



## SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Michele Cristiane Stumpf, 1

Sanimar Busse r2

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o encontro de variedades linguísticas no espaço da sala de aula, suas manifestações nas produções escritas dos alunos e os encaminhamentos dados pelos documentos oficiais. Parte-se do princípio de que as variedades linguísticas devem ser tomadas como características identitárias dos estudantes, que, no ambiente escolar, convivem com diferentes manifestações culturais e linguísticas, inclusive com as normativas. Pretende-se ainda discutir sobre a relevância do trabalho com a variação linguística nas aulas de língua portuguesa, no sentido de resgatar e preservar identidades e, ainda, de compreender o movimento da língua, cuja dinamicidade é orientada por condicionadores de ordem social, cultural, histórica, econômica e política. As análises se dão sobre problemas de escrita registrados em produções escritas de alunos do 8º ano do ensino fundamental em textos produzidos a partir do trabalho com o gênero opinativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Língua; Variação linguística;

**Abstract:** This paper's goal is to propose a reflection about the coexistence of linguistic diversities in the space of the classroom, its reflections in the texts produced by the students and the feedback presented by official documents. We start from the idea that linguistic diversities must be understood as identity characteristics of the students, which, in the school environment, coexist with different cultural and linguistic expressions, including the normatives. We still intend to discuss about the importance of working with linguistic diversity in Portuguese Language classes, in order to rescue and preserve identities and, still, to understand the movement of the language, whose dynamics is guided by conditioners of social, cultural, historical, economical and political order. The analysis are based on writing problems registered in texts written by students of the 8th grade of Elementary School, produced from work with opinative genre.

**Key Words:** School; Language; Linguistic Diversity;

---

1 Aluna do Curso do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – da UNIOESTE – CASCAVEL – PR. Professora da Rede Estadual de Ensino, SEED – PR. e-mail: michelecstumpf@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Letras da Unioeste e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. E-mail: sany\_mar@yahoo.com.br



## Introdução

Transformar pensamentos e ações, promover e desenvolver práticas educativas inovadoras, compreender e respeitar os sujeitos por suas individualidades, são desafios que nos provocam diariamente dentro e fora dos espaços escolares. Isso porque, estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multicultural, mas que ainda segrega grupos de acordo com o modo de falar ou de vestir, conforme o gosto musical ou esportivo, segundo os preceitos religiosos ou políticos, diante da classe econômica ou social.

Lutar por uma convivência pacífica entre todos, dentro e fora das escolas, é um dever de instituições escolares e de seus educadores, uma vez que a cultura do preconceito é cada vez mais perceptível entre diversas pessoas que se julgam superiores a outras e propagam uma educação preconceituosa de geração para geração.

De acordo com Candau (2012, p. 236),

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas.

Posicionar-se contra estes atos e desenvolver ações que promovam a valorização cultural é cada vez mais necessário, para que haja a garantia do direito da educação para todos. Neste sentido, Candau (2012, p. 242) afirma que, “a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram.”

Na perspectiva de uma formação cidadã de seus alunos, cabe a escola e seus educadores fazer um trabalho que desperte nos educandos a autonomia e o senso crítico, para que estes possam compreender melhor o mundo que os cerca e para que tenham a possibilidade de colaborar com a sua transformação. Pois de acordo com Rojo (2012, p. 27),



Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

No entanto, a escola é um espaço de convivência entre diferentes sujeitos, pertencentes a diferentes grupos sociais, políticos, culturais, linguísticos, econômicos e religiosos. E é neste campo diverso que surge a figura do professor, que precisa desenvolver uma prática educativa voltada ao respeito diante de tamanha diversidade. Segundo Hanna (2011, p. 01), “assegurar, promover e desenvolver uma ação educativa voltada aos direitos humanos é um pressuposto para se realizar uma educação intercultural, pois respeitar o direito dos educandos significa aceitar sua individualidade.”

Considerando a necessidade da valorização da formação individual e identitária dos estudantes, o presente texto pretende refletir sobre o encontro das variedades linguísticas no espaço da escola e o preconceito que envolve, às vezes, de forma velada as diferenças. Pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.” Ou seja, o modo de falar é uma das principais características de identificação de um sujeito dentro do seu grupo social. Porém, em contato com outros grupos sociais a variação linguística utilizada pode ser motivo de inclusão ou de exclusão do indivíduo.

O texto destaca, ainda, as dificuldades em compreender e aceitar a diversidade linguística apresentada na escola, pois de acordo com Faraco (2008, p. 177), “podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa.”

Discute-se também, como são desenvolvidas as aulas de língua portuguesa e como a questão da variação linguística é abordada a partir de orientações oficiais. Ressaltando o quanto é importante, no ambiente escolar, um trabalho que visa a compreensão e o respeito das variedades linguísticas e culturais apresentadas por seus estudantes. Pois, conforme destaca Bortoni-Ricardo



(2004, p. 34), “são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros.”

Assim, escola e educadores são desafiados a reconhecer, valorizar e encontrar formas de trabalhar as diferenças culturais e linguísticas apresentadas por aqueles que constituem a instituição escolar. Tudo por meio de mecanismos capazes de auxiliá-los na desconstrução e na desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam os ambientes educacionais.

### **As variedades culturais e linguísticas no espaço de sala de aula**

A linguagem verbal tem como representação a fala e a escrita. No entanto, o modo como esta, se organiza, ainda é motivo de muitos estudos, dada a sua complexidade. Sobre isto, Faraco (2012, p. 26) relata que “tudo o que diz respeito à linguagem verbal é sempre de grande complexidade: sua organização interna, seu potencial expressivo, sua base neurológica, seu funcionamento social, sua variabilidade, sua história, seu domínio pelas crianças.”

Apesar de toda a complexidade que envolve a linguagem verbal, ela é aprendida pelo ser humano, ainda criança, de modo espontâneo. Já que, segundo Faraco (2012, p. 27), “não é preciso ensinar a língua da comunidade à criança, basta que ela esteja em contato com seus falantes.” Assim posto, podemos dizer que a fala é uma das características mais marcantes de um indivíduo, conforme aponta Faraco (2012, p. 33), “a linguagem verbal é marca forte, constitutiva, distintiva da nossa espécie.”, uma vez que ela é aprendida, reproduzida e transformada pelos seus usuários conforme o local e a época em que vivem, e de acordo com o grupo social ao qual pertencem.

É por meio da língua que criamos uma identidade capaz de nos identificar socialmente e geograficamente, como afirma Cagliari (2009, p. 16), “todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado.”

É, portanto, nas interações sociais que os falantes vão identificando o grupo ao qual pertencem, e por ser a linguagem um ato social, esta vai sendo adequada as convenções daquele meio. Cagliari (2009, p. 16) afirma ainda que “a linguagem é um fato social e sobrevive graças às





convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem.” Ou seja, dentro dos grupos de fala criam-se regras e um vocabulário próprio, capaz de identifica-los.

A língua, então, ganha vida na fala, pois no ato da comunicação falada colocamos a linguagem em movimento e transformação, com novos termos e novos significados. Assim, a linguagem não pode ser tratada como um monumento imóvel, estático, pois devido as relações sociais de seus falantes ela ganha dinamismo e reflete os modos de pensar de seus usuários de acordo com o grupo social ao qual pertencem. Sobre isso, Cagliari (2009, p. 70) diz que “os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem.” Faraco (2012, p. 42) complementa destacando que “a língua é dinâmica, plástica, aberta e em contínuo movimento porque a experiência humana tem essas características. O ilimitado e a dinamicidade da língua têm a ver com o ilimitado e a dinamicidade da vida humana.” É, pois, neste movimento dinâmico e constante que vão surgindo as diferentes variedades linguísticas que compõem os falares de um país.

Para viver em sociedade todo cidadão necessita, portanto, adequar-se a ela, para que seja aceito dentro de um grupo social e para que as variedades linguísticas sejam cultivadas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.”

Do mesmo modo que o falar torna-se uma característica identitária de um povo, ele ainda pode atribuir poder, inclusão ou exclusão do seu usuário. Sobre isto, Bagno (2007, p. 83) afirma que “a língua não é simplesmente um ‘meio de comunicação’ – ela é um poderoso **instrumento de controle social**<sup>3</sup>, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão”.

Bortoni-Ricardo (2005, p.14) ainda diz que, “os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua.” Ou seja, nosso falar nos aproxima ou nos distancia de determinados grupos sociais.

---

<sup>3</sup> Grifos do autor.



Com a popularização do ensino e a obrigatoriedade do mesmo para toda a população, a escola se transformou em um local de encontro entre os “diferentes”. Se antes o espaço escolar era um ambiente para o ensino de uma cultura, é hoje o local em que inúmeras culturas se encontram e são “obrigadas” a conviver.

Apesar da escola ser uma instituição cultural, apresenta ainda, dificuldades em aceitar e conviver com novos hábitos culturais que surgem, segundo Moreira e Candau (2003, p. 160), “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.”

No entanto, “articular estes fios e nós” que formam a relação entre a escola e a cultura ainda é um desafio para a instituição escolar e seus educadores. Um dos motivos que geram essas dificuldades é, sem dúvida, a visão de homogeneidade e padronização que continua a imperar no ambiente escolar, como se a educação escolarizada acontecesse por meio da monocultura. Porém, é evidente que não é assim. De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 160),

Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Ou seja, a escola atualmente é formada por uma gama muito diversa de culturas que se encontram e precisam aprender a conviver, do mesmo modo é necessário que os professores desenvolvam novas maneiras de trabalhar com estas questões, uma vez que muitos ainda acreditam que a escola é formada monoculturalmente.

Em pesquisas realizadas com professores, Candau (2012, p. 239) destaca que o termo diferença “é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” Ou seja, enquanto a igualdade é a propagação da ideia de que todos são iguais, possuem as mesmas habilidades, os mesmos interesses, tem a mesma formação familiar, cultural e social. Ser diferente ainda traz a imagem de que o sujeito é portador de alguma necessidade especial.



Portanto, ao ingressar na escola todos os estudantes trazem consigo características culturais e sociais que o distinguem dos demais colegas, são pensamentos, normas de convivência, a forma de interagir com os outros. Mas em comum, apresentam a linguagem verbal, ainda que esta não seja uniforme entre todos, conforme destaca Faraco (2008, p. 31), “nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. [...] No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades.” Ou seja, a escola é também um local de encontro das diferentes variedades linguísticas.

No entanto, segundo Bagno (2007), ainda propagamos a “cultura do erro” dentro das escolas e muitas vezes viramos as costas para a realidade linguística que povoa os espaços escolares. Isso demonstra a fragilidade e o “mascaramento” da escola e de seus componentes no tratamento dado as diferenças culturais e linguísticas presentes no ambiente educativo. Sendo que a escola precisaria conceber seu espaço como um local de cruzamento e diálogo entre as diferentes culturas que nela ingressam.

Em relação a variedade linguística, Faraco (2012, p.98-99) afirma que,

Num país que ainda demoniza a variação linguística, refletir sobre ela na escola tem uma relevância toda especial: os alunos precisam aprender a perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e a entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais falantes. Só assim desenvolverão uma necessária atitude crítica diante dos pesados preconceitos linguísticos que embaraçam seriamente nossas relações sociais. Com isso, a escola estará estimulando práticas positivas frente às diferenças e contribuindo para a reconstrução do imaginário nacional sobre nossa realidade linguística.

Uma vez que a diversidade cultural e linguística tornou-se mais comum nos ambientes escolares. Cada vez mais, temos estudantes oriundos de diferentes organizações familiares, religiosas, sociais e econômicas. Aprender a aceitar e trabalhar com essa pluralidade tornou-se requisito básico para escolas e educadores. Diante deste fenômeno, Candau (2012, p. 246), assim coloca



Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. [...] Estamos desafiados também a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos/as.

Somente modificando posturas, da escola e de seus educadores, assim como as práticas educacionais, é que todos poderão conviver de maneira mais serena e tolerante entre os muros escolares.

### **Os desafios do ensino da escrita: o que revelam os dados**

A produção de textos, ao ser proposta para os estudantes, deve objetivar a funcionalidade e realizar um efetivo evento comunicativo. É preciso superar, segundo Faraco (2008, p. 176), os velhos modelos de “redação escolar”, que levam a produção de textos artificiais e são produzidos apenas com o intuito de cumprir uma tarefa que desencadeará em nota.

Melo e Silva (2006, p. 96), salientam ainda que, “é importante que as atividades de produção de textos solicitem ainda o entendimento a situações de interação comunicativas não apenas escolares, mas também daquelas que ultrapassam esse domínio e se estendem às práticas de linguagem reais.” Pois a produção escrita é uma atividade social, com fins comunicativos.

Do mesmo modo, é necessário superar a visão de língua homogênea, em que variedades linguísticas são tratadas como “erros”. Pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 37),

Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, [...], e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

Ou seja, muitas ocorrências tratadas como erro em sala de aula, são a representação da variedade linguística oral do estudante. O que demonstra que o mesmo ainda não faz a dissociação entre a língua falada e a escrita. E no momento do registro escrito, aparecem os





desvios ortográficos, que ocorrem por influência da fala, da falta de consciência fonológica, ou muitas vezes, por desatenção.

Assim, o ensino da ortografia, prevendo a relação entre fala e escrita, e as relações cruzadas e arbitrárias da língua é um desafio aos professores de língua portuguesa, principalmente, porque as dúvidas quanto aos registros ortográficos dos alunos ainda estão presentes nas séries finais do Ensino Fundamental.

O não domínio da escrita e o desconhecimento da relação entre fala e escrita pode levar o aluno a comprometer o seu desempenho na produção escrita. Conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2006, p. 207), cabe refletir sobre a forma como a escola “poderá apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita.”

Segundo Busse (2013, p. 193),

Na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita. A escola tem o importante papel de levar o aluno a diversidade do português brasileiro, como conteúdo que revela a história da comunidade, as relações que os falantes mantêm entre si e a transformação da língua no tempo. Nesse contexto, na escola a aprendizagem da escrita compreende o domínio de uma face da língua utilizada em situações de uso às quais o aluno está exposto e que sofrem ações uniformizadoras diferentes da fala.

O processo de ensino-aprendizagem, diante desse contexto, requer do professor conhecimentos do funcionamento da língua nos diferentes níveis, da história da formação da língua e do perfil linguístico da comunidade na qual seus alunos estão inseridos. A articulação desses elementos como objetos de ensino pode auxiliar o aluno a compreender que a fala e a escrita estão relacionadas, porém, apresentam características distintas que impõe comportamentos e conhecimentos distintos.

Cabe à escola, portanto, apresentar ao aluno a escrita padrão, sua organização, regras e arbitrariedades. Isto é necessário para que o aluno entenda como a língua funciona e se organiza. De acordo com Cagliari (s.d., p. 77), “nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é



um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado.” Porém, a representação de sons ainda pode gerar algumas dificuldades, já que uma letra pode apresentar diferentes sons, dependendo da palavra em que aparece.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 204) ressalta a complexidade da leitura e da escrita, “que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural”, ou seja, para o estudante apropriar-se da escrita ele precisa conhecer uma série de outros conceitos. Nessa perspectiva, professor e escola desempenham um papel importante na aquisição e no desenvolvimento da escrita do aluno. Pois quando este chega até a escola traz consigo o falar do seu grupo social, constituído de inúmeras peculiaridades, cabe então, ao professor apresentar e ensinar a este indivíduo o dialeto padrão, sua importância e necessidades de uso. Sem desprezar a variante linguística apresentada pelo educando.

Levar o aluno a dominar a grafia das palavras é um desafio constante para professores. No entanto, a ortografia desempenha o importante papel de permitir a leitura, independente da fala, da pronúncia ou do dialeto do leitor, pois a escrita será uma só, conforme ressalta Cagliari (2002, p. 12), “se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos.”

Nas séries finais do Ensino Fundamental os registros ortográficos que violam as regras da escrita podem levar o aluno a tornar-se um leitor e produtor de texto que tem seu desempenho comprometido. Trata-se de uma lacuna na aprendizagem que o acompanhará na sua trajetória escolar, comprometendo o seu rendimento. O domínio do código escrito auxilia o aluno a compreender o funcionamento da língua e lhe dá autonomia para utilizar a escrita nas diversas esferas de comunicação. Pois, ao superar as dúvidas e conflitos da escrita, o aluno passa a aprofundar seu conhecimento sobre os outros níveis da língua e da linguagem.

Em trabalho de produção textual, realizado com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, solicitou-se que os mesmos produzissem um texto opinativo sobre a instalação de câmeras de vigilância nas salas de aula. Antes da escrita dos alunos o assunto foi debatido em sala, na oralidade, onde os mesmos puderam expressar suas opiniões, em seguida foram apresentados

alguns artigos de revistas que tratavam do tema, apontando pontos positivos e negativos desta ação.

Por fim, cada estudante deveria escrever o seu texto, posicionando-se em relação a atitude da direção do Colégio, para endossar o ponto de vista de cada um, o texto deveria trazer cinco argumentos favoráveis ou contrários a instalação das câmeras.

Ao analisar os textos, identificaram-se os registros gráficos que comprovam a fala/código/escrita, considerando o percurso do aluno para assimilar e dominar a língua escrita, na tentativa de dissociá-la da fala e da opacidade do sistema.

Para compreender os problemas de escrita que surgiram nos textos dos alunos, nos pautamos em uma classificação proposta por Oliveira (2005), que primeiramente descreve os aspectos fonológicos que interferem na escrita ortográfica dos estudantes, e em seguida sugere uma classificação dos problemas de escrita.

Dentre os problemas encontrados nos textos, aqueles que mais se destacaram foram os que violam a relação entre som e grafema por interferência das características do dialeto dos estudantes. Conforme observa-se no quadro abaixo, desenvolvido com base nos estudos de Oliveira (2005):

Quadro 1 – Registro dos erros ortográficos

<b>Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz</b>	entrigas colêgeo diritoras auguem encomodar enseguro bagunsero descordavam otros acustuma manerar ingrasada acustumando tavam areparei bobera paupite inquanto
--	---

	atrais resouvem treis Siuva voutou voutando
--	--

De acordo com Oliveira (2005, p. 45), “este é um caso que precisa ser ajustado à situação.”, pois, como os dialetos do português não são idênticos, os problemas que aparecem também não são, mudam de acordo com o lugar de onde o indivíduo fala, conforme as características do dialeto utilizado por ele.

Assim, é notável que as maiores incidências registradas pelos estudantes são o uso da vogal /u/ no lugar da vogal /o/, da vogal /i/ em palavras que deveriam ser escritas com /e/ em um processo de harmonização vocálica, a neutralização do /l/ pós-vocálico e a redução de ditongos.

A partir dos registros identificados pretende-se, então, compreender a natureza dos problemas ortográficos e propor atividades didáticas de leitura e de escrita para levar o aluno ao domínio do código escrito.

### **As aulas de Língua Portuguesa: os desafios da compreensão da escrita**

Apesar de ainda ser vista como um problema dentro de sala de aula, a variação linguística já superou inúmeros obstáculos e atualmente já aparece como conteúdo previsto para o ensino





nos documentos oficiais, fato que pode ser considerado como um ganho segundo afirma Faraco (2008, p. 177),

Nos nossos documentos oficiais de diretrizes para o ensino de português, já incluímos essa complexa temática como uma daquelas que devem ser trabalhadas na escola. Isso é já um ganho, considerando que a escola tradicional simplesmente negava a variação linguística como matéria de ensino. Para essa escola (e quanto ela ainda está presente entre nós?) a variação é sinônimo de erro e cabe a ela corrigir esses pretensos ‘desvios’.

A inserção da variação linguística em documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa é bastante importante para que a mesma deixe de ser vista como um erro, como motivo de piada ou de humilhação. Uma vez que a preservação das variedades linguísticas de um país contribui para a formação histórica do seu povo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19),

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Assim, cabe ao professor respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão de seu aluno, visando aprimorar a sua competência linguística por meio de práticas que lhe possibilitem o conhecimento e a aquisição de um vocabulário mais amplo. Proporcionando, desta maneira, o contato com o dialeto padrão e possibilitando ao falante ajustar a sua linguagem conforme a situação em que se encontra. Pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 26), “resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista.”

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 60), “o trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, [...], visando à construção de conhecimentos sobre o sistema



linguístico.” Já que, é através da linguagem que as ideias são propagadas e utilizadas nas relações interpessoais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 22),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Neste sentido, é dever do professor apresentar ao seu educando os diversos pontos de vista a respeito de um mesmo assunto ou conteúdo, para que este tenha possibilidades de conhecê-los e ampliar o seu repertório intelectual.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 38) “é nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade.”

Dentro de sala de aula é preciso trabalhar com o estudante aquilo que ele ainda não domina, não conhece, que o faça superar dificuldades ou dúvidas que ele apresenta em relação a língua, principalmente a escrita, pois a falada ele já domina. Sobre isso Bagno (2007, p. 53) destaca que, “muito tempo de sala de aula é desperdiçado com práticas irrelevantes de ensino de coisas que a criança já sabe e domina, como boa falante da língua, enquanto outras coisas, mais importantes e interessantes, são deixadas de lado.”

Do mesmo modo, Faraco (2012, p. 92) afirma que

Ensinar português é, fundamentalmente, oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer e ampliar o domínio que eles já têm das práticas orais de linguagem e especialmente garantir-lhes o domínio das práticas escritas. Em língua materna, a escola, obviamente, nunca parte do zero: os alunos têm experiência linguística acumulada. Cabe-nos, no entanto, criar condições para que esse domínio dê um salto de qualidade, tornando-se mais maduro e mais amplo.



Para tanto, é necessário e fundamental despertar no estudante o interesse pela leitura e pela escrita, pois somente com estas práticas muitas dúvidas e dificuldades serão sanadas ou minimizadas. Através destas práticas os alunos vão estreitando o contato com vocabulários diversos que trarão novos conhecimentos e ampliarão seus horizontes. Buscando sempre tratar o ensino da língua como uma prática social.

Pensando no bem estar do aluno e em uma maneira de deixar a sala de aula menos “amedrontadora”, Bortoni-Ricardo (2005, p.128) propõe uma pedagogia culturalmente sensível, que tem como objetivo “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.” Tudo isso, no intuito de propiciar ao educando mecanismos diversos, capazes de ampliar seu repertório linguístico, uma vez que este irá interagir com colegas que apresentam diferentes formas de falar. E conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 34) “é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.” Sobre isso, Bagno (2007, p. 125) ressalta que “O mais importante de tudo é preservar, no ambiente escolar, o **respeito pelas diferenças**<sup>4</sup> linguísticas, insistir que elas não são ‘erros’ e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas”.

Dessa maneira, os estudantes terão acesso a sua língua na norma-padrão (que deve ser ensinada na escola) e a um conjunto de outras variedades (prestigiadas ou estigmatizadas), dependendo da origem social e cultural dos colegas que frequentam o ambiente escolar. Neste sentido, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 131), a “tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação do repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.”

Bagno (2007, p. 116) ainda complementa tal ideia afirmando que podemos imaginar um ensino em que as variedades linguísticas

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.



[...] podem conviver lado a lado, com suas diferenças e suas peculiaridades. Um ensino que desdobre em sala de aula a realidade complexa e multifacetada da língua, que acolha serenamente a variação linguística – não como um “problema” ou um “defeito” da língua, mas como constitutiva da própria natureza da língua e como um fenômeno fascinante que merece ser estudado.

Tudo muito diferente do que aparece nos livros didáticos, utilizados pelas escolas, nos quais a variação linguística ainda é pouco explorada, ou tratada pela publicação como erro. O que acaba por confirmar o preconceito que existe em torno dela. Sobre isto, Faraco (2008, p. 177), afirma que

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Todas estas questões nos mostram a necessidade de uma renovação das práticas educacionais, visando uma adequação ao perfil hegemônico da sociedade atual. Pois, acreditar que a língua é estanque e que os falantes dela são todos iguais é uma utopia. Continuar encarando a variação linguística como erro e tachar os seus usuários de incultos, é uma postura que não tem mais espaço dentro das escolas. É preciso, portanto, aceitar as diferenças, entender como elas se constituem e buscar teorias e práticas que sejam capazes de explicá-las. Para então, encontrar mecanismos diversos para trabalhar as variedades linguísticas dentro de sala de aula.

### **Considerações finais**

Trabalhar, em sala de aula, com questões que envolvem a desnaturalização do preconceito e a discriminação é uma tarefa necessária, visto que se trata do espaço de encontro de culturas, línguas e dialetos. Essa multiculturalidade deve ser o ponto de partida para o professor compreender a relação que o aluno mantém com a língua escrita. O conhecimento do professor, por meio do reconhecimento das hipóteses que o aluno elabora para representar a escrita,





permitirá a proposição de encaminhamentos didático-pedagógicos mais eficientes para o processo de aquisição do código escrito.

Para além do conhecimento código escrito, o seu domínio dá ao aluno a liberdade de atuação sobre a realidade por meio da escrita. Quanto mais cedo esse processo ocorrer, tão mais eficientemente o aluno desempenhará sua autoria no uso da linguagem, na leitura ou na escrita. O que se vê, no entanto, nos diferentes níveis de ensino é uma dependência da fala na representação da escrita e, por extensão, todos os problemas que isso pode acarretar em todos os níveis linguísticos do texto escrito, desde a ortografia até o nível argumentativo.

Embora tenhamos abordado, neste texto, o nível ortográfico da produção escrita, é importante destacar que um trabalho sistemático com a língua escrita, que envolve um projeto de dizer, em que o aluno tenha o que dizer, porque e para quem dizer, o levará a compreender a linguagem como uma representação abstrata que segue regras impostas pelo circuito comunicativo, as quais ele deve dominar.

### **Referências**

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Educação linguística; 1)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem; 4)

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Lingua[gem]; 11)

BUSSE, Sanimar. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In. **Anais do IV SIMELP**. Goiânia, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, vol. 33, jan-mar 2012.



FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Lingua[gem]; 25)

HANNA, Paola Cristine Marchioro. **Educação intercultural: limites e possibilidades no trabalho docente**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, Roxane. **Diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.