

NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS, COMO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO INTERFERE NO USO DA LÍNGUA NA ESCOLA?

LOTICI, Nadiane Laiz¹
CASAGRANDE, Sabrina²

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi verificar a interferência do preconceito linguístico no uso da língua na escola, uma vez que grande parte das escolas, ainda, infelizmente, segue um ensino tradicional, que vê a língua como homogênea e, assim, conseqüentemente, considera todas as variedades linguísticas diferentes da norma padrão como erradas. Para responder a pergunta que norteia o presente trabalho, aplicamos um questionário a 40 alunos de duas escolas públicas do município de Realeza, sendo 20 alunos de 6º ano e 20 de 9º ano. Os dados mostraram, entre outras coisas, que a crença dos alunos sobre saber falar português é influenciada ainda por esse ensino tradicional, que delimita o que é certo e o que é errado na língua e, ainda, centra o estudo da língua na aprendizagem de nomenclaturas. Em suma, as atitudes dos professores frente à língua interferem na crença que os alunos têm sobre a língua que falam e o fato de, muitas vezes, considerarem que “não sabem português” os leva a deixarem de participar das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes e Crenças em sala de aula. Ensino de língua. Preconceito linguístico.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue verificar la interferência del prejuicio lingüístico en el uso de la lengua en la escuela, una vez que, grande parte de las escuelas, aún, lamentablemente, siguen una enseñanza tradicional, que mira la lengua como homogénea y, así consecuentemente, considera todas las variedades lingüísticas diferentes de la norma patrón como equivocadas. Para contestar la pregunta que orienta el presente trabajo, aplicamos un cuestionario a 40 alumnos de dos escuelas públicas del municipio de Realeza, siendo 20 alumnos de 6º año y 20 alumnos de 9º año. Los datos mostraron, entre otras cosas, que la creencia de los alumnos sobre saber hablar portugués es influenciada todavía por esa enseñanza tradicional, que delimita lo que es cierto y lo que es errado en la lengua y, todavía, centra el estudio de la lengua en la aprendizaje de nomenclaturas. En resumen, las actitudes de los profesores frente la lengua interfieren en la creencia que los alumnos tienen sobre la lengua que hablan, y lo hecho de, muchas veces consideran que “não saben portugués” los lleva a dejar de participar de las clases.

¹Aluna do Curso de Letras: Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Realeza.

² Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Realeza, orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

PALABRAS- CLAVE: Actitudes y creencias en clase. Enseñanza de lengua. Prejuicio lingüístico.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar como o preconceito linguístico interfere no uso da língua que o aluno faz na escola. Uma vez que aquilo que chamamos de língua portuguesa (daqui em diante LP) é, na verdade, uma mescla de variedades, oriundas de diversas regiões e diferentes culturas, os diferentes modos de falar a língua portuguesa decorrem de uma necessidade de atender às diferentes intenções daquele que a usa. Bagno (1999, p. 64), em seu livro “Preconceito linguístico”, diz que

Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade lingüística é também resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares.

Compreendendo que toda variante atende, então, a algum propósito nos diferentes contextos de interação, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), deve-se trabalhar, em sala de aula, questões que envolvem a variação linguística, considerando que “o aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes” (BRASIL, 1998, p. 81).

Os PCN também reconhecem que a língua está em processo contínuo de transformações, e o aluno deve ter a capacidade de reconhecer e refletir sobre essas mudanças, bem como sobre as variações linguísticas, entendendo que “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa” (BRASIL, 1998, p. 29).

Segundo Cyranka (2015, p. 35), considerando as questões apontadas acima, presentes nos PCN, o papel do professor não é ensinar o aluno a falar português, pois ele já sabe. Dessa forma:

[...] o que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

Nesse sentido, a autora aborda que o professor deve reconhecer o ensino de língua como ferramenta de ampliação das competências linguísticas dos alunos, sem desconsiderar aquelas que eles adquiriram antes de entrar na escola. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná apontam que

os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos (PARANÁ, 2008, p. 60).

Levando em consideração o que se coloca nos documentos oficiais e o que é largamente discutido no âmbito da sociolinguística, especialmente pensando a questão da pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), buscamos averiguar e discutir como o preconceito linguístico interfere no uso da língua que os alunos fazem na escola.

Nossa pesquisa apontou que as atitudes dos professores frente à língua que os alunos usam em sala de aula interfere, sim, na participação dos alunos em sala de aula e levam à crença dos alunos de que eles não falam português ou que falam errado.

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Nota-se que ainda é muito comum práticas de preconceito linguístico³ na escola. Esse preconceito revela-se diante das distintas formas de falar que diferem-se da norma padrão e transparece em situações de sala de aula, ou mesmo fora dela, em que o professor, ou mesmo os colegas de turma ou outros atores da escola, repreendem um aluno que utiliza uma variante distinta da norma padrão⁴. Constantemente a correção feita pelo educador acaba “travando” o estudante, fazendo com que ele fique constrangido em sala de aula, com medo de “errar” novamente. Sobre isso, os PCN enfatizam que:

[...] a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (BRASIL, 1998, p. 82).

Na maioria das vezes, as aulas de Língua portuguesa pautam-se em classificar o que é certo e o que é errado. Essa prática é oriunda de um ensino tradicional, voltado para a gramática normativa, a qual considera que a língua é homogênea, não varia e é a mesma para todas as pessoas, em todos os contextos, decorrendo daí o preconceito linguístico. Sobre isso, Bagno (1999, p. 40) diz:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente.

E se existe uma única língua portuguesa, presente nos dicionários e gramáticas, e essa não é a língua usada pelos brasileiros no seu dia a dia, acaba-se propagando o preconceito linguístico e, conseqüentemente, a ideia de que o

³ Para saber mais sobre a questão do preconceito linguístico, existe um livro do autor Marcos Bagno (1999) que trabalha a mitologia do preconceito linguístico. Nele o autor traz alguns mitos que regem esse tipo de preconceito e, logo em seguida, propõe reflexões para tentar desconstruir o preconceito linguístico, sugerindo mudanças no ensino de língua portuguesa.

⁴ Como veremos abaixo, a norma padrão é uma idealização de língua e, portanto, não é uma variante efetivamente empregada por algum falante.

brasileiro não sabe português, ou que não usa corretamente sua própria língua. Para que a escola promova um ensino de língua que não reproduza o preconceito, ela precisa, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 31), se livrar de alguns mitos

o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Nossas experiências como alunos da Educação Básica nos colocaram em diversas situações nas quais fomos corrigidos pelo professor por possuímos uma variedade linguística que se difere daquela que o professor possuía e a escola cobrava. Durante as correções, nos sentíamos constrangidos, pois achávamos que não sabíamos português, e o que falávamos estava realmente errado.

Cyranka (2014) diz que existe uma relação entre as atitudes dos professores e a crença que os alunos têm sobre a língua que eles falam, pois, segundo a autora, se o professor não respeita as variedades linguísticas trazidas pelos alunos e as considera erradas, acaba provocando no aluno um auto-julgamento, segundo o qual acredita que está falando errado e não sabe português.

Diante desse cenário, investigar como o preconceito linguístico interfere no uso da língua que os alunos fazem na escola é importante para intervenções, junto aos professores, com relação ao tratamento da variação linguística em sala de aula. Segundo Cyranka (2014, p. 154), os professores “precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social”. Se cabe à escola ensinar o “português padrão”⁵, cabe a ela fazer isso considerando diferentes práticas de ensino que reconheçam a diversidade linguística.

2.1. Concepções fundamentais para discorrer sobre variação linguística

⁵ No decorrer deste artigo, o termo “norma padrão” será discutido, bem como o papel da escola frente a ele.

Nosso contato como estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos mostra que os professores têm muita dificuldade no que diz respeito ao tratamento das diferentes variantes em sala de aula. Muitos professores nos questionam: “Mas eu não vou mais corrigir meu aluno?”, “Não vou mais falar pra ele que tá errado o que ele fala?”. Todo esse questionamento vem de concepções equivocadas sobre o que seria a língua e, conseqüentemente, sobre qual é o papel do ensino de língua materna. Abaixo, então, vamos discutir essas concepções e sinalizar as que seriam mais adequadas para trabalharmos em sala de aula.

A primeira dessas concepções é a concepção de linguagem e dela decorre que concepção de língua e de gramática que o professor irá adotar. Tradicionalmente, nos estudos linguísticos, se discute três concepções: Linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento guia basicamente o ensino tradicional. Pressupõe que, em relação ao pensamento e à linguagem, existem regras que devem ser seguidas. Segundo Geraldi (1984, p. 43), “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Essa concepção considera a língua como homogênea, que não varia, independentemente dos sujeitos, contextos, intenções etc. Essa visão da língua relaciona-se com a gramática normativa, a qual visa ensinar o sujeito a escrever e falar “bem”.

Já para a *linguagem como instrumento de comunicação*, a língua é vista como um código, que deve ser dominado pelos falantes para poder transmitir as mensagens. Considerando essa concepção, o professor acredita que existe um conteúdo a ser transmitido. Geraldi (1984, p. 43) aponta que “Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos [...]”. Seguindo essa concepção, o foco do ensino de língua acaba ficando na descrição de estruturas linguísticas, sem considerar que funções têm, essas estruturas, nos diferentes contextos.

A terceira concepção, conhecida como concepção enunciativo-discursiva de linguagem, concebe a linguagem como forma de interação. Para esta concepção,

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1984, p. 43)

Nesta concepção de linguagem, a língua é vista como heterogênea, ou seja, “está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 75). Sendo assim, a língua é compreendida como

um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12).

Com base nessa concepção de língua(gem), compreendemos o sujeito como agente participante das situações em que está inserido, sendo responsável pelas produções sociais. É através dessas interações sociais que o sujeito produz os enunciados. Nesse sentido, é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro.

Partindo dessas definições, acreditamos que a terceira concepção, que concebe a *Linguagem como forma de interação*, é a mais adequada em relação ao ensino, pois dentre as outras concepções, é a única que acolhe a variação linguística, “[...] uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p. 43). Ainda segundo o autor: “No ensino da língua nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentença”.

A partir da concepção de língua(gem) que o professor tem, podemos perceber qual será a concepção de gramática que o professor vai adotar em sala de aula. De acordo com Gorski e Coelho (2009, p. 74), a *gramática normativa* “se

baseia numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam.” Nesse sentido, as variedades linguísticas são tidas como erros perante a norma padrão. Conforme as autoras, nessa perspectiva, “a gramática é tida como um repositório de regras de bem escrever e bem falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico”. As atividades visam classificar o que é certo (aquilo que está de acordo com as regras da gramática e segue a norma padrão) e errado (tudo que não segue as regras, e deve ser corrigido).

Em oposição à *gramática normativa* temos a *gramática descritiva* e a *gramática internalizada*. A gramática descritiva tem como objetivo descrever e explicar a língua tal como é falada e escrita. Nessa concepção de gramática, considera-se que existe variação na língua, e sua preocupação não é identificar os “erros”, mas sim explicar as regras que são utilizadas pelos falantes. Segundo Perini (2006, p.24), “Em vez de receitar o que se deve ou não se deve dizer, [esta gramática] registra como se fala realmente, retratando e sistematizando os fatos da língua.”

Já a *gramática internalizada* é “[...] um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua” (PERINI, 2006, p. 23). Nesse sentido, podemos dizer que a gramática faz parte do nosso conhecimento de mundo, e esse conhecimento sobre a língua vamos adquirindo sem perceber. A nossa gramática internalizada, ou a gramática internalizada do aluno que chega à escola, é constituída pelo seu processo de aquisição da linguagem, que vai permitir a ele dominar determinadas variantes, mas não outras. Se o professor entende que a língua varia, entende que seu papel é fazer a intermediação entre esse conhecimento internalizado (aquisição) e aquilo que o aluno ainda não conhece (aprendizagem⁶). Antunes (2003, p. 85-86) reconhece que

Quando alguém é capaz de falar uma língua, é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza

⁶Segundo Kato (1999, p.) “Entende-se pelo primeiro conceito [aquisição] o desenvolvimento do conhecimento linguístico apenas em função do “input” natural externo e, pelo segundo [aprendizagem], aquele em que houve algum tipo de intervenção-estimulação externa”.

pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras da formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática.

Diante disso, como se pode ver, conceber a gramática como um repositório de normas do bem falar e do bem escrever não deve ser a concepção adotada pelo professor de língua materna, uma vez que considera a língua como homogênea, rejeitando as formas linguísticas que os alunos trazem de casa, do contexto em que vivem. Em relação ao ensino de língua, a gramática descritiva e internalizada⁷ são mais adequadas, pois consideram a variação inerente à língua. Nesse cenário, então, torna-se papel do professor ampliar o desempenho linguístico do aluno, ensinando-lhe a norma culta, sem rejeitar sua variedade linguística.

De modo geral, quando se discutem essas concepções, se faz referência a uma terceira concepção, que é a concepção de norma. Muitas vezes os textos e autores usam indiscriminadamente os termos “norma culta” e “norma padrão”, o que é equivocado, pois cada uma tem objetos diferentes, por conceber a língua de modo diferente.

Segundo Faraco (2008, p. 74), esse equívoco ocorre devido ao duplo significado da palavra “norma”. De um lado, temos norma como normalidade. “Nos estudos linguísticos, norma designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais, (normais) numa determinada comunidade de fala” e, do outro lado, norma como normatividade “designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações”.

Faraco (2008, p. 73) diferencia norma culta de norma padrão:

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”

⁷ No entanto, a gramática descritiva e a internalizada precisam ser consideradas conjuntamente, para o que o ensino não se baseie apenas na descrição linguística.

Nesse sentido, norma culta “[...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”, ou seja, o modo como um falante de determinada língua fala ou escreve em contexto formal e monitorado. Nesse sentido, um mesmo falante pode variar sua norma conforme o grupo social em que está inserido. Sendo assim, podemos perceber que a norma culta se enquadra no que o autor chama de norma linguística.

De acordo com Faraco (2008), qualquer língua é composta por um conjunto de variedades, e a norma dita culta é uma dessas variedades. Sendo assim, “[...] seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos históricos que agregaram valores a ela” (p.72).

Considerando a norma culta como variedade de prestígio, a sociedade a rotulou como “[...] uma variedade superior [...] uma variedade melhor do que todas as demais” (p.71). Essa rotulação gera o preconceito linguístico, pois considera as outras variedades como “[...] deturpações, corrupções, degradações da língua verdadeira” (p.71).

Em contrapartida, a norma padrão tem como objetivo uniformizar a língua, definir regras que devem ser seguidas, ou seja, independentemente do falante, interlocutor, contexto, intenção, a língua deve ser a mesma. Porém percebemos que essa norma padrão não é utilizada por nenhum falante, “[...] assim pode-se deduzir que o conceito de variedade/norma-padrão em si mesmo não está ligado ao sistema linguístico propriamente, mas a uma ideologia” (CYRANKA, 2015, p. 136).

Sabe-se, como já mencionamos acima, que a norma padrão não é uma língua real, que sua existência se dá independentemente dos falantes. Sendo assim, a escola precisa desenvolver reflexões sobre língua e linguagem, e propiciar “[...] condições para que o aluno tenha acesso à norma culta da língua, que é variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, à possibilidade de ascensão social” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 83).

2.2. O papel do professor e da escola

Vamos iniciar esta seção falando sobre um tipo de preconceito, muito comum na sociedade, inclusive, infelizmente, nas aulas de LP, o preconceito linguístico. O preconceito linguístico está presente, por exemplo, quando as pessoas dizem que o brasileiro não sabe português, ou que não usa corretamente sua própria língua. Essa ideia é oriunda de uma concepção de língua homogênea que resulta em uma “[...] reprodução do modelo sociocultural dominante que enfatiza as desigualdades sociais, tratando as diferenças como deficiências” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 75).

Essa ideia de que a língua é homogênea leva a escola, ainda hoje, a ter uma visão de que os alunos não sabem português, que eles

não têm intuição linguística, isto é, não sabem utilizar sua língua materna seguindo as regras que aprenderam intuitivamente, a partir de sua competência linguística. Nesse caso, quando chegam à escola, precisariam, realmente, aprender sua língua, da qual não seriam usuários competentes. (CYRANKA, 2014, p. 136)

Porém, essa visão é equivocada, pois o aluno, como todo brasileiro, fala e sabe português, possui uma gramática internalizada e tem noção de como se estrutura sua língua. Assim,

quando o aluno vai para a escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada; um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. Não se trata, então, de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele uma determinada variedade da língua (GORSKI; COELHO, 2009, p. 83)

Talvez o que ele não saiba é a norma culta e como se estrutura gramaticalmente essa variedade. No entanto, ele pode também não ter noção de que existem formas diferentes das que ele fala, que podem, igualmente, não constituírem a norma culta, mas que também são língua portuguesa. Cabe, então, ao professor ampliar o repertório linguístico do aluno e fazer com que ele domine a gramática da norma culta, a qual é considerada uma variedade de prestígio, mas também entenda que variedades que diferem da norma culta e da sua norma também fazem parte do que chamamos “língua portuguesa”.

Segundo Gorski e Coelho (2009, p. 78), o professor precisa mostrar ao aluno que não existe uma língua ou variedade linguística melhor que outra, pois cada

língua atende às necessidades da comunidade que a usa. Portanto, ao ensinar a norma culta, não deve-se “exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações”.

Segundo Cyranka (2014, p. 140), a escola deve levar o aluno a se compreender como um falante verdadeiro de sua língua materna e identificar nela as características do grupo social a que está inserido, evitando que “os julgamentos valorativos sobre as línguas acabem sendo, na verdade, julgamentos sobre seus falantes, o que leva à intolerância linguística, ao preconceito, um dos comportamentos mais nefastos contra as classes desprivilegiadas”.

Cyranka afirma, no entanto, que a escola não está conseguindo ampliar o repertório linguístico dos alunos, ou seja, torná-los competentes no uso da variedade de prestígio, a norma culta. Essa dificuldade é oriunda da

insistência da nossa tradição escolar em não reconhecer a legitimidade do vernáculo dos alunos, impondo-lhes o domínio da norma-padrão como condição de sucesso. Isso com o agravante de não apenas desconhecer o seu vernáculo, mas também de considerá-lo errado, nocivo, devendo ser esquecido. (CYRANKA, 2014, p. 142)

Posto isso, o que falta na escola é o incentivo aos alunos no desenvolvimento de suas “competências de leitura e escrita nas variedades cultas da língua” (CYRANKA, 2014, p. 142). Essa ausência é derivada das atitudes negativas, por parte do professor, ligadas à competência dos alunos em aprender a variedade de prestígio. Observa-se, então, que os alunos “sentem-se divididos entre o dialeto que apreciam, isto é, o de seu grupo social, e a necessidade de aderirem ao padrão da escola, com o qual não se identificam, mas que acreditam ser o único certo” (p. 145). Isso é consequência da “postura escolar, que leva os alunos a construírem crenças negativas sobre sua variedade linguística e dos grupos sociais a que pertencem, fazendo-os adotar apenas uma variedade urbana prestigiada da língua portuguesa” (p.148).

Conseqüentemente, o papel da escola e do professor é levar o aluno a construir crenças e atitudes positivas sobre sua capacidade linguística. Levá-los “a

refletir sobre a linguagem como expressão de cultura, partindo de suas próprias vivências” (CYRANKA, 2014, p. 148). Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 31) abordam que

o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Diante deste cenário, o objetivo desta pesquisa é mostrar como as atitudes negativas, por parte dos professores, desprestigiando as variantes trazidas pelos alunos “de casa”, e mesmo impedindo essas formas em sala de aula, levam à crença que “o aluno não sabe português”, “que é burro por não saber sua língua”, etc.

Vamos destacar, novamente, que nossa experiência como alunos da Educação Básica nos colocaram em diversas situações nas quais fomos corrigidos pelo professor por possuímos uma variedade linguística que se difere daquela que o professor possuía e a escola cobrava. Durante as correções, nos sentíamos constrangidos, pois achávamos que não sabíamos português e o que falávamos estava realmente errado.

Segundo Bagno (2011), o preconceito linguístico contra as variedades dos alunos pode prejudicar seu desempenho nas atividades escolares e, em alguns casos, fazê-los considerar a hipótese de abandonar os estudos, por não se reconhecerem como falantes da língua da escola.

Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação, de deboche, de piada por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores. (BAGNO, 2011, p. 96).

Portanto, o papel da escola é motivar o aluno a usar a língua da escola, e cabe ao professor de português trabalhar o “hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser taxada como ‘erro’) e a norma culta, no sentido de inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou exclusão” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 84). Consequentemente, o aluno passa a ver o papel da disciplina de língua portuguesa

não mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo a própria autonomia. Pouco a pouco, sentem-se encorajados a se expressar com segurança e liberdade; percebem-se como falantes legítimos de sua língua, em processo de ampliação de competências, indiscutivelmente necessárias para ocuparem certos lugares sociais, caso isso lhes seja conveniente, ou desejável. (CYRANKA, 2015, p. 50)

Então, uma pedagogia da variação linguística, em oposição à pedagogia do erro, além de dar valor à língua que o aluno traz para a escola, do contexto em que ele adquiriu a sua língua materna, apresenta a norma culta, com suas variantes possíveis, como mais formas à disposição do aluno, ficando a critério dele, a depender do contexto, o uso das diferentes variantes. Enfim, não se discute que a escola deva ensinar a língua culta, mas a questão central está no como essa língua é ensinada, qual das pedagogias que o professor adota para o ensino de língua.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, pesquisamos, junto a alunos do Ensino Fundamental⁸, a percepção deles sobre como o preconceito linguístico interfere no uso da língua na escola. Para isso, coletamos dados de 40 alunos de duas escolas estaduais do Município de Realeza, uma localizada no interior e outro no centro da cidade. Foram duas turmas em cada escola e 10 alunos em cada turma.

⁸ O desenvolvimento desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, sob o parecer número 2.657.696.

As turmas escolhidas foram 6º ano e 9º ano. O critério de seleção se deu pelo fato de querermos avaliar como os alunos do 6º ano percebem o preconceito linguístico e suas consequências no uso da língua e, depois, no 9º ano, verificar se o processo de escolarização em tese, mais tradicional, interfere na percepção dos alunos com relação ao tratamento que os professores dão às formas que os alunos usam, já no final do Ensino Fundamental.

A forma de obtenção dos dados foi através de uma entrevista estruturada, conforme apêndice 1. Antes de a entrevista ser realizada com os alunos das escolas definidas, fizemos um pré-teste com outros alunos, que não participaram da coleta dos dados, para verificar a eficácia do questionário. Os dados foram analisados quantitativamente, quando isso foi possível, e qualitativamente levando em conta a pedagogia da variação linguística e as discussões teóricas trazidas neste artigo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, vamos apresentar os resultados da aplicação de questionário a 40 alunos de sexto e nono anos de duas escolas do Município de Realeza, uma do interior e outra do centro da cidade. Foram duas turmas em cada escola e 10 alunos em cada turma. Conforme já discutido, nosso objetivo principal era verificar a interferência do preconceito linguístico no uso da língua na escola. O objetivo de coletar dados de 6º e 9º ano foi observar o impacto da escolaridade sobre as percepções de todos os itens sobre os quais perguntamos.

Iniciando pelas questões 1 e 2, que tinham o propósito de verificar a crença dos alunos sobre a língua que falam, temos os dados do Gráfico 1.

Gráfico 1: Percepção dos alunos sobre a língua que falam



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, percebemos que, no sexto ano, boa parte dos alunos considera que sabe falar mais ou menos, ainda que aqueles que dizem saber falar bem seja um número maior. No entanto, quando comparamos esses dados com os do nono ano, percebe-se que os alunos deste último avaliam saber falar melhor que os do sexto ano. Esse resultado pode ser o reflexo de uma visão equivocada sobre a língua, ou seja, ao chegar no Ensino Fundamental II, muitos alunos sentem-se distanciados da língua falada pelo professor, e acabam criando uma crença sobre a língua que falam, pois difere daquela que o professor fala e ensina, que é tida como certa. Cyranka (2014, p. 142) destaca, nesta direção, a insistência da escola em não legitimar/acolher a variedade dos alunos e, mais que isso, em considerá-la errada, devendo esta ser substituída.

Com o objetivo de verificar as crenças dos alunos sobre o que seria conhecimento linguístico dos falantes, perguntamos se eles consideravam saber falar português. A maioria dos alunos, tanto no 6º como no 9º ano, consideram que sabem falar português, porém as justificativas que mais aparecem para esse “saber falar português” é que eles conhecem as palavras, que eles sabem ler e escrever. Nesse sentido, a língua é vista como um conteúdo a ser ensinado, e o responsável por isso é o professor. Também aparecem novamente as noções de certo e errado,

por exemplo, em respostas como a de um aluno que diz que sabe falar português, porque não costuma errar muito. Os alunos que acham que falam mais ou menos, justificam que às vezes falam “certo” e às vezes, “errado”. Percebemos, então, que muitos alunos ainda consideram que saber falar uma língua é saber e dominar as regras da norma padrão.

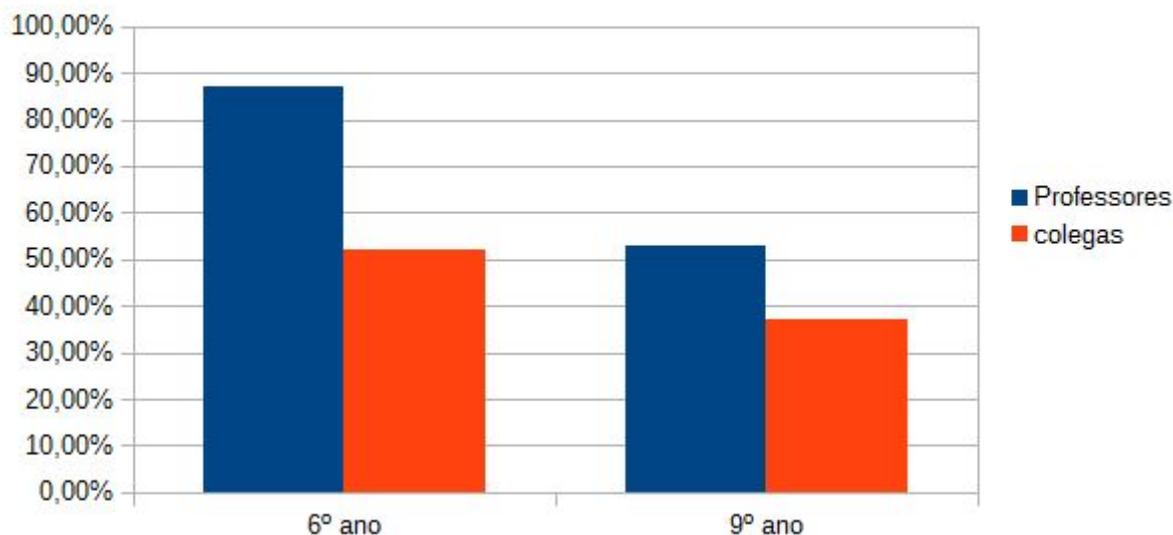
Essa visão está relacionada ao ensino tradicional, baseado na gramática normativa que, segundo Gorski e Coelho (2009, p. 74) “é tida como um repositório de regras de bem escrever e bem falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico”. As atividades visam classificar o que é certo (aquilo que está de acordo com as regras da gramática e segue a norma padrão) e errado (tudo que não segue as regras, e deve ser corrigido).

Sendo assim, podemos sugerir que a resposta anterior, em que dizem que falam bem ou mais ou menos tem a ver com esses aspectos, ou seja, para os alunos, o domínio das regras e nomenclaturas interfere na caracterização do seu modo de falar. Se possuem tal domínio e conhecimento, falam bem, ao contrário, mais ou menos. Podemos notar isso quando olhamos para o gráfico e vemos que grande parte dos alunos, do nono ano, consideram falar bem, e justificam ter facilidade em decorar todas as regras e nomenclaturas.

A terceira e a quarta perguntas tinham como objetivo verificar as percepções que os alunos têm sobre a diferença da fala deles em relação aos outros colegas e em relação aos professores. Percebemos pelo Gráfico 2 que a percepção desta diferença diminui do sexto para o nono ano, tanto em relação aos professores, quanto em relação aos colegas, ainda que a percepção da diferença, em relação ao professor, permaneça maior, nos dois casos.

Gráfico 2: Percepção da diferença entre a fala dos alunos em relação aos colegas e professores.

Percepção da diferença entre a fala dos alunos em relação aos colegas e professores



Fonte: elaborado pela autora.

A nós parece que essa questão está diretamente relacionada ao quanto os alunos deixam de participar das aulas, em cada nível de ensino, conforme discutiremos em detalhes abaixo. No momento, interessa destacar que 56% dos alunos do sexto ano dizem deixar de participar das aulas, por conta das correções, enquanto apenas 5% dizem deixar de participar no nono. Isso parece mostrar que eles se veem realmente aprendendo mais e, por isso, se veem menos distantes dos professores, por isso a resposta que tivemos no que diz respeito ao fato de que apenas 5%, no nono ano, deixa de participar da aula por conta das correções.

Com relação ao sexto ano, 86,9% dos alunos entrevistados consideram sua fala diferente do professor, as respostas que se repetem são: “O professor fala melhor”, “o professor fala correto”, “os professores são estudados e falam diferente”, “linguagem deles é mais avançada”, “eles são professores e nós somos alunos, de vez em quando falamos errado”. Percebemos, então, que a crença de que a língua é homogênea constrói noções de certo e errado, ou seja, que existe um modo de falar e escrever “correto”, e esse modo, na percepção dos alunos, é ensinado pelos professores e demais pessoas que os corrigem. Tais atitudes de correções são reflexo da gramática normativa, a partir da qual, conseqüentemente, as pessoas que

falam “corretamente” são aquelas consideradas mais instruídas, uma vez que tiveram contato com a língua “correta”.

Seguimos na análise apresentando os resultados quando os alunos foram perguntados se já foram corrigidos e como se sentiram quando essa correção foi feita por colegas, por professores e por pessoas, fora da escola. O quadro abaixo apresenta resumidamente as respostas dadas, de modo a que possamos visualizar a comparação entre as respostas.

Quadro 1: Comparação entre as respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre como se sentem quando são corrigidos por colegas, professores ou outras pessoas fora da escola

Correção	6º ano	9º ano
Colegas (perguntas 5 e 6)	52,6% dos alunos já foram corrigidos pelos colegas. Nas justificativas, 42,1% sentem-se envergonhados. Os outros 21% entendem que devem ser corrigidos	67% dos alunos já foram corrigidos. A maioria deles se sentem envergonhados e dizem que somente o professor pode corrigir.
Professores (perguntas 7 e 8)	63,1% dos alunos já foram corrigidos. E os mesmos alunos afirmam que o professor não explica o motivo da correção. Diante dessa correção, 58,8% dos alunos se sentem envergonhados e os outros 41,2% se sentem bem.	71,4% dos alunos já foram corrigidos. 52,3% dos alunos afirmam que o professor não explica o motivo da correção. 15% se sentem envergonhados e 85% se sentem bem.
Fora da escola (perguntas 9 e 10)	45% foram corrigidos e a maioria se sente mal.	42,1% já foram corrigidos. 38% dos alunos se sentem envergonhados e 52% se sentem bem por aprenderem falar corretamente.

Com relação à correção dos colegas, tanto no sexto como no nono ano, a maioria se sente envergonhado. Na turma do nono ano, grande parte afirma que somente o professor pode corrigir, e por isso sentem-se zangados com os colegas, porque a função de corrigir é do professor.

No que diz respeito a correção feita fora da escola, no sexto ano, a maioria dos alunos se sente envergonhado, já no nono ano, grande parte afirma se sentir bem, pois aprenderam a falar “corretamente”.

Sobre a correção feita pelo professor, pudemos verificar nos dados que os alunos do sexto ano, de modo geral, se sentem envergonhados e tristes quando o professor delimita a eles o que é certo e o que é errado. Já os alunos do nono ano, de modo geral, comentam que se sentem até felizes, porque os professores estão ali para corrigi-los, que este é o papel do professor, porque eles falam errado e o professor fala certo. Podemos verificar, nesses dados, a pedagogia do erro (substituição das variantes que o aluno traz pela norma padrão) adotada por professores em oposição à pedagogia da variação linguística (acesso à norma culta, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico dos alunos e não substituir as variantes).

Conforme Faraco (2008), os professores precisam fazer com que os alunos deixem de acreditar que falam mal, ou não sabem falar português, desmistificando as noções de certo e errado, e passem a adotar uma “pedagogia da variação linguística”, ou seja, considerar as variedades linguísticas que os alunos levam para a escola. Mas também trabalhar as variedades de prestígio da língua, possibilitando a ampliação das competências linguísticas dos alunos. Segundo Gorski e Coelho (2009, p. 78), conforme posto acima, ao apresentar a norma culta não deve-se “exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações”. No entanto, pelas respostas que tivemos, ainda temos um forte apelo a essa substituição da norma do aluno por outra norma, supostamente mais prestigiada.

Uma atitude diferente, por parte do professor, pode levar o aluno a ver o papel da disciplina de língua portuguesa

não mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo a própria autonomia. Pouco a pouco, sentem-se encorajados a se expressar com segurança e liberdade; percebem-se como falantes legítimos de sua língua, em processo de ampliação de competências, indiscutivelmente necessárias para ocuparem certos lugares sociais, caso isso lhes seja conveniente, ou desejável. (CYRANKA, 2015, p. 50).

A maioria das respostas dadas, tanto no sexto quanto no nono ano, aponta que, de modo geral, os professores corrigem as formas empregadas pelos alunos,

sem, no entanto, explicarem o motivo da correção. Percebemos então que ainda muitos professores adotam um ensino pautado nos padrões tradicionais, tal ensino tem como intuito fazer com que o aluno apodere-se de uma norma padrão, justificando-se que, somente assim, o aluno poderá falar e escrever bem. Posto isso, percebemos que as correções feitas pelos professores são o reflexo da sua crença sobre a língua, uma vez que

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas [...] Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto. (SANTOS, 1996, p. 15).

Na turma do sexto ano, ainda sobre as correções, mas perguntados se essa correção interferia na sua participação em sala de aula, grande parte dos alunos responderam que sim, que essa correção interfere, especialmente indicando momentos em que o professor para a leitura para fazer essa correção, mas que, mesmo assim, eles continuavam lendo. Nessa pergunta, enfatizamos novamente a diferença das respostas do sexto e nono ano. No sexto ano, 56% dos alunos deixam de participar da aula por conta das correções, enquanto que no nono, 5% apenas.

Correlacionamos essa diferença com as atitudes do professor e a consequente crença que o aluno vai construindo sobre sua língua, durante os anos de escolarização. Ao chegar no sexto ano, os alunos sentem-se distanciados da língua que o professor fala e ensina; quando corrigidos, eles acabam fortalecendo a noção de certo e errado, além de reafirmarem a ideia de que eles falam errado, quanto o professor fala certo. Como já dito anteriormente, muitos alunos consideram que saber falar português é saber todas as nomenclaturas e regras da norma padrão. Já no nono ano, os alunos já parecem considerar que tem maior domínio das nomenclaturas e regras, e se não possuem o domínio, eles têm facilidade em decorar. Além disso, as respostas dos alunos, que indicam que o papel do professor é corrigi-los parece indicar que eles já estão acostumados com essa dinâmica de ensino da língua materna e já internalizaram a concepção de que a língua é homogênea. Dessa maneira não deixam de participar da aula enquanto no sexto ano os alunos se sentem mais acuados com as correções, porque entram na escola

achando que falam português e deparam-se com as atitudes negativas dos professores frente a sua língua, classificando-a como errada e, assim, os alunos começam a acreditar que eles não sabem falar português ou que falam errado e precisam aprender e quem vai ensiná-los é o professor.

Diante dessas respostas, percebe-se que principalmente no sexto ano, muitos alunos sentem-se desmotivados em sala de aula, pois sentem-se distanciados da fala da escola, deparam-se com atitudes negativas frente à sua língua, a forma como são corrigidos, sendo julgados por sua fala, a qual é considerada errada, e por esse motivo ser vítima de chacota. Conforme dito anteriormente, Bagno (2011) afirma que o preconceito linguístico contra as variedades dos alunos pode prejudicar seu desempenho nas atividades escolares e, em alguns casos, fazê-los considerar a hipótese de abandonar os estudos, por não se reconhecerem como falantes da língua da escola.

Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação, de deboche, de piada por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores. (BAGNO, 2011, p. 96).

Sobre essa questão de terem sido vítimas de piadas, por conta de seu modo de falar, os alunos do sexto ano, especialmente, afirmaram que sim, já sofreram de discriminação desse tipo, muitos indicando ser por conta de serem “colonos” e de morarem no interior ou por possuírem a variante do chamado “r” fraco. Diante dessas situações, sentem-se envergonhados, se auto-rotulam como burros, por não saberem falar “certo”. Novamente, nota-se o preconceito linguístico seguido do preconceito social, quando os alunos afirmam que foram vítimas de chacota pelo fato de serem “colonos”, morarem no “interior”.

Percebe-se então que todas essas correções são derivadas da crença de que a língua é homogênea, concepção que é seguida pela gramática normativa. Gorski e Coelho (2009, p.74) destacam que a *gramática normativa* “se baseia numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam”. Nesse sentido, as variedades linguísticas

são consideradas erros perante a norma padrão. Percebemos, então, que a escola precisa mudar sua crença sobre a língua, e mostrar para o aluno que não existe língua errada, o que existe é a adequação das formas linguísticas aos diferentes contextos, e o sujeito deve saber escolher a forma de falar, de acordo com as exigências do contexto. Geraldi (1997, p. 52) discute essa questão da adequação linguística, apontando:

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala.

Seguindo com nossa análise, um outro aspecto que delimitou nossa metodologia é que a coleta ocorreu em uma escola do centro da cidade e numa escola de interior. Pretendíamos verificar se a percepção sobre a língua que falam é diferente no interior e no centro da cidade e se o fato de alunos do interior estudarem na região urbana provocaria um estranhamento e, conseqüentemente, o preconceito linguístico. As respostas, de modo geral, demonstraram uma diferença muito grande entre a percepção dos alunos do centro e os do interior. Quando perguntados se já foram corrigidos pelo seu modo de falar, algumas respostas foram: “Sim, porque sou da roça”, “Falo diferente porque não moro na cidade”, “Sou colono, por isso falo assim”, “Fui corrigido porque puxo o ‘R’, mas é por causa que sou da roça”. Percebemos, então, que o preconceito linguístico está rodeado de outros preconceitos, como, neste caso, o preconceito social, criando uma ideia de que as pessoas que moram em regiões rurais são as que mais cometem erros. No caso dessa pesquisa, queríamos verificar se existe realmente uma generalização ao não saber falar direito o português, que é associado ao pessoal do campo, enquanto que os da cidade fariam "melhor". As respostas dadas pelos alunos nos fizeram ver que as variedades linguísticas que mais sofrem preconceito linguístico, como já apontado pelos estudos sociolinguísticos, são aquelas usadas pelas comunidades com menos prestígio social, e, no caso dessa pesquisa, o preconceito linguístico revela-se principalmente diante das pessoas que moram na zona rural.

Ainda, perguntamos aos alunos se eles consideram a língua que a escola ensina difícil. No nono ano, a maioria dos alunos considera que não, pois é uma língua fácil, e possuem facilidade para decorar. Já no sexto ano, grande parte dos alunos afirma que sim, que acham difícil e justificam que existem muitas regras e nomenclaturas. Mais uma vez, assim como para outras respostas, os alunos do nono ano parecem mais próximos da língua da escola e, por isso, avaliam que tenham mais facilidade de aprender. No sexto ano, os alunos sentem-se distanciados dessas regras e por isso consideram a língua que a escola ensina difícil.

Essas respostas reforçam a ideia de que a língua que a escola ensina é aquela repleta de normas que estão prescritas nas gramáticas tradicionais e que ainda continuam, a despeito dos documentos oficiais, embasando o ensino de língua portuguesa. O intuito da escola é, então, “dar” ao aluno uma “língua” que ele não possui, enfatizando a crença de que a língua é homogênea e o ensino pauta-se apenas no código, ou melhor, na norma padrão desse código, além das nomenclaturas que, em tese, auxiliam a dominar o código.

De forma geral, o que pudemos observar é que sim, as atitudes dos professores, embasadas numa pedagogia do erro, levam ao preconceito linguístico, e esse preconceito interfere no uso da língua que o aluno faz na escola. Mas, mais que isso, interfere na crença que os alunos têm sobre a língua que falam. Isso está colocado no que nos aponta Cyranka (2014), conforme sinalizamos acima. A autora afirma que se o professor não respeita as variedades linguísticas trazidas pelos alunos e as considera erradas, acaba provocando no aluno um auto-julgamento, segundo o qual acredita que está falando errado e não sabe português. Desta forma, então, esta pesquisa vai ao encontro da tese indicada pela autora, de que a forma como o professor entende a língua do aluno em sala de aula, ou seja, suas atitudes negativas frente à língua do aluno, interfere naquilo que o aluno pensa, acredita e avalia sobre a sua língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda, infelizmente, as escolas seguem um ensino tradicionalista norteado pela gramática normativa, tornando-se propício à propagação do preconceito linguístico, uma vez que considera como única forma “correta” a norma padrão, e conseqüentemente inferioriza as outras variedades linguísticas, as quais são tidas como erradas. Dessa forma

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]”. (BAGNO, 1999, p. 40).

Esse trabalho pode propiciar uma nova visão em relação ao tratamento das variedades linguísticas na escola, e assim diminuindo o preconceito linguístico, o qual provoca nos alunos sentimentos negativos sobre a língua e conseqüentemente sobre sua capacidade de se comunicar, pois ao serem corrigidos, com justificativa de estarem falando errado, acabam crendo que não sabem falar português, sendo que é sua língua materna. Tais sentimentos acabam refletindo em sua participação em sala de aula, e os desmotivando para interações tanto na escola, como fora dela.

Podemos, sim, mudar essa visão, porém para que isso aconteça, as escolas precisam excluir a crença que a língua é homogênea, não varia independente das intenções, interlocutores e contexto. Como já dito, Segundo Cyranka (2014, p.154), os professores “precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social”. Se cabe à escola ensinar o “português padrão”, cabe a ela fazer isso considerando diferentes práticas de ensino com base em uma concepção de língua heterogênea e não homogênea. Ressaltamos novamente o que nos aponta (SANTOS, 1996, p. 15) “[...] a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto”. Ou seja, o professor somente deixará de conduzir suas práticas de ensino com base em noções de certo e errado, quando deixar de acreditar que a língua é uniforme.

Sendo assim, “A grande missão do professor de língua materna é [...] transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação[...].” (BECHARA, 1989, p.14).

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CASTILHO, A.T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

CYRANKA, L.F.M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M.A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133 a 155.

_____. CYRANKA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52

FARACO, C. A. (2008). **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. I. Revista Work. Pap. Linguist., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa**. Paraná, 2008.

SANTOS, E. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

Ano: _____

1. Como você acha que fala?

- () Bem
- () Mais ou menos
- () Mal

2. Você acha que sabe falar português? Por quê?

3. Você acha seu jeito de falar diferente do jeito de falar dos demais colegas? Se sim, por quê?

() Sim

() Não

Por quê?

4. Você acha seu jeito de falar diferente do jeito de falar dos seus professores? Se sim, por quê?

() Sim

() Não

5. Em sala de aula, você já falou alguma palavra “errada” e foi corrigido por algum colega? Se sim, como você foi corrigido?

() Sim

() Não

6. Quando foi corrigido pelo colega, como você se sentiu?

7. Em sala de aula, você já falou alguma palavra “errada” e foi corrigido por algum professor? Se sim, como você foi corrigido? O professor explicou por que achou que você estava falando errado?

() Sim

() Não

8. Quando foi corrigido pelo professor, como você se sentiu?

9. Fora da sala de aula, você já falou alguma palavra “errada” e foi corrigido por alguém? Se sim, como você foi corrigido?

() Sim

() Não

10. Quando você foi corrigido, como você se sentiu?

11. Quando você é corrigido por professores, colegas e outras pessoas dentro da escola, isso faz com que você deixe de participar da aula, por vergonha de não saber se está falando certo?

12. Por causa do seu modo de falar, você já foi motivo de piada na escola? Alguém já riu de você e ou fez comentários ofensivos por causa disso? Se sim, explique.

() Sim

() Não

13. Como você se sente nessas situações?

14. Você acha a língua que a escola ensina muito difícil? Por quê?

15. Você sabe o que é preconceito linguístico?

16. Já sofreu esse tipo de preconceito?