

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

ERIK ANDERSON DE CARVALHO SILVA

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO: ESTUDO DAS CRENÇAS DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A LÍNGUA
PORTUGUESA**

João Pessoa
2015

ERIK ANDERSON DE CARVALHO SILVA

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO: ESTUDO DAS CRENÇAS DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Socorro Cláudia T. de Sousa

João Pessoa
2015

S586p Silva, Erik Anderson de Carvalho.

Preconceito linguístico: estudo das crenças de estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa / Erik Anderson de Carvalho Silva - João Pessoa, 2015.

86 f.: il. -

Orientadora: Socorro Cláudia T. de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística. 2. Preconceito linguístico. 3. Sociolinguística.
4. Língua Portuguesa – Ensino. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ERIK ANDERSON DE CARVALHO SILVA

**Preconceito linguístico: estudo das crenças de estudantes da
educação básica sobre a língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística e Ensino
da UFPB como requisito para a obtenção
do título de Mestre, na área de
concentração de Linguagem e ensino.

Aprovada em 13 de outubro de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares De Sousa
DLCV/UFPB (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira Silva
DLCV/UFPB (Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a Maria Erotildes Moreira e Silva
UFC/UVA (Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

A Deus, Supremo Autor da criação, por ter me concedido o dom da vida e por me sustentar com a destra da sua justiça.

À minha mui amada esposa, Tamiris, pelo companheirismo fiel e inarredável, pelo apoio irrestrito e entusiástico que tem dedicado ao meu ofício de professor.

Ao meu filho, Daniel, que, com apenas dois anos, alegria a minha existência.

Aos meus pais, pelo amor, pelo apoio e pelo incentivo na trajetória da vida.

Aos meus amáveis irmãos, pelo grande afeto com que edulcoram a minha vida.

À minha impecável orientadora, professora Socorro Cláudia, pela atenção, pelas muitas contribuições, pela postura metódica e diligente com que se conduziu neste processo de orientação.

À minha colega Lília dos Anjos, pela inestimável ajuda no manuseio do *software* SPSS, que nos possibilitou processar os dados e gerar as tabelas para análise.

Às minhas amigas Cristina e Márcia, que, diariamente, me impulsionaram a permanecer firme na realização deste mestrado.

À professora Lenilde Duarte de Sá, Coordenadora-geral da Pós-graduação da UFPB e minha chefe imediata, pelo imenso apoio, pelo espírito cordato e compreensivo com que me tratou, sempre me motivando para essa conquista.

Ao professor Isac Almeida de Medeiros, por capitanear a implantação do Programa de Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPB e pelo incentivo a mim dispensado.

À Magnífica Reitora, professora Margareth Diniz, que abriu as portas para esta minha realização ao incluir os servidores não docentes em suas políticas de fomento à qualificação do quadro da UFPB.

Às professoras doutoras Juliene Pedrosa e Josete Marinho, pelas contribuições dadas no exame pré-banca.

RESUMO

A vasta produção intelectual institucionalizada no campo da Sociolinguística tem produzido impacto no campo do fazer pedagógico. Já há a presença de uma base sociointeracional na concepção de língua nas orientações curriculares nacionais e em materiais didáticos. Analisando as obras didáticas que mais circulam no mercado editorial e nas escolas, é possível perceber que já houve um avanço quanto ao trabalho com a heterogeneidade da língua e até mesmo com a reflexão acerca do preconceito linguístico. Porém, em nossa experiência com o ensino de língua portuguesa em diversos segmentos da educação básica, um aspecto inquietou-nos bastante: por que, apesar de os livros e professores falarem em diversidade e preconceito na língua, a ideia de uma modalidade linguística superior ainda parece tão massificada? Diante dessa realidade, propomo-nos, neste trabalho, analisar a presença de algumas crenças que ainda estão arraigadas – quiçá no inconsciente coletivo – de alunos da educação básica, matriculados nas redes pública e privada da capital paraibana. Baseando-se em cinco dos oito mitos discutidos por Bagno (2002), desenvolvemos um instrumento de coleta de dados constituído de questões objetivas contendo vinte afirmações versando sobre crenças e convicções a respeito da língua, da gramática e da norma culta. Para a análise dos dados, utilizamos o *software* SPSS e para a discussão sobre preconceito e intolerância linguística fundamentamo-nos na noção de tolerância desenvolvida por Bobbio (2004) e Comte-Sponville (2009). Após a análise dos resultados quantitativos, foi elaborada uma proposta de intervenção didática, com vistas a desconstruir as crenças que apresentaram grau de intensidade mais acentuado.

Palavras-chave: Preconceito linguístico, crenças, estudantes

ABSTRACT

The vast intellectual production which is institutionalized in the Sociolinguistic field has been producing impact in the field of pedagogical practice. There is already the presence of a sociointeractional base in the conception of the language in national curriculum orientation and in didactic material. Analysing the most popular didactic pieces in editorial market and schools, is possible to realize that that is already some advance about the work with the heterogeneity of the language and even with the thoughts about the linguistic preconception. However, in our experience with the teaching of the portuguese language in several segments of basic education, an aspect has disturbed us very much: why, despite of the books and teacher's talking about diversity and preconception on the language, the idea of a superior linguistic mode still sound so roundly massified? Before this reality, we purpose, in this work, to analyze the presence of some beliefs that are still rooted – perhaps in the collective unconscious thoughts – of basic education students of both the public and private schools of Paraíba state's capital. Based on five of the eight myths that we're discussed by Bagno (2002), we have developed an instrument of collection of data that is made by objective questions containing twenty questions dealing with beliefs and convictions about the language, the grammar and the cult norm. For the data analysis we have used the software SPSS and for the discussion about preconception and linguistic intolerance we have based ourselves in the notion of tolerance developed by Bobbio (2004) and Comte-Sponville (2009). After the analysis of the quantitative results, we made a proposal of didactic intervention, aiming to deconstruct the beliefs that has shown more marked degrees of intensity.

Key works: Linguistic preconception, belief, students

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Língua e poder.....	11
2.2 Preconceito e intolerância.....	13
2.3 Evidências do preconceito linguístico na sociedade.....	27
2.4 Preconceito linguístico e ensino de língua portuguesa.....	31
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 A natureza da pesquisa.....	39
3.2 O universo da pesquisa.....	40
3.3 O instrumento de coleta de dados.....	40
3.4 O processo de coleta de dados.....	41
3.5 O processo de análise dos dados.....	43
3.6 O material didático utilizado pelos professores.....	45
4. ANÁLISE DOS DADOS E PROPOSTA DIDÁTICA	49
4.1 A análise dos dados.....	49
4.2 A proposta didática de intervenção.....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
6. REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS.....	73

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com a análise e a reflexão linguística na educação básica é bastante desafiador, sobretudo no que se refere ao estudo da gramática normativa e sua relação com as variedades linguísticas, haja vista o prestígio social que a gramática normativa parece ainda possuir. É sabido que cabe à escola o trabalho com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) chamam “de norma urbana de prestígio”, espécie de variedade linguística usada pelas pessoas mais escolarizadas nos centros urbanos. Trata-se de uma forma mais monitorada de uso da língua, que se pauta em alguns (não todos) dos ditames da gramática normativa. O apego exacerbado a formas mais monitoradas pode gerar uma obsessão gramaticalista que segrega usos igualmente legítimos, porém diferentes, da língua materna. É assim que surge a noção distorcida de erro, fato que fomenta o preconceito e a intolerância na língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), ao tratar da noção de erro na obra *Educação em língua materna*, põe textualmente: “Estamos colocando a expressão ‘erros de português’ entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua”. Nessa afirmação está um dos aspectos fundamentais no ensino de Língua Portuguesa: o reconhecimento da heterogeneidade como um fator inerente ao idioma. A autora (2004, p.52), em capítulo destinado a estudos sociolinguísticos variacionistas do português brasileiro, estabelece um contínuo de urbanização, o qual ela representa em três faixas: variedades rurais isoladas; área “rurbana” (intermediária); variedades urbanas padronizadas. Segundo a pesquisadora, os falantes do primeiro grupo correspondem às pessoas mais isoladas geograficamente das comunidades urbanas. Os falantes da zona “rurbana” são os “migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais [...], e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana.”. Essa categorização não estabelece nenhum paradigma hierárquico ou de estereotipação, é apenas uma forma de agrupar usuários com base em critérios socioeconômicos e geográficos.

Antunes (2014, p.69), ao estabelecer uma distinção entre norma-padrão e norma culta, afirma que esta “aplica-se aos usos reais, isto é, aos usos observados

e atestados nos discursos orais e escritos efetivados por usuários urbanos, de escolaridade mais alta, em situações de monitoramento”. Isso significa que, de fato, há um registro linguístico empregado por determinadas pessoas que se diferencia dos demais, quer no trato com a construção da frase (concordância, regência, colocação), quer no próprio emprego do acervo vocabular, o que possibilita a criação de rótulos depreciativos com relação a outras variedades linguísticas.

Desenvolver um ensino de língua que vise à reflexão e à apropriação da norma culta sem desprezar a legitimidade das variedades não cultas é papel primordial do professor de Língua Portuguesa. Mais do que isso: é necessário que a aula de português estimule o uso das variedades da língua de acordo com diversos contextos sociocomunicativos, sem os quais a língua seria inoperante.

Nesse contexto de reflexão linguística no dia a dia de sala de aula, insere-se a problemática do frequente distanciamento entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa. Sabe-se que há uma profusa discussão teórica acerca da variação linguística e suas implicações para o ensino. Muitas são as contribuições de notáveis pesquisadores, as quais produziram e produzem eco na academia e fora dela. Um exemplo é a obra *Gramática contextualizada*, de Antunes (2014), na qual ela aborda questões relativas ao estudo da gramática em uma perspectiva discursiva, de fato contextualizada e aliada à ampliação da competência comunicativa e textual do educando. Nessa obra, a autora trabalha a importância de uma aprendizagem significativa, pautada no reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade linguística, premissa que ela denominou de “aprendizagem aberta, flexível, propícia à aceitação das alterações e das mudanças que vão surgindo e se sedimentando em todos os domínios do vocabulário e da gramática” (2014, p. 150).

A vasta produção intelectual institucionalizada no campo da Linguística e da Sociolinguística tem produzido impacto no campo do fazer pedagógico. Exemplo disso é o que se observa nos livros didáticos: já há a presença de uma base sociointeracional na concepção de língua, sobretudo nos ditos manuais do professor, que trazem as orientações teórico-metodológicas adotadas na obra.

Em *Português: Linguagens*, obra de referência nacional em escolas oficiais e privadas de educação básica, Cereja e Magalhães (2014, p. 29) afirmam, no manual de orientações ao professor: “A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interação”. Porém, as atividades sugeridas pela maioria dos autores de livros

didáticos e a abordagem predominantemente normativa revelam, muitas vezes, uma tendência à cristalização de conceitos gramaticais de cunho tradicionalista, em detrimento de um trabalho mais efetivo com as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas. Acrescente-se a isso uma profunda confusão terminológica em que incorrem os autores de livros didáticos e de apoio didático. Norma culta, norma-padrão, padrão-culto, registro culto formal são algumas das designações empregadas em referência ao uso da língua mais prestigiado socialmente.

A edição mais recente da coleção *Português: Linguagens* (2014), de Cereja e Magalhães, traz, no livro do 6º ano, a seguinte afirmação:

Justamente para evitar que cada um use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o que é a língua de um povo em certo momento, o que dá origem à norma-padrão, uma espécie de 'lei' que orienta o uso social da língua (2014, p. 42).

Os autores ainda acrescentam que “dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe a ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social” (2014, p. 43). Esse fragmento conduz o aluno a atrelar a inclusão social ao domínio da norma-padrão, ou seja, alimenta-se a ideia de que os não usuários da norma-padrão estão fadados ao insucesso ou ainda à marginalização social. Nesse mesmo capítulo, os autores chamam a atenção para o preconceito linguístico, do qual são vítimas, segundo eles, as pessoas analfabetas, de baixa escolaridade ou que moram em lugares distantes dos grandes centros. Nota-se que esse material não negligencia o importante tema do preconceito linguístico, apesar de priorizar claramente o que denominaram norma-padrão.

Tanto na coleção destinada ao ensino fundamental quanto na do médio, Cereja e Magalhães (2014) aludem às variedades urbanas de prestígio, às quais eles denominam “norma culta”. Segundo os autores, a norma culta é aquela que mais se aproxima da norma-padrão. A distinção entre norma-padrão e norma culta deixa claro que a primeira é um “ideal”, e a segunda é uma realização que tem como referência a primeira. Por isso, falantes da norma culta são pessoas mais escolarizadas, que tiveram acesso a um conhecimento mais artificial e prescritivo da língua, abordado pelos compêndios normativos escolares.

Já na coleção *Viver Juntos*, as autoras Merchetti, Strecker e Cleto (2014) apresentam um trabalho, a nosso ver, mais consistente e adequado para o ensino

da língua, visto que negam a hierarquização das variedades linguísticas. No volume destinado ao 6º ano do Fundamental, as autoras afirmam:

As variedades representam possibilidades expressivas do idioma e somam recursos que podem enriquecer os textos. Não há variedade melhor do que outra. De acordo com a situação de comunicação e das finalidades do texto – falado ou escrito –, o falante escolherá aquela que for mais adequada. A referência para a comunicação escrita é a norma-padrão. A norma padrão é aquela associada à variedade da classe de maior prestígio social, utilizada, geralmente, em textos oficiais, jornalísticos e acadêmicos. Seus usos são registrados nas gramáticas normativas e nos dicionários. (MERCHETTI; STRECKER; CLETO: 2014, p. 60)

Associar as variedades à dimensão da expressividade já é um aspecto bastante positivo que merece destaque. Além disso, a obra chama a atenção para a adequação da variedade à situação de interlocução. O problema é que essas observações ficam restritas a um capítulo, destinado a uma série do ensino fundamental. O restante da obra, bem como os demais volumes, volta-se para o ensino da gramática normativa.

Na obra *Aprender e Praticar Gramática*, Mauro Ferreira (2014, p. 14) apresenta a dicotomia “variedade padrão” e “variedades não padrão”. Para ele, a variedade padrão, que ele também chama de norma-padrão e de língua-padrão, é empregada em “situações muito específicas e é usada quase que exclusivamente na escrita”. A variedade não padrão recebe do autor as designações sinonímicas de “coloquial ou popular” e se caracteriza pela “despreocupação do falante com as inúmeras regras da gramática normativa”. No mesmo capítulo, o autor trata da adequação e da inadequação linguística. Ele define adequação linguística como “ajuste que o falante deve fazer em sua forma de se comunicar (falando ou escrevendo), considerando o interlocutor, o assunto, a situação, o efeito pretendido, etc.” (FERREIRA: 2014, p. 15).

É assim: analisando as obras didáticas que mais circulam no mercado editorial e nas escolas e que utilizei em sala de aula, é possível perceber que já houve um avanço quanto ao trabalho com a heterogeneidade da língua e até mesmo com a reflexão acerca do preconceito linguístico. Porém, na minha experiência com o ensino de língua portuguesa em diversos segmentos da educação básica, um aspecto inquietou-me bastante: por que, apesar de os livros e professores falarem em diversidade linguística e preconceito na língua, a ideia de uma modalidade linguística superior ainda parece tão fortemente massificada?

Diante dessa realidade, proponho-me, neste trabalho, a analisar, com base nas contribuições da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, a presença de algumas crenças sobre a língua portuguesa que ainda estão insidiosamente arraigadas – quiçá no inconsciente coletivo – em alunos da educação básica. Para a elaboração do instrumento de coleta de dados, baseamo-nos em cinco dos oito mitos discutidos pelo linguista Marcos Bagno, na obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*.

Para tanto, foi aplicado um questionário contendo vinte afirmações versando sobre crenças a respeito da língua portuguesa, da gramática e da norma culta. O público-alvo será constituído de alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de escolas públicas e de particulares de João Pessoa. A escolha dessas séries escolares deveu-se ao fato de elas serem a última de cada etapa da educação básica, o que nos possibilitará um panorama das crenças reveladas por aqueles que estão concluindo o ensino fundamental e o médio, a fim de podermos construir uma proposta didático-pedagógica para o trabalho com a língua e suas variedades.

Partindo da reflexão a respeito de preconceito e intolerância, em seus sentidos positivo e negativo¹, este trabalho analisa diferentes concepções acerca desse tema, para chegar à dimensão linguística e suas implicações pedagógicas. Por isso, o propósito principal do trabalho é identificar as crenças dos alunos de educação básica sobre a língua portuguesa para elaborar uma proposta pedagógica que viabilize um ensino de língua pautado no respeito à diversidade linguística.

O universo amostral da pesquisa constitui-se de 327 alunos das redes pública e privada, de ambos os sexos. A análise da presença das crenças que contribuem para a cristalização do preconceito e da intolerância linguística basear-se-á na constatação empírica de respostas aos itens do questionário. Assim, será possível perceber e examinar as relações entre as crenças e o contexto sociodemográfico e pedagógico dos estudantes, tais como: a natureza da escola, o sexo, o nível de instrução dos pais, o gosto pela leitura e o desempenho do estudante na disciplina de língua portuguesa. A partir daí, será possível construir uma proposta didática pautada na variação linguística como aspecto constitutivo das línguas, com vistas a

¹ Exploraremos no capítulo seguinte as noções de tolerância e intolerância na língua.

refletir sobre o ensino de português e a sedimentar o respeito à diversidade linguística.

Convém salientar que a natureza do mestrado profissional, com a devida fundamentação legal, orienta a concepção e a produção de um trabalho de natureza interventiva². Observa-se que há um direcionamento para o aspecto teórico-prático do profissional com essa qualificação, razão pela qual há uma plena identificação entre o meu exercício da docência na educação básica e a qualificação que estou recebendo. Portanto, há de se enfatizar o papel desse trabalho na geração de impactos que ultrapassem o viés acadêmico, para atingir a realidade mais tangível e palpável do fazer pedagógico, sem, no entanto, abrir-se mão do rigor técnico e científico que uma pós-graduação *stricto sensu* exige.

Por isso, partiremos do estudo teórico-conceitual das noções de preconceito, intolerância, língua e poder. Em seguida, ainda na fundamentação teórica, fazemos a análise das evidências do preconceito e da intolerância na sociedade, bem como a atuação dos setores da mídia nesse aspecto. Depois, partiremos para a discussão sobre o preconceito linguístico e sua relação com o ensino de língua portuguesa, abordando e examinando a legislação, os documentos oficiais normativos do sistema educacional brasileiro, além da análise crítica de algumas obras de referência amplamente utilizadas na educação básica.

Concluído o aporte teórico, passaremos à metodologia, identificando a natureza da pesquisa e descrevendo o percurso metodológico seguido. Nos procedimentos metodológicos, incluiremos a descrição do instrumento de coleta de dados, das características das escolas em que foi aplicada a pesquisa e dos colaboradores, bem como da descrição do processo de análise dos dados. Na

² A Portaria Normativa nº 17/2009, do Ministério da Educação, regulamenta o mestrado profissional e estabelece como uma das finalidades “a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação” (BRASIL, 2009). O Art. 4º dispõe sobre os objetivos do mestrado profissional. Destaque-se a parte “a” do primeiro inciso, a saber: “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos”. Isso significa que, para o legislador, essa modalidade de formação volta-se para o trabalho com a inovação. Ora, não basta reproduzir as bases teóricas; é necessário inovar e produzir para a vida, para a sociedade, para o mundo. Esse marco regulatório ainda trouxe importantes mudanças para a academia. Uma delas, talvez a principal, é o trabalho de conclusão. O § 3º do Art. 7º traz expressamente alguns formatos alternativos de trabalho de conclusão final do curso, como “revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas...”.

sequência, faremos a análise dos resultados aferidos na pesquisa, buscando justificar os dados coletados e suas possíveis relações com as variáveis sociodemográficas e pedagógicas selecionadas. Por fim, será apresentada uma proposta de atividades, elaborada com base nos resultados da pesquisa. A proposta compreenderá uma sequência de aulas em que a variedade linguística seja o ponto de partida e o ponto de chegada, ficando a norma culta como um ponto de passagem, que enriqueça, como as demais variedades, o estudo da língua portuguesa.

Com isso, espera-se que a pesquisa, a partir de sua relação com teoria e prática, seja frutífera quanto à ampliação da discussão sobre o ensino da língua portuguesa e o preconceito linguístico e quanto à proposição concreta de atividades que viabilizem aulas produtivas sobre o tema, haja vista que ela se ancora na observação empírica de crenças a respeito do português. Será possível, pois, discutir e construir uma proposta pedagógica a partir das reais necessidades do “chão” da sala de aula, isto é, a teoria será visitada, servirá de base para reflexões e aliar-se-á à experiência prática adquirida, somando-se à investigação pautada na análise prática para, finalmente, chegarmos a uma proposta de intervenção didático-pedagógica adequada à realidade estudada. Portanto, a construção e o desenvolvimento de uma proposta didática para o trabalho com a língua e seu caráter heterogêneo, partindo da observação de situações concretas de comunicação em diferentes contextos, possibilitará ao aluno perceber a língua como um espaço dinâmico de interação e de prática social, no qual ele é sujeito ativo capaz de atuar e cumprir suas funções sociocomunicativas.

Propor atividades que levem o educando a se sentir, de fato, como usuário naturalmente competente, que precisa, como qualquer outro, continuamente ampliar seu horizonte de possibilidades de uso da língua portuguesa, para explorá-la adequadamente nos mais variados contextos de interlocução. Tudo isso sem promover a depreciação ou o sentimento de impotência ou incapacidade, mas mostrando que muitas das crenças que foram detectadas, analisadas e sobre as quais se refletiu são fruto de um imaginário coletivo construído por uma sociedade que historicamente se edificou em desigualdades e injustiças, razão pela qual é necessário pensar diferente para fazer diferente.

É, pois, assim que se espera que esta pesquisa venha contribuir para a prática de aulas de língua portuguesa que promovam a inclusão linguística dos

educandos e a formação de uma consciência linguística amadurecida, situando-os como partícipes de uma sociedade em que, por meio da vívida, dinâmica e múltipla língua portuguesa, os indivíduos se constituam e se reconheçam como sujeitos individualmente satisfeitos e socialmente profícuos, desprovidos de preconceito e intolerância na linguagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo destina-se à discussão de aspectos teóricos que vão contribuir para a análise das crenças dos estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa. O primeiro tópico volta-se para a questão das relações entre língua e poder; nesse item discutimos como as estruturas sociais refletem a dominação de uma classe, inclusive da norma de etiqueta linguística por ela eleita, sobre as demais.

O segundo item deste capítulo é trabalhada a noção de preconceito e de (in) tolerância positiva e negativa, a partir das contribuições de Leite (2008), Bobbio (2004) e Sponville (2009). Em seguida, passamos a analisar o preconceito e a intolerância nas práticas de linguagem, a partir da abordagem de Leite (2008) e de Bagno (2002) em obras que se tornaram referência na academia.

No terceiro tópico, trataremos das evidências do preconceito linguístico na sociedade. Faremos a análise de algumas situações de flagrante ato de preconceito ou intolerância linguística observadas na mídia e em algumas obras de estudiosos da língua.

No quarto e último tópico, abordaremos o preconceito e o ensino de língua portuguesa, procurando analisar a presença desse tema em documentos oficiais, atos normativos do sistema educacional brasileiro, livros didáticos e avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse último tópico, discutiremos a relação entre o ensino e as crenças dos alunos da educação básica em relação à língua portuguesa.

2.1 Língua e poder

A linguagem é o meio pelo qual os indivíduos estabelecem interação, produzem discursos, se constituem como sujeitos sociais nas relações intersubjetivas das mais variadas esferas da atividade humana. A língua, por sua vez, consiste na forma de linguagem mais comumente usada pelo ser humano na tarefa vital da comunicação, colocando-o como ator nos processos cotidianos de interlocução, carregados de intencionalidade. Além da função intelectual, a língua possui a dimensão afetiva, por meio da qual se exprimem sentimentos e emoções.

Bourdieu (1983, p. 3) acrescenta outros aspectos. Para ele “a linguagem é uma práxis: ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação.” Aqui o autor destaca que a função da língua ultrapassa as esferas comunicacionais, vinculando-se aos aspectos sociais, econômicos e culturais, e refletindo, por conseguinte, as relações de dominação.

Para Bourdieu (1983, p.5), “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”. Isso significa que, carreando volições, a língua medeia as relações humanas, deixando transparecer ideologias e valores construídos historicamente. Por meio da língua, faz-se juízo de valor, criam-se estereótipos, tacham-se rótulos, praticam-se gestos que afetam direta ou indiretamente a alteridade. Na seara de reflexões acerca das relações entre língua e poder, o autor afirma que

A integração numa mesma "comunidade linguística" (dotada de instrumentos de coerção necessários para impor o reconhecimento universal da língua dominante: escola, gramáticos etc.) de grupos hierarquizados, animados por interesses diferentes, é a condição de instauração de relações de dominação linguística. Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. (BOURDIEU, 1983, p. 11)

Segundo ele (1983), o mercado linguístico fica sob o domínio da língua oficial, obrigatória em ocasiões e espaços oficiais. Para isso, a língua torna-se o produto de um disciplinamento legal, a começar pela padronização da ortografia. Diga-se de passagem, único aspecto instituído por lei no Brasil, já que temos dois instrumentos normativos que regulamentam nossa ortografia: o Decreto-lei 5.765/71 e o Decreto 6.583/08.

Assim, quanto mais oficial for a situação, maior será a necessidade de uso da norma prestigiada. Por isso, nas posições socialmente mais elevadas, intensifica-se o nível de vigilância e autocensura sobre o uso da língua, assim como as demais normas de etiqueta social – modo de se vestir, de comer, de se comportar. Por conseguinte, não se exprimir dentro dos moldes da etiqueta linguística, então, por ser produto depreciado no mercado ou espaço social, o que oportuniza uma imagem negativa do cidadão, levando-o a uma série de preconceitos, críticas ou mesmo achincalhamentos.

A língua padrão corresponde, nesse caso, a uma modelagem arbitrada pela classe dos que, dada sua posição socioeconômica privilegiada, tiveram acesso a uma educação formal pouco ou não acessível às classes socialmente mais vulneráveis. Com isso, a classe dominante, por dispor de condições materiais mais favoráveis, elegeu uma norma por ela convencionada, que a distingue da imensa maioria os usuários da “língua proletária”. Assim, a língua deixa de funcionar como um simples meio de comunicação para constituir-se um patrimônio simbólico no qual as relações de exclusão são ditadas pelos detentores de poder.

Esse complexo cenário de “plutocracia linguística” – no qual liames sociais, econômicos e axiológicos inter-relacionam-se na construção do imaginário da sociedade – favorece uma escalada ideológica que referenda a manutenção da hegemonia da classe dominante, inclusive de seu capital linguístico. Nesse contexto, cabe à escola, aparelho ideológico do Estado, desenvolver um trabalho de educação linguística à luz de uma perspectiva crítica e emancipadora, isenta de preconceito e intolerância às diferenças linguísticas.

2.2 Preconceito e intolerância na língua

Sabemos que com a língua refletimos sobre nós mesmos e que agimos sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca. E nesse agir com e pela língua, o indivíduo muitas vezes incorre em atos preconceituosos e discriminatórios. Preconceito que pode, inclusive, decorrer da própria forma como as pessoas empregam a língua.

De acordo com o Houaiss (2001, p.2282), preconceito é “qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico”. Isso significa que o preconceito nasce de uma espécie de pré-julgamento que, sem a égide da racionalidade, está fadado à ausência de fundamento. Muitas formas de preconceito têm se perpetuado ao longo da existência humana. Atitudes discriminatórias, de variados níveis de gravidade, têm atingido a dignidade de pessoas.

Leite (2008, p. 19), ao distinguir preconceito de intolerância (que, a princípio, podem parecer sinônimos), afirma que “preconceito é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações” (*op. cit.*, p. 20).

Em relação à noção de intolerância, Leite traz à baila as ideias do filósofo italiano Norberto Bobbio. Ao analisar um dos conceitos de tolerância elaborados por Bobbio, ela conclui que a intolerância está ligada “à incapacidade de o indivíduo conviver com a diversidade de conceitos, crenças e opiniões” (Leite, 2008, p.21).

Para Bobbio (2004), há a tolerância positiva, a tolerância negativa, a intolerância positiva e a intolerância negativa. O caráter positivo da tolerância pressupõe, segundo ele, o respeito à alteridade, a aceitação ao diferente; já a tolerância negativa seria o comportamento complacente com a falta de princípios, com condutas culposas, socialmente nocivas ou eticamente reprováveis, algo a que ele se referiu como “condescendência com o mal, com o erro, por falta de princípios, por amor da vida tranquila ou por cegueira diante dos valores” (LEITE, 2008, p. 23).

Assim, a tolerância passa a ter valor adverso quando convertida em negligência ou passividade com comportamento e atitudes errôneas. A intolerância positiva seria exatamente uma conduta combativa ao erro, aos desvios de conduta. O indivíduo que não tolera práticas malévolas, opondo-se radicalmente a elas, seria um praticante da boa intolerância. Por outro lado, comete a intolerância negativa aquele que, ancorado em concepções preconceituosas e sem o crivo da racionalidade, demonstra comportamento beligerante ou manifesta qualquer tipo de agressividade ao diferente.

Leite, ao categorizar o preconceito, afirma que “diferentemente da intolerância, pode tornar-se uma técnica argumentativa”. Ou seja: o preconceito é mais do campo ideológico, ao passo que a intolerância vincula-se ao campo prático do fazer. A autora acrescenta: “Do ponto de vista filosófico, o preconceito é um fenômeno que se verifica quando um sujeito discrimina ou exclui o outro, a partir de concepções equivocadas, oriundas de hábitos, costumes, sentimentos ou impressões” (p. 27). É o que pode acontecer, por exemplo, com alguém que, por não dominar a norma culta, venha a ser rotulado como analfabeto, despreparado, errático, desprovido de qualificação e, por isso, não digno de mérito para determinada função ou ocupação.

Sponville (2009), em seu *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, chama a atenção para o caráter temerário da tolerância universal, sem limites. Para ele, a tolerância deve limitar-se com o bem e contrapor-se ao mal.

Tolerar é se responsabilizar: a tolerância que responsabiliza o outro já não é tolerância. Tolerar o sofrimento dos outros, tolerar a injustiça de que não

somos vítimas, tolerar o horror que nos poupa não é mais tolerância: é egoísmo, é indiferença, ou pior. Tolerar Hitler era ser seu cúmplice, pelo menos por omissão, por abandono, e essa tolerância já era colaboração. Antes o ódio, antes a fúria, antes a violência, do que essa passividade diante do horror, do que essa aceitação vergonhosa do pior! Uma tolerância universal seria tolerância do atroz: atroz tolerância! (SPONVILE, 2009, p. 176)

Para o filósofo francês, a passividade diante da atrocidade desvirtua a tolerância. Por isso, é preciso relativizá-la, haja vista que, se fosse ela um valor absoluto, a sociedade absolutamente tolerante seria aniquilada devido ao conformismo com suas mazelas. É o que o autor nos propõe ao afirmar:

A tolerância só vale, pois, em certos limites, que são os de sua própria salvaguarda e da preservação de suas condições de possibilidade. É o que Karl Popper chama de “o paradoxo da tolerância”: “Se formos de uma tolerância absoluta, mesmo para com os intolerantes, e se não defendermos a sociedade tolerante contra seus assaltos, os tolerantes serão aniquilados, e com eles a tolerância.” (SPONVILE, 2009, p. 177)

É preciso, pois, que sejamos positivamente intolerantes para enfrentarmos a tolerância negativa, uma vez que, se prescindirmos de nosso dever de lutar pelas transformações sociais, estaremos sendo coniventes e, portanto, negativamente tolerantes com as injustiças, os preconceitos, as desigualdades.

A ética relativista do mundo contemporâneo parece ter tornado consensual o repúdio à intolerância religiosa, étnico-racial, cultural, ideológica e de orientação sexual. No entanto, há uma forma de preconceito que parece permanecer insidiosamente arraigada no imaginário coletivo: trata-se do preconceito linguístico, muitas vezes disfarçado de defesa do bom comportamento linguístico ou da crença da homogeneidade da língua. A hegemonia de um padrão linguístico empregado pelas classes dominantes é algo que aparenta um elevado grau de “sacralização”. Infringir a norma culta, para muitos, é um atentado contra o patrimônio linguístico da nação. Ideias como essas são disseminadas, passadas de geração a geração, muitas vezes sem a mínima reflexão ou criticidade e sem o crivo da ciência.

O preconceito e a intolerância nos campos cultural, religioso, racial etc. são de fácil reconhecimento. Entretanto, o preconceito e a intolerância na linguagem dificilmente são aceitos como tal, pois o uso “correto” da língua parece justificar e validar essas práticas. Não é fácil fazer um indivíduo entender que estabelecer estereótipos depreciativos é praticar o preconceito; não é fácil fazer as pessoas entenderem que a vivacidade da língua e dos processos comunicativos, em seus mais variados contextos, legitima diferentes formas de falar. Isso porque a gramática

normativa, de tradição milenar, elegeu um modelo de linguagem que se tornou uma verdadeira cláusula pétrea, um construto inquebrável e inquestionável. A norma modelar estudada nos compêndios gramaticais parece algo sagrado, etéreo, acima do bem e do mal, em nome do qual os indivíduos potencial ou efetivamente intolerantes não reconhecem suas posturas como preconceituosas ou intolerantes.

Brandir o pendão da diversidade linguística pode significar sujeitar-se a estigmas do tipo “defensor do vale-tudo”. A mídia brasileira – impressa, televisiva e digital – é defensora dessa língua “exemplar” e grande antagonista dos que pretendem fomentar políticas de valorização da diversidade linguística, de inclusão das variedades não padrão e de enfrentamento da discriminação linguística. A noção de certo e errado ainda está tão fortemente fincada na mentalidade das pessoas e nos ditos setores formadores de opinião que qualquer proposta que destoe dessa dicotomia está condenada ao achincalhamento público.

O preconceito e a intolerância manifestam-se em diferentes angulações da sociedade. Podem ocorrer em razão da etnia, da classe ou grupo social, da orientação sexual, da convicção religiosa, da cultura, da situação econômica. Preconceitos de outras esferas muitas vezes desaguam no preconceito linguístico, o menos notabilizado pelas megacorporações de mídia e comunicação.

No mundo hodierno, muito se fala em combate ao preconceito e à intolerância, geralmente associado à cultura, religião, raça, sexo. O respeito à diversidade tem-se tornado uma bandeira de grandes lideranças políticas nacionais e internacionais. Órgãos governamentais têm promovido e fortalecido políticas públicas que visam à proteção e à defesa dos direitos das minorias.

Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2002, p. 13)

Para Orlandi (2002, p. 8), o preconceito linguístico é entendido como “uma discursividade que se encontra em circulação, que é mantida por relações sociais, institucionais e administrativas que interessam às instâncias de poder”. Trata-se, pois, de uma espécie de formação ideológica, sedimentada em estruturas

socioeconômicas intrinsecamente excludentes, que reflete as relações de dominação.

Mariani (2008, p. 13) afirma que “ao dizer que fala errado, o sujeito se coloca em uma posição de devedor: ele estaria em dívida com as autoridades simbólicas que zelam pela tradição de uma determinada representação da língua”. Assim, o idioma pátrio parece segregar a sociedade em dois grupos: os bem-falantes – que dominam a norma culta e, portanto, possuem “mais cultura” – e os linguisticamente ignorantes – desconhecedores da norma linguística prestigiada.

Travaglia (2009, p. 14), por sua vez, afirma que “existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa”. E é essa “escala valorativa” que possibilita os rótulos de “certo”, “errado”, “risível”, “ridículo”, “apurado”. Fato constatado em livros de gramática amplamente divulgados e comercializados no país. Dessa forma, a língua torna-se um espaço simbólico de reprodução das estruturas de poder, fato que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, não pode negligenciar ou fomentar; a escola precisa construir um espaço de reflexão e de desconstrução de crenças socialmente nocivas que se encontram arraigadas no imaginário coletivo.

A construção de uma “sociedade justa e solidária” é um dos objetivos da República, exarado na Constituição de 1988. A Lei Maior do nosso ordenamento jurídico estabelece ainda como um dos objetivos fundamentais da nação “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Fazendo uma exegese do dispositivo constitucional, pode-se afirmar que o rol de preconceitos não é taxativo ou fechado: ele é exemplificativo e aberto, pois cita textualmente “outras formas”, entre as quais é possível incluir o preconceito linguístico, que muitas vezes vem camuflado de “defesa do bom uso da língua”. Aliás, esse tipo de preconceito nasce da ideia equivocada de que há uma forma certa de usar a língua: aquela que atende à prescrição da gramática normativa, ou dá vazão àquilo que Bagno (2002) convencionou chamar de “mitos”. Os mitos em relação à língua têm se perpetuado há séculos. Ideias como “o português é difícil”, “brasileiro não sabe português” e “falar corretamente é um instrumento de ascensão social” parecem ter se cristalizado no inconsciente coletivo.

Em sua obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2002), o linguista analisa e desconstrói oito mitos em relação à língua portuguesa. A obra mostra como ideias mal concebidas e disseminadas sustentam o preconceito e levam à prática da intolerância linguística. A obra elenca algumas das práticas mais comuns de preconceito relacionadas com o uso da língua e o imaginário coletivo.

O primeiro mito está ligado à ideia de unidade da língua portuguesa. Segundo o autor, essa ideia de uniformidade da língua provoca um grave equívoco no ensino de língua portuguesa: a tentativa de impor uma norma estável como comum aos duzentos milhões de falantes do português brasileiro. Bagno (2002) chama a atenção para o fato de renomados estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, ainda possuírem e alimentarem esse tipo de crença. É o caso de Darcy Ribeiro, de cuja obra Bagno extraiu o seguinte fragmento:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos [Folha de S. Paulo, 5/2/95]

A ponderação feita por Ribeiro desconsidera a influência dos aspectos multiculturais, geográficos e socioeconômicos no uso da língua, o que sinaliza para uma concepção errônea de língua estável e homogênea.

Deve-se atentar, ainda, para um possível equívoco conceitual no que concerne à distinção entre monolinguismo e homogeneidade linguística. Bagno, baseando-se em conceitos formulados por Bortoni-Ricardo, destaca que o monolinguismo corresponde ao fato de haver apenas uma língua oficial no território nacional, porém marcada por indelévels e inseparáveis traços de variação (heterogeneidade) decorrentes de sua dimensão geográfica e da multiplicidade de culturas e estratos sociais. E as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas atingem os mais variados níveis de constituição linguística: o fonético, o morfológico, o lexical e o sintático.

Nesse caso, é importante que a escola fortaleça o respeito à diversidade linguística, promovendo o debate sobre a relação entre língua, sociedade, território, classe social. Cabe ao professor, portanto, demonstrar que a diversidade linguística é inerente à diversidade humana e social, de maneira que, assim como não podemos estigmatizar as pessoas por serem social ou economicamente diferentes,

não podemos estereotipá-las negativamente com base na variedade linguística por ela empregada.

O segundo mito corresponde à ideia falaciosa de que o brasileiro não sabe falar português. Para muitas pessoas, o português correto é mais usado pelos falantes lusitânicos. Essa ideia mítica, para o autor, tem suas raízes “no complexo de inferioridade” da colônia em relação ao colonizador.

De fato, não há critério racional nem parâmetro de cientificidade que sustente essa visão. A língua é uma realidade empírica, construída e materializada coletivamente por sujeitos que interagem em determinados contextos sócio-históricos. Não é possível que indivíduos de lados opostos do oceano empreguem a língua portuguesa sem nenhuma variação fonética, vocabular ou sintática. O uso do infinitivo preposicionado no lugar do gerúndio é uma das diferenças mais marcantes. Dificilmente um brasileiro falará “ela está a dormir”, ao passo que o português jamais dirá “ela está dormindo”. Trata-se de formas diferentes de construir a oração, nem mais nem menos corretas.

No terceiro mito, o autor explora a errática noção que muita gente tem de que a língua portuguesa é muito difícil. Essa concepção distorcida decorre da não correspondência entre o português ensinado pelas gramáticas e o praticado em situações efetivas de comunicação. Para Bagno (2002, p. 35), “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.” Isso porque os registros linguísticos coloquiais têm sua gramática, visto que ninguém fala sem obedecer, ainda que inconscientemente, a um conjunto de possibilidades combinatórias de estruturas linguísticas.

Temos, na mídia, exemplos de práticas que reforçam essa crença na língua como algo difícil, enigmático, acessível apenas a seres iluminados ou com alta bagagem intelectual. O programa *Caldeirão do Huck* promoveu várias edições do quadro *Soletrando*, no qual crianças e adolescentes duelavam em disputas sobre verbetes de dicionários. Uma prática que reduz a língua à mera memorização de normas ortográficas e convenções lexicográficas. Era um festival de termos técnicos (como infra-hepático, pan-helenístico, homogeneidade, ignifugar, geognosia, xexelento) que testavam o conhecimento dos candidatos sobre emprego de grafemas, sinais diacríticos e hífen. O detalhe é que os jurados estavam acompanhados de dicionários e gramáticas, para consulta, de tão raros que eram os

termos. O quadro só endossava a ideia de que saber português é difícil, pois a língua contém palavras estranhas ao uso comum.

Essa suposta complexidade da língua advém da confusão entre gramática língua – conjunto de regras naturais que condicionam a aceitabilidade e a compreensibilidade – e gramática normativa – conjunto de prescrições baseadas geralmente na tradição literária. O autor atribui ao ensino a função de transformar essa realidade (2002, p. 35): “No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem”.

No quarto mito, temos a ideia de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”. Aqui o autor esclarece que, com base em estudos científicos, as pronúncias alternativas, como “r” no lugar do “l”, são o resultado de fenômenos – os metaplasmos – que sempre estiveram presentes no processo diacrônico de evolução das línguas, inclusive na formação do português padrão, como “branco”, que deriva de “*blank*” (germânico) e “dobro”, que deriva de “*duplu*” (latim). Além disso, contribuem consideravelmente para esse tipo fenômeno os aspectos de natureza articulatória e fonoaudiológica.

É importante destacar que, como essa troca do “l” pelo “r” é praticada por pessoas de camadas sociais menos prestigiadas, os estigmas são o reflexo de um preconceito linguístico e, sobretudo, social, uma vez que as pessoas que falam “pobrema”, “compreto”, “Cráudia” são ridiculizadas, tachadas de pitorescas, ignorantes, incautas. Ignorantes são, de fato, aqueles que desconhecem os fenômenos transformacionais da própria língua. O ensino de língua portuguesa precisa atentar para esses fatos, a fim de possibilitar uma reflexão acerca das consequências do preconceito linguístico, bem como promover um novo olhar para língua como prática social. Esse é um preconceito resultante de uma total ignorância a respeito da mutabilidade da língua.

O quinto mito trazido pelo autor é aquele segundo o qual o Maranhão é o lugar do Brasil onde melhor se fala português. Uma falácia que se disseminou como aparente verdade devido à preservação das flexões de segunda pessoa, como “tu vais”, “tu és”, o que aproxima do português lusitano. O autor mostra que as mesmas pessoas que empregam o “tu” flexionando o verbo conforme a norma-padrão incorrem em desvios da norma quando usam os pronomes oblíquos na função de sujeito, como em “para ti fazer”, “para mim ler”. Bagno (p. 47) arremata:

O que acontece com o português do Maranhão em relação ao português do resto do país é o mesmo que acontece com o português de Portugal em relação ao português do Brasil: não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente 'melhor', 'mais pura', 'mais bonita', 'mais correta' que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam.

Isso significa que a língua existe para suprir as demandas comunicativas de uma comunidade de falante, não sendo viável hierarquizar formas de uso. Por isso, são os falantes que fazem a língua, e não o contrário.

No sexto mito, Bagno coloca em cena o axioma “o certo é falar assim porque se escreve assim”, que despreza o fenômeno inerente da variação linguística na modalidade oral.

Marcuschi (2000) afirma que a fala precede a escrita e a supera infinitamente em número de usuários no tempo e no espaço. A fala é mais vívida, espontânea e dispõe dos recursos situacionais, suprasegmentais, como a inflexão da voz, a gestualidade, a expressão facial, as curvas melódicas. Trata-se de uma peculiaridade que não pode ser reproduzida fielmente na escrita, que tem sua importância vital na sociedade moderna.

Para Marcuschi, a escrita não corresponde à representação da fala, visto que esta e aquela são formas independentes e harmônicas entre si de representação da língua. Por isso, é importante não hegemonizar a escrita em detrimento da fala, porquanto não há hierarquia entre elas. Há, sim, uma relação autônoma e de intercomplementaridade. Para ele, a fala está mais próxima do sujeito enunciador que a escrita, mas ambas possuem contextos específicos e são de igual importância para a tarefa vital da comunicação e da interação humana.

Nesse contexto, convém destacar o que declara Bagno (2002, p. 52) no capítulo destinado à análise do mito da supremacia da escrita:

Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo! É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada 'artificial' e reprovando como 'erradas' as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.

Em outras palavras, pode-se afirmar que o ensino de língua deve levar o aluno a entender que a estabilidade da escrita, cujo disciplinamento ele precisa aprender e dominar, não gera estabilidade na fala, que corresponde a um outro domínio de representação da língua e é mais suscetível a variações e mudanças.

Outro pensamento muito difundido é o da competência linguística atrelada ao saber gramática normativa. Esse tema é tratado como o sétimo mito por Bagno. O autor rechaça veementemente essa ideia argumentando que, caso fosse verdade, os grandes escritores seriam gramáticos e os grandes gramáticos, escritores, o que, efetivamente, não acontece. Sabe-se que o apego excessivo ao disciplinamento prescritivo da gramática propicia uma dependência viciante dos famosos manuais de autoajuda linguística. São obras que trazem as famosas dicas e orientações, nem sempre uniformes e convergentes, sobre o “certo” e o “errado” na língua, o que fomenta o preconceito e estimula as constrangedoras e alienantes correções paralelas aos atos de fala.

O domínio da norma culta atrelado à possibilidade de ascensão social constitui o último dos mitos estudados por Bagno. Não se pode negar a importância da norma culta em situações mais formais de comunicação, nas quais formas mais monitoradas de uso da língua são convenientes e necessárias. De fato, é reconhecidamente verdadeiro que, para ter acesso a padrões socioeconômicos mais elevados, muitos fatores interferem, como formação educacional, oportunidade, capacidade de empreendedorismo. A norma culta é um detalhe que pode contribuir em situações como entrevista, elaboração de currículo, redação de textos, mas não o elemento preponderante para a consecução dos objetivos almejados.

Muitas pessoas usuárias das variantes populares, por terem um extraordinário potencial empreendedor, tornam-se integrantes da classe média-alta ou alta. Cai por terra, assim, o oitavo mito. A escola deve ensinar a norma culta como uma possibilidade de uso da língua aceita e reconhecida socialmente como a mais adequada em ocasiões mais ligadas à vida profissional, acadêmica, civil e litúrgica, algo que parece óbvio, mas que ainda não parece ter a reverberação nem a prática suficientes para dissipar a crença da superioridade da norma culta sobre as demais variedades da língua.

Considerando que é na aula de português que a noção de erro deve ser substituída pela de adequação linguística, este trabalho foi motivado pela necessidade de realizar um trabalho de pesquisa que analisasse empiricamente as crenças dos alunos da educação básica sobre a língua portuguesa, a fim de partirmos para uma proposta que possibilite um ensino de língua mais frutífero.

2.3 Evidências do preconceito linguístico na sociedade

A forte presença de traços de preconceito e intolerância no seio social aparece refletido inúmeras vezes na imprensa brasileira. Foi o que aconteceu com a obra *Por uma vida melhor*, publicada em 2011 e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para adoção na Educação de Jovens e Adultos. Vários setores da grande mídia se mobilizaram para desqualificar a obra, a despeito de sua aprovação pela mais alta e qualificada gama de pesquisadores e acadêmicos. Em maio daquele ano, diante da polêmica ainda acesa na imprensa, a revista *Veja* trouxe um artigo de Lya Luft, no qual a articulista dispara uma torrente quase interminável de rotundas críticas e ataques à obra e ao MEC. O texto, intitulado *Chancela para a ignorância*, a articulista destila toda a sua intransigência e rispidez logo no primeiro parágrafo, quando declara:

Esse título me foi dado por Alexandre Garcia, no programa Bom Dia Brasil, da Rede Globo: ele certamente não se importará com esse pequeno ‘furto’ de seu talento. Referia-se ao tema que, mais do que me preocupar, me causa escândalo e assombro. Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consagra muitas obras didáticas no país, promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar. (*Veja*, 2011, p. 26)

Itens lexicais como “escândalo” e “assombro” já revelam o tom acusatório da articulista, que não poupou palavras para atacar a obra e as instâncias governamentais que a aprovaram. Vê-se que ela demonstra uma preocupação – aparentemente democrática – com a educação linguística de todos os brasileiros, “dos mais simples aos mais sofisticados”. A seleção vocabular merece discussão: quem são os brasileiros mais “sofisticados”? Os mais ricos? Os mais intelectualizados? Não seria essa uma forma preconceituosa de distinguir as pessoas? Não fica claro a que aspectos da simplicidade e da sofisticação ela está se referindo – se econômico, social ou cognitivo. Pela linha argumentativa por ela construída, a obra em questão estaria ensinando formas “erradas” em detrimento da norma culta, o que acarretaria enormes prejuízos pedagógicos e cognoscitivos no processo de letramento dos alunos. Há um grave equívoco por ela cometido: um ensino de língua inclusivo foi tachado de excludente, ao ser acusado de “promover o não ensino da língua-padrão”.

No parágrafo seguinte, a articulista acrescenta:

Eu o vejo como o coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua e de algum laivo ideológico torto, que não consigo entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os alunos menos informados – isto é, os que devem aprender, como todos nós – a nenhum ‘preconceito’ porque falam e escrevem errado. Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua. Essa minha dedução não é maldosa nem ficcional: é apenas natural. (Veja, 2011, p. 26)

Nota-se uma postura de oposição ao trabalho com a variação linguística proposto pelo livro. Permanecem, no imaginário da autora, as nódoas indeléveis do falar e escrever “errado”. Há aqui uma flagrante prática de dupla intolerância negativa: a primeira é contra a diversidade e a alteridade linguísticas; a segunda, contra aqueles que se propõem a difundir práticas de letramento que não menosprezem as variedades da língua, a competência linguística implícita dos educandos.

Em resposta a posturas radicais como a da autora e de tantos outros segmentos da sociedade, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) emitiu uma nota, a qual não teve reverberação midiática em grau compatível com a dos críticos. A propósito, destacamos o trecho:

O grande incômodo, relacionado ao fato do livro *relativizar* o uso da norma culta, substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, retrata a incompreensão da imprensa e população em relação ao escopo de atuação de pesquisadores que se ocupam em compreender e analisar os usos situados da linguagem. (ALAB, 2011)

Inexplicavelmente, e ao contrário do que ocorre em outros campos do conhecimento, pesquisadores da Linguística renomados nacional e internacionalmente não têm o mesmo espaço na mídia que os amadores supostamente “amantes” da língua têm para referendar atos que só ratificam o preconceito e intolerância, em nome de uma pretensa “correção” linguística. Atos constrangedores de correção pública, em ambientes escolares, familiares ou mesmo virtuais são vistos como necessários ao zelo pela língua, em vez de manifestação de intolerância linguística.

Em *Preconceito e intolerância na linguagem*, Leite (2005) mostra como a ética relativista do mundo contemporâneo parece não ter chegado à questão do uso da língua, sobretudo no que concerne às ideias difundidas pela imprensa brasileira. Vasto é o exemplário de falas perpassadas de preconceito tácito ou explícito

proferidas por autoridades ou personalidades da mídia. E aí entra um componente que merece destaque: as relações de dominação.

Um dos casos citados que merece destaque é o texto intitulado “O crepúsculo de Renan”, no qual a autora constata a presença de elementos depreciativos ao político, entre eles o fato de Renan ter “sotaque nordestino”, numa demonstração de que o preconceito linguístico é conexo com outras formas de preconceito.

Em outro capítulo, a autora analisa o fenômeno da intolerância nas cartas de leitores direcionadas a um famoso jornal impresso brasileiro. Aqui fica claro que a própria mídia acaba sendo vítima da áspera intransigência daqueles que se julgam conhecedores e/ou defensores de um bom comportamento linguístico. Na página 79, ela destaca: “Quando o erro é de linguagem, então, não tem perdão, os leitores ficam revoltados, ofendidos, indignados, envergonhados”. Vê-se que o tom dos leitores é bastante agressivo quando partem para o ataque aos redatores. Tudo isso alimentado por uma ideia de “erro” que merece uma discussão mais aprofundada.

Quando o assunto é gramática normativa, a noção de certo e errado é um terreno movediço, incerto e nebuloso, visto que os próprios autores divergem muito em questões como concordância, regência, colocação e até emprego do acento indicativo de crase. Rocha Lima e Celso Cunha – ambos integrantes da comissão que elaborou a Nomenclatura Gramatical Brasileira, chancelada pelo MEC em 1959 – divergem, entre outros pontos no tocante à concordância verbal com a expressão “um dos que”. Vejamos: Rocha Lima (2013, p. 478): “Há dupla sintaxe: com verbo no singular, construção talvez mais lógica; ou, atendendo-se à eufonia, com o verbo no plural”. Já Cunha (2002, p. 502), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, atesta: “depois de um dos que, o verbo vai normalmente para o plural”. Esse apenas um entre tantos desencontros e controvérsias doutrinárias verificadas entre gramáticos considerados consagrados.

Porém, é a noção de erro que faz a grande massa tornar-se refém das obras de orientação linguística, as quais Bagno denominou “comandos paragramaticais”. Quanto mais crente na existência dos erros e na necessidade de evitá-los, mais cliente assíduo e fidelizado é o usuário da língua. E o erro aqui corresponde àquelas “pegadinhas” do português, que nada têm a ver com a noção de agramaticalidade, de aceitabilidade ou de coerência linguística. Essa noção de erro nada mais é do que uma arma danosa capaz de amedrontar falantes, inviabilizando a criatividade e a espontaneidade linguísticas, tão necessárias à comunicação eficaz.

Muitas vezes, esses desvios já foram consagrados pelo uso, inclusive de falantes escolarizados e urbanos, mas, em nome da equivocada necessidade de “correção”, os puristas condenam. Cabe ao falante a missão de perscrutar os famosos manuais de “não erre mais” ou de “questões vernáculas” para ver-se minimamente preparado livrar-se do vitupério linguístico.

Autores renomados de gramáticas fomentam essas ideias. Cegalla (2005, p. 639), na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, define língua popular como “a fala espontânea e fluente do povo. Mostra-se quase sempre rebelde à disciplina gramatical e está eivada de plebeísmos, isto é, de palavras vulgares e expressões da gíria. É tanto mais incorreta quanto mais incultas as camadas sociais que a falam”. O próprio vocabulário do autor já dá indícios de um preconceito que, além de linguístico, é também social. Em “rebelde” e “eivada de plebeísmos”, o autor trata a variante popular como uma espécie de prática deliberada, espúria e quase delituosa contra o patrimônio linguístico, que tem na norma gramatical prescritiva seu alicerce único.

Sacconi (2008, p. 15) define a norma culta como “forma linguística que todo povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional”. Percebe-se a visão homogeneizante acerca da língua. Vale ressaltar que a própria norma culta apresenta variações. No mesmo parágrafo, o autor acrescenta: “é a forma linguística utilizada pelo segmento mais culto e influente da sociedade”. Mais uma demonstração de que a língua reflete as relações de poder. Em uma mesma página da *Nossa Gramática Completa*, é notável a aspersão de conceitos que transitam entre o preconceito linguístico e o social. Vejamos o que o autor afirma:

Por considerarem-na ‘elitista’, há hoje uma corrente de professores e linguistas contrários ao ensino da norma culta nas escolas. Esquecem-se de que as escolas buscam formar exatamente a elite da sociedade, segmento que contribui mais (e melhor) para o progresso do país.

Percebe-se, em Sacconi, um preconceito social ululante, cujas ramificações desaguam no preconceito linguístico. O autor demonstra reconhecer, reafirmar e corroborar um modelo de sociedade que é perversa e estruturalmente desigual, na qual a língua da elite socioeconômica constitui o ideal linguístico a ser atingido pelos demais falantes. À escola caberia, portanto, o papel de reproduzir essa ideologia, zelando pela primazia da norma culta em detrimento da heterogeneidade da língua. Pelo que preconiza o autor, trata-se de uma situação de exclusão social que parece

irremediável, insuperável e solidificada, contra a qual não se pode ou não se deve lutar, pois é a elite quem mais colabora para o progresso do país.

2.4 Preconceito linguístico e ensino de língua

Um dos maiores problemas do preconceito linguístico é o seu reconhecimento por parte do próprio indivíduo que, muitas vezes, apenas reproduz irrefletidamente as concepções assimiladas ao longo da vida. É nesse cenário que a escola pode fazer a diferença, promovendo a reflexão aprofundada e o debate consistente sobre diversidade e variação da língua e, além disso, preparando o alunado para o enfrentamento das práticas linguisticamente discriminatórias.

Bortoni-Ricardo (2014) registra, no *Manual de Sociolinguística*, que os estudos sociolinguísticos partem de duas premissas basilares: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística intrínseca. O relativismo cultural corresponde a uma perspectiva segundo a qual não há relação de superioridade/inferioridade entre as culturas. A postura de observação relativista tenta abranger diferentes pontos de vista, sem privilegiar um em detrimento de outros. Sob essa ótica, os fenômenos sociais, culturais e comunicacionais são investigados a partir de suas condições contextuais, sem rotulações nem juízo de valor. A heterogeneidade é um atributo inerente e irremovível da língua. Em virtude de sua indissociável vinculação aos fatores sociais, culturais e históricos, a língua apresenta uma multiforme dinâmica de uso. A respeito disso, Bagno sustenta que:

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da injustiça social... (BAGNO, 2002, p. 16)

Nota-se, com isso, que fatores de ordem extralinguística contribuem para a diversidade linguística. Aspectos geográficos, socioculturais, socioeconômicos e situacionais impossibilitam a língua de ser um instrumento uniforme, fato reconhecido até por gramáticos tradicionais. Cunha e Cintra (2002), por exemplo, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, asseveram que

Na área vastíssima e descontínua em que é falado, o português apresenta-se, como qualquer língua viva, inteiramente diferenciado em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário. (Cunha e Cintra, 2002, p. 9)

Porém, em meio a essa multiplicidade de registros, emerge uma forma de uso que se destaca em prestígio e respeitabilidade social: a norma culta, falada por pessoas mais escolarizadas e geralmente habitantes de centros urbanos. A norma culta tem funcionado, amiúde, como instrumento de exclusão social quando concebida sem a ótica do relativismo e sem a consciência da heterogeneidade.

Acerca disso, Faraco (2011) destaca que

O fenômeno da norma é de extrema complexidade. É uma esfinge cujo enigma ainda está aí para ser decifrado. Há nesse fenômeno um entrelaçamento de muitos fatores além dos propriamente linguísticos – fatores históricos, sociais, culturais, políticos e, talvez acima de tudo isso, poderosos elementos do imaginário social. (Faraco, 2011, p. 259)

Para a Sociolinguística, não há forma certa ou errada, pois as variedades existem para atender às necessidades sociocomunicativas dos falantes. Partindo-se dos pressupostos básicos da heterogeneidade e do relativismo, pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que os próprios usuários da norma culta cometem inúmeros desvios em relação às orientações da gramática normativa, que impõe um modelo ideal de língua baseado numa tradição literária, mas não observado empiricamente em situações concretas de interlocução, inclusive as que ocorrem em contextos de maior formalidade.

Como foi dito, elementos de variadas ordens interferem na concepção, reflexão e uso da língua. Igualmente, o preconceito e a intolerância linguísticos podem ser fruto de uma combinação de fatores sociais e ideológicos, entre outros. Os avanços na Sociolinguística têm traduzido grandes contribuições ao perscrutar questões envolvendo língua, sociedade e cultura e ao comprovar que o fenômeno da variação linguística ocorre de maneira sistemática, dada a vivacidade e a mutabilidade da língua. E mais do que isso: eles não estão mais circunscritos aos muros da academia.

É preciso que ocorra cada vez mais o “desmuramento” das instituições, isto é, romper com os muros. Nesse caso, estamos falando da academia e da escola. Não adianta a pesquisa científica avançar se ela não produz impacto na sociedade; da mesma forma, não adianta a escola querer avançar se ela não se abre para o mundo. E é nesse entrelaçamento que muitos mitos e crenças nocivas à sociedade, como o preconceito e a intolerância, poderão ser mitigados.

As contribuições dos estudos sociolinguísticos já têm reverberado nas políticas linguísticas oficiais do governo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 23)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe, em seu Art. 36, inciso I, que o currículo do ensino médio deve destacar “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Convém, aqui, destacar o papel da escola na formação e no letramento do educando. A LDB e os PCNs deixam claro que cabe à escola promover o acesso às formas mais monitoradas de uso da língua. Exercer a cidadania significa incluir-se socialmente, ter acesso a níveis mais complexos de formação, ser sujeito ativo de direitos e deveres. É importante destacar a expressão “saberes linguísticos”. Em uma perspectiva reducionista, poder-se-ia pensar apenas na gramática normativa; em uma perspectiva mais ampliada e adequada, pode-se falar no trabalho com os conhecimentos linguísticos variados, incluindo-se diferentes tipos de norma que não apenas a padrão.

Como o Estado é regulado por normas que são redigidas conforme a modalidade culta da língua e há muitos contextos em que se exige o registro formal, à escola impõe-se o dever de levar o aluno a instrumentalizar os conhecimentos gramaticais com vistas à ampliação da capacidade de ler e interpretar textos de variados gêneros textuais e estilos, entre os quais os textos legais.

O desafio é promover a ampliação da competência linguística sem depreciar o conhecimento já internalizado nem as demais formas de manifestação de alteridade linguística. Nesse contexto, o professor atua como agente do letramento que, no processo de interação com o aluno, trabalha a língua como prática social.

O Art. 13 da Resolução 02/2012 da Câmara da Educação Básica, órgão colegiado deliberativo e normativo do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio, institui como um dos aspectos a serem adotados na construção da proposta curricular: “os direitos humanos como

princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.” Como a convivência humana é construída através da linguagem, o respeito aos diferentes usos da língua é condição indispensável ao convívio respeitoso e harmônico. Sem o respeito às formas de comunicação, que intermedeiam a convivência, é impossível haver respeito à própria convivência. Logo, é possível afirmar que o preconceito linguístico desrespeita a convivência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem como um dos fundamentos para a etapa final da educação básica a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo” (CNE/MEC, 2012). Isso torna evidente a preocupação do poder público com a promoção do respeito às diferenças. Aqui, pode-se incluir a questão da diversidade linguística.

O reconhecimento do avanço da Sociolinguística em documentos elaborados por alguns órgãos oficiais, sobretudo quanto à questão do preconceito, fica evidente no documento intitulado *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, também conhecidos como PCN+. No referido documento, encontramos o seguinte comentário: “o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 27).

Com isso, pode-se dizer que, além de amplo referencial teórico e acadêmico, existe hoje o respaldo oficial, normativo e legal para o reconhecimento da legitimidade das variedades da língua e para o combate ao preconceito linguístico. É necessário que todo esse aporte ganhe concretude em aulas eficazes sobre a variedade linguística, nas quais o permanente diálogo entre texto e contexto corrobore a necessidade e legitimidade dos diferentes usos da língua.

A regulamentação do trabalho com a variação linguística se robustece ainda mais quando os PCN+ explicitam os procedimentos e objetivos ligados à competência gramatical:

Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical, convém ressaltar aqueles que dizem **respeito à variação linguística**, profundamente relacionados também à competência interativa: avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos); a partir da **observação da variação linguística**,

compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, **o preconceito contra os falares populares** em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos; aplicar os conhecimentos relativos à **variação linguística** e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos” (BRASIL, *op. cit.*, p. 82)

Fica claro que *competência gramatical* é muito mais abrangente do que ensino de gramática normativa. Falar em “adequação ou inadequação em situações de uso” significa ter ciência do valor da gramática normativa para contextos específicos e também a importância das demais variedades para situações menos monitoradas linguisticamente.

Assim sendo, se a competência gramatical está ligada ao reconhecimento das variedades linguísticas como formas autênticas de expressão – adequáveis a contextos específicos de interação verbal –, logo reconhecer e refutar o preconceito e/ou a intolerância linguística são comportamentos que materializam essa competência, a qual Travaglia (2009, p. 17) denomina competência comunicativa.

Saliente-se, pois, que o ensino de língua puramente prescritivo, baseado em noções de certo/aceitável e errado/inaceitável e motivador do preconceito linguístico, não se coaduna mais com as perspectivas teóricas e legais em vigor atualmente.

Analisando alguns livros didáticos em circulação no mercado, já percebemos certos avanços quanto ao trabalho com a variação. Na obra *Gramática: texto, análise e construção de sentidos*, Abaurre e Pontara (2012) destinam uma unidade composta de sete capítulos para o trabalho com a variação linguística. Na página 20, as autoras definem o preconceito linguístico como “o julgamento negativo que é feito dos falantes em função da variedade linguística que utilizam”. Nesse mesma página, após conceituarem variedade linguística e normas urbanas de prestígio, as autoras apresentam o seguinte comentário:

Todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. Nenhuma variedade linguística sobreviveria se não fosse adequada a um determinado contexto e uma determinada cultura. Considerar as variedades urbanas de prestígio como únicas corretas e estigmatizar as demais é, antes de tudo, emitir um juízo de valor sobre os falantes dessas outras variedades. Esse juízo é, por vezes, usado como um pretexto para discriminar socialmente as pessoas. (ABAURRE, 2012, p. 22)

Para reforçar suas concepções teóricas, a obra traz uma sequência de questões abordando a variação linguística regional, social e estilística. Um trabalho visivelmente consistente que possibilita ao aluno um novo olhar sobre o caráter multifacetado da língua. Porém, essa é uma questão que não basta ser trabalhada

pontualmente; é necessário um trabalho contínuo e paralelo aos demais tópicos gramaticais, como concordância, regência e colocação pronominal. O estudo da variação não pode ser estanque, ou seja, não pode limitar-se a uma unidade ou a um recorte letivo (mês, bimestre, trimestre). Um trabalho efetivamente produtor deve incluir permanentemente a variação como ponto de chegada e de partida, senão a norma culta um ponto de passagem.

A Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) coloca em cena, no descritor 13 (BRASIL, 2011, p. 72): “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.” A língua numa perspectiva sócio-histórica e sujeita a variações deve ser objeto de estudo e de avaliação da aprendizagem. Acerca dessa habilidade, é feito o seguinte comentário:

Essa habilidade vai exigir do aluno a habilidade em identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como o grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive, bem como verificar quem fala no texto e a quem este se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros usados, vocabulário empregado, uso de gírias ou expressões ou níveis de linguagem. (BRASIL, 2011, p. 72)

A Matriz de Referência do Enem já trouxe à luz essa perspectiva. As habilidades 25, 26 e 27 a serem verificadas na avaliação são, respectivamente:

Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (BRASIL, 2009, p. 4)

Isso significa que o poder público já legislou a respeito e agora, mais do que isso, avalia, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, se o ensino conduz o aluno à capacidade de reconhecer e empregar as variedades linguísticas e a norma culta, sem prejuízo de uma em relação à outra.

As provas objetivas do Enem, na área de Linguagens, têm abordado esse tema, numa perspectiva de exigir do candidato a noção de adequação postulada pela Sociolinguística. As questões sobre variedade, variação ou mudança geralmente apresentam textos teóricos de importantes pesquisadores brasileiros da área de Linguística, o que demonstra uma preocupação do avaliador com o parâmetro de cientificidade no tratamento dado ao tema. Isso significa que o Enem cobra esse assunto à luz não da gramática normativa, mas da Sociolinguística, cujas contribuições devem, sim, ser levadas para a reflexão no dia a dia da sala de aula.

Em 2014, a prova de linguagens trouxe uma questão na qual foi apresentado o seguinte fragmento de um texto de Sírío Possenti

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma de língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não! Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo dos manuais de instrução; o dos juízes do Supremo não é o mesmo dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colunistas.

(POSSENTI, S. **Gramática na cabeça**. Língua Portuguesa, ano 5, n. 67, maio 2011 – adaptado). (BRASIL, 2014)

Ao texto seguiu-se o enunciado abaixo:

Sírío Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

(A) descartar as marcas de informalidade do texto. (B) reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla. (C) moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico. (D) adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto. (E) desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola. (BRASIL, 2014)

A alternativa correta era a letra D, segundo a qual o domínio da língua portuguesa implica “adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto”. Nota-se, claramente, que o elaborador referenda, num instrumento oficial de avaliação de larga escala e exame seletivo para acesso ao ensino superior, a concepção de heterogeneidade linguística. Esse é apenas um exemplo, dentre dezenas de questões elaboradas e aplicadas nessa mesma perspectiva.

Em 2012, o elaborador foi mais incisivo ainda na objeção ao purismo linguístico. Com um texto da linguista Dinah Callou sobre o uso de “ter” no lugar de “haver”, a questão nº 130 da prova amarela tinha como alternativa correta a alínea cujo comentário era “os comportamentos puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística” (BRASIL, 2012). Uma importante questão que trouxe à tona um texto relativizando o conceito de certo, ao apontar questionamentos sobre a própria constituição e aceitação da norma. Reforça-se, assim, a necessidade de desconstruir crenças negativas sobre os diferentes registros linguísticos, porquanto uma visão ampla e analítica deve-se impor a um olhar maniqueísta, excludente ou discriminatório.

Portanto, é necessário que todo o processo de ensino, incluindo-se os instrumentos avaliativos do calendário escolar, seja perpassado por uma concepção inclusiva de usos e registros linguísticos. Assim, não basta ensinar e refletir: é necessário levar esse conhecimento para as atividades de avaliação, a fim de que os alunos internalizem a importância da língua e de suas múltiplas faces.

Está na hora de a escola, mais do que nunca, exercer o seu papel de espaço formador e transformador. E nesse cenário, as aulas de língua portuguesa devem constituir-se numa teia de episódios em cujas cenas os atores envolvidos – educadores e educandos – reflitam, assimilem e promovam o respeito à diversidade linguística.

É o que se espera com a culminância desta pesquisa: construir uma proposta pedagógica que promova um trabalho consistente com as variedades linguísticas, livre de preconceito e intolerância.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, explicitamos acerca da natureza da pesquisa, bem como descrevemos o universo da pesquisa, a constituição da amostra, o questionário e o processo de coleta e análise de dados e uma breve análise do material didático utilizado pelo professor. Ainda no presente capítulo, faremos uma apresentação sucinta do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), aplicativo utilizado para a tabulação e análise dos dados, o que nos forneceu as informações estatísticas que subsidiaram a proposta de intervenção pedagógica.

3.1 Natureza da pesquisa

A primeira etapa deste trabalho consistiu em uma pesquisa de natureza exploratória. Nesta etapa, buscamos testar as seguintes hipóteses:

H1: As crenças sobre a língua portuguesa são mais fortes em alunos da escola pública.

H2: Alunas possuem crenças mais fortes que alunos.

H3: Alunos com baixo desempenho na disciplina de Língua Portuguesa apresentam maior grau de intensidade das crenças.

H4: Estudantes com maior índice de leitura possuem níveis mais moderados de crenças negativas sobre a língua portuguesa.

H5: Alunos de pais com baixa escolaridade possuem mais crenças.

H6: Os alunos do ensino fundamental possuem crenças mais fortes que os do ensino médio.

A etapa seguinte compreendeu a elaboração de uma proposta didática voltada para o trabalho com a diversidade linguística, a partir das crenças verificadas na análise quantitativa. As atividades elaboradas terão como foco o reconhecimento da variedade como fator inerente à língua, ou seja, pretende-se, com isso, reforçar o entendimento de que as diferentes formas de uso da língua a plenificam, haja vista a profusão de circunstâncias que podem interferir em um ato comunicativo.

3.2 O universo da pesquisa e a constituição da amostra

Objetivando alcançar um espaço amostral estatisticamente significativo, esta pesquisa abrangeu oito escolas localizadas em sete bairros de diferentes zonas da capital, sendo cinco públicas – quatro estaduais e uma municipal – e três privadas. Foram contemplados estabelecimentos de ensino que tinham alunos dos sexos masculino e femininos matriculados no 9º ano do ensino fundamental ou no 3º ano do ensino médio, conforme discriminados na tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Estabelecimentos de ensino

Nome	Tipo	Série	Turno	Quantidade
Escola João José da Costa	Estadual	9º Ano	Tarde	14
Escola Santos Dummont	Estadual	9º Ano	Tarde	40
Escola Horácio de Almeida	Estadual	3º Ano EM	Noite	35
Escola Liliosa de Paiva Leita	Estadual	3º Ano EM	Manhã	30
Escola Zumbi dos Palmares	Municipal	9º Ano	Tarde	30
Colégio Interactivo	Particular	3º Ano EM	Manhã	60
Colégio Via Medicina	Particular	3º Ano EM	Manhã	48
Colégio Geo	Particular	9º Ano	Manhã	70

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

3.3 O instrumento de coleta de dados

A primeira parte da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário, cujos itens foram construídos com base em cinco dos oito mitos analisados na obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Bagno (2002). Para a construção dos itens do questionário, foram escolhidos os mitos: a) “Brasileiro não sabe português / só em Portugal se fala bem o português”; b) “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; c) “Português é muito difícil”; d) “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; e) “O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social”. Escolhemos os mitos que, a nosso ver, têm mais relação com o ensino.

Os mitos arrolados possibilitaram a criação de vinte afirmações, agrupadas em cinco blocos, sendo quatro para cada mito, sendo dois afirmativos e dois

negativos. Por exemplo, o mito nº 4, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, foi desdobrado nas seguintes assertivas: I. *Conhecer a gramática normativa é condição para falar e escrever bem*; II. *Sem o domínio da gramática normativa, é possível ter um bom desempenho na fala e na escrita*; III. *As regras da gramática normativa são indispensáveis ao bom uso da língua*; IV. *Quem desconhece a gramática normativa pode escrever bem*.

Após a criação das quatro afirmativas para cada um dos cinco mitos, todas foram misturadas em uma ordem que dificultou o reconhecimento da igualdade semântica pelos informantes. A escolha por quatro afirmações se deve à tentativa de eliminar a possibilidade de respostas aleatórias, bem como para melhor compatibilizar a consolidação dos dados. Para evitar respostas automáticas ou aleatórias, os respondentes não tiveram acesso aos itens bloqueados; tiveram acesso apenas aos vinte itens embaralhados e sequenciados em ordem aleatória.

Para melhor identificar o perfil dos alunos, foram acrescentadas ao questionário perguntas seguidas de espaços a serem assinalados de acordo com a resposta. Foram as seguintes questões: o gênero; reprovação e recuperação na disciplina de Língua Portuguesa; hábito de leitura dos alunos; médias das notas em Português nos últimos três anos; e grau de instrução do pai e da mãe.

3.4 O processo de coleta de dados

A coleta de dados teve início no dia 14 de julho de 2015, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santos Dummont, localizada no Bairro das Indústrias, zona sul de João Pessoa. Na ocasião, participaram quarenta alunos matriculados no 9º ano, no período vespertino. A professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa possui graduação e mestrado em Letras e trabalha com a coleção *Viver Juntos*, da Editora SM, analisada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com a anuência da direção e da professora, foi feita uma breve exposição sobre a finalidade da pesquisa e, em seguida, foi entregue um questionário a cada aluno. Foram dadas algumas informações sobre a escala de concordância, na qual eles deveriam sinalizar de acordo com a resposta pretendida. Alguns alunos fizeram perguntas sobre termos empregados no questionário, como “ascender” e “árdua”

que prontamente foram respondidos como sinônimos: “subir” e “difícil”. O preenchimento foi concluído em aproximadamente vinte minutos.

O segundo estabelecimento de ensino visitado foi, na tarde do dia 22 de julho de 2015, a Escola João José da Costa, situada no bairro da Torre. A natureza administrativa da escola é pública estadual. A professora responsável pelo 9º ano, no turno da tarde, possui graduação em Letras e especialização em Linguística Aplicada ao Ensino. O livro utilizado é a *Coleção Universo*, também da Editora SM.

A terceira visita foi feita à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Horácio de Almeida, no bairro do Alto do Mateus, a qual funciona nos três turnos e oferece turmas de ensino fundamental II e ensino médio. Estive presente na noite do dia 23 de julho, quando tive a oportunidade de, com a devida autorização, entrar em duas turmas de 3º ano do ensino médio, para explicar e aplicar o questionário. Na ocasião, o professor de Língua Portuguesa havia faltado, o que ensejou aula vaga, horário utilizado para realizar a pesquisa. Participaram os 35 alunos presentes que utilizam a coleção *Linguagens em Conexão*, da Editora Leya.

No dia 29 de julho, pela manhã, foi realizada a pesquisa na Escola Estadual Lílissa de Paiva Leite, no bairro do Cristo Redentor, na qual funcionam turmas de ensino médio nos três turnos. A professora de Português, graduada em Letras e especialista em linguística, me conduziu à sala do 3º ano do ensino médio, onde permaneceu comigo até que o preenchimento dos questionários fosse completado pelos 30 alunos presentes na aula.

Na manhã do dia 4 de agosto, uma terça-feira, estive no Colégio *Interactivo*, unidade do Cristo, para aplicar o questionário em duas turmas de 3º ano do ensino médio. Trata-se de um estabelecimento de ensino privado, na qual a professora responsável pela disciplina de língua portuguesa na série final do ensino médio é graduada em Letras. No total, contribuíram com suas respostas ao questionário 60 alunos, que demoraram aproximadamente quinze minutos para concluir o preenchimento.

No dia 13 de agosto, fui ao Colégio Via Medicina, no qual leciono na turma de 3º ano. A escola fica no bairro de Miramar, área nobre da capital. O questionário foi aplicado no horário da minha aula. O material adotado pela escola é a coleção do Sistema Ari de Sá, tradicional colégio de Fortaleza, no Ceará. No Via Medicina, funcionam, no turno matutino, apenas três turmas de ensino médio regular e três de cursinhos preparatórios para o Enem. Nos demais períodos do dia, funcionam

turmas preparatórias para vestibulares e Enem. Pela estrutura, localização e valor da mensalidade, percebe-se que se trata de uma clientela de maior poder aquisitivo, composta por grande parte de aspirantes ao curso de medicina.

No dia 28 de agosto, estive no Colégio Geo Sul, localizado no bairro dos Bancários, zona sul da capital. Trata-se de uma escola particular que oferece turmas da educação infantil ao ensino médio. Compareci no turno da manhã e apliquei os questionários em duas turmas de 9º ano, sendo no total setenta alunos. Nessa série, a escola trabalha com a subdivisão Gramática, Redação, Texto e Literatura, sendo um professor para cada subcomponente. O material utilizado nas aulas de estudos linguísticos é a *Gramática Reflexiva*, da Editora Atual.

No dia 31 de agosto, foi aplicado o questionário a trinta alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no bairro de Mangabeira IV. A escola oferece turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino. O professor das turmas de 9º ano possui licenciatura em Letras e mestrado em Linguística. O livro adotado é a coleção *Singular e Plural*, da editora Moderna. Participaram da pesquisa trinta alunos do ensino fundamental.

3.5 O processo de análise dos dados

Com a finalidade de mensurar as crenças sobre a língua portuguesa dos estudantes da educação básica, recorreremos à estatística descritiva, considerando a análise de dispersão dos dados coletados. Utilizamos o programa *Microsoft Office Excel* bem como o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para viabilizar a tabulação e realização dos testes a partir dos dados coletados.

A partir da realização do questionário, do qual participaram 327 informantes de 08 escolas de ensino fundamental e médio, foi dada sequência aos procedimentos de transposição e análise dos dados. Selecionamos a amostra dos dados e observamos a consistência desses dados, corrigindo aquilo que denominamos como *missing values* ou valores perdidos, de modo a não deixar dados perdidos, permitindo a homogeneização da amostra. Posteriormente, realizamos a análise estatística, com a observação das médias obtidas e da significância dos dados através da análise da variância, a partir do teste ANOVA (*Analysis of Variance*).

Inicialmente, os dados do questionário foram tabulados no *Microsoft Excel*. Na transposição destes dados, procuramos transformar em termos quantitativos as questões de número 01, 02, 04, 05, 06 e 07. Estas representavam perguntas com respostas distribuídas entre as letras A e D. Neste sentido, consideramos, A = 01, B = 02, C = 03, D = 04. No caso das questões 03 e 08 correspondentes às 20 afirmações de conteúdo semanticamente semelhante e relacionadas às 05 crenças analisadas, tínhamos uma distribuição escalar entre 0 (significando discordância total) e 10 (significando concordância total). A partir desta tabulação prévia, conferimos se existiam valores ausentes, estatisticamente chamados de *missing values*. A partir desta análise, foi possível substituir estes valores pela média das variáveis de mesmo fator, de modo a tornar a análise homogeneizada e sem dados faltantes, garantindo, portanto, a sua validade.

Sequencialmente transpomos os dados para o *software* SPSS, tabulando os dados entre as questões e afirmações relacionadas no questionário aplicado. A partir da amostra foi possível obter a média, o desvio-padrão e a análise da variância (ANOVA). Com estes testes, foi possível agrupar cada uma das cinco crenças e suas respectivas quatro afirmações relacionadas e estabelecer relações de comparação em relação às variáveis de gênero, nível de reprovação/recuperação em língua portuguesa, leitura de livros, notas em língua portuguesa, grau de instrução do pai e grau de instrução da mãe.

O cruzamento entre a média das afirmações e as variáveis permitiu o retorno dos testes e a observação de resultados tanto para o conjunto dos 327 informantes de escolas públicas e privadas quanto para grupos separados, comparando o retorno dos dados de 155 estudantes do Ensino Fundamental e de 172 estudantes do Ensino Médio. O teste Análise da Variância (ANOVA) serviu para indicar o grau de significância da amostra em relação às hipóteses elaboradas no presente trabalho. Para isso, o número resultante do grau de significância da ANOVA em um intervalo de confiança de 95% ($p > 0,005$ e $p < 0,05$) poderia revelar o quão significativa a amostra seria para cada uma das questões relacionadas. Já a média é a melhor forma de ressaltar o cruzamento dos dados. Sendo assim, se a média apresentasse um número entre 0 e 4,0, estabelecemos que o nível da crença seria fraco; entre 4,1 e 7,0, um nível médio da crença, e, entre 7,1 e 10,0 um nível forte da crença.

3.6 O material didático utilizado pelos professores

Após realizar cada visita, consideramos necessário analisar o material didático usado pelos professores a fim de tentar compreender o contexto de ensino de língua em que estão inseridos os estudantes pesquisados. Pudemos observar que a totalidade das coleções aborda o tema variação/variedade linguística, embora em séries anteriores às pesquisadas. Isso vale ser salientado porque pode sinalizar para a presença das contribuições de estudos sociolinguísticos. Vamos ver alguns exemplos que merecem destaque.

Na Coleção *Universo*, utilizada na Escola João José da Silva, o livro do 6º ano traz um capítulo destinado ao estudo da diversidade da língua. O livro traz um texto de cordel na abertura do capítulo e, na seção intitulada “a gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, parte para os exercícios e conceitos de expressões idiomáticas, registro formal, informal, oralidade e escrita. Diz o autor:

A maneira como nos expressamos pode seguir o registro formal ou o registro informal da língua. O registro formal é adequado para situações de pouca intimidade entre as pessoas, como reuniões, apresentações de trabalhos, discursos de formatura, etc. Já o registro informal é utilizado entre pessoas próximas, como em situações de conversas e encontros entre amigos e familiares. Esses registros estão presentes tanto na oralidade como na escrita. (RAMOS, 2012, p. 51)

É interessante destacar que a obra já não mais apresenta aquela antiga dicotomia fala/informal x escrita/formal, uma vez que respeita o contínuo formalidade/informalidade. Apesar de apresentar ambos os registros e de aludir à oralidade e à escrita, a obra silencia quanto ao preconceito linguístico e à necessidade de se evitar hierarquia entre os diferentes registros.

O livro do 9º ano da mesma coleção não tem capítulo específico dedicado às variedades linguísticas. Há apenas alguns exercícios pontuais nos capítulos 7 e 10. No capítulo 7, a questão aborda um texto do gênero reportagem, no qual uma repórter, após entrevistar um vaqueiro, transcreve as palavras deste de acordo com a típica pronúncia rural, o que ocasiona desvios intencionais da convenção ortográfica. A questão pede que os alunos reconheçam esses desvios e a intenção da autora ao mantê-los. Ao final do exercício, há um box que destaca o seguinte comentário de Ramos (2012, p. 121): “A reprodução de falas de variedades não padrão em reportagens pode ser uma estratégia para evidenciar a que grupo social pertence a pessoa ouvida e caracterizar o modo de falar desse grupo”. Assim, cabe

ao professor refletir sobre a questão do preconceito linguístico, haja vista a lacuna deixada pelo livro.

A coleção *Singular e Plural*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), apresenta um expressivo trabalho sobre a língua e suas variedades. A coleção é utilizada na Escola Zumbi dos Palmares, nosso último ponto da pesquisa. No livro do 6º ano, encontramos um estudo sólido sobre as noções de língua, situação de interação, intencionalidade discursiva, variação, variedade, gramaticalidade, eixos da seleção e da combinação. A obra traz uma riqueza de textos, exercícios e comentários elucidativos. No capítulo 2, intitulado “A língua como um conjunto de variedades”, as autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 196), no decorrer de exercícios analíticos sobre textos de variados registros não formais, tecem o seguinte comentário:

Dentre as variedades da língua, existe uma que se convencionou chamar de língua padrão. Esta é a variedade utilizada na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, e palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos – oralmente ou por escrito – esperam que usemos essa variedade porque, historicamente, a sociedade sempre a considerou uma variedade de maior prestígio. É por isso que convivemos com a noção de “erro”: se não falo na língua padrão, falo errado! **O preconceito** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou domina essa língua padrão é inferior. Como você verá, esse modo de ver é que constitui um **erro**! Um **erro de compreensão** do que é a língua e a linguagem (grifos das autoras).

Conquanto as autoras tenham uma conceituação que mistura o que se entende por norma padrão e por norma culta, há que se enfatizar o caráter ostensivo das declarações: o preconceito linguístico é explicitamente mencionado e rechaçado na obra. De maneira muito perspicaz, as autoras elaboraram um comentário breve sobre a noção de variedade, erro e preconceito, de forma a demonstrar que na língua o erro, de fato, constitui na má compreensão do que são a língua e as suas variedades. Pareceu-me um trabalho muito consistente para a ampliação do horizonte de concepções do alunado, a despeito de se tratar de uma obra utilizada em apenas uma série do ensino fundamental.

A obra *Linguagens em conexão*, adotada nas turmas de ensino médio da escola Horácio de Almeida, contém um capítulo específico sobre variedades linguísticas. No capítulo 25 do livro do 1º ano do ensino médio, as autoras iniciam a abordagem às variedades com cinco perguntas:

É comum ouvirmos no Brasil que se fala uma mesma língua de norte a sul do país. Você concorda? Por quê? / Que línguas e dialetos contribuíram para a formação da língua que falamos hoje? / A língua portuguesa de

Portugal é a mesma língua portuguesa do Brasil? / Moradores de áreas urbanas e rurais falam do mesmo modo? / Médicos, professores, crianças, roqueiros, surfistas, trabalhadores rurais e profissionais de outras áreas usam a mesma variedade linguística? (SETTE, TRAVALHA e STARLING, 2013, p. 292)

Em seguida, as autoras apresentam um trecho da obra *A língua de Eulália*, de Bagno, no qual o escritor desconstrói o mito da unidade linguística, mostrando como toda língua varia. Após esse fragmento de três páginas e meia de *A língua de Eulália*, é apresentada uma série de cinco questões de análise do texto, por meio das quais o livro conduz o aluno a solidificar a noção de heterogeneidade linguística.

Na coleção *Novas Palavras* (da editora FTD), livro da escola Lílisa de Paiva Leite, encontramos um capítulo intitulado “Noções de variação linguística”, presente no volume 1. Nesse capítulo, os autores trabalham com os conceitos de variação geográfica, histórica, sociocultural e situacional, mostrando exemplos e trabalhando exercícios de fixação. Já o volume 3 da mesma coleção, utilizados na última série do ensino médio, é todo voltado para o trabalho com tópicos da gramática tradicional, como orações coordenadas e subordinadas, regência, colocação pronominal e concordância.

O material do Sistema Ari de Sá, adotado no Colégio Via Medicina, traz dois capítulos no livro do 3º EM destinados ao estudo da variação linguística. Em uma abordagem mais conceitual e técnica, os autores apresentam a definição de variação diatópica, variação diastrática e variação diafásica, conceitos estes ilustrados com exemplos extraídos de textos verbais (composições regionais), tiras e charges, além de uma bateria de questões de múltipla escolha para fixação do conteúdo. Diz o elaborador em um dos módulos:

Na composição Súplica cearense, de Luiz Gonzaga, o uso de termos como coitado, bocado, e se arretirou denunciam a presença de um imaginário linguístico nordestino na composição da obra, exemplificando o emprego e a importância da variação diatópica para a arte”(DE SÁ, 2015, p. 121)

Como podemos verificar nos exemplos arrolados, os livros não são omissos ao estudo da diversidade linguística. Porém, é imprescindível ressaltar que as coleções são fracionadas em quatro (fundamental) ou três (médio) volumes, e esse assunto é estudado nas séries iniciais de cada etapa, ou seja: na 6ª série do fundamental e no 1º ano do ensino médio, os alunos têm aulas sobre a língua e suas variedades, em um momento isolado do ano letivo. Assim, os estudantes das séries finais do fundamental e do médio ficam temporalmente distantes do contato com o

tema da variabilidade da língua, o que diminui a eficácia do trabalho com o preconceito e a intolerância na língua. Soma-se a isso o fato de nem todas as obras terem a mesma ostensividade no tratamento dado ao preconceito linguístico, pois algumas apenas citam e exemplificam os tipos de variação como um conteúdo programático trabalhado em capítulo remoto, mas sem a efervescência necessária à tônica do assunto.

Se visto de forma estanque, esse assunto passa a ser apenas mais um burocraticamente cumprido pelo professor, em mera observância do planejamento anual e da grade de conteúdos da série, o que pouco contribui para sedimentar a prática da aceitação e da tolerância às múltiplas formas de uso da língua e ao reconhecimento de sua legitimidade.

4. A ANÁLISE DOS DADOS E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, realizada nas cinco escolas públicas e três privadas em que aplicamos o questionário sobre as crenças dos estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa. À medida que os dados numéricos forem apresentados, procederemos à análise do quadro geral das crenças, bem como da relação dessas crenças com algumas variáveis que foram previamente definidas. Com base na análise dos resultados, passaremos à proposta de intervenção pedagógica que visa a possibilitar uma desconstrução das crenças do senso comum em relação à língua portuguesa.

4.1 A análise dos dados

Na presente análise, estipulamos três faixas de classificação de intensidade das crenças estudadas, a saber: baixa, para os resultados de 0,0 a 4,0; média, para os resultados entre 4,1 e 7,0; e alta, para os resultados superiores a 7,0. Isso nos permitirá agrupar os resultados, observando as variáveis selecionadas (natureza da escola, sexo, desempenho na disciplina de língua portuguesa, índice de leitura, grau de instrução dos pais, segmento escolar). Inicialmente, apresentaremos a tabela geral das crenças (tabela 01), para depois analisarmos os quadros específicos, com a discriminação das variáveis em questão.

É importante já destacar que em nenhuma variável houve crença que atingisse um patamar enquadrado no padrão intensidade alta ou baixa. Todas as crenças, independentemente dos fatores de interferência, mantiveram-se na escala entre 4,9 e 6,7, ou seja, no nível mediano, ora com aproximação para o baixo ora para o alto. Essa não ocorrência de índice elevado leva-nos às seguintes inferências: as visíveis contribuições da Sociolinguística na elaboração de materiais didáticos têm influenciado positivamente o ensino de língua portuguesa, possibilitando a educadores e educandos um novo olhar sobre a língua; as políticas linguísticas declaradas³ por meio dos documentos oficiais reguladores do sistema educacional brasileiro, apontam para um ensino baseado na reflexão e no uso da

³ Segundo Sousa e Elias (2014), as políticas linguísticas declaradas se referem à gestão da língua materializada, em geral, em documentos escritos como leis, regulamentos, orientações curriculares, dentre outros.

língua, incluindo-se os aspectos ligados à variação, o que impõe à escola o dever de trabalhar a língua em sua imanente heterogeneidade.

Tabela 2 – Quadro geral das crenças

ESCOLAS DA REDE PRIVADA			
Estatísticas descritivas			
Crenças	Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	327	5,52	1,57
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	327	5,78	1,44
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	327	6,36	1,46
4. Português é muito difícil	327	6,31	1,67
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	327	5,13	1,63
Nº válido (de lista)	327		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O quadro geral das crenças permite-nos observar que apenas as crenças 3 (*O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social*) e 4 (*Português é muito difícil*) atingiram um resultado superior a 6, ficando as demais na faixa numérica 5. Vale ressaltar que o quadro geral abrange os 327 alunos de escolas públicas e privadas que participaram da pesquisa, sendo eles do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Em relação à prevalência das crenças 3 e 4, podemos afirmar que, no caso da 3, a tradição gramatical atrelada ao ensino da língua portuguesa contribui substancialmente para a crença de que o conhecimento da norma padrão é fator preponderante para ascender socialmente. Isso porque, desde os primórdios, a norma gramatical foi constituída a partir dos usos linguísticos realizados pelas camadas sociais mais prestigiadas, como poetas, filósofos, intelectuais. Os próprios livros didáticos são fartos em exemplos extraídos de textos literários ou da mídia, quando o assunto é a variedade linguística mais prestigiada. É o que Bagno (2015) destaca combativamente:

As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. (BAGNO, 2015, p. 94)

Já em relação à crença 4 – a língua portuguesa é difícil – resulta da confusão entre língua e norma. É perceptível que a vasta gama de conceitos, classificações, regras e exceções da gramática normativa dão uma feição taxionômica e hermética a algo tão natural e ordinário que é o idioma. Além disso, a base lusitânica da gramática-padrão distancia o registro prescrito dos registros usados na oralidade e na escrita pelos estudantes brasileiros. Como afirma Bagno (2015, p. 59), “o ensino da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”. Assim, cria-se um distanciamento entre o que se manifesta efetivamente e o que se estuda formalmente, levando muitos alunos a crerem que falamos um idioma complexo. O próprio fato de existir uma disciplina no currículo escolar denominada Língua Portuguesa possibilita sedimentar a ideia de que se estuda o que não se sabe, já que o objetivo do ensino é promover o conhecimento, a formação.

A tabela 1 mostra-nos que a crença 5 (*as pessoas sem instrução falam tudo errado*) apresenta menor intensidade, o que nos autoriza a constatar que o preconceito e a intolerância linguística contra os menos escolarizados revela-se atenuada (não nula) entre os discentes pesquisados. É preciso, porém, que as aulas de português reforcem a ideia de qualquer falante nativo sabe falar a língua e que, portanto, não há erro quando os interlocutores se compreendam mutuamente em um ato de fala. E o professor se constitui, nessa configuração, como o agente de letramento capaz de conduzir o alunado a uma educação linguística que fortaleça atitudes não discriminatórias. A propósito, a Matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ressalta que

O trabalho com variação linguística é essencial para o desenvolvimento de uma postura não preconceituosa dos alunos em relação a usos linguísticos distintos dos seus. É importante que o professor mostre aos seus alunos as razões dos diferentes usos linguísticos por diferentes grupos de falantes, para que eles adquiram a noção do valor social atribuído a essas variações. (BRASIL, 2011, p. 74)

Partiremos, agora, para a análise das variáveis estabelecidas. O primeiro comparativo será entre as escolas públicas as privadas, conforme veremos na tabela 2.

Tabela 3 – Crenças x natureza administrativa da escola

ESCOLAS DA REDE PRIVADA			
Estatísticas descritivas			
Crenças	Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	178	5,18	1,52
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	178	5,71	1,47
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	178	6,47	1,45
4. Português é muito difícil	178	6,13	1,59
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	178	4,76	1,51
Nº válido (de lista)	178		
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA			
Estatísticas descritivas			
Crenças	Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	149	5,92	1,54
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	149	5,87	1,40
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	149	6,23	1,46
4. Português é muito difícil	149	6,52	1,74
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	149	5,57	1,66
Nº válido (de lista)	149		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Cotejando o resultado das crenças das escolas públicas com as privadas, percebemos uma pequena diferença numérica. A hipótese inicial de que as crenças nas escolas da rede pública seriam mais fortes foi confirmada nas crenças 1, 2, 4 e 5, embora todas elas tenham-se mantido na faixa considerada média. Na crença 3, houve uma leve superioridade no resultado dos alunos da rede particular, que integram a classe detentora do poder. A proximidade dos resultados demonstra que, de um modo geral, tanto o alunado das classes menos favorecidas quanto o das classes socialmente mais privilegiadas dão à norma culta uma importância muito grande quando há uma correlação com a projeção social do indivíduo.

A maior diferença entre escolas públicas e privadas foi quanto às crenças de que as pessoas menos escolarizadas falam tudo errado e de que o brasileiro não sabe falar o português. Os números confirmam maior intensidade dessas crenças entre alunos da rede pública, que demonstram reconhecer mais a importância do capital linguístico dominante do que conhecê-lo, conforme destacamos na abordagem de Bourdieu (2008). Faraco e Zilles (2015, p. 8) sinalizam para “uma

sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística”. Para eles, as grandes diferenças socioeconômicas que marcaram a história da formação do país se refletem na forte discriminação sofrida pela língua falada pela parcela de menor poder aquisitivo da sociedade brasileira.

A fixação de uma norma que privilegia o português de Portugal, aliada ao fato de sermos uma colônia de exploração daquela nação, contribui para a crença histórica de que os portugueses falam melhor a língua portuguesa do que os brasileiros. Trata-se de um equívoco que tem motivação histórica. Um trabalho com as variações linguísticas geográficas pode ajudar relativizar essa concepção que hegemoniza o português europeu. Para Bagno (2015, p. 38), essa crença reflete um “o complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais ‘civilizado’”. O autor é enfático ao afirmar que

O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em [pg. 23] Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática — isto é, tem regras de funcionamento — que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. (BAGNO, 2015, p. 39)

Para essas crenças 1 e 5, os alunos da rede particular apresentaram um resultado que os aproxima do nível de classificação de baixa intensidade (4,7 e 5,1, respectivamente), fato que refuta a nossa hipótese inicial. As escolas privadas têm um ritmo intenso de aulas preparatórias para o Enem, o que pode ser um fator importante nesse cenário. São aulas que envolvem diariamente a explanação teórica mais a resolução de questões de provas anteriores. De 2009 a 2014, todas as edições do Enem abordaram as variedades linguísticas em mais de uma questão. Para esse conteúdo, a Matriz do Enem estabelece estas duas habilidades específicas (BRASIL, 2015, p.4), que são: “H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”. Essas circunstâncias consolidam o tema da pluralidade da língua como objeto de conhecimento estudado e revisado nas aulas de Português das escolas que disputam as primeiras posições no mercado.

A variável a seguir, expressa na tabela 4, apresentou efeito quase nulo sobre o resultado dos dois grupos. Conforme se verifica na tabela 4, a seguir, a variável

“sexo” praticamente não tem interferência nos resultados, visto que os números são muito próximos.

Tabela 4 – Crenças x sexo

Crenças		Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	Feminino	172	5,43	1,66
	Masculino	155	5,61	1,46
	Total	327	5,52	1,57
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	Feminino	172	5,69	1,48
	Masculino	155	5,88	1,39
	Total	327	5,78	1,44
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	Feminino	172	6,39	1,52
	Masculino	155	6,33	1,39
	Total	327	6,36	1,46
4. Português é muito difícil	Feminino	172	6,18	1,81
	Masculino	155	6,45	1,50
	Total	327	6,31	1,67
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	Feminino	172	5,07	1,79
	Masculino	155	5,20	1,42
	Total	327	5,13	1,63

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Os sexos masculino e feminino apresentam empate na crença nº 3 e, nas demais, há uma superioridade apenas decimal no resultado do sexo masculino. Todos os resultados, porém, mantiveram-se no padrão mediano, com destaque para as crenças 3 e 4, que alcançaram resultado um pouco acima de 6. Com isso, infere-se que as diferenças de gênero não foram decisivas para dosar as crenças, pois sobressaem mais as questões de outra ordem (social, econômica, pedagógica).

A tabela 4 expressa os diferentes resultados de dois grupos: 1) os alunos que fizeram a recuperação final ou foram reprovados em Língua Portuguesa nos últimos 03 anos; 2) os alunos que sempre passaram nessa disciplina. Partimos da hipótese de que os alunos de menor rendimento apresentariam mais crenças. As crenças 4 e 5 corroboraram nossa hipótese, ao passo que as crenças 2 e 3 a refutaram. Na crença 1, ocorreu empate entre os dois grupos. Considerar a língua portuguesa difícil, quarta crença, é natural para quem apresenta um baixo desempenho na disciplina. Talvez seja necessário redirecionar algumas práticas pedagógicas que partam de situações de uso concreto da língua para diminuir essa crença, de modo a levar o educando a desconstruir essas crenças por meio da ampliação da visão de

língua. A respeito disso, Cyranka (2015), em *Pedagogia da variação linguística*, acrescenta que

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ensinar o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35)

Já em relação à quinta crença, observa-se uma ínfima diferença entre os dois grupos, em escores que se mantiveram muito próximos do cinco. Com isso, percebemos que há uma crença moderada de que *as pessoas sem instrução falam tudo errado*.

Nas crenças 2 e 3, a gramática é um componente de destaque. O resultado sinaliza que os alunos de melhor rendimento tendem a valorizar mais a gramática normativa, pois a consideraram, em patamar numérico mediano, importante instrumento para a boa escrita, para a boa fala e para uma vida social bem-sucedida.

Tabela 5 – Crenças x rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Reprovação ou recuperação nos últimos 03 anos

Crenças		Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	Sim	109	5,52	1,54
	Não	218	5,52	1,59
	Total	327	5,52	1,57
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	Sim	109	5,55	1,42
	Não	218	5,90	1,44
	Total	327	5,78	1,44
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	Sim	109	6,27	1,46
	Não	218	6,41	1,46
	Total	327	6,36	1,46
4. Português é muito difícil	Sim	109	6,43	1,62
	Não	218	6,25	1,70
	Total	327	6,31	1,67
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	Sim	109	5,23	1,65
	Não	218	5,08	1,62
	Total	327	5,13	1,63

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Esses dados nos levam a propor um ensino mais reflexivo sobre a questão da inclusão social. Como afirma Bagno (2015, p.60), não adianta um indivíduo que não exerce sua cidadania plena dominar a norma culta se ele não tem acesso aos instrumentos sociais que lhe forneçam a garantia dos direitos. Não é a norma culta que vai fazer uma pessoa pobre tornar-se rica, mas uma reengenharia social complexa que promova a equidade entre as pessoas. Em sala de aula, o professor pode refletir sobre os inúmeros casos de jogadores, atletas, artistas e políticos que ascenderam na vida sem demonstrar o conhecimento do registro culto. Da mesma forma, os professores de português não gozam de um status social e econômico privilegiado.

Na sequência, vamos analisar a interferência da variável *índice de leitura*, para verificar se há ou não significância desse fator na intensidade das crenças dos estudantes, conforme está ilustrado na tabela 6.

Tabela 6 – Crenças x índice de leitura

Crenças		Nº	Média	Desvio Padrão
Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	Somente os que a escola indica	121	5,66	1,52
	Leio também outros livros	206	5,43	1,59
	Total	327	5,52	1,57
É preciso saber gramática para falar e escrever bem	Somente os que a escola indica	121	5,85	1,36
	Leio também outros livros	206	5,75	1,49
	Total	327	5,78	1,44
O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	Somente os que a escola indica	121	6,58	1,42
	Leio também outros livros	206	6,23	1,47
	Total	327	6,36	1,46
Português é muito difícil	Somente os que a escola indica	121	6,33	1,64
	Leio também outros livros	206	6,30	1,70
	Total	327	6,31	1,67
As pessoas sem instrução falam tudo errado	Somente os que a escola indica	121	5,14	1,58
	Leio também outros livros	206	5,12	1,66
	Total	327	5,13	1,63

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Para a análise da variável leitura, dividimos, no questionário, dois grupos de alunos: 1) os que só leem os livros indicados pela escola; 2) os que leem outros livros, além dos indicados pela escola. Partimos da hipótese óbvia de que quanto mais leitura, menor crença. As crenças 1, 2 e 3 ratificaram nossa hipótese, porém com uma diferença ínfima entre os grupos; nas crenças 4 e 5, não houve diferença entre os dois perfis de alunos.

A pequena diferença em três crenças e o empate em duas sinalizam para a pouca criticidade dos estudantes. É possível que essas leituras extraescolares, por serem difusas, não contribuam para consolidar o aprendizado da língua e seu leque de possibilidades de uso. Como o tema da variedade linguística é trabalhado de maneira uniforme nas turmas, as leituras extras não interferem na visão do alunado acerca da língua e de suas variedades.

Nessa variável, destaque-se a maior intensidade (6,5) expressa na crença 3 por aqueles que declararam menos leitura. Novamente, a dicotomia bourdieausiana conhecer e reconhecer a língua de prestígio fica comprovada neste resultado. Os alunos que menos leem mais valor atribuem à norma que desconhecem.

Para o trabalho com a variável *grau de instrução do pai e da mãe*, propusemos no questionário uma divisão em três grupos: fundamental, médio e superior. A hipótese inicial era a proporcionalidade inversa entre grau de instrução e intensidade da crença. As cinco crenças mostraram-se mais fortes no alunado cujo pai só possui o ensino fundamental, confirmando nossa hipótese. Porém, houve uma oscilação entre ensino médio e ensino superior. As crenças 1 e 5 foram ligeiramente mais fortes entre o alunado de pai com ensino médio; já as crenças 2, 3 e 4 prevaleceram, com pequena margem de vantagem, entre os alunos de genitores graduados.

As crenças 2, 3 e 4 têm em comum a relação – nem sempre clara aos usuários – entre a língua a gramática normativa, com a valorização desta última. Isso demonstra que a formação recebida pelos pais não interfere significativamente nas crenças dos alunos, embora haja uma clara diferença entre os de baixa escolaridade e os de escolaridade média ou superior. Todos se mantiveram na faixa de média intensidade. A inclinação para as crenças 3 e 4 permaneceu com índices acima de 6, o que demonstra a eficácia da gramática, de certa forma, ainda no imaginário coletivo. É o caráter eminentemente prescritivo e metalinguístico da

gramática que enseja a crença de que a língua é difícil e de que é preciso dominá-la para ter uma boa educação linguística.

Tabela 7 – Crenças x grau de instrução do pai

Crenças		Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	Fundamental	83	5,99	1,70
	Médio	109	5,48	1,47
	Superior	135	5,25	1,51
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	Fundamental	83	5,91	1,36
	Médio	109	5,66	1,33
	Superior	135	5,81	1,57
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	Fundamental	83	6,65	1,42
	Médio	109	6,12	1,36
	Superior	135	6,38	1,54
4. Português é muito difícil	Fundamental	83	6,44	1,72
	Médio	109	6,17	1,80
	Superior	135	6,34	1,53
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	Fundamental	83	5,41	1,78
	Médio	109	5,11	1,56
	Superior	135	4,98	1,57

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Tabela 8 – Crenças x grau de instrução da mãe

Crenças		Nº	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	Fundamental	62	5,92	1,67
	Médio	115	5,52	1,59
	Superior	150	5,34	1,48
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	Fundamental	62	6,00	1,27
	Médio	115	5,69	1,36
	Superior	150	5,77	1,56
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	Fundamental	62	6,45	1,46
	Médio	115	6,41	1,47
	Superior	150	6,29	1,47
4. Português é muito difícil	Fundamental	62	6,36	1,63
	Médio	115	6,17	1,70
	Superior	150	6,39	1,67
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	Fundamental	62	5,40	1,87
	Médio	115	5,13	1,41
	Superior	150	5,02	1,67

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

A tabela 8, que apresenta o perfil de formação escolar das mães, apresenta uma correspondência com a tabela 6, sendo as ínfimas diferenças numéricas estatisticamente irrelevantes, pois são da ordem dos décimos ou centésimos. Superando a marca do número 6, novamente as crenças 3 e 4, que se destacam em

relação às demais. Esse pode ser o reflexo de uma sociedade cuja mídia ainda supervaloriza a norma urbana de prestígio. Mesmo a escola fazendo a sua parte, outros segmentos da sociedade, como vimos na fundamentação teórica, ainda privilegiam um padrão de uso da língua – norma padrão como a única correta.

Provavelmente, se o que temos de políticas linguísticas declaradas pelos órgãos governamentais fosse política praticada⁴ nos meios de comunicação de massas, certamente teríamos um cenário em que predominariam os escores de baixo padrão de intensidade. Essa ilação é possível fazer porque a faixa etária dos alunos entrevistados é entre 14 e 17 anos, ou seja, são adolescentes que não têm maturidade intelectual para discernir com propriedade as falácias veiculadas pela mídia. Isso não exige a escola de ser mais contundente na abordagem de temas ligados ao preconceito e à intolerância na língua. De fato, aumenta a responsabilidade dos educadores para conduzir os educandos a uma concepção mais inclusiva e flexível de língua. Sobre esse aspecto, Leite (2008) recomenda:

Tomar consciência de como o preconceito e a intolerância se manifestam é o primeiro passo que pode dar alguém que os quer combater. Assim farão os professores quando entenderem que os alunos não devem ser julgados pela linguagem que usam, mas pelo que efetivamente são, porque aprender outros modos de falar é só mais uma etapa na vida de alguém que é íntegro como é, com a linguagem que domina, seja essa pessoa de que estrato social for. (LEITE, 2008, p.135-6)

Na esteira da defesa de um modelo de ensino inovador no trabalho com a variação linguística, Faraco e Zilles (2015) chamam a atenção para a necessidade de os educadores assimilarem uma perspectiva menos ortodoxa e conservadora para poderem combater a ideologia predominante, a qual relega o usuário de variedades não padrão à exclusão ou à discriminação. Afirmam os autores que

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os educadores e, em seguida, os educandos. (FARACO; ZILLES, 2015, p. 9)

A observação dos dados aferidos na tabela 9, a seguir, leva-nos a perceber a confirmação da nossa hipótese inicial de que as crenças seriam mais fortes nos alunos do ensino fundamental. Registre-se a situação de quase empate na crença 2, em que a diferença ficou em apenas um centésimo. É importante destacar que em

⁴ De acordo com Sousa e Elias (2014), as políticas linguísticas praticadas são aquelas que estão relacionadas com os usos que se faz das línguas e de suas variedades e variantes linguísticas.

todas as coleções utilizadas nas escolas havia pelo menos um capítulo no livro do 1º ano do ensino médio destinado ao estudo da língua e suas variedades. Com isso, os alunos do ensino médio tiveram acesso a um estudo mais detalhado das variedades, o que possibilita um olhar diferente para essa questão. Além disso, os alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, ao se prepararem para o Enem, têm que estudar esse assunto e resolver questões que exigem deles a habilidade de “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social” (BRASIL, 2015).

Tabela 9 – Crenças x segmento escolar

Crenças – nível fundamental	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	5,71	1,51
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	5,79	1,46
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	6,43	1,51
4. Português é muito difícil	6,55	1,64
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	5,44	1,47
Número válido	155	
Crenças – nível médio	Média	Desvio Padrão
1. Brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem o português	5,34	1,61
2. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	5,78	1,42
3. O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social	6,30	1,42
4. Português é muito difícil	6,10	1,68
5. As pessoas sem instrução falam tudo errado	4,86	1,71
Número válido	172	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

No entanto, a diferença não se mostrou tão significativa, apesar do maior tempo de educação formal que os alunos de ensino médio têm em relação aos do fundamental. Isso sinaliza para a necessidade de um tratamento mais contundente a ser dado a questões ligadas à língua, como variação, norma, uso, preconceito e intolerância. A faixa de intensidade média aponta que, apesar do peso moderado da crença, é preciso avançar para amainá-las e possibilitar um aprendizado mais sólido,

sem ideias como “português é difícil”, que dificultam uma aprendizagem mais efetiva e lúcida da língua com a qual interagimos.

Convém destacar que todas as obras didáticas utilizadas nas diferentes escolas pesquisadas, sem exceção, enfatizam os aspectos metalinguísticos, técnicos e conceituais da gramática normativa, a despeito de abordarem a variedade em capítulo isolado. A própria distribuição dos conteúdos ainda obedece à tradicional sequência da morfossintaxe gramatical: morfologia, sintaxe da oração, sintaxe do período, concordância, regência, colocação pronominal etc. Os capítulos destinados à análise linguística ainda são muito engessados e reproduzem fielmente a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que vigora desde 1959, ano em que foi referendada pela Portaria MEC nº 36, de 28 de janeiro daquele ano.

Esses resultados indistintamente medianos refletem uma realidade de transição vivenciada por educadores e educandos no que tange à perspectiva de ensino de língua materna. Há uma mudança de paradigma radical na literatura acadêmica, mas ainda paulatina nas práticas de ensino. A sociedade em si parece ainda não ter absorvido esses novos paradigmas, o que cria uma tensão entre forças antagônicas: a escola, que parece já conhecer e tentar praticar diferente, e a sociedade, formada por uma maioria que recebeu uma formação mais conservadora. Some-se a isso as contribuições pró-tradicionismo que a mídia tem dado. É por isso que ideias como *o domínio da norma culta é instrumento de ascensão social* e *Português é muito difícil* ainda parecem arraigadas na mentalidade das pessoas.

A constatação da maior intensidade nessas duas crenças assevera que, malgrado já se perceba uma relativização da gramática tradicional, esta ainda se apresenta de forma marcante no pensamento do alunado. Isso se reforça quando muitas escolas subdividem o componente curricular de língua portuguesa em outros três ou quatro, sendo um deles exclusivo para o trabalho com a gramática. A maioria dos estabelecimentos particulares e ensino têm um professor específico de gramática; nas escolas públicas, um mesmo professor atua nos diferentes subcomponentes, porém com aulas específicas, pois os próprios livros dividem fisicamente Gramática, Literatura e Redação. Esse modelo de fragmentação do ensino de língua portuguesa – que isola a aula de gramática, em vez de integrá-la a uma abordagem mais epilinguística de textos – acaba impedindo que haja uma

ruptura maior com o modelo dogmático. Acerca disso, Faraco e Zilles (2015) declaram:

Quando falamos em pedagogia da variação linguística, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português sem perder de vista uma visão integradora das várias dimensões desse ensino. [...] Há uma complexa trama de representações, atitudes e valores que recobrem a diversidade cultural do país de sua diversidade linguística. (FARACO; ZILLES, 2015, p. 9-10)

Os autores destacam que as questões relativas ao preconceito linguístico não tiveram o mesmo avanço que as ligadas à diversidade cultural. Segundo eles,

Aparentemente, temos avançado mais no trato positivo da diversidade cultural do que no da diversidade linguística. Pelo menos, dispomos já de políticas de valorização da diversidade cultural, mas que, paradoxalmente, não incluem a diversidade linguística. É preciso buscar entenderas razões para isso. (FARACO; ZILLES, 2015, p. 9-10)

O mundo pós-moderno parece já ter assimilado uma visão mais tolerante à irremovível pluralidade humana. No entanto, ainda o preconceito e a intolerância contra usos variados da língua ainda está em evidência. Uma forma eleita como mais prestigiada socialmente ainda funciona como instrumento de manutenção do poder das classes dominantes. A supremacia do capital linguístico de um grupo privilegiado ainda mascara o preconceito linguístico como prática de defesa do uso correto e do respeito à língua, patrimônio da nação digno da defesa implacável dos seus guardiães.

O primeiro desafio do ensino é fazer entender que a língua é irremediavelmente heterogênea e que, portanto, essa pseudodefesa é nociva à correta compreensão e estudo da língua.

Diante disso, na próxima parte deste capítulo, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica construída a partir dos resultados extraídos da análise empírica das crenças. Como se destacaram as crenças 3 (*O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social*) e 4 (*Português é muito difícil*) elaboramos uma sequência de aulas que objetivou promover uma reflexão que leve à desconstrução delas.

4.2 Proposta Didática de Intervenção

A ideia central da presente proposta é criar uma sequência de aulas que mostrem efetivamente que a língua não pode ser confundida com a gramática normativa nem a ela se subordinar. O público-alvo inicial são os alunos do 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio nos quais identificamos as crenças sobre a língua portuguesa, pois a proposta é de aplicação viável nesses dois segmentos. Objetivamos trabalhar a diversidade linguística e o preconceito, mas, sobretudo, levar ao convencimento de que é preciso compreender e respeitar a sua diversidade. Pretende-se aqui construir uma proposta prática, didática e acessível, sem, contudo, abrir mão do rigor e da abrangência teóricos que devem, inevitavelmente, perpassar o fazer pedagógico que vise a ampliar a competência comunicativa dos educandos. Por isso, é muito importante que o professor demonstre estar respaldado pela literatura acadêmica.

A proposta que descrevemos a seguir priorizou estabelecer uma distinção muito claramente marcada entre língua e gramática, visto que entendemos ser essa a razão primeva e substancial das crenças do senso comum sobre a língua portuguesa que os estudantes revelaram. Pretende-se, ainda, ressaltar a diferença entre norma culta e norma-padrão, que são muito confundidas nas obras de uso didático. É por confundir a língua com a gramática normativa e supervalorizar esta última que muita gente – não só os alunos – possuem crenças que alimentam o preconceito e a intolerância na língua. Com isso, percebemos a premente necessidade de despertar o alunado para a valorização da língua, de modo a instigá-los a instrumentalizar adequadamente os conhecimentos gramaticais.

Optamos por uma sequência de cinco aulas consecutivas, pois é a média da carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas. Portanto, nossa ideia é sistematizar um encadeamento de aulas que abarque uma semana de estudo e reflexão sobre a variedade e a mutabilidade da língua e suas conexões com o preconceito e a intolerância. Contudo, acreditamos que a desconstrução de preconceitos linguísticos deve perpassar todo o ensino de língua portuguesa. Com isso, evita-se que um tema tão complexo como esse – que tem fortes

desdobramentos sociológicos, ideológicos e históricos – seja abordado de maneira meramente casuística e superficial.

Passaremos a descrever passo a passo cada aula, que terá duração média de cinquenta minutos, incluindo-se a explanação do professor, a participação dos alunos e a aplicação da atividade. Registre-se que os textos usados nas atividades orais e escritas se encontram nos anexos à presente dissertação.

4.2.1 Primeira aula

A primeira aula tem por finalidade trabalhar alguns conceitos introdutórios das noções de língua e variação. Como parte do aporte teórico, o professor usa o fragmento a seguir, extraído da obra *Preconceito linguístico*:

Você sabe o que é um igapó? Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. (BAGNO, 2002, p. 10)

Antes de iniciar qualquer reflexão sobre o texto, o professor pede a alguns alunos que expliquem oralmente o que entenderam do trecho lido e depois comenta o texto, ressaltando as questões conceituais ligadas a variedades, norma e gramática. Para embasar melhor sua aula, o professor faz a leitura com os alunos da passagem do texto *Em defesa da língua*, do escritor português Vergílio Ferreira, em que o autor trabalha criativamente a concepção de renovação da língua.

Defender a língua é, de modo geral, uma tarefa ambígua e até certo ponto inútil. (...) Ora, no que se refere à língua, o choque ou oposição situam-se normalmente na linha divisória do novo e do antigo. Mas fixar no antigo a norma para o atual obrigaria este antigo a recorrer a um mais antigo, até ao limite das origens da língua. A própria língua, como ser vivo que é, decidirá o que lhe importa assimilar ou recusar. A língua mastiga e joga fora inúmeros arranjos de frase e vocábulos. Outros, ela absorve e integra a seu modo de ser. (FERREIRA, 2011)

Em seguida, o professor lê e analisa com a turma o poema “Aula de português”, de Drummond, no qual o poeta já manifestava seus desentendimentos com a gramática. Chama-se atenção para o trecho “A linguagem / na ponta da língua, / tão fácil de falar / e de entender. / A linguagem / na superfície estrelada de letras, / sabe lá o que ela quer dizer? /”, no qual o eu lírico reflete criticamente sobre

duas modalidades da língua: uma mais espontânea e compreensível; a outra (mais obediente à norma) mais engessada e monitorada. Para acentuar a sua inquietação, o poeta acrescenta “Professor Carlos Góis, ele é quem sabe, / e vai desmatando / o amazonas de minha ignorância. / Figuras de gramática, esquipáticas, / atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me”. Vale destacar que o poema, como forma criativa de manifestação da língua, faz parte do patrimônio cultural de um povo. A partir daí, mostra-se que, mesmo refletindo sobre seus conflitos com a gramática, o autor empregou inventivamente a língua, criando imagens carregadas de significação. Para acrescentar à aula, pode-se explorar o trecho do diálogo da obra *O carteiro e o poeta*, de Pablo Neruda, em que o poeta ensina o carteiro a viajar pelo mundo da poesia.

4.2.2 Segunda aula

A segunda aula tem por objetivo desconstruir a dicotomia culto (certo) x popular (errado), uma das razões pelas quais se acredita que o português é difícil. Por isso, é importante que o professor fale sobre os diferentes graus de formalidade de uso da língua, explicando que a norma-padrão se encontra no extremo mais marcado pelo traço formal. Para tanto, pode embasar sua aula no *continuum das normas*, abordado por Leite (2008:106). A propósito, destacamos o seguinte fragmento:

A realidade linguística mostra que, nos diversos gêneros discursivos, se realizam enunciados mais ou menos cultos, ou mais ou menos populares. Embora as normas sejam polares, há entre elas um *continuum*, e as emissões linguísticas posicionam-se, a depender do gênero do discurso, mais próximas, intermédias ou mais distantes em relação aos polos. (LEITE, 2008, p. 106-7)

Para ilustrar, o professor leva trechos de vídeos da *TV Justiça*, para observar com a turma os pronunciamentos de ministros do Supremo Tribunal Federal, os quais possuem elevado grau de formação acadêmica, em julgamentos de determinados processos. A fim de robustecer seu rol de exemplos e reforçar o aprendizado, o professor leva para projeção cópias de documentos (ofício, requerimento, sentença, acórdão), para mostrar que, tanto na escrita como na oralidade, o grau de formalidade pode ser mais ou menos acentuado. No decorrer da aula, o professor aplica a seguinte questão: registre em seu caderno exemplos de

textos orais e escritos que possuam informalidade linguística nos níveis médio (uma notícia e uma crônica, por exemplo) e baixo (uma piada, um bilhete).

Assim, vai ficar claro que há contextos bem específicos em que a realização de linguagem apresenta monitoramento elevado, como no domínio discursivo jurídico, ao contrário das situações mais íntimas de conversação informal. Ao final da aula, pede aos alunos que tragam, na próxima aula, exemplos de textos de formalidade intermediária, da mídia televisiva ou impressa (propagandas, notícias, crônicas, reportagens), em que se verifiquem casos de próclise, de o uso de “a gente” e de “ter” no sentido de haver.

4.2.3 Terceira aula

A terceira aula destina-se a consolidar as noções de norma culta e norma-padrão, geralmente confundidas em livros didáticos, o que também contribui para a equivocada ideia de complexidade da língua portuguesa. Nesse terceiro encontro, o professor leva um livro de gramática normativa de algum autor consagrado, a exemplo de Rocha Lima (2013). Ao ler passagens alusivas apenas a “haver” como existencial (LIMA, 2013, p. 288), o professor explica que a norma padrão é apenas um ideal de etiqueta linguística não praticamente intangível, baseado numa construção arbitrária que se pautou pelo uso de alguns autores consagrados da literatura de língua portuguesa. Ainda nessa, faz-se a leitura do artigo (anexo) “Ter e haver: emprego”, da professora Thaís Nicoleti, colunista da *Folha de São Paulo*. Abaixo, transcrevemos um trecho:

Em primeiro lugar, “ter” e “haver”, na maior parte das vezes, não são permutáveis no mesmo contexto – a respeitarmos a norma culta. Pode-se dizer que ambos têm o mesmo valor apenas na condição de verbos auxiliares e, mesmo assim, não em todas as situações. É possível dizer “Eles haviam chegado” ou “Eles tinham chegado” sem que haja nenhuma distinção de sentido. Já em “Eles *têm* de fazer isso” e “Eles *hãõ* de fazer isso”, notamos diferentes nuances semânticas. (NICOLETI, 2012)

Nesse momento, o professor mostra a rigidez da norma-padrão – que a autora equivocadamente denominou de “norma culta” –, com intuito de relativizá-la. Ele poderá confrontar o artigo com o seguinte trecho da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2002, p. 463): “Na língua popular brasileira é generalizado o uso de *ter*, impessoal, por *haver*, *existir*. Nem faltam exemplos em

escritores modernos: ‘No centro do pátio tem uma figura velhíssima, com um banco embaixo’ (José Geraldo Vieira)”. Com isso, o professor mostrará aos educandos as divergências entre os próprios autores, relativizando, assim, a norma padrão.

Assim, nessa aula já se demonstra que a noção de língua difícil (crença 4) advém da norma-padrão – constructo disciplinador do certo e do errado –, a qual nem os mais letrados dominam na sua plenitude, pois é essa mesma norma que atribui o rótulo de erro gramatical a diversos casos de próclise (como “Me faça um favor”); é essa mesma norma que ainda estabelece a conjugação do pronome “vós”, negligenciando a tão singelamente usada expressão “a gente”.

Depois de trabalhar a noção de norma-padrão, o professor solicita que alguns alunos leiam fragmentos dos textos midiáticos pesquisados, com ocorrências de próclise, *ter* (=haver) e “a gente” (=nós). O docente explica que a norma culta é essa efetivamente usada por pessoas mais escolarizadas, geralmente habitantes dos grandes centros urbanos, a qual goza de maior prestígio na sociedade. Os textos trazidos pelos alunos são exemplos de uso da norma culta. Ficará clara, portanto, a diferença entre o que é “o padrão” e o que é “o culto”, embora haja, evidentemente, vários pontos de intersecção entre eles. Para consubstanciar e verificar o aprendizado, o professor coloca a seguinte questão: identifique o nível de formalidade do texto pesquisado e justifique sua adequação ou não ao seu contexto social de circulação.

4.2.4 Quarta aula

Na quarta aula, o professor põe o poema “No meio do caminho”, de Drummond, na projeção e pede a um aluno que o declame. Todos observarão a sucessão de “tinha” na estrutura do poema. Em seguida, pede que o mesmo aluno o declame, agora usando o verbo “haver”. Com isso, será possível perceber que há mudança na contextura fonética do poema; perde-se a sonoridade obtida pela sequência de linguodentais oclusivas.

A partir daí, o professor conduz a reflexão sobre esse fato linguístico (*ter* = haver), observado na oralidade, na escrita de textos literários e não literários. Ficará provado que o emprego de *ter*, como impessoal, já está presente em textos cultos orais ou escritos, mas não nos casos de formalidade extrema. Para abordar com

mais propriedade essa questão da variabilidade da língua, o professor tece considerações acerca do trecho a seguir

Há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como ter por haver em construções existentes (tem muitos livros na estante), o do pronome objeto na posição de sujeito (para mim fazer o trabalho), a não concordância das passivas com se (aluga-se casas) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor. (CALLOU, 2007, p.39)

Ainda nessa aula, o educador refletirá sobre situações cotidianas em que o uso do padronizado “haver” tornaria a comunicação, no mínimo, canhestra. Imagine-se alguém num restaurante perguntando *Há café?*, em vez de *Tem café?*. Outra situação hilária seria um usuário da norma-padrão afirmar que *há táxi na praça*, quando seria muito mais aceitável *tem táxi na praça*, como falam usuários graduados e pós-graduados, usuários comuns da norma culta. Para tornar a aula mais dinâmica, o professor propõe a seguinte atividade de produção textual: *Produza um breve texto dialogal empregando “haver” e “existir” sempre no lugar de ter*. O divertido resultado das produções é apresentado à turma. Tudo isso para demonstrar que, ao criar os diálogos, os alunos demonstraram saber usar a língua para aquele fim determinado.

4.2.4 Quinta aula

A última aula da sequência estará focada na abordagem da crença de que é necessário dominar a norma culta para se obter ascensão social. Para isso, o professor exhibe imagens de atletas, jogadores, artistas e políticos e pergunta aos alunos se todas aquelas notáveis personalidades da sociedade brasileira fazem uso da língua portuguesa em estrita obediência à norma culta. Pode-se demonstrar, com isso, que a norma culta está atrelada à escolarização da pessoa, e não à classe socioeconômica a que ela pertence.

Para ilustrar ainda mais essa questão, o professor levará duas músicas da cantora brasileira Marisa Monte, reconhecidamente respeitada pela opinião pública. São elas “Amor I love you” e “Beija eu”, das quais destacamos, respectivamente os

seguintes trechos: “Deixa eu dizer que te amo, deixa eu pensar em você” e “Beija eu, beija eu, beija eu”. Com esses exemplos, será possível trabalhar a questão do emprego dos pronomes pessoais em situação desviante da norma, mas que não descredenciam socialmente o enunciador, pois nas letras das músicas há um predomínio das funções estética e emotiva sobre a intelectual. Ou seja, a letra da canção, que é uma forma artística de trabalho com a língua, não perde seu prestígio ao empregar intencionalmente uma variedade não culta.

Para comentar a possibilidade de ascensão social por meio da língua, mas independentemente da gramática, são trabalhados duas crônicas de escritores brasileiros, as quais têm um caráter de reflexão metalinguística e revelam as tensões entre autor e normatização da língua. A primeira delas, de autoria de Rubem Braga, um dos mais renomados cronistas da literatura brasileira, foi escrita na década de 1950. Destaque-se aqui o seguinte excerto:

Concordo. Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido. De vez em quando um leitor culto se irrita comigo e me manda um recorte de crônica anotado, apontando erros de Português. Um deles chegou a me passar um telegrama, felicitando-me porque não encontrara, na minha crônica daquele dia, um só erro de Português; acrescentava que eu produzira uma "página de bom vernáculo, exemplar". Tive vontade de responder: "Mera coincidência" — mas não o fiz para não entristecer o homem. [...] No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, ruas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros. (BRAGA, 2002, p. 67)

Com relação ao fragmento acima, convém que o professor chame a atenção para a intolerância linguística da qual foi alvo frequente o próprio escritor, quando recebeu as sucessivas reclamações pelos “erros” cometidos. Considerando que se trata de um texto escrito há mais de meio século, vale destacar que os comportamentos puristas – perniciosos e irracionais – não são recentes e atingem até as pessoas mais famosas.

É imprescindível que o educador advirta a turma para o fato de o preconceito e a intolerância refletirem um comportamento nocivo à correta compreensão da constituição da língua, além de consistir numa forma de violência simbólica que pode produzir consequências traumáticas.

Partindo da perspectiva de um interdiscurso, o professor sugere que os alunos estabeleçam um diálogo entre a crônica de Rubem Braga e a de Luis Fernando Veríssimo, cujo fragmento transcrevemos abaixo:

Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um câften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. [...] Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda. (VERÍSSIMO, 2002, p. 17)

A questão relativa a esses textos seria nos seguintes termos: *Os textos “nascer no Cairo e fêmea de cupim” e “O gigolô das palavras” são duas crônicas que, embora escritas por autores diferentes e em momentos diferentes, apresentam algumas ideias em comum. Sabendo disso, faça um comentário analisando as semelhanças entre os textos.* A atividade relacionada a essas duas crônicas trabalharia, com o auxílio do professor, uma análise escrita dos pontos de convergência entre os dois textos, de modo que os alunos percebam o tom de ironia trabalhado pelos autores na desconstrução da importância excessiva atribuída ao rigor gramatical.

Assim, ficará demonstrado que os grandes compositores e escritores – verdadeiros mestres da língua – não o foram porque sabiam usar uma língua difícil, não apenas porque conheciam a gramática ou bajulavam um padrão linguístico rígido, mas porque souberam empregá-la com expressividade e singularidade, ainda que com resistências ao conservadorismo homogeneizante e “gramaticalista”. Duas crenças são diretamente atingidas nessa última aula: o português é difícil, já que ambos demonstram fluência na língua; é preciso saber gramática para escrever bem.

Ao final da sequência de aulas e de atividades trabalhadas, buscar-se-á evidenciar que a língua não é a gramática. Portanto, o português não é difícil, mas algo mutável e multifacetado que precisa ser respeitado e apreendido em sua pluralidade, razão pela qual existem as aulas de língua portuguesa na educação básica. É importante que, no decorrer das aulas, o educador tenha sensibilidade e discernimento para, oportunamente, admoestar os alunos da inconveniência e

negatividade de comportamentos linguísticos discriminatórios. Se o educador aceita passivamente posturas preconceituosas, ele incorre na acepção negativa da palavra tolerância, que, segundo os postulados de Bobbio (2004), seria uma espécie de conivência com o erro. Assim, só se combate o preconceito (que exclui, estigmatiza) e a intolerância negativa (que viola, agride ou ridiculariza) com a intolerância positiva (que nos impele a suplantar o mal e seus efeitos).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar as crenças dos estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa, a partir de um estudo teórico aplicado a uma investigação de base empírica que teve como objeto a sala de aula.

Neste trabalho, foi possível observar que as crenças sobre a língua portuguesa apresentam nível mediano de intensidade, o que já pode ser fruto das políticas linguísticas declaradas e praticadas na educação brasileira. É necessário, porém, que além, da noção de variedade linguística, as aulas se ocupem do tema do preconceito linguístico, que precisa ser visto como tão negativo quanto os outros tipos, pois envolvem também questões de ordem social, econômica e individual.

O ensino de língua deve mostrar que não é possível respeitar o ser humano na sua plenitude (como se preconiza no mundo contemporâneo) se não se respeita sua maneira de explorar a língua, que não resulta de escolha individual e aleatória, mas de uma combinação de circunstâncias que afetam o indivíduo.

Saliente-se que a maioria das hipóteses formuladas foi confirmada, embora com ligeira diferença numérica. As hipóteses foram criadas a partir da verificação da literatura acadêmica sobre o tema. Foi possível observar a abordagem das variedades nos livros utilizados já atende, ainda que parcialmente, ao que se recomenda em termos de políticas linguísticas declaradas, fato que, de algum modo, pode contribuir para que as crenças não apresentassem nível elevado.

No entanto, ausência de crenças no nível de alta intensidade não significa que os “mitos” sobre a língua inexistem ou que são fracos. Isso sinaliza que, apesar de existir, há mais de uma década, uma normatização oficial para o ensino de língua portuguesa que verse expressamente sobre o trabalho com as variedades linguísticas isento de estigmas, as crenças ainda permanecem em um patamar que exige da escola uma postura mais incisiva em prol do combate ao preconceito e à intolerância linguísticos.

Ao mostrar que as variáveis sociodemográficas pouco interferiram na determinação do grau de intensidade das crenças, a pesquisa revelou um nível moderado das crenças que, de certa forma, ainda permanecem cristalizadas na mentalidade dos alunos, apesar das notáveis contribuições da Sociolinguística para

a elaboração de materiais didáticos e para a formulação de aulas. Com base nisso, foi possível elaborar uma proposta didática que objetivasse favorecer um novo olhar para a variedade linguística.

Se por um lado formular uma proposta baseada apenas na intuição poderia incorrer em falta de consistência científica, por outro a mera abordagem teórica poderia condenar a pesquisa à revisão enfadonha ou mesmo à inutilidade, visto que muito já se falou sobre o tema. Sendo assim, ressaltamos o caráter de aplicabilidade que pretendemos atingir – o que se exige de um trabalho de conclusão desta modalidade de mestrado –, a fim de que a pesquisa fosse capaz de impactar diretamente o fazer prático do profissional docente.

Por isso, este trabalho se propôs a revisar as contribuições teóricas acerca do tema, além de fazer uma análise pautada na observação empírica de dados quantitativos, todos extraídos da realidade escolar atual, para, enfim, construir uma proposta em que a pluralidade da língua portuguesa seja observada, refletida e respeitada.

Esperamos que, apesar das eventuais lacunas a serem colmatadas, esta pesquisa possa contribuir para ampliar as possibilidades de combinação entre teoria e prática na formulação de aulas em que a multiplicidade da língua e a consideração pela alteridade linguística sejam valores capazes de formar mentes conscientes e indivíduos que se conduzam com respeito e acato às variadas formas de uso da língua portuguesa.

Outras pesquisas relacionadas a este tema poderão investigar a relação entre as crenças e as políticas linguísticas praticadas pelos professores ou mesmo ampliar o espaço amostral, modificar as crenças, alterar o número delas etc. Outra possibilidade de pesquisa é o trabalho com um tipo específico de variedade (social ou geográfica), para se examinar a questão do grau de preconceito internalizado, partindo-se da aferição de resultados sobre crenças ligadas só às gírias ou aos regionalismos, por exemplo.

Além disso, outra abordagem sobre as crenças dos estudantes poderá incluir outras variáveis, a exemplo do uso de ferramentas tecnológicas, como as redes sociais, para ver até que ponto o imediatismo interacional promovido pelas tecnologias da comunicação tem interferido na aceitação do diferente, uma vez que exige o domínio de outros códigos e linguagens em situações de trocas rápidas de turno, as quais são marcadas por uma variedade não padrão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. **Gramática: texto, análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 13ª edição. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**. Parábola Editorial: São Paulo, 2013.

_____. **Língua, linguagem e linguística: podo os pingos nos ii**. Parábola Editorial: São Paulo, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

_____. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

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

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em 16 de junho de 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do Enem**. Disponível em < [inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012 /matriz_referencia_enem](http://inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem)> Acesso em 19 de julho de 2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em 10 de maio de 2015.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTILHO, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

CEREJA, Willian Roberto Cereja e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo, Atual Editora, 2013.

_____. **Gramática Reflexiva**. São Paulo, Atual Editora, 2013.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindlay. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da Variação Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Mauro et al. **Novas Palavras**. São Paulo, FTD, 2013.

FIGUEIREDO, Lura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. São Paulo: Moderna, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância em linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo, Ática, 1999.

LUFT, Lya. Chancela para a ignorância. **Veja**. Editora Abril: São Paulo, 2011, p.26.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella. **Português: para viver juntos**. São Paulo: SM, 2014.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Rogério Araújo. **Coleção Universo**. São Paulo: Editora SM, 2012.

SACONNI, Luiz Antônio. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rosário. **Português: linguagens em conexão**. São Paulo: Leya, 2013.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras** (Fortaleza), v. 33, p. 102-112, 2014.

SPONVILLE, André Comte. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: **Para gostar de ler**. 10^a ed. v. 14. São Paulo: Ática, 2002. p. 77 e 78.

ANEXOS

ANEXO I – O instrumento de coleta de dados

QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu gênero?

a) ☐ Feminino

b) ☐ Masculino

2. Nos últimos 03 anos, você ficou reprovado ou de recuperação em Português?

a) ☐ Sim

b) ☐ Não

3. A seguir, apresentamos uma série de afirmações relacionadas à sua **percepção quanto ao uso da língua portuguesa**. Solicitamos que seja apontado o quanto você **DISCORDA** ou **CONCORDA**. Na escala, 0 indica discordância total, 10 concordância total, e os demais valores indicam níveis intermediários.

Afirmação	Concordância										
Diferente dos portugueses, os brasileiros têm pouca habilidade com a língua portuguesa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecer a gramática normativa é condição para falar e escrever bem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quem desconhece as regras da gramática pode ascender socialmente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualquer falante nativo de língua portuguesa se expressa com facilidade na sua língua.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sem o domínio da gramática normativa, é possível ter um bom desempenho na fala e na escrita.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
É preciso se comunicar de acordo com as normas gramaticais para ser bem-sucedido social e economicamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Brasileiros e portugueses têm a mesma capacidade de comunicar-se por meio da língua portuguesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falar bem o português independe do grau de instrução do falante.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprender o português corresponde a uma tarefa árdua.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As regras da gramática normativa são indispensáveis ao bom uso da língua.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Você costuma ler livros de literatura?

a) ☐ Somente os que a escola indica

b) ☐ Leio também outros livros

5. Em média, como são suas notas em português nos últimos 03 anos?

a) ☐ Até 5,0

b) ☐ Entre 5,0 e 7,0

c) ☐ Entre 7,0 e 9,0

d) ☐ Acima de 9,0

6. Qual o grau de instrução do seu pai?

a) ☐ Fundamental

b) ☐ Médio

c) ☐ Superior

d) ☐ Pós-

graduação

7. Qual o grau de instrução de sua mãe?

a) ☐ Fundamental

b) ☐ Médio

c) ☐ Superior

d) ☐ Pós-graduação

8. A seguir temos mais um conjunto de afirmações, que pedimos que aponte sua concordância na mesma escala de 0 a 10.

Afirmação	Concordância										
É possível falar bem sem ter frequentado a escola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Os brasileiros falam tão bem a língua portuguesa quanto os portugueses.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quem domina as regras da gramática tem mais chances de ascender socialmente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As pessoas sem instrução falam tudo errado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quem desconhece a gramática normativa pode escrever bem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A língua portuguesa é muito difícil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os portugueses se expressam melhor na língua portuguesa do que os brasileiros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quem estuda pouco comete muitos erros de português na fala.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
É possível conseguir sucesso financeiro e social sem o domínio das regras gramaticais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A língua portuguesa é de fácil domínio para o ato comunicativo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO II – Texto integral para a atividade da aula 1

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(DRUMMOND. Disponível em < <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/aula-de-portugues/>> Acesso em 3 de setembro de 2015)

ANEXO III – Texto integral para a atividade da aula 3

Ter e haver: emprego

“Acabamos de ver um episódio que houve repercussão muito negativa, dos Correios.” A frase reproduz uma declaração, o que talvez tenha motivado o redator a mantê-la em sua literalidade. O fato é que a confusão entre o uso e a sintaxe-padrão dos verbos ter e haver levou à construção que se lê no fragmento em epígrafe.

Em primeiro lugar, “ter” e “haver”, na maior parte das vezes, não são permutáveis no mesmo contexto – a respeitarmos a norma culta. Pode-se dizer que ambos têm o mesmo valor apenas na condição de verbos auxiliares e, mesmo assim, não em todas as situações. É possível dizer “Eles haviam chegado” ou “Eles tinham chegado” sem que haja nenhuma distinção de sentido. Já em “Eles têm de fazer isso” e “Eles hão de fazer isso”, notamos diferentes nuances semânticas.

No caso em questão, todavia, a confusão é menos sutil. É bom lembrar que o verbo “haver”, no sentido de “existir” ou “ocorrer”, é impessoal, ou seja, não admite sujeito, motivo, aliás, pelo qual não sofre a flexão de número (plural). Assim, podemos formular uma frase como “Houve repercussão negativa”, mas não faz sentido dizer que “um episódio houve repercussão negativa”. O “episódio” funciona na sentença como sujeito de um verbo que não admite sujeito! Claro está que se empregou “haver” no lugar de “ter”. Muito mais fácil seria escrever “episódio que teve repercussão”: “haver” no lugar de “ter”. Muito mais fácil seria escrever “episódio que teve repercussão”: Acabamos de ver um episódio que teve repercussão muito negativa, dos Correios. Também seria possível manter o verbo “haver”, mas com uma pequena alteração na estrutura da frase: Acabamos de ver um episódio de que houve repercussão muito negativa, o dos Correios. Note-se que também faltou no trecho original o pronome demonstrativo que retoma o substantivo “episódio” em “o (episódio) dos Correios”.

(NICOLLETI, 2011. Disponível em < <http://educacao.uol.com.br/dicas-portugues/ter-e-haver-emprego.jhtm> > Acesso em 03 de setembro de 2015)

ANEXO IV – Texto integral para a atividade da aula 4**No meio do caminho**

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

(DRUMMOND. Disponível em < <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/no-meio-do-caminho/>> Acesso em 3 de setembro de 2015)

ANEXO V – Textos integrais para a atividade da aula 5

Texto I

Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim

Conhece o vocábulo escardingar? Qual o feminino de cupim? Qual o antônimo de póstumo? Como se chama o natural do Cairo?

O leitor que responder "não sei" a todas estas perguntas não passará provavelmente em nenhuma prova de Português de nenhum concurso oficial. Alias, se isso pode servir de algum consolo à sua ignorância, receberá um abraço de felicitações deste modesto cronista, seu semelhante e seu irmão.

Porque a verdade é que eu também não sei. Você dirá, meu caro professor de Português, que eu não deveria confessar isso; que é uma vergonha para mim, que vivo de escrever, não conhecer o meu instrumento de trabalho, que é a língua.

Concordo. Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido. De vez em quando um leitor culto se irrita comigo e me manda um recorte de crônica anotado, apontando erros de Português. Um deles chegou a me passar um telegrama, felicitando-me porque não encontrara, na minha crônica daquele dia, um só erro de Português; acrescentava que eu produzira uma "página de bom vernáculo, exemplar". Tive vontade de responder: "Mera coincidência" — mas não o fiz para não entristecer o homem.

Espero que uma velhice tranquila - no hospital ou na cadeia, com seus longos ócios — me permita um dia estudar com toda calma a nossa língua, e me penitenciar dos abusos que tenho praticado contra a sua pulcritude. (Sabem qual o superlativo de pulcro? Isto eu sei por acaso: pulquérrimo! Mas não é desanimador saber uma coisa dessas? Que me aconteceria se eu dissesse a uma bela dama: a senhora é pulquérrima? Eu poderia me queixar se o seu marido me descesse a mão?).

Alguém já me escreveu também — que eu sou um escoteiro ao contrário. "Cada dia você parece que tem de praticar a sua má ação — contra a língua". Mas acho que isso é exagero.

Como também é exagero saber o que quer dizer escardingar. Já estou mais perto dos cinquenta que dos quarenta; vivo de meu trabalho quase sempre honrado, gozo de boa saúde e estou até gordo demais, pensando em meter um regime no organismo — e nunca soube o que fosse escardingar. Espero que nunca, na minha vida, tenha escardinchado ninguém; se o fiz, mereço desculpas, pois nunca tive essa intenção.

Vários problemas e algumas mulheres já me tiraram o sono, mas não o feminino de cupim. Morrerei sem saber isso. E o pior é que não quero saber; negome terminantemente a saber, e, se o senhor é um desses cavalheiros que sabem qual é o feminino de cupim, tenha a bondade de não me cumprimentar.

Por que exigir essas coisas dos candidatos aos nossos cargos públicos? Por que fazer do estudo da língua portuguesa unia série de alçapões e adivinhas, como essas histórias que uma pessoa conta para "pegar" as outras? O habitante do Cairo

pode ser cairense, cairei, caireta, cairota ou cairiri — e a única utilidade de saber qual a palavra certa será para decifrar um problema de palavras cruzadas. Vocês não acham que nossos funcionários públicos já gastam uma parte excessiva do expediente matando palavras cruzadas da "Última Hora" ou lendo o horóscopo e as histórias em quadrinhos de "O Globo?".

No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, ruas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros.

Mas a mim é que não me escardincham assim, sem mais nem menos: não sou fêmea de cupim nem antônimo do póstumo nenhum; e sou cachoeirense, de Cachoeiro, honradamente — de Cachoeiro de Itapemirim!

Rio, novembro, 1951

(BRAGA, Rubem. Disponível em < http://www.releituras.com/rubembraga_cairo.asp > Acesso em 3 de setembro de 2015)

Texto II

O gigolô das palavras

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com as suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa ("Culpa da revisão! Culpa da revisão!"). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer "escrever claro" não é certo, mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, mover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.) A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos 1 e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua, mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.

(VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: **Para gostar de ler**; Luis Fernando Verissimo: o nariz e outras crônicas. 10a . ed. v. 14. São Paulo: Ática, 2002. p. 77 e 78.)