

O PORTUGUÊS É REALMENTE MUITO DIFÍCIL? DESMISTIFICANDO O PRECONCEITO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS TEORIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

Dr. Silvano da Conceição ☎ 0000-0002-3577-2268
Mirian Celestino dos Santos ☎ 0000-0001-5595-3034
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: Os estudos Sociolinguísticos contemporâneos têm fundamental importância para novos caminhos do ensino de língua materna. Esta investigação de caráter qualitativo trata do ensino de língua materna mais contextualizado e em concordância com a realidade linguística da sociedade, desmitificando, assim, a ideia de que o “português é muito difícil.” Diante disso, consideramos aqui a hipótese básica, baseada na literatura linguística, a qual as teorias sociolinguísticas podem desmistificar o mito nº 3 “Português é Muito Difícil” de Bagno (2007). O objetivo deste texto é compreender as propostas para o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa frente as teorias sociolinguísticas com a finalidade de desmistificar a ideia de que a Língua Portuguesa é difícil, seguindo a metodologia de revisão sistemática da literatura (BAGNO 2007; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; BRASIL 1998, 2016; FARACO, 2008, entre outros). Concluímos que as teorias sociolinguísticas – sobretudo a respeito dos estigmas que envolvem o conceito de norma-padrão, o reconhecimento da competência linguística do falante e a diversidade e variação linguística da língua materna – são de fundamental importância para desmistificar a concepção de que o “português é muito difícil”, tornando o ensino da língua portuguesa mais prazeroso aos discentes, podendo, dessa forma, influenciar para elevar o aprendizado da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Sociolinguística.

IS PORTUGUESE REALLY VERY DIFFICULT? DEMISTIFYING PREJUDICE ABOUT THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE LIGHT OF SOCIOLINGUISTIC THEORIES

ABSTRACT: Contemporary sociolinguistic studies are of fundamental importance for new ways of teaching the mother tongue. This qualitative investigation deals with teaching mother tongue in a more contextualized way and in accordance with the linguistic reality of society, thus demystifying the idea that “Portuguese is very difficult”. Therefore, we consider here the basic hypothesis, based on the linguistic literature, which sociolinguistic theories can demystify the myth nº 3 “Portuguese is very difficult” by Bagno (2007). The objective of this text is to understand the proposals for the teaching-learning process of the Portuguese language in the face of sociolinguistic theories in order to demystify the idea that the Portuguese language is difficult, following the methodology of systematic literature review. (BAGNO 2007; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; BRASIL 1998, 2016; FARACO, 2008, among others). We conclude that sociolinguistic theories - especially regarding the stigmas that involve the concept of standard-norm, the recognition of the speaker's linguistic competence and the linguistic diversity and variation of the mother tongue - are of fundamental importance to demystify the concept that "Portuguese it is very difficult", making the teaching of the Portuguese language more pleasant for students, thus being able to influence to increase their learning.

KEYWORDS: Teaching; Portuguese Language; Sociolinguistics.



1 INTRODUÇÃO

“Estudar português é muito difícil”; “não sei falar o português correto”; “são tantas regras para decorar que não consigo entender o português”; “não gosto de estudar português.” Os professores de Língua Portuguesa ouvem, recorrentemente, frases como essas na sala de aula. Embora os estudos linguísticos contemporâneos apontem novos caminhos no ensino da língua materna, observa-se que os estudantes, sobretudo da educação básica, enfrentam, diariamente, obstáculos no processo ensino-aprendizagem.

Consoante Bagno (2007), o ensino brasileiro de língua portuguesa baseou-se na norma gramatical do português europeu, se distanciando da língua aprendida, falada e escrita no Brasil, de modo que passamos a considerar o português uma língua muito difícil. Em outras palavras, segundo o autor, criou-se esse mito de que o português é muito difícil, haja vista que somos impulsionados a decorar regras e conceitos os quais não fazem parte da realidade linguística no país.

Com os estudos linguísticos contemporâneos, principalmente da Sociolinguística, concepções como essas são desmistificadas, dando lugar ao conhecimento científico sobre a língua. A sociolinguística, corrente iniciada na década de 1960 sob as pesquisas variacionistas de William Labov, “parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141). Inegavelmente, o fato de a sociolinguística considerar o uso real, variável, mutável e heterógeno da língua, faz com que as contribuições dessa corrente no ensino de língua materna sejam significativas, pois, partindo da noção da língua em seu uso real, torna-se possível uma abordagem no contexto educacional mais próxima da realidade linguística dos falantes.

A partir dessa perspectiva, observa-se que os estudos sociolinguísticos nas aulas de Língua Portuguesa têm fundamental importância para a compreensão



da língua materna, desmistificando a ideia de que o português é difícil. Logo, faz-se necessário o ensino de língua materna mais contextualizado e em concordância com a realidade linguística do corpo social, bem como, direcionado às práticas de ensino que vão de encontro às percepções falaciosas do senso comum.

Consideramos aqui a hipótese básica, baseada nas literaturas linguísticas (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), nas quais as teorias sociolinguísticas podem desmistificar o mito de uma língua materna difícil de ser aprendida e compreendida. Dessa forma, sustentamos a hipótese de que o ensino sociolinguístico de norma, competência comunicativa e variação linguística podem contribuir, significativamente, no ensino de Língua Portuguesa, esclarecendo, portanto, que apenas a abordagem tradicional não é efetivamente suficiente.

Mediante o exposto, a pesquisa apresenta questões relevantes na contemporaneidade, sobretudo, no que se refere ao ensino de língua materna, à luz das teorias sociolinguísticas, buscando contextualizar o relacionar as propostas de ensino com o uso real da língua.

2 METODOLOGIA

Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da sociolinguística desde o surgimento dessa área da linguagem, na década de 50, apresentam concepções muito relevantes para a compreensão de língua e sociedade. Considerando isso, o presente trabalho trata de uma revisão sistemática da literatura que, baseada na ciência linguística, possibilita direcionar caminhos para desmistificar a temática em questão. Desse modo, o levantamento bibliográfico foi realizado no período de 9 de maio 2021 a 30 de janeiro de 2022 com leitura de livros publicados por pesquisadores da sociolinguística e documentos oficiais (BAGNO, 2007; 2007; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005;



BRASIL, 1998; 2016; FARACO, 2008 e outros), buscando construir um conjunto de ideias as quais vão de encontro às falácias do senso comum contra a língua portuguesa, sobretudo, no que se refere a norma-padrão, competência comunicativa e variação linguística.

3 NORMA-PADRÃO E NORMA CULTA: DISTINGUINDO OS CONCEITOS DE NORMA

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) – BNCC – estabelece as competências, conhecimentos e habilidades as quais os estudantes tanto da educação pública, quanto da educação privada devem desenvolver no decorrer da educação básica. Trata-se de um documento normativo que norteia as aprendizagens essenciais dos estudantes, de modo que direciona os currículos escolares e as propostas de caráter pedagógico.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino da norma-padrão, a BNCC aponta que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Pode-se compreender, dessa forma, que a BNCC se refere aos conhecimentos de gêneros textuais sob uma perspectiva enunciativo-discursiva baseada no texto, com a finalidade de desenvolver e aprimorar as capacidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Contudo, o conceito de norma-padrão apresenta-se de maneira insuficiente e, conseqüentemente, não norteia de modo concreto as definições as quais os professores de língua materna devem assumir na sala de aula. Assim, torna-se necessário indagar: o que é mesmo norma-padrão e norma culta?



O linguista romeno, Eugenio Coseriu (1980), compreendendo a duplicidade do termo “norma”, apresentou, partindo da concepção estruturalista da linguagem para criação do modelo teórico, a definição de norma objetiva e norma subjetiva. Nessa perspectiva, o linguista conceituou norma objetiva como os padrões linguísticos característicos de uma determinada comunidade, isto é, os usos coletivos dos falantes dentro de um determinado espaço. Enquanto norma subjetiva definiu-se como o juízo de valor lançado sobre os falantes de uma determinada comunidade, visando examinar o desempenho linguístico dos mesmos, partindo de princípios prescritivos e idealistas.

Sob esse ponto teórico, o conceito de norma desenvolvido por Coseriu subdivide-se em norma objetiva, relacionada com os padrões de usos linguísticos de uma comunidade, e norma subjetiva, referente ao sistema baseado no juízo de valor do desempenho linguístico dos falantes de uma dada comunidade. De forma mais específica, a norma objetiva associa-se aos usos linguísticos reais dos falantes da norma culta, norma semiculta e norma popular. Em contrapartida, a norma subjetiva refere-se às idealizações de um grupo letrado - gramáticos tradicionais e escritores literários- que buscam impor uma norma-padrão da língua. Logo, percebe-se, que no campo educacional, é necessário desenvolver o processo ensino-aprendizagem nas bases objetivas da norma, haja vista que aborda grande parte das ramificações da diversidade linguística.

No Brasil, a norma-padrão constituiu-se a partir de uma perspectiva essencialmente artificial da língua. No processo de normatização da língua, a elite letrada e aristocrata baseou-se no modelo de língua europeia, de modo que buscaram na escrita dos textos literários românticos a concepção de linguagem para a padronização da língua. É notório que a formação da norma-padrão no Brasil tem base mais próxima de uma ideologia de língua padrão, do que em aspectos propriamente linguísticos. Mediante isso, a norma-padrão “faz parte de



um projeto autoritário de manutenção do poder nas mãos de uma pequena elite, que faz do seu modo de falar o único ‘bonito’ e ‘correto’” (BAGNO, 2007, p. 98).

Faraco (2008) destaca que a norma-padrão surgiu em resposta à diversidade linguística, com o propósito de padronizar a língua e estruturar um conjunto idealizado de uso dito como correto. Em outras palavras, a norma-padrão é um conjunto de regras artificial e idealizada de uma língua imposta como balizador a fim de padronizar os usos linguísticos reais. Dessa forma, a norma-padrão caracteriza-se como um modelo regularizador, não somente da escrita, como também da fala dos sujeitos, sendo um modelo obrigatório que objetiva uniformizar e combater as variações da língua.

É importante salientar que, embora os estudos linguísticos contemporâneos afirmam a insuficiência de ensinar apenas a norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa, ainda nos dias correntes, a educação básica perpetua uma abordagem puramente gramatical. Contudo,

O padrão não conseguirá jamais suplantar integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história. Mesmo assim, o padrão terá sempre, por coações sociais, certo efeito unificador sobre as demais normas (FARACO, 2008, p. 78).

Assim, é de suma importância dizer que, apesar de o senso comum idealizar a norma-padrão como unicamente fundamental no ensino da língua portuguesa, em hipótese alguma, o padrão normativo alcança a diversidade linguística. Dito isso, a norma-padrão define-se, realmente, como um conjunto idealizado de regras sobre uma língua, cuja finalidade é padronizar os usos linguísticos a fim de impedir as variedades linguísticas. Em virtude disso, criou-se um modelo de língua único e fixo com objetivo de direcionar a fala dos sujeitos escolarizados e, portanto, uniformizar a fala e a escrita dos mesmos.

O prestígio social atribuído aos falantes da norma culta decorre, primordialmente, de fatores extralinguísticos. Como mencionado anteriormente,



as bases do ensino de língua materna dos sujeitos são, em sua maioria, fixadas na norma-padrão. Contudo, os estudantes não aprendem a norma-padrão em sua integridade, visto que se trata de um modelo único e fixo e não uma variedade da língua. Em verdade, aqueles que alcançam a conclusão da formação educacional, sobretudo no ensino superior, começam a fazer parte dos falantes de norma culta.

Por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos mais letrados, fica a ilusão de que eles se comportam linguisticamente de acordo com as prescrições da gramática normativa. Isso se revela na confusão terminológica entre “norma culta” e “norma-padrão”, tomadas como sinônimos, quando de fato não são, numa perspectiva científica rigorosa (BAGNO, 2007, p. 129).

Logo, é indispensável conceituar e diferenciar a norma-padrão e norma culta a fim de que não haja uma confusão terminológica no processo ensino-aprendizagem da educação básica. A norma culta, diferentemente da norma-padrão, trata de uma variedade da língua com caráter heterogêneo, mutável e variável e exerce, no meio social, funções específicas. Por isso, “seu prestígio (variedade prestigiada) não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela” (FARACO, 2008, p. 72). Dito de outro modo, o alto prestígio que a norma culta tem no corpo social tem origem extrínseca, isto é, propriedades as quais não fazem parte da língua, sendo que, no âmbito intrínseco, a norma culta é uma variedade como todas as outras.

Ao contrário do que pensa o senso comum, nem norma-padrão nem a norma culta se encontram em um patamar superior a todas as variedades da língua. Mediante os aportes teóricos mencionados, pode-se dizer, resumidamente, que a norma culta diz respeito aos usos linguísticos reais dos falantes escolarizados, os quais tiveram acesso à norma-padrão e internalizaram as concepções basilares da gramática tradicional. Em contrapartida, a norma-



padrão trata do conjunto ideológico de regras que visam a padronização e uniformização da língua.

Vale a pena considerar que, a distinção de normas nas aulas de língua portuguesa, por certo, contribuiu para que os estudantes compreendam aspectos além do padrão normativo. A concepção de gramática, geralmente associada a norma-padrão, “se baseia em conceitos e noções formuladas a centenas de anos atrás e que a ciência linguística já provou serem equivocadas, ambíguas” (BAGNO, 1998, p. 66). Essa confusão de sentidos direciona as reflexões do ensino de língua contra a realidade linguística do estudante, tendo como resultado o desinteresse dos mesmos pelo processo de aprendizagem, assim, é na ausência de identificação, desconhecimento da temática e juízo de valor negativo sobre o português definido como muito difícil - entre o alunado - que encontra o distanciamento entre o uso linguístico real e a norma imposta na sala de aula.

Nesse sentido, convém ressaltar ainda que, mesmo com estes apontamentos sobre os estudos linguísticos a respeito da diversidade linguística, a escola insiste em considerar apenas a norma-padrão. O ensino do caráter heterogêneo, variável e mutável da língua e, sobretudo, a diferença entre normas, não apenas pode contribuir para ampliar as noções linguísticas dos estudantes, como ainda apresentar outras vertentes da língua desmistificando a ideia de um modelo único, perene e distante da realidade linguística o qual deve ser decorado.

4 COMPETÊNCIA E ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA: APRIMORANDO OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO DO FALANTE

No século XX, em 1965, o linguista norte-americano, Noam Chomsky, contribuiu significativamente para a compreensão da gramática, sobretudo, seu caráter internalizado e organização sintática. O professor analisou a dicotomia língua e fala, sob uma perspectiva de competência e desempenho linguísticos.



Trata-se, desse modo, dos domínios linguísticos que os falantes possuem sob a concepção do conhecimento abstrato da língua, competência; e o uso concreto, desempenho.

Esse conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua e que lhe permite essas intuições é o que denominamos competência linguística — o conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua. [...] Esse uso concreto da língua denomina-se desempenho linguístico (também conhecido por *performance* ou, ainda, *atuação*) e envolve diversos tipos de habilidade que não são linguísticas, como atenção, memória, emoção, nível de estresse, conhecimento de mundo, etc. (KENNEDY, 2011, p. 133-134).

Assim, como bem definido anteriormente, chama a atenção o fato de o falante já possuir um conjunto significativo de regras linguísticas as quais possibilitam a compreensão e produção de um número infinito de sentenças, sabendo distinguir aquelas que são gramaticais e agramaticais¹. Em suma, sendo a competência linguística o conhecimento tácito que os falantes de uma língua possuem a respeito das regras de uso linguístico que capacitem o desempenho, se torna necessário salientar, portanto, que todos os falantes têm a competência linguística e compreendem perfeitamente sentenças as quais não estão em concordância com o padrão normativo, fazendo com que a intercomunicação ocorra de modo viável.

No campo Sociolinguístico, Hymes (1966), propôs a reformulação teórica da competência linguística, considerando aspectos variacionistas da língua. De acordo com Hymes, antes de mais nada, a competência linguística não contemplava o caráter variável e heterogêneo da língua e, diante dos impasses de inviabilidade do uso concreto e funcional da língua, ainda que o falante dominasse os conhecimentos tácitos da formação de sentenças lógicas, o pesquisador apresenta o conceito de competência comunicativa associado à noção de adequação. Dessa maneira, na área sociolinguística, a competência do

¹ Nesse caso, a noção de sentença gramatical e agramatical não se relaciona com a norma prescritiva, mas com sentenças que sejam compreendidas ou não pelos falantes.



falante abrange questões de cunho sociocultural que direcionam as regras de adequação diante do contexto.

Conforme Bagno (2007), “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela” (p. 33). Nesse sentido, nota-se que os usuários da língua dominam perfeitamente os conhecimentos linguísticos, de maneira que são capazes de desenvolver de modo claro suas intenções na fala e, inconscientemente, exercem as regras básicas com maestria. Entretanto, há a necessidade de ampliar os recursos linguísticos, a fim de comunicar-se adequadamente a depender do contexto social em que esteja inserido, bem como atender as demandas, não somente do exercício da comunicação oral, mas também no de gênero textual escrito.

As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. Mas a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. [...] É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhe apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Partindo desse pressuposto, ao ingressar ao espaço escolar, o estudante tem consigo um repertório linguístico vasto adquirido ao longo das vivências dentro e fora do espaço social onde vive, sendo indispensável o respeito diante das variedades linguísticas e realidade social dos estudantes. Contudo, a competência linguística contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico do falante, tendo em conta a capacidade de adequação e a noção de viabilidade que o falante da língua possui. Nesse sentido, a noção de adequação linguística enquadra-se na necessidade de o falante aplicar os conhecimentos internalizados de regras na formação de sentenças de modo a concordar com o



contexto comunicativo. No que se refere à noção de viabilidade, portanto, se associa à necessidade de uso dos recursos comunicativos que proporcionam a comunicação plena e clara entre o falante e seus interlocutores.

Assim, embora nem sempre o professor, sobretudo da rede pública, disponha de recursos para o desenvolvimento de atividades que desviem das abordagens corriqueiras, é papel, tanto do educador quanto da escola apresentar novas perspectivas de comunicação para os estudantes. É provável que os estudantes tenham dificuldades na comunicação por receio de “errar” o português ou “não saber” falar direito diante de situações comunicativas e, à vista disso, cabe à escola exercer a tarefa de mostrar contextos comunicativos diversos e com diferentes níveis de complexidade, com o intuito de prepará-los para os diversos papéis sociais os quais vão assumir durante percurso da vida.

Bortoni-Ricardo (2005) salienta, porém, que o professor de língua materna deve, necessariamente, traçar o perfil sociolinguístico e conhecer a fundo os traços socioculturais dos estudantes. Acima de tudo, para que a competência comunicativa aconteça de modo efetivo, se torna imprescindível o reconhecimento do contexto social no qual o estudante vive, identificando as características sociolinguísticas, bem como a interação em sala de aula entre discente-docente. Por meio de uma interação assimétrica, o professor será capaz de analisar os conhecimentos que o estudante já possui, de maneira a compreender a diversidade linguística e refletir quais caminhos percorrer para aperfeiçoar as modalidades da linguagem oral e linguagem escrita. Assim, conhecendo o perfil do aluno o educador será capaz de valorizar a cultura e efetuar as práticas de letramento por meio de uma pedagogia culturalmente sensível.

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educados



processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares (BORTONI-RICADO, 2005, p. 128).

Diante desse pressuposto teórico, é preciso, de fato, que para que a competência comunicativa seja uma realidade no espaço escolar, sejam trilhados caminhos educacionais sociolinguísticos. É relevante uma educação, nas diversas fases estudantis, que garanta os meios linguísticos necessários para o desenvolvimento, esclarecimento e habilitação do domínio e uso da variedade-padrão, estabelecendo, portanto, onde e como esse recurso linguístico pode ser utilizado, sem desconsiderar os hábitos linguísticos culturais e sociais que o estudante, preliminarmente, possui. Não cabe, desse modo, “impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante” (BAGNO, 2007, p. 34), mas, ensinar a heterogeneidade, diversidade e variabilidade da língua, de maneira a direcionar o ensino da língua de encontro a regras as quais não estejam de acordo com a fala dos sujeitos.

5 O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa, 1998, é um documento que direciona as práticas pedagógicas da educação básica. Conforme esse documento legal, datado há mais de duas décadas, a variedade da língua caracteriza-se como parte inerente do corpo social, caracterizando-se como parte imprescindível para que alunado conheça e valorize a heterogeneidade e diversidade da língua.

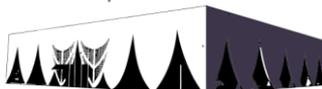
A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] . Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).



Nota-se que, desde o final do século XX, ainda que houvesse a tentativa de impor uma concepção prescritiva da língua, existiu, também, o reconhecimento da variedade linguística como elemento intrínseco da língua, ocorrendo naturalmente e de forma independente do modelo idealizado por uma elite letrada. Por certo, uma variedade linguística não se estabelece de “erros” ou “precariedades” da língua, como definida por defensores do padrão normativo, mas refere-se a “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (BAGNO, 2007, p. 47). Logo, tratar de variação linguística nas aulas de língua portuguesa é um caminho para desmistificar a ideia errônea que somente o padrão normativo é correto, bem como de que há uma uniformidade linguística.

Por essa ótica, ainda que os estudos sociolinguísticos tenham mostrado o quanto conceituar a língua como uniforme e estática é incoerente com a realidade linguística, sobretudo, devido ao caráter variável da fala, no âmbito educacional ainda propagam as ideias de um tipo ideal de língua o qual, necessariamente, deve ser alcançado. Contudo, em hipótese alguma, a tentativa de uniformização linguística representa algo positivo no processo de ensino da língua materna, razão pela qual “não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida” (POSSENTI, 1996, p. 35). Considerando o exposto, a mudança e variação linguística não podem ser desassociadas da língua, bem como do ensino nas aulas de língua portuguesa, já que são processos inerentes a língua os quais devem ser discutidos entre discentes e docentes, sobretudo na educação básica.

Outro aspecto relevante, que, possivelmente, seja um fator que impulsiona os estudantes a pensarem que o português é difícil é a ausência do ensino da variação linguística. Indubitavelmente, a língua tem um caráter variável, heterogêneo e mutável, contudo, as aulas de língua materna limitam-se apenas ao ensino gramatical, deixando de lado toda diversidade linguística. Em



virtude desse fato, os conhecimentos a respeito da variação linguística não alcançam os estudantes e, pelo fato de não conhecerem que todas as variantes são legítimas e válidas, acreditam que o português é muito difícil, ou pior, que não sabem usar a língua de maneira “correta”.

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (BRASIL, 2016, p. 98).

Ao contrário das concepções normativas, conforme o pressuposto legal, a variação linguística faz parte da estrutura da língua, caracterizando-se como um fenômeno linguístico com justificativas sociais, as quais atuam ativamente na organização da linguagem. Assim, reconhecer a variação linguística de modo legítimo não somente contribui para reconhecer as relações de poder entre as classes que, infelizmente, atribuem o espaço de subalternidade aos falantes da variedade popular, como também que “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

Vale a pena salientar que, os tipos de variação linguística são de suma importância no campo de estudo da língua materna na educação básica. Os estudos dos processos de variação linguística apresentam que há cinco tipos básicos de variação: variação geográfica, associada às diferentes formas de uso da língua a depender da localização geográfica; variação histórica, relacionada ao processo de mudança ao longo do tempo; variação diastrática ou social, que trata do processo de uso da língua dependendo do grupo social, profissão, classe social, grau de escolaridade e faixa etária; variação diafásica ou estilística, relacionada ao uso da língua diante do ambiente social e grau de formalidade e informalidade; e, por fim, variação diamésica ou de registro, sendo esse o



processo relacionado ao uso escrito e falado da língua. Nota-se que a variação linguística ocupa diversos âmbitos sociais exercendo um papel significativo nas áreas de estudo linguístico.

Tarallo (1997) destaca, porém, que as variantes linguísticas se caracterizam como as diversas formas de construir uma ideia de modo verbal, isto é, dizer alguma coisa, inserido dentro de um mesmo contexto comunicativo e com valor de verdade igualitário. Sob essa ótica teórica e considerando os tipos de variação linguística, vale a pena salientar que na língua não há maneiras correta ou errada de usar o português, haja vista que cada grupo social, contexto comunicativo, grau de formalidade, tempo e espaço os quais o falante se encontra inserido e modalidade de uso da língua devem ser considerados. Dessa maneira, a ausência de informação sobre essas questões, sobretudo na educação básica, limita a reflexão crítica dos estudantes e propaga a noção de que existe apenas um único modo de uso da língua – aquele escrito nas gramáticas normativas– o qual deve ser rigorosamente seguido. Por certo, essa noção de homogeneidade linguística contribuiu para um ensino distante da realidade do sujeito, gerando, portanto, confusões e dificuldades de aprendizagem o que, conseqüentemente, estimula a ideia de um português muito difícil.

Este é o primeiro passo, então, dar a boa notícia aos alunos de que eles já sabem português, não tanto para eles se conscientizarem disso, mas para que nós, professores, não esqueçamos dessa verdade simples. O que nós vamos fazer é desenvolver esse conhecimento prévio, ampliar a visão do aluno sobre as infinitas possibilidades de uso do idioma, despertar seu interesse pela aquisição de recursos que lhe permitam fazer um uso adequado e aceitável da língua nas diversas situações e contexto (BAGNO, 1998, p. 82).

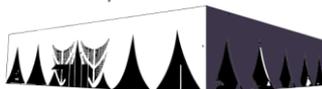
Partindo do pressuposto de Bagno (1998), cabe ao professor de língua portuguesa desmistificar o mito que o português é muito difícil. Um processo educacional consciente na realidade linguística do falante, aprimorar os



conhecimentos preliminares e a visão de mundo dos alunos é um direcionamento importante para a construção de uma educação cujo objeto seja o respeito à diversidade e variação da língua. As aulas de língua portuguesa podem ir além do estipulado na gramática normativa e, principalmente, mostrar aos estudantes que eles sabem usar a língua de modo coerente, conscientizando-se de que não existe um português difícil e, muito menos, impossível de ser compreendido e ampliado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, diante das questões levantadas, que as teorias sociolinguísticas são fundamentais para desmistificar a concepção de que o português é muito difícil. Com base nisso, o ensino de Língua Portuguesa fundamentado apenas nos padrões normativos lança sobre os estudantes a responsabilidade de aprender normas as quais não fazem parte da realidade linguística dos mesmos, de modo a impor concepções que, muitas vezes, não fazem sentido. Considerando esse aspecto, cabe aos professores e a escola apresentarem aos estudantes novas perspectivas da língua de maneira a refletir sobre o português sob o ponto de vista da diversidade, heterogeneidade, variabilidade, diferença e mudança. Isto é, mostrar que não existe uma língua difícil, uma vez que, antes mesmo de fazer parte do contexto escolar, os estudantes já têm conhecimentos profundos da língua. Indubitavelmente, essas questões são de suma importância para combater noções falaciosas veiculadas no corpo social e, portanto, apontar que o português não é difícil. Por fim, cabe destacar que tanto o docente de língua materna como a escola precisam compreender o contexto comunicativo em que estão inseridos, traçar o perfil sociolinguístico e conhecer a fundo os traços socioculturais dos estudantes de maneira a potencializar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre a língua materna. Essa estratégia certamente permitirá o enfrentamento do medo que os estudantes



possuem quando se trata da dificuldade de falar corretamente em diferentes situações comunicativas, ou seja, o uso dessa estratégia permite aos estudantes se apropriarem de recursos comunicativos que proporcionam a comunicação plena e efetiva entre o falante e seus interlocutores.

REFERÊNCIAS

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

BAGNO, M. **Pesquisa na escola** - o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998, p. 65-90.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico** - o que é, como faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (ORG.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-157.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (ORG.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 127-139.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Recebido em: 11-08-2022

Aceito em: 04-10-2022

