

## A VARIAÇÃO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA E DO PCN

Talita Maiara Michelon<sup>1</sup>

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins<sup>2</sup>

**RESUMO:** Na atualidade, questões envolvendo a linguagem oral e o emprego da norma culta na escola tem gerado discussões entre os professores, uma vez que o emprego de registros diferenciados dos considerados corretos não é devidamente aceito e/ou analisado em sala de aula, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais o recomende. Dessa forma, muitas são as dificuldades de socialização encontradas por alunos, principalmente em escolas de periferia, caso utilizem registros linguísticos diferenciados do aceito como padrão. O objetivo deste trabalho é o de analisar as questões envolvendo variação e preconceito, à luz da Sociolinguística, observando como essa ciência tem sido aplicada no contexto de sala de aula, a partir da análise das Propostas Curriculares de 1992 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística; Variação Linguística; Preconceito Linguístico.

**ABSTRACT:** Nowadays questions involving the use of social and cult language approach at the school has produced discussions between teachers, thus the use of the linguistics registers different of that considered correct aren't accept or analyzed in the context of the classroom, although the national curriculum framework recommend it. So, there are many difficulties of socialization by the students principally that ones who come from the surrounding regions, if they use the linguistics approach differently of the accepted as a model. The objective

<sup>1</sup> Pedagoga formada pela Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, no Curso de Pedagogia, e Especializanda em Psico-pedagogia pela Fundação Raul Bahuab de Jaú, SP. Graduou-se como bolsista de Iniciação Científica no programa institucional da Unesp.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas da FAAC-Unesp-Bauru-SP. Professora assistente doutora e atua na pós-graduação em Linguagem, cultura e mídia da Unesp e pesquisa formação de professores, tendo publicado livros na área.

of this paper is to analyze those questions, involving variation and prejudice in the classroom context, from the Sociolinguistics point of view how this science has been applied in the classroom context, considering the curriculum proposals of 1992 and the national curriculum

## Introdução

Uma análise do que se observa hoje acerca da produção de textos de alunos revela uma dificuldade crescente em se utilizar uma única variante linguística como norma-padrão para serem cobradas a gramaticalidade e a boa formação textual desses alunos. Ainda que existam noções próprias de coesão e coerência, torna-se evidente que a variante urbana detentora da norma padrão válida principalmente para as grandes cidades próximas ao centro e à capital do Estado de São Paulo, não se ajusta, por exemplo, à maneira de se expressar de grande parte de estudantes oriundos de localidades como Araçatuba, Presidente Prudente, Franca, cidades limítrofes do Estado ou ainda de alunos de outras regiões do país.

Essa questão poderia ser considerada a partir dos estudos desenvolvidos pelos sociolinguistas, que consideram a língua como produto do meio social e da realidade do indivíduo. Sob esses aspectos, a língua deveria refletir a cultura, de que é também fruto, de forma a que o ensino esteja adequado às exigências regionais, priorizando a necessidade básica e fundamental do indivíduo de se comunicar. Na prática, entretanto, tais teorias acabam não sendo utilizadas.

Marcuschi (1975), retomando Bernstein (1975), esclarece que no Brasil a preocupação de se padronizar a língua, a partir de uma norma adotada na região Sudeste, desenvolveu cobranças no tocante à produção e à interpretação de textos, inadequadas a outras regiões do país que também falam o português com características regionais. Dessa forma, causa estranhamento que certas instituições de São Paulo, por exemplo, por muito tempo tenham preparado os exames vestibulares para universidades do Norte e Nordeste do país, utilizando como norma-padrão a variante urbana e os registros linguísticos vigentes na cidade de São Paulo. Em caráter

particularizante, observa-se que nem mesmo dentro do próprio Estado, como foi mencionado acima, existe uma única variante adotada, como demonstram os exemplos de redações de vestibulandos. Tal postura aparenta certa negligência com relação à socialização do indivíduo, trazendo prejuízos para o sucesso da própria escola nacional.

Desenvolver uma sistemática para o uso da língua dentro de uma norma-padrão capaz de englobar diferentes regiões de um mesmo país tem levado a teorias contraditórias. Tornam-se evidentes, dessa forma, tanto as pesquisas desenvolvidas por psicólogos – que colocam a questão da privação verbal como causadora da dificuldade de socialização com o meio dominante entre usuários de variantes dialetais (não consideradas padrão) –; quanto as adotadas por sociólogos e sociolinguistas, defensores da utilização de variantes dialetais diferentes, os quais enfatizam que as mesmas, muitas vezes, são mais ricas em expressões, aspectos culturais e vocabulário que a norma culta, mais restrita.

Neste artigo, pretende-se traçar um paralelo entre as Propostas Curriculares de 1992, destinadas ao Estado de São Paulo, sob a chancela do então Secretário da Educação Fernando Moraes; os Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos pelo Ministro Paulo Renato de Souza em 1998; e os teóricos da Sociolinguística como Bernstein (1975), Bright (1966), Labov (1994), Marcuschi (1975) e Magda Soares (1994), entre outros, com o objetivo de se analisar as questões envolvendo o preconceito e as variações linguísticas no contexto de sala de aula.

## 1. Linguística e Sociolinguística

Estudos linguísticos desenvolvidos por Sapir, Whorf, Bernstein e Halliday (*apud* Marcuschi, 1975) demonstram claramente a preocupação em se analisar a língua como produto do meio social. Para Sapir, a capacidade de expressão do indivíduo apresenta íntima relação com sua experiência sociopsíquica; já Whorf, retomando Sapir, reformula os termos de um relativismo linguístico, ao afirmar que sistemas linguísticos diversos implicam experiências sociais diversas. Bernstein, por sua vez, utilizando tanto essas teorias, quanto os estudos de Halliday acerca da fundamentação da linguagem (a língua teria

sete funções: instrumental, reguladora, pessoal, interacional, indicadora, imaginativa e informativa, cada qual com sua gramática) esclarece que estruturas sociais diversas criam comportamentos linguísticos diversos, pois a linguagem condiciona a experiência e a estrutura social que, por sua vez, determina o comportamento linguístico, reproduzindo a estrutura social.

O que se observa, portanto, são as relações notórias entre códigos linguísticos, classes sociais e meios de socialização, uma vez que é através dos processos de comunicação que os indivíduos aprendem seu papel social. Como os códigos linguísticos surgem a partir de formas de relação social, as diferentes estruturas sociais originam códigos ou sistemas linguísticos diversos. Assim, o meio social gera o código que não depende da capacidade intelectual dos falantes, mas da forma de relação social a que estão submetidos.

Bright (1966), sociólogo norte-americano, acredita que a sociolinguística está condicionada a elementos mais complexos, na relação indivíduo/mundo, tais como “as diversas linhas de interesse, existentes no campo”, ou seja, a **dimensão** do emissor, a do receptor e a da situação ou contexto (*setting*).<sup>1</sup>

Essa espécie de “fórmula” está condicionada ao pressuposto da comunicação simplificado por Jakobson em “quem diz, o que, a quem, onde e como” (1977), ou seja, os níveis de registros que deveriam ser empregados pelo falante em suas diferentes atuações sociais e que conferiria a possibilidade da escolha no envio da mensagem. Marca de uma hierarquização social, essa escolha, muitas vezes, pode não ser aceita pela norma-padrão vigente, ocorrendo as chamadas estratificações sociais, que estigmatizariam o falante em um contexto tido como formal.

Como o código específico regula a capacidade de expressão do indivíduo, principalmente das crianças e dos adolescentes, segundo Bernstein, é através dele que o indivíduo aprende a reagir a seu meio social, utilizando uma variante linguística e um registro específico, sempre que a situação o exigir.

A dificuldade apresentada por um aluno de classes sociais não-privilegiadas em se expressar diante de uma situação delimitada pela norma-culta padrão é apresentada por Labov (1994) como produto de uma certa tensão provocada em uma

situação em que esses *desfavorecidos* fossem confrontados com os *privilegiados*, a partir de esquemas sistematizados por esses últimos, já que dentro de seu próprio contexto os chamados *desfavorecidos* expressar-se-iam com maior fluidez.

Como a sociolinguística não enfatiza grandes problemas referentes a essas diferenças dialetais, posto que tanto em um sistema, quanto em outro a norma adotada pela classe dominante acaba sendo a privilegiada, essa situação acaba reduzida a uma relação dominadores/dominados. Dessa forma, a classe dominante determina sua norma linguística como padrão e marginaliza os dominados que dela não fizeram uso.

A medida que a norma-padrão determina os valores e os utiliza prioritariamente, não possibilita o contato com os valores do outro. É mantida, assim, uma posição em que o dominador atua sobre o dominado, utilizando a manipulação, a partir de sua pretensa superioridade, para determinar o *modus operandi* do segundo, deixando de ser considerada a simetria entre ambos. Não é discutida e considerada, portanto, a relação EU - TU, em que ambos trocariam informações, como sujeitos enunciativos que são, de acordo com a teoria de Antoine Culioli (1990), acerca das operações enunciativas.

Observando-se a escola atual sob essa ótica, evidencia-se que o indivíduo é encarado como parte de um todo, em que os setores mais privilegiados, formados pelos dominadores, negligenciam a troca riquíssima que haveria entre dois pólos culturais diferentes. Sob esse aspecto, caberia a indagação acerca da efetiva necessidade de todo jovem brasileiro sonhar com um diploma de nível superior, ainda que obtido em faculdades obscuras, de menor quilate; ou se um indivíduo com nível técnico, por exemplo, não teria uma vasta gama de conhecimento de natureza diversa do vivenciado pelo intelectual de nível superior, podendo ambos interagir em nível prático. Sabe-se que, concretamente, isso ocorre nos mais variados campos da pesquisa, dada a gama de possibilidades em se interpretar uma determinada situação. A esse respeito manifestou-se Saussure, abordando a questão da arbitrariedade do signo linguístico.

Há uma aporia que afirma ser a compreensão uma forma particular de não-compreensão; ou seja, parte-se de um vazio, de um conflito, para se chegar à compreensão. No autoritarismo existe uma forma de compreensão em que a informação age

sobre a formação, o conteúdo é oferecido pronto, não se considerando o processo que levou a sua formação. Assim, um aluno recebe, por exemplo, pronta, sua apostila, sem ter um conhecimento prévio e global de como toda aquela informação se processou. É a ditadura do secundário, em que um referente é transmitido a partir de uma ideologia pré-determinada, ou seja, existe uma interpretação pronta acerca de determinado assunto, e questiona-se a validade ou não dessas informações para o conteúdo de vida do aluno, para o trabalho que desenvolve ou pretende desenvolver em seu dia-a-dia.

Procurando encontrar possibilidades de tornar viáveis para o aluno esses conteúdos, as Propostas Curriculares de 1992 destinadas ao Estado de São Paulo procurou refletir sobre as características políticas, econômicas, sociais e culturais da escola, além de analisá-la quanto a um espaço de crescimento intelectual, ético e profissional de seus estudantes.

## 2. A Proposta Curricular de 1992 e a Sociolinguística

Com a finalidade de fornecer subsídios aos educadores sobre os objetivos e conteúdos a serem alcançados pelos alunos ao final de cada ano letivo, bem como de auxiliá-los na obtenção de parâmetros de avaliação, a Proposta de 1992 sugeria que se considerasse o conhecimento acumulado do aluno, elaborando um diagnóstico sobre suas dificuldades, a fim de saná-las, para promover um adequado desempenho linguístico.

O professor deveria estimular os alunos a observarem a diferença entre a modalidade oral e a escrita, promovendo o contato com a leitura, para que se familiarizassem com novas formas de texto, e diferentes abordagens no trato com a linguagem, com acesso a novas informações:

(...) além da leitura, e interpretação dos textos, da produção de textos pelo aluno, cabe um trabalho que remeta o aluno à observação/ utilização de aspectos relativos à organização textual, à função do texto, a sua tipologia, aos diferentes elementos que o constituem, ao material linguístico de que se serve. (PCN, 1992, p.15)

O contato com os diferentes tipos de textos proporciona aos alunos maturidade para adequarem a linguagem a diferentes contextos, observando, por exemplo, textos da literatura infantil (fábulas e contos de fadas), além de textos jornalísticos, receitas

culinárias, entre outros.

Observa-se que os PCNs não apresentavam uma vertente gramatical absoluta, mas uma síntese discutida pela ciência como o estruturalismo, o gerativismo, a sociolinguística e as diferentes concepções gramaticais adotadas pelos professores. Nesse contexto, o papel da literatura seria o de desenvolver tanto os aspectos formais da produção textual do aluno (coesão, coerência, estilo), quanto o de ampliar sua capacidade analítica, tornando-o capaz de elaborar processos de investigação, de observação e de síntese, e de contextualizar dados lidos, com o objetivo de saber utilizar tais recursos em sua argumentação. Resta observar se as mudanças ocorridas no ensino desde 1992 atenderam às necessidades dos alunos; para tanto, serão analisados elementos pertinentes à Sociolinguística, com o objetivo de confrontá-los aos PCNs.

## 2.1. A Escola, a Variação e as Mudanças Linguísticas

Os estudos no terreno da Sociolinguística tiveram impulso, segundo Preti (1974) nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, possivelmente devido à grande divulgação dos estudos de Comunicação; à necessidade de maior aproximação com outros povos ou com a própria comunidade; e à divulgação, cada vez maior, dos estudos da Sociologia e da Linguística.

Preti (1974) enfatiza que a língua é um sistema de signos convencionais que proporciona a comunicação entre os membros de uma comunidade, sendo seu papel importante nas relações humanas. Desde seu nascimento, o indivíduo é cercado por um mundo de signos linguísticos, que lhe possibilitam, por meio da imitação e da associação, a construção de novas mensagens, e lhe proporciona inúmeras possibilidades comunicativas. Dessa forma, a língua é utilizada como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística.

Segundo Élia (1987), a Sociolinguística estuda as relações entre sociedade e língua, ocupando-se com o estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológico, sintático e semântico das línguas.

A Sociolinguística buscaria surpreender as relações entre estrutura

*Talita Maiara Michelin e Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins*

linguística e estrutura social; ou melhor, as relações entre fator social e organização linguística, mas dentro de um ponto de vista interno. Isto é, não se trata de “contato de línguas”, mas de diferenciação linguística dentro de uma só língua atribuível a causalidade social (níveis culturais da mesma língua, línguas especiais, gírias). (ÉLIA, 1987, p.21).

Para William Bright (1966), segundo Preti (1974), a Sociolinguística abordaria problemas que vão além das simples relações entre língua/sociedade, objeto da Sociologia da Linguagem, porque sua finalidade seria a comparação da estrutura linguística com a estrutura social.

Já para Gadet (1971), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. As variações extralinguísticas que podem manifestar-se no diálogo são de três espécies: **geográficas**, que envolvem as variações regionais sendo preciso separá-las com cuidado, para que as diferenças linguísticas por ela determinadas não sejam confundidas com aquelas ocorridas por influência sociológica, numa mesma comunidade; **sociológicas**, que compreendem as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudos, classe social, localização dentro da mesma região, raça, as quais podem determinar traços originais na linguagem individual; e as **contextuais**, que constam de tudo aquilo que pode determinar diferenças na linguagem do locutor, por influências alheias a ele, como, por exemplo, o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar em que o diálogo ocorre e as relações que unem os interlocutores.

Carvalho (1969) divide as variedades de língua em dois grandes grupos: variedades sincrônicas, que compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos (dialetos ou falares próprios de influência regional, cidade, vila ou aldeia); socioculturais (família, classe, padrão cultural, atividades habituais) e estilísticos, e as variedades diacrônicas (compreendem aquelas “dispostas em vários planos de uma só tradição histórica”).

É possível observar que há uma relatividade nessa tentativa de identificação entre indivíduo e língua, embora não se possa dizer com precisão que um indivíduo de determinada região, cultura, posição social, raça, idade, sexo, escolheria estruturas e formas antecipadamente previsíveis: “Como também nem sempre é possível estabelecer padrões de linguagem individual,

de acordo com uma variedade muito grande de situação, que pudessem servir de ponto de referência para uma classificação mais perfeita dos níveis de fala” (PRETI, 1974, pp.16 - 17).

O autor pontua que a variação linguística de uma comunidade é utilizada pela publicidade que, para atingir seus objetivos, busca uma aproximação com o público consumidor, procurando na variação de língua uma forma de identificação com o consumidor-ouvinte. Essa atuação tem colaborado para uma nova compreensão do “problema do erro” na língua, aceitando a comunidade padrões anteriormente repudiados, o que tem gerado um verdadeiro processo de desmitificação da chamada linguagem padrão. Considerando-se por um outro ângulo, a propaganda e os meios de comunicação de massa são também responsáveis por abusos de toda espécie, que poderão levar a língua, conforme reconhece Henri Lefebvre (1968), a um verdadeiro processo de deterioração.

Como fonte a escola é um organismo tradicional por excelência, que procura uma uniformização da linguagem, adotando os níveis socialmente mais aceitos. Assim, divulga a norma culta e seu objetivo principal é a língua escrita, por meio da qual se estabelecem padrões linguísticos considerados mais elevados, que se supõe possam vir a influir sobre os hábitos individuais, à medida que os locutores elevem seu grau de instrução.

Ao lado da norma culta, ensinada nas instituições escolares, há as normas regionais, que representam usos específicos de comunidades menores, o que não as impede de cultivarem, também, suas entidades tidas como ideais, dentro dos limites geográficos em que são faladas, apesar de não negarem o comportamento linguístico geral, ou seja, a norma culta.

Embora a Sociolinguística se preocupe com as variações da fala e sua correspondência com as variações sociológicas, os sociolinguistas não ignoraram o papel da língua escrita sobre os hábitos linguísticos, modificando-os e contribuindo para sua evolução natural. Em grande parte de sua história, a linguística, utilizou-se de documentos escritos, na falta de *corpus* gravado, procurando encontrar o que de vivo neles existia, muitas vezes reconstituindo a língua falada de toda uma época.

É o que ocorre na obra de Gil Vicente nos diálogos de suas personagens, que auxiliaram na reconstituição do português

do final da Idade Média e do início do Renascimento (século XV), servindo à Filologia e à Linguística Histórica como documento para reconstituição das fases da língua. Gil Vicente foi um grande observador dos tipos humanos de seu tempo e dos níveis sociolinguísticos que os representavam. Em suas peças traduzia fielmente as falas dos personagens, dos tipos sociais; assim, o criado falava como criado, o fidalgo como fidalgo, a criança como criança. O mesmo fenômeno pode ser observado no teatro espanhol de Lope de Vega (século XV), cuja característica maior era a arte da rápida improvisação dos textos, sem que houvesse uma grande preocupação com a construção elaborada dos personagens ou de suas falas, reproduzindo a linguagem trivial.

Para Marcuschi (1975), a Sociolinguística (ou sociologia da linguagem) envolve desde os problemas que surgem na comunicação entre os indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico etc.), a análise dos dialetos, idioletos, socioletos, questões de pronúncia e desenvolvimento linguístico da criança; até a barreira linguística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade, raça e posição social, bilinguismo ou formas verbais cristalizadas pela instituição.

O autor pontua que a variante linguística seria um modelo de seleções linguísticas, caracterizado basicamente por ser uma escolha da qual se lança mão numa determinada situação. Exemplificando, pode-se dizer que a variante utilizada num bar, em uma roda de amigos, diferirá da utilizada numa reunião de professores, ou daquela que se escolhe para dar uma aula ou tomar parte em um debate científico. Assim, cada situação obriga o indivíduo a operar dentro de uma gama de variantes linguísticas, sempre selecionadas em função do contexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consolidados pelo ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em 1998, com segunda edição em 2000 evidenciam que:

Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (PCN, 2000. p.31).

Bernstein acredita que os falantes de um código restrito

transformam esse código numa espécie de “mecanismo de defesa” contra outros grupos ou classes sociais, acentuando, assim, a dicotômica divisão de classes. Como a linguagem utilizada em um código elaborado não pode ser entendida por um indivíduo que só dispõe de um código restrito, o primeiro cuidado do falante que o utiliza é a tradução da mensagem para seu código, para que possa estabelecer a comunicação. Quando essa tradução não for possível, então o diálogo poderá sofrer bloqueios.

Segundo Beline (in FIORIN, 2006), há diferenças linguísticas dentro das regiões de um mesmo país, como por exemplo, entre o português falado em São Paulo e o da cidade do Rio de Janeiro, ou de Salvador e Porto Alegre. Tais diferenças não impedem que haja a comunicação entre os indivíduos. Podem surgir problemas, quando se conversa com pessoas de regiões de culturas muito diferentes, principalmente no que diz respeito ao léxico, ou ao vocabulário empregado, embora também não se possa deixar de constatar diferenças lexicais entre as diversas regiões do país: fala-se a mesma língua em estados diferentes como São Paulo e na Bahia, com diferenças detectáveis entre o que se considera mais comum em cada lugar. Além disso, ainda que o falante possa não saber o significado de um vocábulo ou de outro, ao ouvi-lo pela primeira vez, não questiona o fato de ambos pronunciarem palavras do português, pois reconhece os sons que participam de sua constituição e também reconhece o seu padrão silábico.

Numa mesma língua, um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes, seja conforme o lugar, isto é, a variação diatópica; ou conforme a situação (mais formal ou mais informal) em que se está falando, isto é, a variação diafásica. “A variável linguística é, portanto, um conjunto de duas ou mais variantes. Estas, por sua vez, são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido” (BELINE, in FIORIN, 2006, p.122).

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, dos contextos e dos

*Talita Maiara Michelin e Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins*

interlocutores a quem o texto se dirige (PCN, 2000, pp.31-32).

A escola muitas vezes acredita que apenas corrigindo o modo como a criança fala ou escreve, sem uma ferramenta adequada, irá lhe proporcionar maturidade para adequar sua linguagem às diferentes situações. Na realidade, as crianças necessitam do incentivo à leitura e, conseqüentemente, o estímulo à produção de textos, para que adquiram uma capacidade maior de se expressarem em diferentes contextos. O hábito de leitura não nasce com a criança, mas deve ser estimulado pelos professores e pais, para que as crianças encarem a leitura como um momento de lazer e aprendizagem de diferentes aspectos.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. (PCN, 2000, p. 32).

O PCN esclarece que:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (PCN, 2000, p.36).

Há muitas escolas que possuem materiais riquíssimos, como livros de autores excelentes da literatura infantil, como por exemplo, o autor Monteiro Lobato, mas devido à má organização dos livros e das bibliotecas, não é permitido a um aluno do 4º ano que retire livros separados para o 5º ano, restringindo a leitura das crianças. Um professor de nível fundamental que não possua o hábito de leitura não incentivará em seus alunos o uso dessa ferramenta importante para a sua aprendizagem, resultando, por exemplo, em crianças que apenas conhecem o autor Monteiro Lobato pelo “Sitio do Picapau Amarelo” transmitido pela televisão, ignorando seus livros.

A necessidade do ensino das variações de linguagem dependendo da classe social, do lugar, está relacionada ao respeito às diferentes possibilidades de utilização dos registros linguísticos; por meio da leitura e de narração oral de histórias, as crianças captam que no contexto das produções de textos elas necessitam da norma culta, podendo utilizar essa variável.

O personagem Chico Bento, de Maurício de Souza, é

muitas vezes utilizado em sala de aula como um personagem que fala errado e que deve ser corrigido, pois sua variante linguística não é considerada culta. Essa visão é extremamente preconceituosa, pois uma criança, ao escrever um texto em que haja um caipira, poderá utilizar em sua produção textual esse registro na fala desse personagem, sem que haja erro. Muitas das estórias do folclore brasileiro são contadas a partir de variantes regionais, sem o quê perderiam o efeito de sentido.

A variedade de linguagem adotada por Monteiro Lobato, por exemplo, permite que se faça uma abordagem sociolinguística de sua obra, uma vez que essa é a ciência que estuda a norma padrão aliada ao falar regional. Dessa forma, o indivíduo que utiliza a variante regional não deve abandoná-la, mas sim aprender a utilizar a norma padrão em contextos em que ela se fizer necessária, com um fim específico.

O autor cria em suas obras a personagem Tia Nastácia, uma empregada do sítio, que por não ter nível intelectual semelhante ao de um indivíduo que tenha frequentado a escola, não se utiliza da norma padrão. Lobato coloca essa personagem como querida por todos os personagens, por seus quitutes famosos e por confeccionar para Narizinho a tão famosa boneca de pano Emília. Da mesma forma o personagem Tio Barnabé, um descendente de escravos que conta seus “causos” folclóricos no sítio, nos quais aparecem o Saci e a Cuca, também em sua linguagem “acaipirada”. Tia Nastácia participa das aventuras com a turma do sítio do Picapau Amarelo e ouve as histórias de Dona Benta; esses personagens poderiam ser utilizados pelos professores para que as crianças observassem que há diversas variantes linguísticas e que todas devem ser respeitadas, compreendendo a que contexto e situações devem adequar os diferentes registros linguísticos.

Após a abordagem sobre os estudos sociolinguísticos e como estes devem ser inseridos no contexto escolar, torna-se pertinente comentar o preconceito existente nas escolas, por parte dos alunos, professores e demais integrantes acerca das variedades linguísticas dos falantes.

### 3. O Preconceito

De acordo com Modesto (2009), linguagem e ideologia são indissociáveis, sendo por meio da primeira que a classe

dominante impõe o seu domínio, ao selecionar seu modo de falar e de se expressar, elevando-o à categoria de único aceitável. Dessa maneira, as diversas variações ou formas de expressão de determinada comunidade são consideradas inválidas, mesmo havendo o domínio de uma variante linguística sobre as outras, seria imprescindível haver respeito e uma co-existência pacífica entre as diversas formas variáveis.

O mito de que é preciso saber gramática para se escrever bem está presente no senso comum da maioria das pessoas em nossa sociedade. O cerne do problema está, talvez, no modelo de ensino empregado (e pregado) nas escolas: a língua portuguesa é confundida com gramática normativa padrão, sendo ignorado e tido como feio e errado tudo o que seja diferente do que está na doutrina gramatical (MODESTO, 2009, p.13).

Assim, ao invés de repetir fórmulas antigas e, muitas vezes, sem nenhum teor prático, o ensino deveria proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a língua portuguesa e sua gramática, para que ele pudesse observar a gramática normativa de sua língua como um instrumento de apoio, a ser usado em situações específicas, não como um único registro, superior aos demais. Quando sua variedade linguística é respeitada, reconhecida, sem julgamentos, os alunos sentem-se mais livres para se expressar, tanto intelectual, quanto socialmente.

Dessa forma a escola, esclarece Modesto (2009), pode ser um lugar de contínua reflexão, em busca do desenvolvimento humano, social e científico, em que a gramática seja ensinada nas escolas, mas de maneira ativa, viva, que seja reconhecida, e não simplesmente aprendida, ou seja, a norma culta deve ser ensinada, mas de uma forma que faça sentido aos alunos.

Essa instituição reitera o autor, juntamente com a língua culta, deve mencionar aos alunos que há inúmeras variedades que compõem o sistema linguístico brasileiro, oferecendo a ele a opção de conhecer outras variantes. Uma alternativa seria partir do conhecimento linguístico que o próprio aluno traz, sua gramática particular e que ele conhece como ninguém.

A escola é, talvez, o lugar onde o preconceito linguístico circula com mais facilidade, talvez o lugar onde ele nasce e se desenvolve. Dada à nossa tradição escolar de associar a Língua Portuguesa à Gramática Normativa, e condenar tudo o que está fora deste padrão de língua que nos é estranho, inclusive o que falamos, nos tornamos escravos de nossa própria ignorância (IDEM, p.19).

Observa-se que o preconceito linguístico nas instituições escolares ocorre principalmente nas relações professor – aluno, e aluno – aluno: quando o professor oprime o aluno com correções linguísticas, o mestre está declarando a incompetência do linguística do aluno, enfatizando que ele fala errado e deve falar certo.

Quando um aluno que está acostumado à variedade falada pela sua comunidade ouve uma maneira diferente de sua fala, tende a julgá-la como curiosa e engraçada; nesse momento, se o professor souber aproveitar essa curiosidade e instigar os alunos a discutirem as diferenças regionais e o preconceito linguístico, estará estimulando sua reflexão acerca do assunto. Mas, se não intervier de maneira adequada, esse aluno poderá tornar-se motivo de risos e piadas por parte dos demais alunos, segundo Modesto (2009).

Desta forma, o professor e a escola, e mesmo o sistema, presos a essas tradições banais e improdutivas, desestimulam o aluno, quando o deviam estimular, depreciam sua cultura, sua língua, sua fonética, quando deviam respeitá-las, tê-las como princípio para a atividade da educação linguística. E isso gera o preconceito linguístico. Este, saindo dos domínios da escola, toma uma amplitude tal, que atinge toda a estrutura social (IBIDEM, p.20).

Retomando Saussure, Martins (2007) afirma que os problemas que os alunos enfrentam ao produzirem textos coesos e coerentes surgem tanto no domínio da *langue*, quanto no tocante à *parole*, ou seja, desde a interpretação, até o uso das normas, das quais o aluno precisa saber fazer uso adequado, para efetuar sua comunicação escrita.

As obras de Lobato apresentam traços dessa variação linguística, tanto no discurso do narrador, quanto nas falas de seus personagens, como o sábio Visconde de Sabugosa com sua linguagem formal ou a Tia Nastácia, a empregada que utiliza uma variante coloquial. A criança, em contato com os livros desse autor, se devidamente estimulada pela professora, aprenderá a trabalhar os fatores de textualidade, aplicando-os adequadamente a cada contexto.

Bagno (1999) afirma que sua heroína predileta é a boneca Emília, de Monteiro Lobato, que não quis saber desse tipo de preconceito. Ao visitar, no País da Gramática, a prisão onde Dona Sintaxe mantinha enjaulados os “vícios de linguagem”, revoltou-se ao ver atrás das grades o “Provincianismo”, isto é,

os “vícios” da fala rural, do “caipira”.

De acordo com Bagno:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico (BAGNO, 1999, p. 9-10).

Segundo o autor, no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, há diversidades, não apenas devido à extensão territorial do país, mas principalmente devido à injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo, o que reflete na educação e na escola. Os indivíduos que empregam a variedade de português não-padrão são, muitas vezes, ridicularizados pelos falantes da norma aceita, que a adotam como referência ideal. Dessa maneira, os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas evidenciam sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que utiliza a norma exclusivamente padrão, afirma Bagno (1999):

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (IDEM, p.18).

Dessa forma, o ensino nas instituições escolares deveria contemplar normas linguísticas diferentes, com base no ensino de gêneros textuais variados, para que o aluno proveniente de ambientes onde a norma linguística no cotidiano é a não-padrão, não se sentisse como se estivesse aprendendo uma “língua estrangeira”. Entretanto, não se pode deixar de considerar a ênfase na necessidade de aprendizagem da norma padrão, para facilitar a inserção social do indivíduo em diferentes contextos.

Segundo Soares (2002), o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro que não há línguas mais complexas ou mais

simples, mais lógicas ou menos lógicas; ou seja, todas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e são igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

Hoje é aceita a afirmação de especialistas de que as línguas são apenas diferentes uma das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação às outras é cientificamente inaceitável. Entretanto, a mesma afirmação, quando ocorre em relação às variedades de uma mesma língua, não se aplica:

A proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área da linguagem, é reconhecer a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação (SOARES, 2002, p.74).

A escola leva os alunos das camadas populares a reconhecerem que existe uma maneira de falar e escrever considerada “correta”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecerem essa maneira de falar e escrever, discriminando o seu dialeto e valorizando o dialeto-padrão, segundo Soares (2002).

Cagliari (2004) afirma que embora a escola diga que parte do conhecimento da realidade das crianças (se esta for pobre) vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado:

Esconde-se no fundo, mais uma vez, o preconceito de que pobre é diferente e por isso precisa ser colocado em seu lugar, não podendo se beneficiar da companhia daqueles afortunados que falam o dialeto de prestígio, porque dessa maneira o aprenderá mais fácil e rapidamente e criará problemas de estratificação social na nossa sociedade, zelosa pelo que é propriedade de cada um, incluindo os “erros dialetais” do português (CAGLIARI, 2004, p.21).

E:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia (IDEM, p.30).

A criança fez uma analogia com a pronúncia dos verbos beber (bebi) e comer (comi), e precisaria ser-lhe explicado que há formas diferentes de conjugação, o que muitas vezes os próprios pais dos alunos pertencentes às classes menos favorecidas desconhecem para que possam corrigir o filho desde pequeno.

Dessa forma caberia à escola distinguir os problemas da fala dos problemas da escrita, observando que essas escritas são escritas da fala. Segundo o autor, um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz “craro” e “pratu”, mas tem de escrever claro e prato, diz “nóis vai” e tem escrever “nós vamos” etc.; assim, encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. Aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra cabeças extremamente mais complicado do que o apresentado.

A língua portuguesa, como qualquer língua, adota o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. No tocante a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. Para a escola, infelizmente, a variação linguística é vista como uma questão gramatical, de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, embora represente a maioria dos fatos que o alfabetizador enfrenta. Ninguém fala errado o português, fala diferente, afirma Cagliari (2004).

A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc. Nada mais falso. A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito completo etc. (IBIDEM, p.37).

A escola deveria ensinar aos alunos que, assim como o dialeto de prestígio, seu falar também possui uma gramática e, se é o da escola que se estuda, é porque ele representa um instrumento de promoção social e intelectual, mas para estudá-

lo, não precisaria nem desprezar nem abandonar sua própria forma de se comunicar. (CAGLIARI, 2004).

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumem peculiaridades características de grupos sociais diferentes, sendo que os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. O latim vulgar foi numa certa época considerado dialeto das classes pobres, portanto, desprestigiado. Com o tempo, por ser mais fácil seu aprendizado, uma vez que simplificava ou eliminava dificuldades como as declinações do latim clássico, foi adotado pelos povos dominados pelos romanos, transformou-se nas línguas românicas. Assim, a sociedade trocou o latim clássico por essas línguas (do ponto de vista dos antigos, mais bárbaras que o próprio latim vulgar). Então as línguas românicas, vindas do latim vulgar, passaram a exercer a função de línguas de prestígio na nova sociedade estabelecida, segundo Cagliari (2004).

O autor pontua que nessas transformações não aparece o certo e o errado linguístico, mas o diferente. Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar como os considera; ou seja, se são pessoas que possuem influência ou ocupam posições de prestígio ou não; se exercem o poder instituído ou não etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, os quais denotam as diferenças linguísticas como elementos de prestígio ou estigmas.

Assim, a instituição escolar, quando incorpora o preconceito da sociedade em geral, nomeia seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um se torna o aluno inteligente, por ser falante do dialeto de prestígio; o outro é o carente, o atrasado, porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade.

A escola, como espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade. É claro que o diferente é de difícil avaliação, e a escola gosta de avaliar seu trabalho em tudo ou nada, sim ou não, xis no quadradinho de cima ou no de baixo, como acontece em muitas provas e testes. Alternativas que não oferecem possibilidade de interpretação ou de discordância (IDEM, p.82).

O respeito a variedades linguísticas significa para os alunos a compreensão do seu mundo e o dos outros, pois um aluno não pode acreditar que seus pais e as pessoas de sua comunidade

são ineptos por falarem errado, afirma o autor. Cagliari também menciona que esses preconceitos, por serem ensinados geração após geração, estão profundamente enraizados na sociedade e na escola, o que deve ser mudado. Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, a sociedade mudará seu modo de encarar esse fenômeno e passará a assumir um comportamento socialmente mais adequado com relação às diferenças linguísticas.

#### 4. Considerações Finais

A escola deve ser um espaço onde sejam lançadas as bases para a formação do indivíduo; nesse espaço deve-se privilegiar a leitura que estimula a mente infantil e a criatividade. A literatura proporciona às crianças experiências divertidas e gratificantes e que fazem parte de sua vida. O contato com os livros proporcionará aos estudantes maturidade para que consigam adequar sua linguagem a diferentes contextos.

Em contato com os livros é possível que o aluno compreenda que a linguagem possui variações, dependendo da classe social, do lugar, da cultura local, e que é fundamental o respeito a essas variedades. Ao entrar em contato com as histórias, as crianças observam que naquele contexto elas precisam da norma culta, mas em outros podem utilizar a linguagem coloquial.

O preconceito linguístico deriva do fato de as escolas e a sociedade acreditarem que há somente um modo de falar. Esse preconceito reinante nas instituições escolares e na sociedade como um todo necessita ser explicado e extinto. Torna-se premente que em sala de aula seja explicado aos alunos que não devem ridicularizar um colega, por ele não falar da mesma forma que os demais. Cabe também ao professor estimular seus alunos para que consigam dominar a norma culta, a fim de utilizá-la sempre que a situação o exigir, seja em um exame vestibular, em uma redação de um concurso público ou mesmo para obter um emprego mais qualificado, no futuro.

#### 5. Referências

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*, 40ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

A VARIAÇÃO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA À LUZ DA  
SOCIOLINGUÍSTICA E DO PCN

BELINE, R. A Variação Linguística. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à Linguística*, 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BERNSTEIN, B. *Langages et classes sociales – codes linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions de Minuit, 1975

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRIGHT, W. Introduction the dimensions of Sociolinguistics. In: *Sociolinguistics*. N. York, Mouton & Co., The Hague-Paris, 1966.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*, 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CARVALHO, H. Nota sobre o Vocalismo Antigo Português: Valor dos Grafemas e e o em sílaba átona. In: *Estudos Lingüísticos II*, Coimbra, Atlântida, 1969.

COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral - cinco estudos*. Coleção Linguagem nº3, Presença/USP, S.Paulo, 1979.

CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'ennunciation - opérations et représentations, Tome I, France, Ophrys, 1990.

ELIA, S. Sociolinguística. Rio de Janeiro: EDUFF, 1987.

GADET, F. Recherches récentes sur les variations sociales de la langue, *Langue Française* 9, pp74-80, 1971

LABOV, W. Sociolinguistics patterns. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

LEFEBVRE, H. L'homme et la societe. documentos, 3. *A Irrupc' ~aPo : a revolta dos jovens na sociedade industrial*. SaPo Paulo : Documentos, 1968.

LOBATO, J. B. R. M. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Sitio do Picapau Amarelo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

MARTINS, M.A.S.R. *Aprender a Pensar: um desafio para a produção textual*. Bauru: FAAC Canal 6, 2007.

MODESTO, A.T.T. Linguagem, Ideologia e Preconceito Linguístico na

*Talita Maiara Michelin e Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins*

Sociedade. Periódico de Divulgação Científica da FALS, n.04, p. 1-27, Jan/Mai 2009. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela10/ideologia.pdf>

Acesso em: 29/08/2011.

PRETI, D. *Sociolinguística os níveis de fala*. São Paulo: Nacional, 1974/1977.

SE/CENP *Proposta Curricular para o ensino de Português: 2º grau*. São Paulo, 1992.

SOARES, M. *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*, 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

**Enviado em: 13/08/2012 - Aceito em: 18/12/2012**