

**Nota:**

**O texto foi reproduzido na íntegra.**

**Todo o seu conteúdo é de responsabilidade do autor.**

**VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DOCENTES**

**CORDEIRO**, Dilian de Rocha – UFPE

**GT:** Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

**Agência Financiadora:** CAPES

**Introdução**

Sabemos da importância do ensino de língua materna na escola, sobretudo nos últimos anos, em que pesquisas têm demonstrado o baixo nível de desempenho lingüístico dos alunos, no que diz respeito a novas competências que se tem exigido em nossa sociedade letrada (PISA, 2000/ SAEB, 1990). Atualmente, pesquisas têm defendido que o ensino de língua deve ter como objetivo principal desenvolver a capacidade do aluno em utilizar a linguagem em diversas situações comunicativas. Desta forma, nossa pesquisa procurou investigar o conhecimento de docentes acerca da variação lingüística, a partir dos estudos que têm sido realizados pelas disciplinas lingüísticas, e o que estes têm realizado em sala de aula, ante o tema. Considerando, paralelamente, a questão da transposição didática como tem se constituído concretamente o ensino nas aulas de língua portuguesa. Para isso é necessário discutirmos alguns pontos.

**O conceito de norma**

É necessário explicitarmos o que entendemos por norma, variação e registro, uma vez que, o ensino de língua materna ainda tende a se encontrar fundamentado na tradição normativo-prescritiva da língua.

Para conceituar norma, faz-se necessário discutir os conceitos de sistema e de fala abordados nos estudos de Coseriu. Ele define sistema como um conjunto de possibilidades de uma língua, ou seja, toda forma de expressão que é utilizada por um indivíduo ou uma comunidade.

El sistema es sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados: puede considerarse como conjunto de ‘imposiciones’ pero también, y quizá mejor, como conjunto de libertades, puesto que admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico. (Coseriu, 1978, p.98).

É a partir do eixo concreto-abstrato que Coseriu (1978) situa o sistema no mais alto nível de abstração; já a fala, sendo definida como o conjunto infinito de realizações das unidades constantes e invariáveis do sistema, estaria do lado oposto, ou seja, seria menos abstrata. O autor ainda define a fala como realização individual e concreta.

Por outro lado, Coseriu (1978), vai definir norma como algo mais arbitrário, que está entre o abstrato do sistema e a concretude da fala, sendo apenas uma das possibilidades oferecidas pelo sistema e que implicaria a repetição de modelos anteriores. É importante explicitarmos que norma para Coseriu não seria a norma-prescritiva das gramáticas, mas sim, o que é normal e regular nos usos. Aquilo que é utilizado com regularidade pelos falantes. A norma se impõe ao falante (no uso), limitando sua liberdade de expressão. Sendo assim, Coseriu (1978) vem afirmar que o indivíduo, em sua atividade lingüística, pode conhecer ou não a norma e tem maior ou menos consciência do sistema. Ao não conhecer a norma, se guia pelo sistema, podendo estar ou não de acordo com a norma.

Mattos e Silva (1997) nos apresenta o conceito de norma fazendo duas distinções: a) norma normativo-prescritiva; b) normas sociais.

O conceito de norma normativo-prescritiva é visto como um conceito tradicional, segundo o qual é escolhida uma variante da língua como modelo. Qualquer coisa que fuja ao modelo estabelecido é qualificada como erro. A variedade eleita como modelo passa a ser apresentada nas gramáticas pedagógicas, que são ensinadas na escola, perpetuando assim, determinado modelo.

Normas “normais” ou “sociais” são normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade. Segundo Mattos e Silva (1997) estas se distinguem em:

- a) Normas “sem prestígio social” / estigmatizadas;
- b) Normas “de prestígio social” / norma culta.

Travaglia (1997) nos mostra que há dois tipos de variedades lingüísticas:

- *Dialetos*: variação que ocorre em função das pessoas que utilizam a língua. Segundo este autor, esta variação pode ocorrer em seis dimensões: territorial, social, de idade, de sexo, de geração e função profissional.
- *Registros*: variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e interlocutor estão envolvidos. As variações de registro,

segundo Travaglia, podem ocorrer em três dimensões: grau de formalidade (forma/informal), modo<sup>1</sup> e sintonia (de acordo com tecnicidade, cortesia).

Paquette (2001), discute os conceitos de níveis de linguagem e registro, defendendo que este último seria mais adequado, uma vez que demonstra uma maior neutralidade. Segundo este autor, o conceito de níveis de linguagem remeteria a uma hierarquização das variações da língua e, assim, a uma valorização que não teria validade científica. Ainda segundo Paquette, *registro* seria um conjunto mais ou menos complexo de contingências extra-, para- ou não lingüísticas. Partindo desta definição de registro, os termos “culto” e “não-culto” não se sustentariam como algo verdadeiro e absoluto, pois estariam na dependência da situação e/ou do contexto em que se insere o discurso. Um falante culto pode expressar-se de modo não culto, a depender do contexto ou do interlocutor. Cada registro seria uma variação a depender do processo de normatização que o caracteriza em formal ou livre, ou seja, aquilo que Travaglia (1997) chamou de formal e informal. Encontramos, aí, um ponto de intercessão entre o que Travaglia (1997) apresenta e o que este outro autor defende (cf. Paquette, 2001).

Por fim, Paquette (ibid), nos chama a atenção para o fato de que registro não é um conjunto fechado, mas um conjunto marcado por alguns traços e que cada falante é, em diferentes graus, “polirregistral”. Entendemos como nos mostra Travaglia (1997), que se os dialetos diferem substancialmente, os registros diferem a depender do contexto, do interlocutor e de escolhas feitas pelo falante. Esta escolha será dirigida pela convenção que quer que certo tipo de linguagem seja apropriado a determinado uso.

Entendendo-se que a variação lingüística é um fenômeno comum às línguas e que, como nos mostra Travaglia (ibid), pode se apresentar de duas maneiras (dialetos e registros), é importante lembrar que estas variações representam variações sócio-culturais e que há superposições entre as dimensões de variação lingüística.

### **A questão da transposição didática e a abordagem da construção/produção dos saberes**

A teoria da transposição didática considera, três aspectos que envolvem o objeto de conhecimento, o sujeito que aprende e o que ensina. Esta considera, justamente, a relação da escola com o conhecimento, fazendo distinção entre os diferentes saberes (o saber “sábio”, o saber a ser ensinado e o saber efetivamente ensinado). Esta relação assume diferentes formatos dependendo da situação. No âmbito escolar, o conhecimento

---

<sup>1</sup> Refere-se às modalidades escrita ou falada da língua.

que deve ser transmitido não é qualquer conhecimento, mas sim, uma forma simplificada do conhecimento científico que historicamente se constituiu.

Assim, como nos aponta Chevallard (1988), o professor também é responsável por uma das etapas de transposição didática. A forma como este se relaciona com o conhecimento repercute diretamente na forma como ele irá realizar o ensino. Partindo deste ponto, entendemos que o conhecimento docente sobre aspectos relevantes do ensino de língua materna e, mais especificamente, o aspecto da variação lingüística, esta estritamente ligado ao que o professor toma como conhecimento das novas discussões sobre a questão.

Chevallard (ibid), nos aponta que o saber cientificamente constituído e transmitido pela escola passa por transformações no exterior e no interior desta instituição em diferentes esferas. E uma dessas esferas é o que chamamos de currículo implícito, ou seja, a transformação dos conhecimentos didáticos formulados por especialistas que se encontram nos livros didáticos e nas propostas curriculares são selecionados pelo professor dentro da escola. Esta seleção não se dá de maneira, “pura”, mas sim, sendo determinada por vários fatores que estão permeando o processo de transformação do saber científico em saber escolar. Este espaço de transformação sofre influencias conceituais e metodológicas o que Chevallard (ibid), denomina de *noosfera*. Todo esse processo ocorre de maneira inconsciente pelo professor.

A teoria da transposição didática nos dá subsídio para entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se estabelece a relação com o conhecimento, em nosso caso, o conhecimento sobre a língua. Como este objeto de conhecimento pode se transformar em objeto de estudo.

O processo de transposição didática ocorre no cotidiano escolar fora do contexto em que o conhecimento foi construído. Desta forma, no momento de ensino, o conhecimento necessita de uma recontextualização de maneira que o aluno possa atribuir sentido a este conhecimento.

Uma outra abordagem que pode nos auxiliar a entender como se dá o processo de apropriação do professor é a *abordagem da produção/construção dos saberes*. Esta abordagem, ao contrário da teoria da transposição didática, considera que os professores não realizam uma simples transferência do saber científico, traduzido inclusive nos textos do saber, para o saber efetivamente ensinado. O professor, através de sua própria experiência, reconstrói aquilo que é prescrito para ser ensinado.

Esta abordagem encontra fundamentação na teoria do cotidiano desenvolvida por Michel de Certeau (1994). Esta teoria busca entender uma determinada realidade, investigando o que ocorre no dia-a-dia, considerando que as práticas cotidianas contêm as chaves de interpretação de uma dada realidade. É nesta abordagem que encontramos subsídios para entender as práticas docentes, uma vez que buscamos investigar as relações existentes dentro da sala de aula e compreender como fatores externos são geridos pelos docentes. Esta abordagem considera a prática cotidiana tão importante quanto a teoria e assume a relevância da “arte de fazer”, dá às práticas cotidianas a mesma importância da teoria. Neste caso, “os saberes” não seriam fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação”, considerando-se o contexto próprio da escola, que é construído por diversos fatores.

## **Metodologia**

Nosso objetivo foi conhecer o que os professores do ensino fundamental entendiam por variação lingüística e a repercussão deste conhecimento na prática docente. Optamos por desenvolver uma investigação qualitativa ancorado em procedimentos sistemáticos da análise do conteúdo (Bardin, 1977).

Foram sujeitos de nossa pesquisa professores com formação superior, que atuavam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (alfabetização e 4ª série) da rede pública de ensino de Recife. Buscávamos comparar professores com distinta formação inicial (pedagogia e letras), a fim de verificar se o curso superior vivenciado produzia diferenças em suas concepções e práticas.

Investigar estes níveis de ensino se justifica uma vez que, alunos das séries iniciais (alfabetização) têm a sua primeira experiência na escola e acreditamos que este chega nesta instituição com uma linguagem ainda muito influenciada pelo dialeto de sua comunidade. É também nesta série que, como demonstram as pesquisas, se tem um dos maiores índices de fracasso. Portanto, nos pareceu interessante verificar o que o professor realizava com estes alunos, quando se deparava com suas variedades dialetais e examinar que conhecimentos ele tinha para lidar com tal realidade.

Optamos também por pesquisar professores responsáveis por turmas do 2º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série). Pareceu-nos interessante abordar a realidade ali praticada, uma vez que os alunos, nessa etapa, já têm condições de realizar uma

reflexão maior sobre os fenômenos da língua. Assim, Interessou-nos perceber como os professores lidavam com as questões de variação, comparando as possíveis diferenças e semelhanças naqueles dois diferentes estágios de escolarização.

Foram apresentadas às professoras algumas situações-problema, para que elas pudessem se posicionar diante das mesmas. Estas situações didáticas apresentavam questões ligadas ao ensino de concordância verbal, reescrita de textos em diferentes dialetos e registros, à variedade de fala de determinados grupos socioculturais, etc.

Eis os casos apresentados às professoras:

1. Na realização de uma atividade de produção textual em dupla, dois alunos discutem sobre a pronúncia da palavra “problema”. Um dos alunos afirmava que o correto era “probrema”. O outro dizia que esta forma era usada por pessoas que não sabiam falar.
2. Ao ensinar uma turma de 4ª série a professora coloca para os alunos que irá iniciar o trabalho (ensino) de concordância verbal. Ao explicar o assunto dá um exemplo do tipo: “não é correto a gente falar: ‘nós vai’”. Diante deste exemplo um aluno diz que fala daquela maneira e acha bonito. A professora ignora a resposta do aluno e reafirma que é errado e que se deve falar “nós vamos”.
3. A professora Maria acreditava que para realizar um trabalho inovador com a língua portuguesa era necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais, atrelado aos conteúdos que deveriam ser trabalhados na série. Ao trabalhar com verbo a professora resolveu utilizar o gênero “receita”. Os alunos elaboraram a receita de um bolo. Os alunos colocavam o verbo na 1ª pessoa (coloco, bato, etc), sem perceber que os verbos deveriam ser empregados no infinitivo. Ao perceber este fato, a professora decidiu abandonar o trabalho com o gênero textual e listar alguns verbos como: comer, bater, cantar, etc., e solicitar aos alunos que conjugassem estes verbos em todos os tempos (presente, passado e futuro) do indicativo.
4. A professora Eglê percebeu em seu trabalho com seus alunos de 3ª série, que estes tinham uma maneira de falar diferente daquela aceita pela escola e que isto dificultava a aprendizagem dos alunos da linguagem padrão. Assim a professora desenvolveu uma série de exercícios para trabalhar a questão. Entre os

exercícios propostos ela solicitava que os alunos reescrevessem um texto<sup>2</sup> passando da linguagem coloquial para linguagem culta.

5. No dia seguinte, após a leitura de uma história em que dois personagens dialogavam longamente, a professora Eglê solicitou que seus alunos reescrevessem a história da forma como eles próprios falavam. Isto é, com as marcas de um jeito popular e informal de falar. Ela queria passar para seus alunos a idéia de que os dialetos populares não são inferiores ao português-padrão e que em algumas situações são até mais adequados.

### **O que diziam as professoras?**

#### **Caso 1: Problema x probrema...**

“É por que antes de conhecer as questões do ensino da língua a gente... tá cristalizado no juízo da gente, arraigado no juízo da gente a questão de certo e errado”.

Este depoimento vem exemplificar, de maneira emblemática, o que pudemos verificar no primeiro “caso” sobre o qual as professoras foram chamadas a se pronunciar nessa pesquisa.

Questionamos às professoras como esta situação poderia ser conduzida e como elas a resolveriam. Pudemos identificar que o tema “correção” foi algo muito presente, mencionado por cinco das oito professoras. Porém, os depoimentos variavam da simples correção direta ao aluno, sem maior explicação, até apresentar uma explicação “mais científica” deste fenômeno. Outras professoras tentavam serem menos preconceituosas, buscando superar a “visão de erro”. Mesmo tendo diferentes argumentos, percebemos que as professoras, ainda que inconscientemente, percebiam o fenômeno da variedade lingüística a partir da dicotomia certo-errado.

Vejamos um depoimento:

*“Eu diria pra elas que realmente o nome correto é problema. Algumas pessoas dizem “probrema”, eu tenho a dificuldade de dizer “probrema”. Porque assim...elas aprenderam desse jeito, mas aprenderam de uma maneira que não é o correto, né?”.*

---

<sup>2</sup> Apresentávamos um texto à professora que aqui não é relevante apresentar por questão de espaço.

(SL04:P48)

A professora acima atuava em uma turma de alfabetização e tendia a antecipar que apresentaria ao aluno a forma mais aceita ou mais “correta”. O que nos chama atenção neste depoimento é que a docente apresentava uma postura direta e clara, afirmando que resolveria o impasse dizendo “o que era certo”.

Isto requer uma reflexão, pois nos parece que, ao entrar na escola o aluno encontraria de cara uma forte resistência a sua linguagem. Parece-nos ainda que a escola poderia estar implementando esforços para modificar a variedade do aluno e instituir aquela que ela estabelece como a mais “correta” e “adequada”. Concebemos que isto não é algo claro e deliberado por parte das professoras, mas, como já vimos, a escola como aparelho de preservação da cultura dominante, vem desempenhando seu papel de maneira eficiente. Pelo menos no que diz respeito ao reconhecimento, que se tem por parte da sociedade, da língua legítima que deve ser ensinada na escola. Contudo, o que detectamos entre as professoras pesquisadas é que a variedade de prestígio deveria ser transmitida por uma questão pragmática, pois dela os alunos iram fazer uso em outras situações reais (emprego, concurso, vestibular). Nossas ressalvas não são a essa visão, mas sim a como isto parece vir sendo realizado na escola: partindo-se da dicotomia certo-errado estaremos desconsiderando toda uma cultura própria do aluno.

Uma outra professora afirmou que não trataria a questão como sendo certo ou errado, mas que procuraria abordar o assunto dentro do que é “mais bonito”:

*“Eu acho que eu diria pra ele o seguinte: que.. não que esteja errado. Eu.. eu... ia mais pelo...pela beleza da palavra. Já imaginou se a gente pronunciasse problema do que problema. Não fica... não dói no ouvido? Eu tentaria ir mais por aí. Que é mais...como é que chama? Não é bonito que eu queria dizer, não. É outro termo que me fugiu agora. Que é... fica mais elegante. O som fica mais bonito do que problema, né?”.*

(SP01:P75)

Mesmo evitando utilizar o termo “correto” a professora emite um julgamento do que é “elegante” e, assim, mesmo inconscientemente, termina por demonstrar uma visão única do que é aprovado ou o que é certo. Juntando esta professora às cinco que se remetiam a aspectos de correção, teremos uma proporção considerável (6/8) de professoras que ainda tendiam a ver o fenômeno da variação lingüística nos moldes da

gramática pedagógica tradicional, apesar de observamos algumas diferenças que se explicitaram nas questões seguintes.

Entre as professoras que atuavam nas turmas do 2º ano do 2º ciclo (4ª série), uma docente informou que trataria a questão de uma maneira “mais científica”, procurando apresentar uma explicação científica:

*“Se fosse na minha sala de aula eu dizia que... eu provavelmente, eu mostraria qual é a pronuncia correta, pedia que nós pesquisássemos em algum lugar... dicionário, talvez, qual seria realmente a pronuncia. Mas eu tentaria mostrar pra ele que provavelmente o povo falar problema deve ter até uma explicação científica(...)”*.

(SP08:P52)

O depoimento acima atesta o recente acesso, experienciado por docentes das séries iniciais, a textos de divulgação produzidos por lingüistas que buscam promover a superação de preconceitos lingüísticos. Nos perguntamos, ao mesmo tempo se a postura antevista pela professora poderia ter a ver com o fato de ela lidar com alunos mais experientes, de quarta série. Porém, cabe registrar que, mesmo tendo uma postura que difere das vistas anteriormente, ela não mencionou em nenhum momento algo ligado à adequação. Ainda percebemos em seu discurso uma visão “do correto”.

Apenas duas professoras, ambas com formação em letras e que atuavam no 1º ano do 1º ciclo (alfabetização), informaram que procurariam esclarecer o motivo da diferença com base no que é prescrito, apresentando a idéia de norma (lei).

*“Eu iria conversar com eles e explicar que existe, justamente, eu estou falando com crianças né? Que existe uma norma, uma lei que diz que o nome certo é problema, que de acordo com a pessoa, onde ela mora, a região, não é? Ela poderá falar daquela maneira, mas que não é totalmente errado”*.

(SL04:P48)

Mesmo buscando explicar de maneira mais profunda e não apenas taxar como errado, a professora não deixava de ainda ver a questão sob a ótica do erro.

Por outro lado, duas outras professoras acrescentaram que esta questão deveria ser tratada por um fonoaudiólogo, pois isto seria um problema patológico e não um caso de variação da língua.

Por fim, uma única professora declarou que esclareceria para o aluno que não se trata de saber falar ou não, mas apresentaria a forma escrita para que ele percebesse como seria. Isto sugere uma concepção segundo a qual a escrita é tomada como “a língua”, a referência normativa à qual as formas de pronunciar deveriam se submeter.

Como síntese das respostas obtidas para esta primeira situação-problema, fica evidente que as professoras ainda tendiam a perceber a língua dentro de uma concepção tradicional homogenizante, o que dela difere seria considerado desvio. Cabe ressaltar, porém, que isto provavelmente não era algo “consciente” e que as mesmas professoras se propunham a ter uma postura “menos rígida diante do “problema”.

### **Caso 2: O caso da concordância verbal**

Na segunda situação, procuramos observar as atitudes ante a questão da concordância verbal, já que esta é uma das principais marcas identificadoras de variedade lingüística no português brasileiro e estaria fortemente presente em sala de aula.

Pedimos às professoras que se colocassem diante da situação, declarando o que fariam e por que o aluno teria tido tal atitude. O que pudemos observar foi interessante, pois todas as professoras tiveram uma atitude de reprovação à mestra que ignorou o aluno. Estas disseram que a mestra fictícia tinha uma postura autoritária e teria desrespeitado o aluno.

Com relação à primeira questão (o que fariam) as respostas das professoras foram bem distintas. Algumas (seis das dez respostas dadas) procurariam, assim como no caso anterior, apresentar “o certo”, aquilo que é colocado pela norma e o que era mais aceito pela sociedade. Diferentemente do caso anterior, verificamos agora menção à noção de adequação.

Nos depoimentos, tivemos dois argumentos com o mesmo número de ocorrências e que estão relacionados: “apresentar as duas formas (a mais aceita)” (3/10) e “explicar a norma/correto” (3/10). Desta forma, tivemos um número expressivo de argumentos (6/10) que tentariam levar ao aluno a considerar as duas maneiras de uso da língua. Um enfatizando o “aspecto social” e outro “o aspecto normativo”. Porém, em nenhuma delas verificamos um tratamento mais aprofundado do que estaria subjacente a essa questão: Por que determinada maneira seria mais aceita que outra? Por que uma determinada variedade se constituiu norma?

Vemos até aqui que as professoras, de certa forma, e em alguns momentos, se distanciavam da visão tradicional da língua, porém ainda não tinham se apropriado, de maneira explícita e teoricamente coerente, das novas concepções sociolingüísticas.

Outras duas professoras tratariam a questão como algo que poderia ser resolvido mostrando ao aluno a “importância de se expressar melhor” ou justificando que o fato de se falar de determinada forma é consequência da falta de acesso/contato com a norma:

*“Que a questão aí é justamente de onde a pessoa convive, que a pessoa vive, nasceu e se criou e que as pessoas... muitas vezes as pessoas não foram pra escola, que não aprenderam de acordo com essa norma, entendeu? Vou explicar e que ele procure usar dessa forma, por que até quando ele for escrever também, né?”.*

(SL04:P52)

A influência da família e da comunidade ainda era apontada como sendo um dos aspectos a interferir no aprendizado da variedade de prestígio. Vejamos mais um depoimento:

*“E que ele procure usar aquele da norma padrão. Apesar de que o pai dele falar errado daquele jeito, ele pode até conversar com o pai. Pedir pro pai consertar, então é uma maneira de ajudar”.*

(SL04:P49)

Estes depoimentos sugerem a existência de um pressuposto de que, por viver num ambiente em que se utiliza determinada variedade, que não a da escola, o aluno não se expressaria bem e que seria necessário ele “aprender a se expressar”. A professora em pauta não explicitou o que se entende por “expressar melhor”. Mas, nos parece que “expressar melhor” seria levar aluno a aprender a norma.

Apenas uma professora, com formação em letras e que atuava no 1º ano do 1º ciclo (alfabetização), indicou uma preocupação de apresentar ao aluno a noção de adequação. Esta afirmava que o aluno poderia se utilizar de qualquer variedade, dependendo do objetivo. Esta se remetia à idéia do que era adequado. É curioso que esta mesma professora se remetia a aspectos de correção na questão anterior.

*“A gente tem que ver com que objetivo a gente quer escrever. Aí nesse caso eu diria “nóis vai” vai depender do objetivo que você quer atingir”.*

(SL03:P69)

Por fim, uma outra professora afirmou que o problema poderia ser resolvido “trabalhando –se com texto”. Porém, não explicitou maiores detalhes nem apresentou alternativas concretas. Nos parece que o discurso construído nas últimas décadas sobre a relevância de se ensinar “a partir do texto” e/ou “contextualizadamente” foi fortemente absorvido pelas professoras. Porém, parece que não se vai muito além disso.

Em relação à postura do aluno seis da oito professoras afirmaram que esta se devia a questões como: rebeldia, afronta, agressão, desafio e a intenção de chocar o professor.

*“(…) Mas olhando assim pela resposta do aluno parece que eles estão apenas querendo desafiar ou agredir ou rebeldia ou alguma atitude de rebeldia me parece isso e acho que é desinteresse. Esse fato dele dizer assim porque é bonito é desinteresse(…)”.*

(SP08:P66)

Isto nos dá a impressão de que as professoras pesquisadas, mesmo reprovando a atitude da mestra fictícia, não reconhecem que a ação do aluno poderia ser reação à atitude de sua mestra. Apenas uma professora interpretou dessa maneira a atitude do aluno e, nesta mesma linha de compreensão, uma outra docente afirmou que isto seria uma forma do aluno valorizar sua própria cultura.

Enfim, mais uma vez constatamos que a maioria das professoras buscavam adotar uma postura menos autoritária, porém não admitiriam que o aluno se opusesse à norma ensinada da escola, mesmo sendo por querer ver o seu (do aluno) falar considerado.

### **Caso 3: O ensino de análise lingüística e o trabalho com texto**

Com relação à terceira situação tínhamos como objetivo verificar como as professoras vinham lidando com os aspectos de análise lingüística junto ao trabalho com textos.

Questionamos as professoras sobre a situação: se era possível ensinar os conteúdos de análise lingüística juntamente com o texto e como elas realizariam, em sala de aula, este ensino.

As professoras foram unânimes em afirmar que o ensino de análise lingüística pode e deve ser feito juntamente com o texto, demonstrando, mais uma vez, terem incorporado algo que os especialistas defendem, ou seja, o texto como pressuposto básico para o trabalho pedagógico e como sendo a unidade de sentido básica que se constitui elemento de interação entre as pessoas que ensinam e aprendem a língua.

Neste sentido percebemos um certo avanço, porém isto ainda não seria suficiente para o professor ter claro como isto deve ser operacionalizado em sala de aula. Isto ficou evidente quando questionamos às professoras sobre como o ensino de análise lingüística atrelado ao texto era realizado em suas salas de aula. Tivemos diferentes respostas.

Três professoras afirmaram que o trabalho com texto não poderia ser abandonado, como no exemplo dado, porém o texto deveria ser mais adequado ao conteúdo abordado. A professora deveria se utilizar de outros gêneros textuais ou outro tipo de atividade com texto.

*“É por que fica meio complicado, né? Porque trabalhar a gramática é difícil e ela descontextualizada é pior ainda. Eu acho então que ela deveria ter continuado na linha de...de... Procuraria usar outro tipo de texto, que eles tivessem que usar verbo. Porque aí... descontextualizada é pior ainda. Porque seria uma decoreba pra eles”.*

(SP01:P85)

A partir deste depoimento, verificamos a dificuldade que o professor indica ter ao lidar com o ensino dos aspectos de análise lingüística e isto ainda se acentua quando gramática deve ser vista de maneira contextualizada. Mesmo declarando ser “difícil” realizar um ensino contextualizado, nossas professoras foram categóricas ao afirmar que o ensino de análise lingüística “deve ser contextualizado”.

Outras três professoras afirmaram que, mesmo com um gênero textual em que não se variava os tempos verbais, não haveria problema, pois poderia se apresentar isto como uma característica daquele gênero textual. Dessa forma, tratar-se-ia do conteúdo juntamente com o texto.

*“Lógico que ela está erradíssima que a partir do momento que ele coloca, que ele bate ou que eu coloco, que eu bato, ela já poderia sem parar o trabalho que ela vinha fazendo é... aproveitar isso aí, tá certo? E fazer todo o outro trabalho.(...) o gênero textual é uma ótima referencia pra a gente fazer um trabalho com a gramática, tas entendendo?”.*

(SP08:P60)

Diante deste quadro, podemos inferir que ensinar aspectos normativos juntamente com o trabalho com textos era algo aceito e adotado pelo conjunto de professoras, mas que ainda se configurava de maneira imprecisa para elas. As docentes pareciam ainda não ter muita clareza sobre como lidar com os aspectos normativos da língua dentro da unidade de sentido que é o texto. Ora tentavam “adequar” o texto ao conteúdo que pretendiam ensinar, ora corrigiam o texto do aluno dentro dos objetivos pretendidos. Não queremos aqui fazer qualquer julgamento da prática docente, mas sim explicitar aquilo que vem sendo realizado e tentar compreendê-lo. Parece-nos existir, não só por parte dos professores, mas também dos textos do saber, uma indefinição sobre como os aspectos de análise lingüística devem ser tratados na escola.

Por outro lado, no que diz respeito à dimensão textual, observamos que as professoras, ao mencionarem o trabalho com textos, se limitavam apenas a apresentar as características dos mesmos para os alunos. Parecia não haver um ensino que considerasse os usos sociais e condições de produção-uso desses gêneros.

#### **Caso 4 e 5: Coloquial x formal**

Nas duas últimas situações-problema apresentadas às professoras, enfatizamos a realização de atividades de reescrita de texto. Com estas questões tínhamos como objetivo observar se havia um ensino que levasse o aluno a se apropriar da norma, considerando também os demais falares. Também era nosso objetivo verificar até que ponto o professor considerava o a variedade dialetal do aluno.

No primeiro momento apresentamos uma situação de reescrita em que o aluno deveria passar um texto da linguagem coloquial para a formal e, num segundo momento. Passar da linguagem formal para a coloquial. Questionamos às professoras sobre que o que elas achavam da situação, se realizariam este tipo de atividade em suas salas de aula e por quê.

Na primeira situação, metade das professoras (4/8) acharam a atividade “boa” e declararam que realizariam algo parecido em suas salas de aula. Três destas professoras justificavam que este tipo de atividade ajudaria os alunos a perceber e comparar os dois tipos de registro.

Em contrapartida, a outra metade da professoras apresentaram respostas distintas. Duas declaram que a atividade era “ruim” e afirmaram que não realizariam este tipo de atividade apresentando justificativas diferentes. Uma delas, com formação em letras e que atuava no 1º ano do 1º ciclo, declarou que este tipo de atividade não surtia efeito. A outra docente afirmava que tal atividade levaria o aluno a perceber a linguagem dentro do parâmetro “certo” e “errado”. Esta última tinha formação em pedagogia e atuava no 2º ano do 2º ciclo.

*“Eu já vi muito isso relacionada (sic) à questão da... da historinha de Chico Bento. Muitas professoras mandam os alunos corrigirem as palavras. Dando a conotação... Pro certo. E isso eu não acho, né? É uma reescrita... Eu não faria não. Por que é justamente esse erro que eu tenho... esse.... esse tipo de coisa que tenho medo: que meus alunos comecem a pensar que eles estão falando errado”.*

(SP07:P168,169)

A última professora a apresentar ressalvas afirmou que realizaria a atividade em sala de aula, porém ressaltava que esta deveria ser bem orientada. Esta docente ainda indicava que seria mais adequado tratar a questão apresentando o personagem de Maurício de Souza (Chico Bento).

*“Um exemplo é o gibi do Mauricio de Souza que tem um personagem que fala essa linguagem toda fora do padrão, que é o Chico Bento. Eu acho que você conhece. Quer dizer, a gente poderia trabalhar o Chico Bento. Eu acho que ficaria mais agradável”.*

(SP08:P73)

Nos perguntamos se, ao mencionar o personagem de Maurício de Souza de Souza, a professora estaria restringindo o fenômeno da variação lingüística a um estereótipo de variedade dialetal (rural, de pessoas com baixa escolarização).

Enfim, pudemos perceber que algumas professoras tinham certas restrições ao tipo de atividade, indicando uma preocupação com a adequação do texto a ser reescrito e o cuidado de não incidir na dicotomia “certo e errado”, o que é curioso porque se distancia um pouco das concepções apresentadas ante a primeira situação-problema.

Ao abordar o segundo momento de reescrita relatado na situação-problema 4, questionamos o que achavam da situação e se elas julgavam importante os alunos preservarem as suas falas e por quê. Surpreendentemente todas as professoras acharam a atividade “boa”, “muito boa” ou “excelente”.

Entre os argumentos apresentados, tivemos quatro docentes (4/8) afirmando que este tipo de atividade valorizava a cultura do aluno.

*“Eu achei a atitude excelente. É uma atividade que eu vou copiar mesmo. Ela foi muito feliz nisso aí. Que a aí ela vai conseguir provar pros alunos que...claro que valorizando o aluno, valorizando a linguagem do aluno também”.*

(SP01:P98)

Mesmo considerando a atividade interessante algumas professoras se mostraram surpresas com a solicitação de uma reescrita passando de um registro formal para um coloquial.

Parece-nos que a situação hipotética apresentada fugia um pouco daquilo que era feito na escola e solicitado do aluno, traduzindo um tipo de indagação como: Se o objetivo é o aluno se apropriar da norma de prestígio, por que se solicitar a reescrita de um texto da linguagem forma pra a linguagem coloquial?

Vimos que a atividade de reescrita no sentido informal-> formal parecia ser uma prática mais comum e rotineira entre as professoras e que algumas já a tinham realizado em suas salas e aula. Porém, solicitar a atividade inversa não parecia ser algo comum.

Algo marcante nos depoimentos do conjunto das professoras foi a valorização da cultura e do falar do aluno. Porém, se não deixavam de indicar que o aluno deveria conhecer as duas variedades (“formal” e “informal”), nem sempre o aspecto de adequação da linguagem estava presente nos discursos das mestras.

Ao questionarmos às professoras sobre a importância de o aluno preservar sua fala, encontramos um quadro curioso. Enquanto na primeira situação-problema apresentada elas tendiam a perceber o fenômeno da variação lingüística dentro do parâmetro “certo-errado”, nesta última questão o respeito à variedade do aluno se tornou algo mais evidente. Seis das oito professoras afirmaram achar importante o aluno

preservar sua maneira de falar. Isto era colocado de maneira enfática e justificado pelas professoras como importante, pois se tratava “da cultura do aluno”.

Outro ponto curioso é que três dessas professoras, todas com formação em letras, mesmo acreditando ser importante o aluno preservar sua fala, ao enfocar este tema ressaltavam aspectos como “conhecer outra forma de falar” e, novamente, saber adequar a linguagem ao contexto.

Desta forma, mais uma vez se evidenciava que, para aquelas professoras, preservar a fala o aluno não significaria limitar este aluno apenas a sua própria variedade. Algumas explicitavam que não se deveria negar ao aluno o conhecimento de outras variedades e o aprendizado do que era mais adequado ao contexto.

Num interessante depoimento, uma professora afirmou que os alunos deveriam preservar sua fala, desde que seguisse a norma de prestígio. Porém, ela parecia perceber a variação lingüística apenas em uma dimensão (regional), excluindo do conceito as dimensões sócio-culturais, que mais causam estigma:

*“Veja só, o aluno falar ‘probrema’, eu não acho que é certo, não. Entendeu? Agora a questão do falar que é característico daquela região, aí não, tudo bem, eu acho que a gente tem de preservar a cultura da gente(...)”.*

(SL04:P68)

### **Considerações finais**

O presente estudo foi desenvolvido com um pequeno conjunto de professoras, o que nos impede de fazer generalizações. Ao concluí-lo, cremos, porém, que as concepções e práticas reveladas por nossas oito informantes sugerem que, sob a perspectiva da construção dos saberes podemos avançar no entendimento de por que o professor, em certos momentos, parece estar sintonizado com as mais inovadoras teorias, mas, ao realizar a sua prática docente, lança mão de vários outros recursos.

Vimos que as professoras demonstravam partir do princípio de que a língua é um dos fatores de exclusão ou aceitação na sociedade e assumiam que a escola deve fornecer aos seus alunos o domínio deste instrumento. Por outro lado, perceberiam a hegemonia atual de um “discurso do respeito” (às variedades não prestigiadas dos alunos) e viveriam então o impasse sobre como levá-los (os alunos) a ter domínio da variedade lingüística de prestígio, sem desrespeitar sua variedade original.

Concluimos que ante as questões a elas formuladas e agora analisadas, as professoras pesquisadas tendiam a comprometer-se com uma atitude de respeito à

variedade dialetal do aluno, a sua cultura, etc. Estas ainda não demonstravam ter claro o que vem a ser este fenómeno. Verificamos que se remetiam a dimensões limitadas da variação lingüística. Tendo aparecido nesta última situação-problema algumas vezes, o tema da adequação da variedade e do registro, ainda parecia se embaralhar com expectativas de uso mais contínuo da norma de prestígio.

Procuramos colaborar com o desvendamento de algumas dificuldades e entraves presentes no ensino de língua. Reconhecendo os limites de nossa pesquisa, esperamos, contudo, que esta venha a contribuir para novas investigações voltadas ao exame de alternativas didáticas que busquem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de meios populares.

### **Referencias bibliográfica**

BARDIN. L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70,1977.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. 2. édition, Paris, Gallimard, 1990.

COSERIU, E. *Teoria del Lenguaje y lingüística general*. Madri: Editorial Gredos, S.A., 1978.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: A língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto/EDUFBA, 1997.

PAQUETTE, Jean-Marcel. Processos de normatização e níveis/registros de língua. In: BAGNO, M. *Norma lingüística*. São Paulo: Ed. Loyola,2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.