história de um casal que precisa fazer uma viagem, saindo do interior para o centro urbano de uma cidade, mas o senhor não queria ir por causa do seu modo de falar. Outro casal aparece em sua residência e traça um diálogo para convencê-lo a viajar, argumentando que não precisava ter vergonha do seu modo de falar.

Após a exibição do vídeo, foi entregue aos alunos um exercício escrito que, assim que respondido, foi recolhido, ocorrendo, em seguida, uma discussão oral e dialogada sobre as respostas dadas por eles.

A primeira questão apresentada, “No vídeo, percebemos que o dono da casa não quer viajar por causa do modo como ele fala. A atitude dele é correta? Por quê?”, deixou-nos satisfeitos por conta de todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Os vinte e quatro alunos responderam que a atitude do dono da casa não era adequada, pois a maneira de usar a língua no cotidiano social é muito peculiar, mesmo sendo fruto da ação coletiva.

Como vimos, os fenômenos linguísticos são construídos e reconstruídos pelos processos histórico, cultural e social do sujeito da fala e das próprias comunidades de fala e, por isso, devem ser instrumentos identitários e motivo de orgulho do próprio falante que, ao assumir este comportamento, elimina um mito que afirma que existe “língua pobre” (BAGNO, 2009, p. 47). Pelo contrário, afirma o autor,

o empobrecimento da língua não existe. Existe o processo dinâmico da língua que, conforme o tempo, os grupos sociais, a cultura etc., sofre mudanças.

Todas as respostas do exercício dadas pelos discentes tiveram a mesma linha de raciocínio e, por isso, compartilhamos cinco delas, fielmente como escreveram:

- I. “Não concordo por que cada um fala do jeito que aprendeu e cada um vai se comunicando com os outros prestando atenção com quem fala, com a situação, com o assunto” (A05).
- II. “Não. Porque todo mundo fala de acordo com a sua vida, com a sua história. Isso não pode causa vergonha. Tem que viahar mesmo falando como agente fala” (A18).
- III. “Não! Ninguém pode ter vergonha do jeito que fala. Tem a variação geográfica, socioeconômico, de idade, sexo, etc.” (A23).
- IV. “Não, pois pra cada situação e pra cada pessoa falamos de um jeito. Falamos de maneira diferente e não errada. Não tem erro” (A02).
- V. “O homem não tá certo porque cada um tem um jeito de falar. Todo mundo fala de acordo aonde mora, vive, conversa etc.” (A16).

De fato, as respostas nos levaram a crer que as discussões desenvolvidas em sala de aula foram válidas, pois, ao contrário das primeiras respostas, no Questionário Semiestruturado, as apresentadas, agora, revelam o combate ao preconceito linguístico, manifestando o respeito e a valorização das variedades linguísticas.

Ponderamos, claro, e já até dissertamos sobre isso nos capítulos anteriores, que não buscamos uma sobreposição da variação linguística em decorrência da norma-padrão da língua, buscamos, sim, um equilíbrio de ambas no processo de ensino de Língua Materna nas escolas brasileiras, como bem discutiu Bagno (2007, p. 116):

É precisamente em torno disso que devemos lutar para criar uma **pedagogia da variação e mudança linguística**, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante [...] Em vez de tentar ensinar somente a regra A ou somente a regra B, como se elas fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas!

O prisma de nossos estudos se enquadra numa pedagogia que se desenvolve na própria realidade sociolinguística do aluno, ensinando-o que a língua não é homogênea e que não há uma única maneira de usá-la. Sendo assim, as práticas pedagógicas do ensino de Língua Materna não podem priorizar esta ou aquela variedade, devem priorizar todas as variedades existentes naquele grupo social; todas em harmonia de convivência.

Apresentamos a seguir, na íntegra, as questões 02 e 03 do exercício:

### Quadro 01

2. O “cumpadi” que chega para visitar o dono da casa diz que “conversar pode conversar de qualquer jeito”. Diante dessa fala, qual opção (ou quais opções) você acha que esteja(m) mais adequada(s):

- (a) Concordo, porque a fala pode ser mesmo de qualquer jeito, pois ela é errada e a escrita que é a certa.
- (b) Concordo, pois podemos conversar de qualquer jeito em toda e qualquer situação.
- (c) Discordo, pois devemos conversar de forma adequada a cada situação.
- (d) Discordo, pois há usos linguísticos mais formais ou mais informais de acordo com a situação, a pessoa com a qual interagimos, o assunto de que falamos, a modalidade falada ou escrita da língua.

### Quadro 02

3. O “cumpadi” ainda afirma que “falar pode falar errado”, mas “escrever tem que escrever certo”. Diante dessa fala, com qual opção ou com quais opções você concorda:

- (a) Faria, sim, essa afirmação, pois a fala é de fato errada e a escrita é que a certa.
- (b) Não faria essa afirmação, pois não existe “fala errada”, mas sim fala adequada a contextos mais formais ou mais informais.
- (c) Essa afirmação do “cumpadi” revela um preconceito linguístico contra o modo de falar, o que deve ser combatido.
- (d) Considerar uma “fala errada” é o mesmo que considerar “a pessoa errada”, o que é um preconceito, por isso, devemos respeitar as variedades da língua.

Para a questão 02 do exercício, obtivemos todas as respostas voltadas para a alternativa “C” – “Discordo, pois devemos conversar de forma adequada a cada situação” – e, como poderia marcar mais de uma alternativa, tivemos dez alunos que também optaram pela letra “D” – “Discordo, pois há usos linguísticos mais formais ou mais informais de acordo com a situação, a pessoa com a qual interagimos, o assunto de que falamos, a modalidade falada ou escrita da língua”.

Para a terceira questão, verificamos que as alternativas “B”, “C” e “D” foram escolhidas na seguinte proporção: alternativa “B” – vinte alunos; “C” – vinte e dois discentes; “D” – quatorze marcações.

Afirmamos, com base nas respostas do exercício, que o paradigma da “língua certa” está sendo rompido, como também o preconceito para com as variações da língua. Nenhum educando optou pelas alternativas “A” e “B” da questão 02 e “A” da 03, revelando que existe uma compreensão reflexiva e crítica sobre as variedades linguísticas como formas legítimas de uso da língua no seio das comunidades de fala. Revela-nos também que os discentes perceberam que a Língua Materna não pode ser engessada em normas que fogem de suas realidades.

Rompemos com mais um mito: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (BAGNO, 2015, p. 25). Não há unidade na Língua Materna a partir do momento que se reconhece a verdadeira diversidade linguística do português falado no Brasil. A escola, ao reconhecer este fenômeno, incorpora em suas práticas momentos de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de competências comunicativas e de habilidades sociais para a sua atuação em sociedade.

Nas duas últimas aulas de intervenção pedagógica, 16 de agosto de 2018, fechamos com a proposta de uma avaliação, cujos objetivos foram de promover uma reflexão-crítica sobre as crenças linguísticas para com o ensino de Língua Materna, a partir de todos os momentos didático-pedagógicos desenvolvidos e de verificar o valor que tais momentos tiveram para cada discente.

Na 1ª questão da avaliação – “Qual o conceito que você atribui para as dez aulas desenvolvidas sobre Variação Linguística? – tivemos 20 alunos, dos 24, que optaram pelo conceito “Excelente” e, 04, conceito “Bom”; não tivemos nenhuma marcação para “Regular” e “Sem Relevância”. Constatamos, assim, que os processos

de ensino e aprendizagem em Língua Materna desenvolvidos durante este período foram positivos para a formação dos educandos.

Acreditamos que os objetivos foram alcançados, uma vez que a avaliação foi positiva. Pensamos em aulas dinâmicas e de acordo com a realidade social dos alunos como discutimos no Capítulo I desta Dissertação. Trazer a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos para dentro da sala, de fato, é um desafio, mas não é impossível. Pensar numa didática que possibilite a interação entre conteúdo escolar e a vida do discente e colocá-la em prática, é realizar um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva competências e habilidades favoráveis à atuação do sujeito/aluno em sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 101).

Propomos para a 2ª questão, a seguinte assertiva:

### Quadro 3

<b>2</b>	<b>Estudar sobre Variação Linguística foi...</b>
<b>[a]</b>	Importante porque me proporcionou uma compreensão maior e melhor de como ocorrem os fenômenos linguísticos.
<b>[b]</b>	Importante porque me fez refletir sobre o preconceito que eu tinha em relação às falas dos outros.
<b>[c]</b>	Importante porque entendi que para cada situação de interação e comunicação social, posso usar um tipo de fala.
<b>[d]</b>	Sem importância porque continuo a julgar os outros pelo modo dele falar.
<b>[e]</b>	Sem importância porque continuo a acreditar que exista, sim, o “falar certo” e o “falar errado”.
<b>[f]</b>	Outro motivo. Qual? _____ _____

Explicado aos alunos que poderia haver mais de uma marcação, identificamos que as três primeiras respostas escolhidas por eles foram assertivas. Dos 24 participantes, 22 optaram pela letra “A”, 19 escolheram “B”, 20 marcaram a “C”; não obtivemos marcações para as alternativas “D”, “E” e “F”. Com este resultado afirmamos que houve um entendimento crítico sobre o conteúdo escolar, interferindo diretamente nas crenças linguísticas que os alunos tinham no início desta Pesquisa.

Afirmamos que as aulas desenvolvidas promoveram modificações significativas que quebraram a dualidade de “certo” e “errado” em Língua Materna, contribuindo para o fortalecimento da valorização e do respeito para com todas as variedades linguísticas existentes em nossa sociedade. Acreditar na legitimidade da variação linguística, é acreditar numa língua que se constrói todos os dias juntamente com seus falantes.

Na última pergunta da avaliação, percebemos que os alunos estavam cheios de crenças positivas a respeito do fenômeno da variação e cientes da luta que precisa ser travada para vencer o preconceito linguístico. Questionados sobre “Preciso combater o Preconceito Linguístico? Porquê?”, tivemos a resposta que tanto almejamos por todos os alunos participantes: “Sim”. As justificativas se deram aproximadas e até iguais, uma vez que todos estiveram atentos às aulas e com prontidão em aprender. Apresentaremos a seguir os porquês, na íntegra, que os discentes apontaram.

- I. “Sim porque não posso julgar ninguém pelo modo de falar de cada um” (A01).
- II. “Sim. Cada um tem um jeito de falar” (A02).
- III. “Com certeza! Não podemos deixar ninguém bagunça com ninguém por causa do jeito de falar” (A03).
- IV. “Sim por que falamos de maneira diferente” (A04).
- V. “Sim. Cada um fala de acordo com o lugar aonde mora, com a idade, se é homem ou mulher, com os estudos etc.” (A05).
- VI. “Sim até porquê cada um fala diferente mesmo e agente não pode faltar com respeito com ninguém” (A06).
- VII. “Sim. Não podemos discriminar nenhuma pessoa pelo jeito que fala” (A07).
- VIII. “Sim. Cada um fala como quer” (A08).
- IX. “Sim. Não tem um fala mais bonito e outro mas feio. Tudo é fala” (A09).
- X. “Sim. A gente entende o que todo mundo fala então não pode bagunçar não” (A10).
- XI. “Concerteza por que a gente fala conforme a gente vive” (A11).
- XII. “Sim. Dando de entender, de conversar, de ler, a gente não pode disrespeitar o outro” (A12).

- XIII. “Sim. Cada um fala diferente da outra pessoa” (A13).
- XIV. “Sim pois falamos de várias maneiras as mesmas coisas” (A14).
- XV. “Sim. Em cada lugar tem uma maneira de falar por isso falamos diferentes e não errado” (A15).
- XVI. “Sim. Não é legal julgar ninguém por nada” (A16).
- XVII. “Sim. Toda forma de preconceito tem que ser acabado” (A17).
- XVIII. “Claro que sim! Sem preconceito” (A18).
- XIX. “Claro que tem que acabar com o preconceito linguístico porque é muito ruim” (A19).
- XX. “Sim... não podemos julgar os outros pelo modo de falar de cada um” (A20).
- XXI. “Sim. Falamos diferentes dos outros” (A21).
- XXII. “Sim. Já sabemos que cada um fala conforme a sua realidade. Nada de preconceito” (A22).
- XXIII. “Simmmmm não podemos julgar as falas dos outros” (A23).
- XXIV. “Sim! Temos que acabar o preconceito por que cada um fala de acordo onde mora, onde estuda, o trabalho, as pessoas que estão perto” (A24).

Os participantes, reiteramos, perceberam que a maneira do outro falar é diferente da deles e não errada; perceberam que a língua em uso no dia a dia não é homogênea e, sim, heterogênea; perceberam que o julgamento por conta da variação linguística utilizada pelos sujeitos configura preconceito linguístico e que deve ser combatido. Constatamos, enfim, que crenças negativas foram rompidas e positivas foram construídas.

Averiguamos, assim, que tudo o que propusemos neste trabalho foi desenvolvido, desde as primeiras pesquisas bibliográficas até a intervenção pedagógica. Obtivemos respostas que consolidaram algumas hipóteses e respostas que nos deixaram bem otimistas quanto ao rompimento do preconceito linguístico, a valorização e o respeito à variação linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada “Crenças Linguísticas no processo de ensino de Língua Materna nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, analisou as crenças linguísticas que os alunos e seus responsáveis têm sobre o ensino de Língua Materna e, a partir da análise, promoveu uma intervenção pedagógica sobre a variação linguística.

No primeiro momento, em nossa experiência em sala de aula, observamos a existência de crenças negativas e preconceituosas sobre determinados usos da Língua Materna como também quanto ao seu ensino. Sendo assim, alinhamos como uma das hipóteses norteadoras da pesquisa o fato de alunos apresentarem percepções equivocadas sobre variação linguística, principalmente com relação aos usos diferentes da variedade da norma-padrão da língua.

Posteriormente, aplicamos um questionário semiestruturado aos alunos e seus responsáveis para discutirmos sobre o perfil social deles e suas crenças linguísticas com relação ao uso da língua no dia a dia e de como deve proceder o ensino de Língua Materna na escola.

Esta análise permitiu comprovar nossas hipóteses de que os alunos e seus responsáveis possuem crenças linguísticas negativas sobre a variação linguística. Os responsáveis colaboram para a perpetuação dessas crenças e ambos (alunos e responsáveis) concebem que o ensino de Língua Materna tem que manter a pedagogia tradicional da transmissão de conteúdos escolares voltados somente à variedade de prestígio da língua, discursivamente materializada por mitos: “o falante não sabe falar a própria língua”, “o uso da língua no cotidiano das comunidades de fala é errada”, “a variedade da norma-padrão da língua é correta”, “aprender a variedade de prestígio é ascender socialmente”, “o ensino de Língua Materna, em sala de aula, deve promover o bom uso da língua – escrita, leitura e fala” e que, realmente, “se fala errado”.

Observamos, também, que os alunos reproduzem as crenças negativas de seus responsáveis sobre o modo de falar, visto como “errado” e que a norma-padrão deve ser ensinada com veemência na escola, vista como “certa”. Dessa forma, a dicotomia certo X errado em Língua Materna continua presente no cotidiano dos

falantes, perpetuando o preconceito linguístico que, por sua vez, permite a marginalização dos próprios usuários da língua, uma vez que não têm seus usos legitimados por fugirem da variedade de prestígio.

Após essa etapa, desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica em doze aulas sobre variação e preconceito linguísticos. Os resultados apontaram ser essencial o trabalho com a variação linguística, desmistificando crenças e preconceitos contra os usos diferentes da norma-padrão da língua, desenvolvendo hábitos de conscientização linguística, mostrando aos alunos que esse modo de falar não é “errado” e de que não há língua errada ou certa, mas há diferenças atreladas à adequação dos usos linguísticos, conforme a situação sociointerativa e comunicacional. Foi, ainda, necessário esclarecer o que é preconceito linguístico e reforçar a crença linguística dos alunos como usuários competentes da língua.

A intervenção pedagógica tomou por base as orientações propostas pela Sociolinguística Educacional e pela Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, excluindo qualquer forma didático-metodológica que trouxesse a superioridade da variedade de prestígio. Para isso, sugerimos uma sequência de atividades que norteou outra hipótese deste trabalho: o ensino de Língua Materna pode desenvolver um tratamento adequado à variação linguística sem sobreposição da norma-padrão da língua.

Os resultados apontaram que foram avançados os níveis de reflexão crítica dos alunos sobre: a percepção de que são falantes competentes da própria língua – constatando que não há “fala errada” e, sim, diferente – , a consideração de que há normas sociais e de adequação da língua que não podem ser desconsideradas, a avaliação positiva do uso da língua nas comunidades de fala e a verificação da existência do preconceito linguístico, esclarecendo-o e combatendo-o.

Trouxemos para a discussão, o papel da escola na construção de crenças linguísticas positivas dos discentes, em relação ao uso que fazem de sua língua, condição fundamental para que se empenhem no trabalho de ampliar essa competência e de serem também competentes no uso da variedade de prestígio.

O que propomos e realizamos foi a utilização de atividades pedagógicas que estimularam os alunos a aprenderem mais sobre a língua e suas variações – aceitando-as como diferenças e não erros – e a questionarem, de forma reflexiva e

crítica, as razões dos preconceitos linguísticos, eliminando-os de nossos comportamentos sociais.

Portanto, temos a crença de que esta pesquisa contribuiu para os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e para o fomento à práticas pedagógicas que permitam um trabalho efetivo com a variação linguística em sala de aula, não comportando mais o ensino exclusivo da variedade da norma-padrão da língua. Acreditamos que as reflexões e análises aqui desenvolvidas serviram e servirão para novas pesquisas e para práticas escolares enraizadas numa pedagogia que respeita e valoriza a variação linguística e elimina os mitos e os preconceitos linguísticos dos seios das comunidades de fala.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico. 56ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- \_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; MAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.
- \_\_\_\_\_. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. Nada na Língua é Por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 155-182.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31-54.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005ª.
- \_\_\_\_\_. Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b.

\_\_\_\_\_. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais de escolarização. In: COX, Maria Inês Pagliarini (Org.). Que português é esse? Vozes em conflito. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008a, p. 67-82.

\_\_\_\_\_. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

\_\_\_\_\_. Manual de Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014. BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012, p. 346-366.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>, acesso em 30 de janeiro de 2018.

Disponível em: <<http://www.parauapebas.pa.gov.br>>, acesso em 02 de fevereiro de 2018.

Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>, acesso em 30 de dezembro de 2017.

Disponível em: <<http://www.infopedia.pt>>, acesso em 02 de janeiro de 2018.

Disponível em: <<http://inep.mec.gov.br>>, acesso em 10 de janeiro de 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROXO, Roxane (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. 54. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2016.

GERALDI, João Vanderley. Linguagem e Ensino. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. Metodologia do ensino de língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de metodologia da pesquisa. São Paulo: Avercamp, 2005.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Edward. Fundamentos da Linguística Contemporânea. São Paulo: Cultrix, 2008.

LUFT, Celso Pedro. Ensino e Aprendizado de Língua Materna. São Paulo: Globo, 2007.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola?. 4. ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Mitos de Linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola?. 2. ed. Campinas:

Mercado de Letras, 2012.

REVISTA Brasileira de Informática na Educação. FAGUNDES, Léa. Projetos de Aprendizagem - Uma experiência mediada por ambientes telemáticos Volume 14 - Número 1 - Janeiro a Abril de 2006.

SILVA, A. K. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. v. II. Campinas: Pontes, 2011.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Gilvan Mateus. A Variação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: crenças e atitudes. Dissertação de Mestrado. Montes Claro: UEMC, 2014.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: novos paradigmas da educação. 18 ed. São Paulo: Integrare, 2006.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIO – ALUNO

Caro aluno,

Solicito muita atenção com a leitura deste questionário para que, assim, possa responder com coerência e sinceridade cada questão realizada. Desde já agradeço a sua colaboração nesta Pesquisa.

<b>NOME (OPCIONAL)</b>	
<b>CÓDIGO</b>	
<b>DATA</b>	

<b>1ª</b>	<b>Qual a sua idade?</b>
<b>2ª</b>	<b>Você mora na: Zona Urbana ou Zona Rural?</b>
<input type="checkbox"/> Zona Urbana?	
<input type="checkbox"/> Zona Rural	
<b>3ª</b>	<b>Em qual estado brasileiro você nasceu?</b>
<b>4ª</b>	<b>Quanto tempo você mora em Parauapebas?</b>
<b>5ª</b>	<b>Quem é o seu responsável?</b>

<b>6ª</b>	<b>Como você se percebe usando a língua no cotidiano social?</b>
<b>7ª</b>	<b>Como você percebe seu responsável utilizando a língua materna?</b>
<b>8ª</b>	<b>Qual a sua opinião sobre a pessoa que fala diferente de você?</b>
<b>9ª</b>	<b>Por que se estuda Língua Portuguesa (Materna) na escola?</b>
<b>10ª</b>	<b>A disciplina de Língua Portuguesa (Materna) tem o dever de ensinar a falar e a escrever corretamente? Por quê?</b>

## ANEXO B

### QUESTIONÁRIO – RESPONSÁVEL DO ALUNO

Caro Responsável do Aluno,

Solicito muita atenção com a leitura deste questionário para que, assim, possa responder com coerência e sinceridade cada questão realizada. Desde já agradeço a sua colaboração para com esta Pesquisa.

<b>NOME (OPCIONAL)</b>	
<b>CÓDIGO</b>	
<b>DATA</b>	

<b>1ª</b>	<b>Qual a sua idade?</b>
<b>2ª</b>	<b>Você mora na Zona Urbana ou Zona Rural?</b>
	<input type="checkbox"/> Zona Urbana? <input type="checkbox"/> Zona Rural
<b>3ª</b>	<b>Qual o seu maior grau de escolaridade?</b>
<b>4ª</b>	<b>Qual a sua opinião sobre a sua maneira de falar?</b>
<b>5ª</b>	<b>Como deve ser o ensino de Língua Portuguesa (Materna) na escola?</b>

## ANEXO C

### PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

---

#### I. IDENTIFICAÇÃO

**Título:** Variação Linguística e Preconceito Linguístico em sala de aula.

**Período:** 06 – 16 de agosto de 2018

**Público-alvo:** 24 alunos da Turma 01 do 9º Ano do Ensino Fundamental

**Local de realização:** Esc. Mun. de Ens. Fund. João Evangelista Araújo de Oliveira

**Quantidade de aulas:** 12

**Articulador:** Frank de Sousa Santos

**Orientadora:** Eliane Soares

---

#### II. JUSTIFICATIVA

As crenças linguísticas permeiam o cotidiano sociocomunicativo dos falantes que, ao longo dos tempos, vão incorporando valores e atitudes que ora banalizam o próprio uso da língua, ora a ascendem socialmente.

Na pesquisa (2018) realizada com os alunos e seus responsáveis da Turma 01 do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Evangelista, constatou-se que ambos possuem muitas crenças negativas sobre o uso da língua e sobre o processo de ensino da Língua Materna na escola. Concebem a estigmatização da variação linguística e a valorização da norma-padrão da língua, esta sendo a “única” forma de “fala correta”.

Ainda se percebeu que, tanto alunos como responsáveis, acreditam que o ensino de Língua Materna deve estar embasado, exclusivamente, nas normas gramaticais da língua, pois é com este domínio que o aluno ascenderá socialmente, alcançando os objetivos de um bom emprego, uma boa colocação para o ingresso no ensino superior, um bom posicionamento diante dos diálogos, etc. Torna-se evidente o preconceito linguístico presente no dia a dia do falante.

Neste sentido, viu-se a necessidade do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica sobre variação linguística, a fim de estabelecer reflexão e discussão a respeito dos processos linguísticos que permeiam o cotidiano do sujeito da fala.

Aplicando tal projeto, acreditamos que estaremos contribuindo para a valorização das formas legítimas da fala e para o combate ao preconceito linguístico que tanto está enraizado nas atitudes dos falantes.

---

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

- Desenvolver um senso crítico e reflexivo sobre as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, a fim de que as variedades sejam respeitadas como manifestações legítimas de uso da língua no cotidiano social e que toda forma de discriminação, por uso delas, seja combatida e extinguida.

#### **3.2 Específicos**

- Conceituar variação linguística e preconceito linguístico.
  - Perceber as várias formas de falar a mesma coisa.
  - Perceber que cada sujeito tem a sua própria maneira de falar.
  - Compreender que a língua é um fenômeno social que permeia o cotidiano sociocomunicativo dos sujeitos.
  - Refletir sobre os processos de preconceito linguístico existentes no cotidiano sociocomunicativo dos sujeitos.
  - Compreender a adequação linguística conforme a situação de interação sociocomunicativa e o interlocutor.
-

#### **IV. METODOLOGIA**

As 12 aulas serão desenvolvidas de forma expositiva e dialogada, embasadas na concepção educacional do sociointeracionismo. As atividades pedagógicas serão diversas, como apresentação de lâminas em PPT, exercício escrito, dinâmica, escuta de músicas, exibição de vídeos, entre outras. Serão permitidos questionamentos e arguições orais por parte de todos os envolvidos durante a aula.

---

#### **V. RECURSOS**

- Quadro branco e pincel
  - Retroprojeter digital
  - Aparelho de multimídia
  - Reprografia dos exercícios
- 

#### **VI. AVALIAÇÃO**

Observando o caráter diagnóstico e formativo, a avaliação se dará continuamente nas atividades desenvolvidas, na participação do aluno e na aplicação de um questionário ao final do projeto.

---

## VII. CRONOGRAMA

ATIVIDADE	H/A	AGOSTO/2018					
		06	07	09	13	14	16
Atividade introdutória / dinâmica	02	X					
Interpretação textual da letra da música “Chopis Centis”	02		X				
Exposição oral e dialogada sobre “Variação Linguística”	02			X			
Exercício escrito	02				X		
Exibição de vídeo e exercício escrito	02					X	
Avaliação	02						X

---

## VIII. OBSERVAÇÕES

- Este projeto poderá sofrer alterações conforme a realidade do cotidiano.
- Os momentos pedagógicos seguem descritos.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### MOMENTO I

**Data:** 06/08/2018

**Aulas:** 1ª e 2ª (2 h/a)

**Atividade:** Introdutória

**Objetivo Macro:** Perceber que a língua, nas suas mais variadas manifestações, é usada para o processo de interação e comunicação sociais, através da dinâmica “Entrevista”.

#### → Desenvolvimento

- Dinâmica “Entrevista” – consiste numa atividade em dupla, na qual um é o “entrevistado” e o outro “entrevistador” (e vice-versa). É dada a dupla uma temática para que possa servir de entrevista durante a dinâmica. Ambos realizam os dois lados da entrevista – entrevistador e entrevistado.
- A temática para todas as duplas será “Minha profissão futura”.
- Será dado um tempo para que as duplas possam realizar a entrevista. Em seguida, cada dupla realizará a exposição oral sobre sua entrevista e, assim, toda a turma saberá de todas as entrevistas.
- Após a socialização das duplas, será questionado aos alunos: “Compreenderam as entrevistas?”, “Que expressões usadas foram diferentes das suas?”, “Quais profissões mais foram declaradas?”, “Cada um falou diferente ou igual?”, entre outros.
- Ponderação: o professor explorará sobre o uso da língua como forma de comunicação e interação social.

**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**  
**MOMENTO II**

**Data:** 07/08/2018

**Aulas:** 3ª e 4ª (2 h/a)

**Atividade:** Interpretação da letra da música “Chopis Centis”.

**Objetivo Macro:** Promover uma discussão sobre o processo de fala no cotidiano social, bem como a interpretação e compreensão do texto musical.

**Recursos:** aparelho de multimídia e letra da música regravada.

**→ Desenvolvimento**

- Exposição oral sobre o grupo musical Mamonas Assassinas”.
- Escuta da música “Chopis Centis”, do grupo Mamonas Assassinas.
- Leitura da letra da música “Chopis Centis”, do grupo Mamonas Assassinas.
- Divisão da turma em grupos para o desenvolvimento da discussão sobre dois questionamentos:
  1. Qual a mensagem transmitida pela música?
  2. Por que a música foi escrita e cantada desta forma?
- Após a discussão nos grupos, fazer uma roda para a socialização das respostas.
- Ponderação: o professor fará uma síntese sobre os falares diferentes existentes no Brasil, exemplificando através da música em questão.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### MOMENTO III

**Data:** 09/08/2018

**Aulas:** 5ª e 6ª (2 h/a)

**Atividade:** Exposição do conteúdo “Variação Linguística”.

**Objetivo Macro:** Explanar sobre o conceito e os fatores que auxiliam na identificação dos fenômenos da variação linguística e a importância dos vários falares na nossa sociedade como ferramentas de identidade sociocultural, a fim de combatermos toda forma de preconceito linguístico entre os sujeitos.

**Recursos:** retroprojetor digital, quadro branco e pincel.

#### → Desenvolvimento

- Exposição oral e dialogada do conteúdo “Variação Linguística”.
- Exemplificação de cada fator extralinguístico apresentado, inclusive a partir da música “Chopis Centis” (Mamonas Assassinas).
- Discussão sobre a variação linguística presente no nosso cotidiano.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### MOMENTO IV

**Data:** 13/08/2018

**Aulas:** 7ª e 8ª (2 h/a)

**Atividade:** Exercício escrito

**Objetivo Macro:** Perceber a visão analítica do discente diante do fenômeno da variação linguística.

**Recursos:** exercício reprografado, quadro branco e pincel.

#### → Desenvolvimento

- Entrega da cópia do exercício para cada aluno.
- Tempo para a resolução do mesmo.
- Recolhimento dos exercícios e correção oral dos mesmos, juntamente com a turma.
- Segue a atividade.

#### ATIVIDADE

→ Após ouvir e cantar a música “Chopis Centis”, do Grupo Mamonas Assassinas, vamos analisar e responder às questões propostas a seguir.

**“Chopis Centis”, do Grupo Mamonas Assassinas.**

Eu di um beijo nela

E chamei pra passear

A gente fomos no shopping

Pra mode a gente lanchar

Comi uns bicho estranho

Com um tal de gergelim

Até que tava gostoso  
Mas eu prefiro aipim  
Quantcha gente  
Quantcha alegria  
A minha felicidade  
É um crediário  
Nas Casas Bahia  
Quantcha gente  
Quantcha alegria  
A minha felicidade  
É um crediário  
Nas Casas Bahia  
P'arriba!  
Joinha, joinha, chupetão, vamo lá  
Chuchuzinho, vamo embora  
Onde é que entra, hein?  
Esse tal Chópis Cêntis  
É muicho legalzinho  
Pra levar as namoradas  
E dar uns rolézinhos  
Quando eu estou no trabalho  
Não vejo a hora de descer dos andaime  
Pra pegar um cinema do Schwarzenegger  
Tombém o Van Daime  
Quantcha gente  
Quantcha alegria  
A minha felicidade  
É um crediário  
Nas Casas Bahia  
Bem forte, bem forte  
Quantcha gente  
Quantcha alegria  
A minha felicidade

É um crediário  
Nas Casas Bahia

(Dinho e Júlio Rasec, encarte CD Mamonas Assassinas, 1995.)

---

**1. Este tipo de música é voltado, geralmente, ao público:**

- a.  mais infantil
- b.  mais jovem
- c.  mais adulto
- d.  mais idoso
- e.  todos os tipos de público
- f. \_\_\_\_\_

**2. Para você, provavelmente, quem usaria a língua portuguesa dessa forma seria um falante:**

- a.  área rural mais isolada
- b.  área rural menos isolada
- c.  área urbana pobre/periferia de cidade
- d.  área urbana rica
- e.  não há relação entre linguagem e lugar
- f.  não sei
- g. \_\_\_\_\_

**3. Esse falante provavelmente teria:**

- a.  poder aquisitivo bem baixo
- b.  relativo poder aquisitivo
- c.  considerável poder aquisitivo
- d.  altíssimo poder aquisitivo
- e.  não há relação entre linguagem e poder aquisitivo
- f.  \_\_\_\_\_

**4. Para você, que tipo de falante usaria a língua dessa forma:**

- a.  criança
- b.  jovem
- c.  adulto
- d.  idoso
- e.  não há relação entre linguagem e faixa etária
- f.  não sei
- g. \_\_\_\_\_

**5. Você acha que esse tipo de linguagem é mais adequado para:**

- a.  a escrita de um contrato
- b.  o discurso de um vereador
- c.  a redação de vestibular
- d.  conversa em casa com familiares
- e.  bilhete para um colega
- f.  diálogo pelas redes sociais
- g.  não usaria essa linguagem em nenhuma hipótese
- h.  não sei

## PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### MOMENTO V

**Data:** 14/08/2018

**Aulas:** 9ª e 10ª (2 h/a)

**Atividade:** Exercício escrito

**Objetivo Macro:** Promover uma discussão sobre o preconceito linguístico, a fim de combatê-lo.

**Recursos:** aparelho de multimídia e exercício reprografado, quadro branco e pincel.

#### → Desenvolvimento

- Exibição do vídeo “Preconceito Linguístico” (*link:* <http://www.youtube.com/watch?v=bakKmUjbVs65>).
- Debate sobre o conteúdo do vídeo.
- Exercício escrito sobre o conteúdo do vídeo.
- Segue a atividade.

#### ATIVIDADE

1. No vídeo, percebemos que o dono da casa não quer viajar por causa do modo como ele fala. A atitude dele é correta? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. O “cumpadi” que chega para visitar o dono da casa diz que “conversar pode conversar de qualquer jeito”. Diante dessa fala, qual opção (ou quais opções) você acha que esteja(m) mais adequada(s):

- (a) Concordo, porque a fala pode ser mesmo de qualquer jeito, pois ela é errada e a escrita que é a certa.
- (b) Concordo, pois podemos conversar de qualquer jeito em toda e qualquer situação.
- (c) Discordo, pois devemos conversar de forma adequada a cada situação.
- (d) Discordo, pois há usos linguísticos mais formais ou mais informais de acordo com a situação, a pessoa com a qual interagimos, o assunto de que falamos, a modalidade falada ou escrita da língua.

3. O “cumpadi” ainda afirma que “falar pode falar errado”, mas “escrever tem que escrever certo”. Diante dessa fala, com qual opção ou com quais opções você concorda:

- (a) Faria essa afirmação, pois a fala é de fato errada e a escrita é que a certa.
- (b) Não faria essa afirmação, pois não existe “fala errada”, mas sim fala adequada a contextos mais formais ou mais informais.
- (c) Essa afirmação do “cumpadi” revela um preconceito linguístico contra o modo de falar, o que deve ser combatido.
- (d) Considerar uma “fala errada” é o mesmo que considerar “a pessoa errada”, o que é um preconceito, por isso, devemos respeitar as variedades da língua.

**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**  
**MOMENTO VI**

**Data:** 16/08/2018

**Aulas:** 11ª e 12ª (2 h/a)

**Atividade:** Avaliação

**Objetivos:**

- Promover uma reflexão-crítica sobre as crenças linguísticas para com o ensino de Língua Materna, a partir de todos os momentos didático-pedagógicos desenvolvidos.

- Verificar o valor que tais momentos tiveram para cada discente.

**Recursos:** reprografia da avaliação.

**→ Desenvolvimento**

- Aplicação da Avaliação.
- Discussão sobre todo o projeto.
- Seguem as questões da avaliação.

**AVALIAÇÃO**

<b>1</b>	<b>Qual o conceito que você atribui para as dez aulas desenvolvidas sobre Variação Linguística?</b>
<b>[a]</b>	Excelente
<b>[b]</b>	Bom
<b>[c]</b>	Regular
<b>[d]</b>	Sem relevância

