

**PRECONCEITO LINGÜÍSTICO, NORMA-PADRÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA E A ESCOLA PÚBLICA**

**LINGUISTIC PREJUDICE, STANDARD PORTUGUESE LANGUAGE AND
THE PUBLIC SCHOOL**

Gisele Francisca da Silva Carvalho

gi_francis@yahoo.com.br

Écio Antônio Portes

eaportes@ufsj.edu.br

Resumo. Este trabalho se propõe a discutir as relações entre o ensino da Língua Portuguesa e o preconceito lingüístico em uma sala de aula de escola pública, que possui apenas alunos de camadas populares. Tais relações se revelam bastante complexas devido às características dos sujeitos envolvidos e ao próprio ensino de Língua Portuguesa que, neste caso, é conflitivo com as necessidades do público em questão. Outros aspectos, não menos importantes, serão abordados, como a prática docente no ensino da língua materna, as conexões entre vida familiar e vida escolar, as diferentes manifestações dos alunos frente à norma-padrão da língua portuguesa, entre outros. Essa complexa abordagem tem em vista a reunião de argumentos que sustentem a defesa de um ensino de Língua Portuguesa para as classes populares que considere efetivamente a diversidade lingüística e possa propiciar a eles a aquisição dos códigos de decifração e de uso que proporcionem a aprendizagem da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: preconceito, linguagem, escola pública.

Abstract. This work endeavours to discuss the relations between the teaching of the Portuguese language and the linguistic prejudice in a public school classroom, in which only a few students come from the low classes. Such relations turn out to be rather complex due to the characteristics of the individuals involved and in the teaching of the language itself which, in this case, conflicts with the needs of the students involved. Other aspects bearing the same importance will be approached, like the teacher's practice in the teaching of the mother tongue, the connection between family life and school life, the different manifestations of the schoolchildren in face of the standard rules of the Portuguese language, among others. This complex study aims at putting together arguments that will support the idea of a different approach for the teaching of the Portuguese language to lower classes which may effectively consider the linguistic diversity and may also help them in the acquisition of

strategies for the decoding and use which will lead to the learning of the standard rules of the language.

Key words: linguistic prejudice, language, public school.

Introdução

O objetivo deste texto é investigar as relações de ensino/aprendizagem da linguagem culta imposta pelo currículo de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental junto aos alunos das camadas populares.

Entendemos que a norma-padrão da Língua Portuguesa, ao ser colocada como a única válida, transforma-se em um arbitrário cultural. Conseqüentemente, os alunos que não têm a linguagem padrão como familiar, já que não se apropriaram dela no seio da família e dela se encontram distantes, podem sentir-se à margem dos padrões determinados pela escola. Esses alunos, muitas vezes, são vistos como portadores de deficiências lingüísticas causadas pela “pobreza cultural” do contexto em que vivem ou, então, neles reside “a falta de um dom”, uma espécie de desigualdade natural que os fazem fracassar na escola. No entanto, os defensores dessas teorias não mencionam o fator desigualdade social em suas explicações. E, enquanto isso, por muitas vezes, os alunos carregam uma responsabilidade que no mínimo não é só deles: o fracasso escolar.

Enfim, o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1996, p. 17).

Bernstein (1996), ao estudar as diferenças entre a linguagem da classe popular e da classe média, trouxe algumas considerações que, do ponto de vista educacional, demonstram as especificidades da fala de uma e outra classe. Para o autor, de acordo com o tipo de socialização, os sujeitos poderão adquirir dois tipos de códigos, o *restrito* e o *elaborado*, que são variedades lingüísticas determinadas pela estrutura social. Soares (1996, p.29), referindo-se à pesquisa de Bernstein, pontua algumas características do código restrito e do código elaborado:

Para Bernstein, pois, o uso dos códigos elaborado ou restrito significa o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes; significa, sobretudo, a posse, ou não, da capacidade de adequar a linguagem ao contexto. O processo de socialização típico da classe média dá à criança a capacidade de usar os dois códigos, de acordo com a exigência do contexto: ela é capaz de expressar significados universalistas e particularistas e de usar o código elaborado ou restrito; já o processo de socialização típico da classe trabalhadora orienta a criança para significados particularistas, para o uso do código restrito.

Embora tenha sofrido críticas em relação ao seu método de pesquisa, já que crianças em situação de teste, principalmente as pertencentes às classes populares, podem não responder às perguntas como responderiam em um contexto natural, Bernstein levantou questões bastante pertinentes ao campo da educação e da linguagem. Analisando as exigências escolares quanto à linguagem, observamos que a escola tende a privilegiar o uso do código elaborado, típico da classe média, em detrimento do código restrito, típico das classes populares, sem oferecer condições reais a estas últimas de aprendizagem efetiva de um novo código.

É importante lembrar que as constatações enunciadas, principalmente por Bourdieu, da escola como reprodutora das desigualdades sociais, não podem ser vistas como determinantes das estruturas sociais, tendo como objeto de análise apenas dados macrossociais. A escola tanto produz como reproduz, dependendo das práticas por ela desencadeadas, dos sujeitos nela envolvidos e de suas peculiaridades mais imperceptíveis, se observarmos também a micro-estrutura, como mostrarão algumas análises mais detalhadas no decorrer deste texto.

Quanto ao professor, sujeito importante nesse estudo, este possui grande poder de interferência, tanto positiva quanto negativa, nas relações dos alunos com a norma culta da língua portuguesa. A própria concepção de linguagem docente, como veremos, influencia a sua prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa.

Nossas investigações apontaram também para a questão do preconceito lingüístico na escola. Mas não apenas aquele que se refere à estigmatização

dos falares populares, mas também o referente à estigmatização da norma-padrão pelos alunos das camadas populares. Em um movimento de resistência ao *diferente*, esses alunos, familiarizados a um tipo de linguagem mais coloquial, estranham e até resistem ao ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Nesses termos, entendemos que o ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa não significa exclusão dos outros dialetos e vice-versa. Ambos os processos poderiam existir em harmonia, pois possuem ao menos uma função em comum: promover a comunicação entre seus falantes. Dizer que as pessoas da zona rural falam tudo errado, por exemplo, é se mostrar preconceituoso e/ou desconhecedor da diversidade sociolingüística. Ora, podemos dizer que eles não falam de acordo com a norma escolar, mas não que eles falam tudo errado. Aliás, se tal afirmação fosse verdadeira, nós não entenderíamos o que essas pessoas falam. Quanto aos alunos, seria mais adequado ensinar-lhes que falamos e escrevemos de acordo com a situação, introduzindo noções menos preconceituosas, como a de *adequabilidade lingüística* proposta por Bagno (2002, p. 130):

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. (...) Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1997, p.31) trazem em sua concepção a noção de *heterogeneidade* da nossa língua, além de abordarem a questão do preconceito lingüístico, como uma prática a ser superada:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (...) A escola precisa se livrar de alguns mitos: o de que existe uma única forma certa de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e sendo assim é preciso

“consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

A partir destas colocações feitas pelos PCNs, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Governo Federal, poderíamos pensar que, em se tratando de orientações nacionais, a tendência seria que as escolas se apropriassem da mesma concepção de linguagem dos PCNs. No entanto, essa hipótese não se afirma nessa pesquisa, embora haja indícios de uma concepção, ainda embrionária, da existência da noção de “variação lingüística” tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos em questão.

Aspectos Metodológicos

Em meio a um contexto cheio de contradições é que foi realizada esta pesquisa, na tentativa de compreender a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, que podem criar situações de aprendizagem, mas, também, de fracasso escolar. A procura por um ponto de equilíbrio entre o ensino da norma-padrão e o respeito às diferenças dialetais é uma tarefa complexa, que exige sensibilidade e conhecimento lingüístico por parte de quem a estuda. Por isso, estudos que se orientem no sentido de analisar a micro-realidade escolar, ou seja, os fenômenos que ocorrem no interior da sala de aula, podem contribuir para um maior entendimento da mesma e, possivelmente, orientar práticas escolares mais democráticas e bem sucedidas.

A escola escolhida como lócus desta pesquisa é pública e situa-se em um *bairro urbano*¹ que possui características bastante peculiares, possuindo tanto traços rurais (muitos sítios, áreas verdes, pequenas criações de gado, distante do centro da cidade e com forte relação de dependência, no que se refere a serviços de saúde, comércio, compras etc.) quanto traços urbanos (ruas calçadas ou asfaltadas, creche, igreja, associação de bairro, água encanada, rede de esgoto e linha telefônica).

Quanto aos alunos, eles cursam a 4ª série desta escola, sendo todos pertencentes às camadas populares. Foi escolhida a 4ª série por tratar-se de uma fase importante da escolaridade desses alunos, presumindo-se que eles já tenham aprendido a ler e escrever com desenvoltura. Além disso, se esses

¹Além das informações já oferecidas, trabalharemos mais à frente esse conceito.

alunos forem aprovados ao final do ano e continuarem os estudos, eles terão que se matricular em escolas da zona urbana. Esse fato traz algumas preocupações aos seus professores, tanto em relação à adaptação dos mesmos nas escolas urbanas, quanto em relação à manutenção de uma “boa fama” para a escola de origem.

Nessas condições, buscamos, a princípio, identificar os diferentes tipos de comportamentos assumidos pelos alunos de classes populares durante as aulas de Língua Portuguesa, observando-os durante essas aulas de forma sistemática, e, inclusive, utilizando-nos da gravação em áudio. Em seguida, foi empreendido um trabalho de identificação da concepção de linguagem adotada pela professora, através de observações e entrevista com a mesma, além da busca de possíveis relações entre a dinâmica das aulas e o rendimento da turma. Para finalizar, tentamos efetuar as primeiras análises a partir dos dados obtidos sobre as inter-relações existentes entre a norma-padrão escolar, a ação docente e os alunos de escola pública.

Para auxiliar o estudo da problemática enunciada, utilizamos como referência o trabalho da pesquisadora francesa Régine Sirota, em seu livro “A escola primária no cotidiano”, no qual ela analisou as relações de poder desencadeadas em uma sala de aula em sete turmas mistas do ensino primário francês². Tal estudo trouxe contribuições para o entendimento da realidade escolar, possuindo alguns pontos em comum com a nossa pesquisa.

Embora o trabalho de Sirota tenha acontecido no contexto francês, foram encontradas considerações valiosas aos intentos deste trabalho, auxiliando-nos quanto à elaboração dos parâmetros de investigação. Uma descoberta importante trazida por Sirota (1994, p.37) refere-se às duas redes de comunicação existentes na sala de aula, a principal e a paralela:

- uma rede de comunicação principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são efetivamente sujeitos de uma comunicação, pois participam, são interessados, valorizados e têm coisas a dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles;
- uma rede de comunicação paralela que se refere à outra parte da classe. Estes alunos (...) não estão interessados,

²A autora se refere aqui à diversificada composição social das turmas do ensino primário francês, ao que ela chama de “turmas mistas”.

nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo condutas de ilegalidade escolar e de apatia.

Mesmo que a turma analisada seja formada apenas por alunos de classes populares, sabemos que, via de regra, existem os alunos que participam mais das aulas, compondo a rede de comunicação principal e aqueles que não participam, compondo a rede de comunicação paralela. Essas duas redes são de fundamental importância à nossa análise, pois servem como indicadores para a identificação dos alunos que se adaptam ou não à norma-padrão da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, às possibilidades de aprendizagem ou de fracasso escolar ali existentes. Dentro dessas redes, foram estabelecidos indicadores de uma rede e outra, devidamente conceituados³, e seus respectivos símbolos, a fim de orientar as observações de campo.

Para este propósito, o recurso metodológico utilizado foi a observação estruturada e a observação não estruturada em sala de aula, para a coleta sistemática dos dados. Nesse caso, as observações estruturadas possibilitaram, através de padrões de atitudes pré-estabelecidos, registrados por sistemas de sinais, “estimar o grau em que um determinado comportamento ocorre e fazer um julgamento qualitativo sobre esse comportamento” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.165).

A observação em sala de aula teve como objetivo detectar os procedimentos, as ações manifestadas pelos alunos e o modo como eles se dão, tentando identificar em que rede de comunicação esses alunos se inserem. Os indicadores de detecção da rede principal de comunicação quanto à natureza da intervenção foram: *intervenção simples, intervenção espontânea, intervenção fora do contexto, intervenção dirigida, intervenção insistente, deslocamento em direção ao professor*; quanto à integração do pedido de intervenção do aluno, pela professora, à rede principal de comunicação: *intervenção retomada ou respondida, intervenção descartada e leitura*. Os indicadores de detecção da rede paralela de comunicação foram: *deslocamento, desligamento, conversa, conversa escolar e agitação*.

³Os conceitos de cada indicador, na íntegra, estão disponíveis no Relatório completo da pesquisa à disposição junto ao Colegiado do curso de Pedagogia na UFSJ.

Para mostrar os resultados das observações, optamos pela construção de gráficos que expressam as intervenções observadas no decorrer dos doze dias de observação e sintetizam as aulas de Língua Portuguesa. É claro que todas essas manifestações que nos propomos a identificar ocorrem corriqueiramente na sala de aula. Mas o nosso interesse está justamente nessas manifestações que revelam diferentes tipos de alunos no interior de um mesmo espaço pedagógico, a sala da aula.

Outro recurso metodológico utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada com a professora, que possibilitou o aprofundamento em alguns pontos importantes, que não foram esclarecidos durante a observação.

E, finalmente, produzimos um questionário, com o qual coletamos dos alunos dados acerca da vida escolar e de alguns indicadores socioeconômicos dos mesmos e seus respectivos pais. Esse questionário permitiu o cruzamento entre os dados tipicamente escolares (as manifestações dos alunos em sala de aula), com dados não-escolares (as características mais íntimas, relacionadas ao conjunto familiar de cada aluno), que são de difícil percepção em sala de aula. Através dele e de conversas informais com as famílias desses alunos nos foi permitido construir um pequeno perfil de cada aluno.

As análises realizadas através dos dados obtidos foram subdivididas em cinco tópicos: *1- Os sujeitos e seus contextos*, onde descrevemos os sujeitos envolvidos na pesquisa e o local onde eles vivem; *2- As redes de comunicação das classes populares* no qual analisaremos os gráficos das manifestações dos alunos em sala de aula; *3- Referência textual e Índice de Monitoramento da Fala*, no qual são destacados esses dois pontos importantes, identificados nessa dinâmica escolar; *4- Norma escolar x Norma familiar*, onde serão abordados alguns dos principais conflitos enfrentados por alunos, pais e professores, em consequência da diferença entre a linguagem familiar e a linguagem escolar; *5- Professor: entre a norma e a sensibilidade*, que trata exclusivamente da prática docente, com suas dificuldades e desafios em torno do ensino da Língua Portuguesa para alunos de classes populares.

Por fim, o nosso estudo se funda sobremaneira na observação da realidade da sala de aula efetuada em doze dias e se apóia, ainda, em seis

horas de gravação em áudio das atividades que os alunos realizavam durante as aulas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2006.

Os sujeitos e seus contextos

Os alunos envolvidos neste estudo pertencem a uma escola da rede municipal de ensino, que oferece o ensino pré-escolar e as séries iniciais do Ensino Fundamental, situada em um “bairro urbano”, como descrito anteriormente.

As famílias possuem uma baixa média de escolaridade, sendo que a maioria dos moradores com mais de 30 anos estudaram apenas até a 4ª série, escolaridade esta que sempre foi oferecida no bairro, desde a inauguração da escola, em 1970.

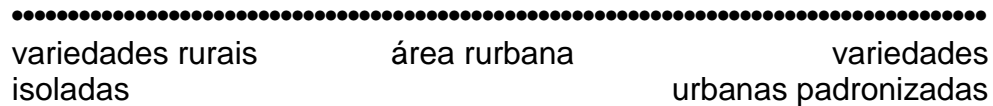
Para uma maior compreensão da realidade estudada, trabalharemos com três conceitos importantes enunciados por Bortoni-Ricardo (2004), em seu livro “Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula”. São eles: *contínuo de urbanização*, *contínuo de oralidade-letramento* e *contínuo de monitoramento estilístico da fala*. A princípio, será explicado o primeiro conceito, sendo os demais explicitados no decorrer do trabalho. Ressaltamos, entretanto, que o fato desse tipo de esquema (configurado por uma linha imaginária com dois extremos) parecer um tanto rígido, não tira do mesmo a sua funcionalidade nesse trabalho: um instrumento de visualização da realidade estudada que auxiliará o leitor.

Segundo Bortoni-Ricardo, existem “agências padronizadoras da língua” como a imprensa, obras literárias e a escola, que influenciam mais intensamente os falares urbanos que os falares rurais, devido ao maior isolamento geográfico e até tecnológico das zonas rurais, mesmo que pesquisas mais recentes venham mostrando uma intensa busca das famílias rurais de se integrarem nas redes de comunicação, como, por exemplo, com a posse de equipamentos como rádio, TV e antenas parabólicas (CAMPOS e PORTES, 2006). Chamamos o bairro onde se localiza a escola estudada de *bairro urbano*, como já foi mencionado anteriormente, pois, esse bairro vem sofrendo um processo de urbanização, o que vem acentuando em seus

moradores, principalmente naqueles que possuem mais de 30 anos de idade, características bastante peculiares, como traços urbanos e rurais.

As considerações de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) nos ajudam no entendimento dessa questão:

O contínuo de urbanização pode ser representado assim:



Em um dos pólos do contínuo estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No pólo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua, como vimos. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos dos seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório lingüístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana (...).

De acordo com a linha imaginária do contínuo de urbanização, os sujeitos investigados (os alunos e seus respectivos familiares) se situariam na área “rurbana”, com uma pequena diferença entre eles, já que os alunos estariam situados um pouco à frente no contínuo, transitando para a área urbana. Esse fato se deve ao maior contato que os alunos possuem com as agências padronizadoras em relação aos seus familiares, se considerarmos que a maioria deles já possui escolaridade igual ou maior que seus pais. Esse conceito nos ajuda a compreender melhor as especificidades desses sujeitos e as diferenças entre os componentes de uma mesma família, produzidas em duas ou três gerações.

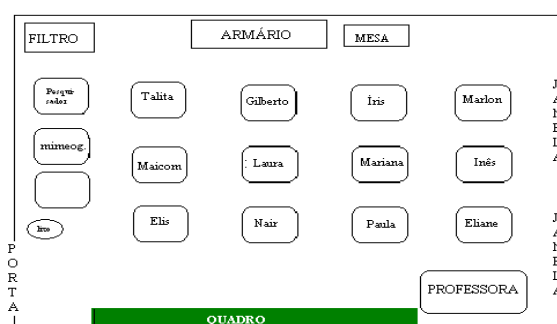
Enfim, o conhecimento das características socioeconômicas e culturais de cada aluno trouxe informações importantes, que ajudaram na compreensão de algumas manifestações dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e uma necessária compreensão social dos mesmos.

As redes de comunicação das classes populares

Nessa etapa do trabalho optamos por realizar a análise utilizando os gráficos obtidos durante as observações em sala de aula. Os gráficos analisados a seguir podem ser divididos em três grupos: o de tentativa de

integração à rede principal de comunicação realizada pelos alunos (Intervenção simples, Intervenção espontânea, Intervenção fora de contexto, Intervenção insistente, Deslocamentos até a professora, Conversa escolar); o de tentativa de integração dos alunos menos ativos durante as aulas à rede principal de comunicação realizada pela professora (Intervenção retomada, Intervenção descartada pela professora⁴, Intervenção dirigida, Leitura); e o de fuga, pelos alunos, da rede principal de comunicação, configurando a rede paralela de comunicação (Deslocamentos, Agitação, Desligamentos, Conversa).

Figura 1 (Mapa da sala de aula):



A figura 1 representa o local investigado. Através dela observamos a topologia da sala de aula, a relação de proximidade ou distanciamento entre a carteira dos alunos⁵ e a mesa da professora, as possibilidades que os alunos encontram para se deslocarem, como para beber água ou pegar algo no armário. Essa figura nos permite pensar em possíveis inferências que possam existir entre os alunos, o professor e a sala de aula.

Os gráficos a seguir consideram a ordem de posicionamento dos alunos, a começar pela aluna que fica ao lado da professora, conforme mostra a figura 1, sendo divididos em três grupos:

1º grupo: Caracterizado pela tentativa de integração à rede principal de comunicação realizada pelos alunos

⁴Tendo em vista que grande parte dos descartes feitos pela professora tinha o objetivo de tirar da rede principal de comunicação os alunos que participavam demais para inserir aqueles que não se prontificavam em participar.

⁵Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos alunos.

Figura 2

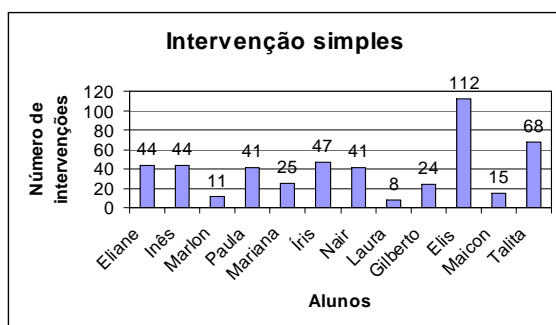


Figura 3

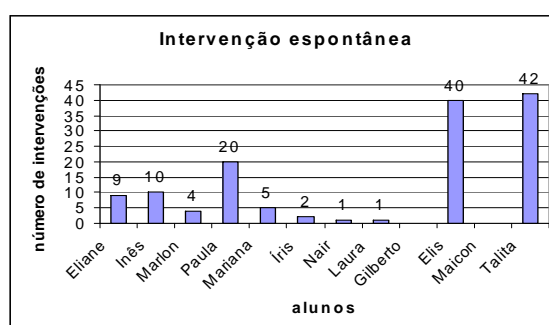


Figura 4

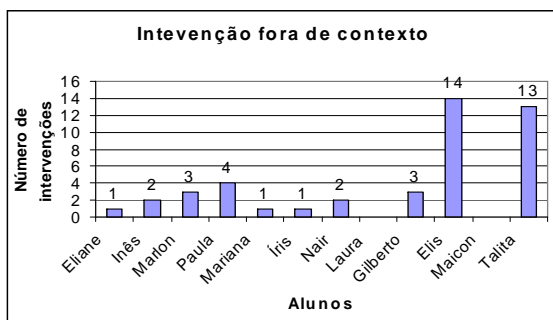


Figura 5

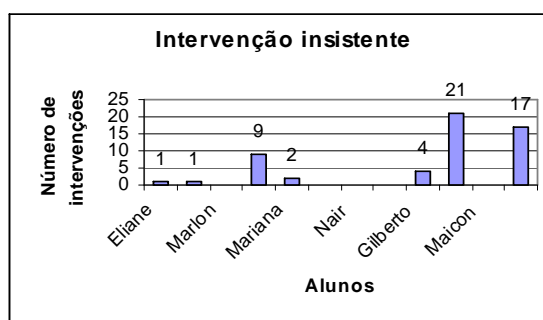


Figura 6

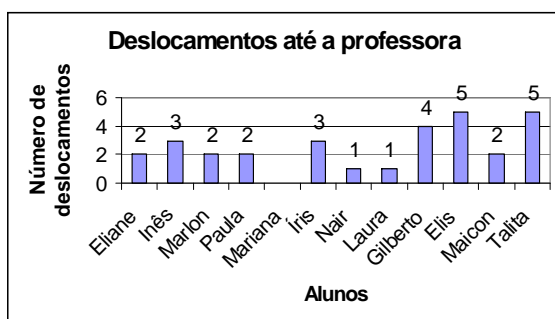
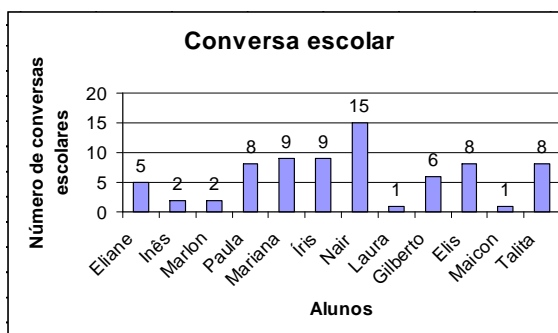


Figura 7



Observando as figuras de 2 a 7, percebemos que se destacam as participações de Elis e Talita nesse bloco de manifestações que se referem à tentativa de inserção à rede principal de comunicação, empreendida por elas mesmas. Em um grupo intermediário, estão Eliane, Inês, Paula, Mariana, Íris, Nair e Gilberto, que se manifestam com menor frequência. E finalmente, no grupo daqueles que quase nunca se manifestam, encontramos Marlon, Maicon e Laura, que se mantêm quase invisíveis na sala de aula.

2º grupo: representa a tentativa de integração dos alunos menos ativos durante as aulas à rede principal de comunicação realizada pela professora

Figura 8

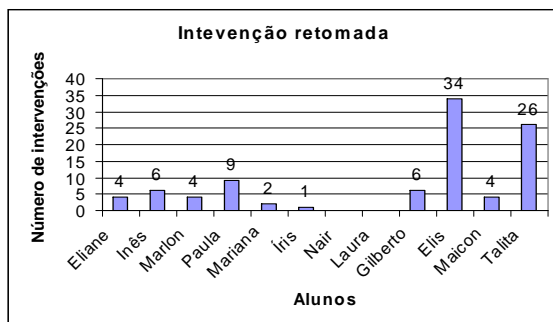


Figura 9

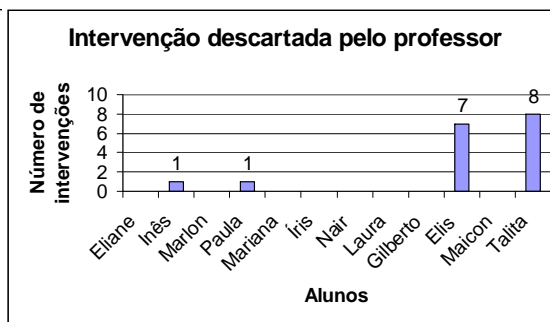


Figura 10

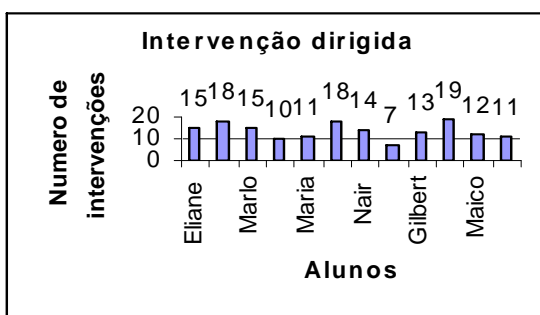
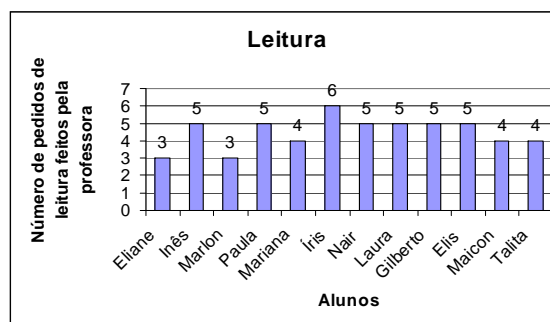


Figura 11



As figuras de 8 a 11 já revelam uma outra faceta da sala de aula, que é a tentativa da professora, diante da apatia de determinados alunos, de integrá-los à rede principal de comunicação, sendo os principais alvos os alunos que menos participam. Mas, mesmo assim, Elis e Talita possuem os maiores índices de manifestações, já que elas insistem em participar, tendo suas falas mais retomadas pela professora e, ao mesmo tempo, mais descartadas, devido à insistência excessiva. As figuras relacionadas à Leitura e Intervenção dirigidas, nas quais a professora interpela nominalmente os alunos, possuem uma maior linearidade, já que a professora parece tentar oferecer oportunidades a todos.

3º grupo: representa a tentativa de fuga, pelos alunos, da rede principal de comunicação, configurando a rede paralela de comunicação

Figura 12

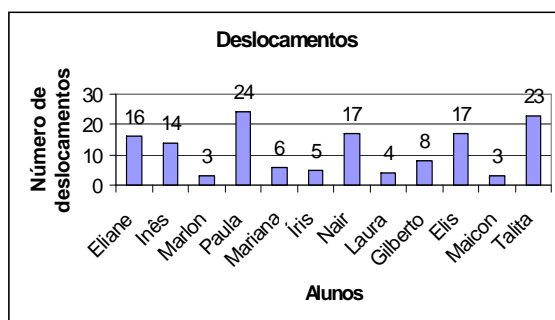


Figura 13

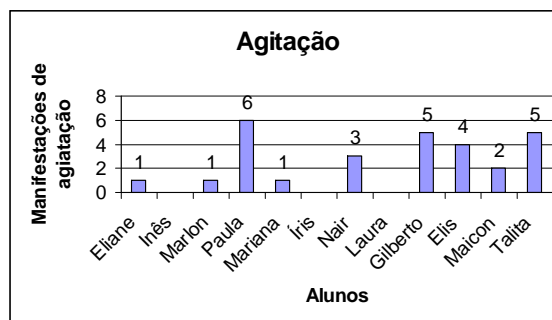


Figura 14:

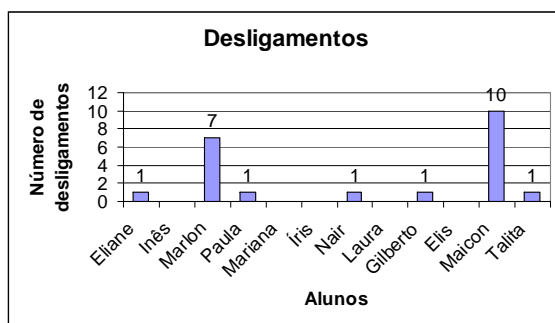
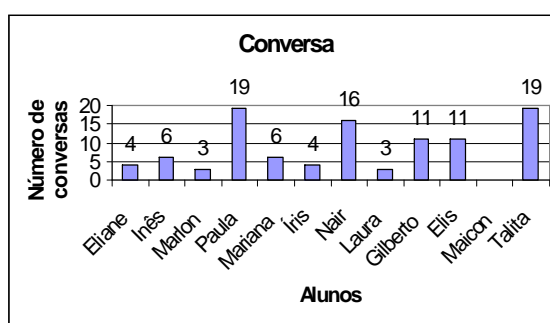


Figura 15:



E, finalmente, em relação às figuras de 12 a 15, notamos que Marlon, Maicon (que são irmãos) e Laura pouco se manifestam, se deslocam ou ficam agitados, sendo tais atitudes típicas também dos demais alunos. No entanto, os dois irmãos, ao contrário de Laura, se desligam das aulas com maior frequência, por hipótese, devido à dificuldade de aprendizagem que os levou a estudar, até então, na APAE da cidade em que moravam. Acrescentamos, ainda, embora não tenhamos nos preocupado detidamente com a questão, que a proposta de integração de alunos portadores de necessidades especiais às turmas do ensino regular, na prática, enfrenta muitas dificuldades e se efetiva muito lentamente, como no caso aqui observado.

Outro ponto importante se refere ao aparecimento de uma rede de comunicação intermediária, na qual os alunos que a formam se manifestam mais que aqueles que compõem a rede paralela e menos que aqueles que

compõem a rede principal. Nesse caso, as manifestações desses alunos se mantêm regulares, sem chamar a atenção da professora. Mas se observarmos as alunas Elis e Talita, que compõem a rede principal de comunicação, perceberemos que o rendimento escolar de Elis é mais significativo, enquanto o de Talita é parecido com o de alunas “intermediárias” como Nair ou Inês, e até menor que o rendimento de Laura, que quase não se manifesta em sala de aula. O fato é que a quantidade ou intensidade das manifestações dos alunos não significam, necessariamente, bom ou mau desempenho nas aulas de Língua Portuguesa.

Referência textual e Índice de monitoramento da fala

Os dados obtidos nos levam a pensar que, em geral, os alunos só utilizam a variedade culta quando possuem uma referência textual. É nítida a diferença entre o padrão da fala usado por eles durante a leitura dos seus textos, nas aulas de produção de texto, e o padrão de fala usado na correção de exercícios ou intervenções cujas bases eram apenas orais. Nesse sentido, o conceito de *contínuo de monitoramento estilístico* (Bortoni-Ricardo: 2004, p.62), enunciado anteriormente, facilita a compreensão de tal situação, sendo representado da seguinte forma:

.....
- monitoração + monitoração

1. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento cerimonioso.

No terceiro dia de observação, durante um evento de leitura, o índice de monitoramento estilístico da fala dos alunos foi mais formalizado, talvez pelo fato de a professora corrigir com mais freqüência os desvios nas falas dos alunos durante a leitura. Parece, nesse caso, que a noção de adequabilidade no uso das variantes da língua está implícita à dinâmica da aula, pois se relacionada a textos, a fala fica mais próxima da norma-padrão, enquanto, nos eventos orais, essa preocupação diminui marcadamente. Um dado interessante

é que, quando os alunos explicavam oralmente o que entenderam do texto, havia uma oscilação entre a variante padrão e a linguagem coloquial, devido ao referencial textual em que os alunos se baseavam para organizarem suas falas.

No entanto, durante as aulas, essa preocupação com o maior ou menor monitoramento da fala não era constante, tanto para os alunos quanto para a professora. Nesse caso, admitimos duas possibilidades: a de que a professora não tenha essa preocupação constante devido às características dos próprios alunos e da localidade em que vivem, tentando não se mostrar muito diferente deles; ou a de que a professora não tenha essa preocupação em utilizar a variedade padrão em todos os eventos das aulas de Língua Portuguesa, por motivos mais relacionados à sua própria concepção de linguagem. Essa mesma temática foi abordada por Bortoni-Ricardo (2004: p. 26) em suas pesquisas em sala de aula:

Estudando rigorosamente essas interações em sala de aula, pudemos constatar uma ampla gama de variação lingüística. Nos eventos de letramento, constatamos um alto grau de monitoração na linguagem do professor. Já nos eventos de oralidade, os professores se monitoravam menos e eram coloquiais.

Das duas hipóteses levantadas surge uma questão bastante polêmica: até que ponto, nas aulas de Língua Portuguesa, existe espaço para a utilização dos falares populares por parte do professor? A princípio, parece que, se os alunos quiserem, eles conseguem utilizar a variante padrão com mais freqüência e fluência. Mas em suas relações sociais mais íntimas os alunos podem não encontrar situações propícias ao uso da variante padrão, restringindo-as à escola, que por sua vez deveria estimular essas situações com mais freqüência? Somos de opinião que sim.

Voltando à questão levantada no parágrafo anterior, poderíamos pensar que uma prática democrática deve admitir diferentes tipos de linguagem, havendo espaço para diferentes variedades nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se, aqui, os diferentes contextos de utilização da língua. Mas poderíamos pensar também que a aula de Língua Portuguesa tem como um de

seus objetivos ensinar a linguagem padrão e que a fala do professor é como um modelo para os alunos. Caberia então, a cada professor, de acordo com o perfil de sua turma, encontrar um ponto de equilíbrio entre a linguagem dos alunos e o ensino de uma linguagem escolar? Talvez esse fosse mais um caminho.

Norma familiar x norma escolar

Buscando estabelecer uma relação entre a linguagem escolar e a linguagem familiar, recorreremos ao conceito de *contínuo de oralidade-letramento*, explicitado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 62):

Vamos agora usar outra linha imaginária, outro contínuo, ao longo do qual vamos dispor os eventos de comunicação, conforme sejam eles eventos mediados pela língua escrita, que chamaremos de *eventos de letramento*, ou *eventos de oralidade*, em que não há influência direta da língua escrita. O nosso contínuo pode ser imaginado assim:

.....
eventos de oralidade eventos de letramento

Como no caso do outro contínuo, não existem fronteiras bem marcadas entre eventos de oralidade e letramento. (...) Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade.

De acordo com as conversas que tivemos com os pais, na maioria dos casos, são realizados na família eventos tipicamente orais, tendo os mesmos que recorrer aos filhos ou a terceiros quando precisam entender um texto mais elaborado como bulas, manuais de instrução, recados escritos, cartas, etc. Outros já não precisam desses recursos, porém o hábito de leitura não faz parte da cultura familiar. Isso quer dizer que são poucos os eventos de letramento que esses alunos vivenciam em suas casas, sendo eles mais restritos à vida escolar. Como consequência desse distanciamento, temos uma oposição entre linguagem escolar e linguagem familiar. Agrava essa situação a falta de temas nas aulas de Língua Portuguesa relacionados à *variação lingüística* ou *diferentes usos da língua de acordo com a situação*, que quase não foram mencionados nas aulas observadas, embora algumas oportunidades propiciassem essa discussão.

Em relação ao preconceito lingüístico, encontramos duas facetas: de um lado, o sentimento de estigmatização da fala aprendida na família pelos alunos frente à norma padrão e, de outro, o estranhamento e preconceito em relação à norma padrão pelos alunos. Nessa relação turbulenta e contraditória, os alunos são agentes e vítimas do preconceito lingüístico. Na escola, eles se sentem subordinados a uma língua que só é falada na escola e em situações específicas: as de letramento; em casa, se eles usam a linguagem ensinada na escola, são vistos como diferentes dos seus.

Em entrevista⁶, a professora relatou que a primeira reação dos alunos ao ensino da variedade padrão era de estranhamento: *“É, algumas coisas eles estranhavam ou achavam feio falar, n´é? Eles achavam que era do jeitinho que eles falavam e quando eu ensinava, eles achavam esquisito (...) Eu acho que eles falam bem diferente, lá [em suas casas], eu acho”*.

Prova disso foram as respostas que os alunos deram à pergunta feita no questionário: *O português que você fala em casa é o mesmo que você fala na escola?* Para Inês, Maicon, Mariana, Íris, Nair, Gilberto e Elis, a resposta é que sim. Enquanto para Eliane, Marlon, Paula, Laura e Talita a resposta é que não. Ora, mais da metade da turma sequer percebe as diferentes formas de linguagem estabelecidas na família e na escola. Talvez seja porque na escola eles realmente não tenham a preocupação com o maior monitoramento estilístico da fala. E os que responderam que sim sempre associavam suas respostas a expressões como: “a gente fala melhor na escola”, na escola “tem que falar direito”, a “professora corrige”, “tem exercícios”, etc. Eles sempre vêem a linguagem escolar como superior à que eles falam em casa, assim como a professora, como veremos mais à frente, causando neles um sentimento de inferioridade em relação à linguagem que aprenderam em casa. Nesse caso, a diferença não é uma expressão da diversidade lingüística, mas de uma falta, de uma “deficiência” sentida pelos alunos em relação à linguagem escolar.

⁶Evitamos transcrever a entrevista na íntegra a pedido da professora. Mas por outro lado, nos apoiamos também em Kaufmann (1996), que autoriza somente a transcrição de trechos de entrevistas que sejam fundamentais para a compreensão da pesquisa da qual o pesquisador se ocupa.

Professor: entre a norma e a sensibilidade

Na entrevista realizada com a professora, foram abordados assuntos bastante diversos. Ela conta que a relação que manteve, desde pequena, com a Língua Portuguesa era boa, pois gostava de ler e da matéria, não estranhando a disciplina na escola. Já em relação ao português falado em casa e o falado na escola, ela disse que o português falado na escola é “melhor” que o falado em casa: *“Ah... algumas coisas é assim... lá [na escola] eu procuro falar o melhor n´é? Agora, em casa, algumas coisas, assim, que eu mudo, porque eu acho que a gente tem que adequar a fala da gente de acordo com o lugar que a gente está, n´é?”*.

Ela disse, ainda, que a reação da turma da 4ª série com o ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa era difícil, pois eles achavam feio falar da maneira ensinada, pois, no dia-a-dia, eles falavam de maneira diferente. Em um outro trecho da entrevista, a professora confirmou nossas análises, ao afirmar que os alunos só utilizavam a norma-padrão em situações de leitura.

Em relação à situação social e à situação escolar, a professora considera que o fato de todos os alunos serem de classe popular e residirem em um bairro afastado da cidade realmente interfere no ensino da Língua Portuguesa. Ela acrescenta que, nesse bairro, a forma de falar é bem diferente da forma de falar da cidade, pois muitos termos que já caíram em desuso os alunos aprendem com os pais e falam na escola.

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas, a forma que ela considera mais adequada para que os alunos aprendam é utilizando muito a leitura. Inclusive, a habilidade mais trabalhada pela escola com os alunos, em geral, é a leitura e a escrita, segundo a professora, que diz ainda que *“a gramática fica um pouquinho a desejar”*. Ao ser perguntada sobre o tratamento dado aos “erros” de português cometidos pelos alunos ela respondeu:

É, eu tento assim, quando eles falam assim direto, eu tento corrigir indiretamente. Agora quando falam assim, dentro do texto, assim que eles escreveram errado, aí eu vou tentando: oh, não é assim não, aí eu vou tentando dar exemplos de coisas, palavras parecidas. A gente tenta corrigir indiretamente, pra eles também num fiquem assim,

muito, pra num ficar constrangidos, né? É... assim... a gente corrige, brincando...

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004: p.37), “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’”. A autora define os “erros de português” como “diferenças entre as variedades de línguas”, enfatizando a importância de o professor tentar sempre encontrar “formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (Idem, p. 38).

Considerações finais

Assim como nos trabalhos de Sirota, constatamos que existem, na sala de aula investigada, **duas** redes de comunicação, a rede principal e a rede paralela - mesmo que tenhamos pesquisado públicos diferentes: classes mistas no caso de Sirota e classes populares em nosso caso. No entanto, Sirota mostra que a rede principal de comunicação é formada por alunos de classes médias e a rede paralela formada por alunos pertencentes às classes populares. A explicação básica relatada pela autora para os índices de participação em sala de aula é o fator *classe social*, pois, seria no interior de suas famílias que estes alunos adquiririam um conjunto importante de habilidades e conhecimentos, que favoreceriam e levariam a um desempenho diferenciado, valorizado pela escola.

Nesse trabalho que empreendemos em uma sala de aula de alunos provenientes das camadas populares, foi revelada uma situação similar: a existência de **duas redes de comunicação**, mas acrescida da **rede intermediária de comunicação**. No entanto, nenhuma das três redes de comunicação poderia ser explicada pelo fator classe social, pois os alunos investigados apresentam um perfil sociocultural semelhante. Então, o que explicaria tal fato? Características próprias dos alunos que fazem deles sujeitos mais tímidos ou mais participativos? Famílias que, por algum motivo, valorizam um pouco mais ou um pouco menos a vida escolar de seus filhos e efetuam práticas que propiciam uma maior aceitação escolar? Um grau maior ou menor de afinidade com a professora ou com a matéria ensinada? Todas essas hipóteses juntas? Ou seria a sala de aula um espaço onde os sujeitos

desenvolvem práticas constitutivas (e impeditivas) de construção, mesmo que lenta, de identidades que favorecem mais ou menos a aceitação, independentemente do pertencimento social, no ambiente escolar?

Outro ponto importante é aquele que envolve os alunos que compõem a rede intermediária de comunicação. Eles possuem manifestações mais regulares, sem grandes intervenções, mas que compõem uma parte da turma que presta atenção nas aulas, possuem notas suficientes nos exercícios de avaliação, demonstrando que “quantidade” de interferência/participação não significa necessariamente “qualidade”.

Mas de fato, ensinar a “linguagem padrão” àqueles que não a reconhecem como tal não parece ser uma tarefa fácil. Uma saída seria pensar em um ensino da norma-padrão para as camadas populares, ao invés de desconsiderar as necessidades de cada turma ou cada classe social, como se não houvesse diferenças entre elas. Virar as costas a essa questão é preservar e reforçar a cultura do preconceito lingüístico, do português anacrônico e do analfabetismo funcional, infelizmente, reproduzida em grande parte das escolas públicas. A nossa pesquisa e nossas análises esclarecem alguns pontos do problema proposto, o preconceito lingüístico e nos levam a uma série de outras questões que nos permitem continuar a nossa tarefa investigativa. Em busca da compreensão desse fenômeno tão complexo, sabemos, ao menos, que se considerarmos as circunstâncias socioculturais nas quais os diferentes atores estão envolvidos, essa tarefa se tornará mais fácil.

GISELE FRANCISCA DA SILVA CARVALHO

Mestranda do PPGE da UFJS e Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei.

ÉCIO ANTÔNIO PORTES

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, estratégias escolares, estratégias sociais, negros e estudantes pobres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEAWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Thomson, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 13ª ed., 2002, 186 p.

_____. **Norma Lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001. 299 p.

_____. **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística**. In. BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p.13-82.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, 108 p.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v. 2, 1997.

CAMPOS, Alexandra Rezende; PORTES, Écio Antônio. **O perfil de famílias rurais do povoado de Goiabeiras com filhos em idade escolar**, São João del-Rei, MG. Relatório de Iniciação Científica, Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSJ, 2006.

FRANCHI, Eglê P. **A norma escolar e a linguagem da criança**. Dossiê: *Sociolingüística e a diversidade lingüística*. Educação e Sociedade. Campinas: n.º 16, p. 85-101, dez. 1983.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Lê entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LEITE, Yonne; CALLON, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 73 p.

PATTO, Maria Helena S. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** São Paulo: Texto extraído da palestra proferida por Maria Helena S. Patto no Encontro do Ciclo Básico em 09/05/85.

ROESE, Mauro. **A metodologia do estudo de caso**. Porto Alegre: Cadernos de sociologia, 1998, p. 189-200.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996, 95 p.