

BIBLIOTECA	
UNEMAT	
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT	
RG: N°	14378
Data:	16 / 12 / 2010
() Compra (X) Doação () Permuta	

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
INSTITUTO DE LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JONILSON PINTO DE MIRANDA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO DA
RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL

82'27
m672v.

PONTES E LACERDA-MT
2010/1

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
INSTITUTO DE LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JONILSON PINTO DE MIRANDA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO DA
RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia de conclusão do curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Letras.

Orientador: Professor Dr. José Leonildo Lima.

PONTES E LACERDA-MT
2010/1

Miranda, Jonilson Pinto de.
M672v Variação linguística em sala de aula: uma reflexão da relação professor/aluno no ensino fundamental / Jonilson Pinto de Miranda. – Pontes e Lacerda : [s.n.], 2010.
36 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
Universitário de Pontes e Lacerda, 2010.

Orientador: Prof. Dr. José Leonildo Lima.

1. Variação linguística. 2. Metaplasmo. 3. Sociolinguística. I. Título. II. Pontes e Lacerda
– Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda.

CDU 82'27

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNEMAT, Campus
Universitário de Pontes e Lacerda.

Esta monografia foi apresentada e defendida perante a seguinte banca:

Orientador: prof^o Dr. José Leonildo Lima

Membra: prof^a Ms. Silva Regina Nunes

Membra: prof^a MS. Ana Maria Macedo

Dedico este trabalho monográfico à minha esposa Catarina Alves de Miranda que compreendeu os momentos de ausência em que precisei dedicar aos estudos e esteve sempre ao meu lado apoiando-me com seus infindáveis incentivos. Igualmente às minhas filhas Taynara, Taíse e Kalliane.

*Agradeço a Deus que me deu sabedoria ao longo da vida acadêmica e
força para superar os momentos difíceis que a vida nos proporciona.
Também ao professor José Leonildo Lima que aceitou de bom grado o
desafio de orientar-me na elaboração deste trabalho monográfico.
Igualmente aos meus pais que desde minha infância incentivaram-me para não desistir dos estudos,
tendo sempre em mente que esse é o caminho para o sucesso na vida pessoal e profissional.
Outrossim, a todos os professores e colegas que contribuíram direto ou indiretamente para eu chegar
nessa etapa significativa de minha formação.*

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

(Celso Cunha, em *Uma política do idioma*)

Resumo

Neste trabalho monográfico fazemos uma reflexão sobre a postura de três professoras de língua portuguesa de uma escola do município de Pontes e Lacerda-MT levando em considerações as variações linguísticas constitutivas do repertório de seus alunos. Verificamos também quais os metaplasmos mais recorrentes nas falas deles. Para tal, observamos dez aulas nas turmas do sexto ao nono anos. Numa oportunidade posterior, entrevistamos as respectivas docentes, orientado por um roteiro-guia, nas quais eram indagadas acerca de como agiriam perante os fenômenos de variações. Além do que registramos nas observações em salas da aula tomamos como *corpus* de análise as respostas das docentes extraídas mediante entrevistas. Pela ótica qualitativa, esta monografia se fundamenta na teoria da sociolinguística variacionista que estuda a relação da linguagem e sociedade, tendo grandes contribuições metodológico-pedagógicas para o ensino da língua portuguesa e suas implicações. Assim, busca-se compreender que apesar dos estudos propostos por essa corrente teórica, muitos professores de língua portuguesa, se veem desarticulados ao lidar com o fenômeno “variação linguística”, por não saber reagir diante dos chamados “erros” de português. Nossa reflexão centra-se justamente em verificar como esse processo funciona nas práticas escolares.

Palavras-chaves: variação linguística, metaplasmo, sociolinguística, docente e aluno.

Sumário

Introdução	9
Capítulo I	
1 Pressupostos teóricos	11
1.1 Um breve relato histórico da sociolinguística	11
1.1.2 Fundamentos da sociolinguística	12
Capítulo II	
2 Procedimentos metodológicos	19
Capítulo III	
3 Análise	21
3.1 Observações em salas de aula	21
3.1.1 Observação feita na turma do sexto ano em evento de oralidade	21
3.1.2 Observação feita na turma do sétimo ano em evento de letramento	23
3.1.3 Observação feita na turma do nono ano em evento de oralidade	25
3.1.4 Metaplasmos mais salientes nas falas dos alunos	26
3.1.5 Observações dos alunos de todas as séries (sexto, sétimo, oitavo e nono anos)	27
3.2 Análise das entrevistas	29
4 Considerações finais	33
5 Referências	35

Introdução

Primeiramente gostaria de justificar o motivo que me levou à escolha do tema. Inicialmente na disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna” ofertada no VI semestre, na ocasião ministrada pela professora Silva Regina Nunes, tivemos uma proposta de elaborar um pré-projeto que visasse nosso futuro trabalho monográfico. Daí partiu a ideia de pensar numa pesquisa sociolinguística.

Apesar de ter estudado apenas em um semestre a referida disciplina, senti-me motivado em realizar essa pesquisa que ora proponho como sendo uma base de outras que poderão vir ao longo da carreira acadêmica e profissional.

Depois de uma série de reflexões acerca dos inesgotáveis aspectos a serem abordados dentro dessa área de conhecimento, resolvi refletir sobre a sociolinguística na sala de aula pensando na relação professor/aluno do ensino fundamental de uma escola do município de Pontes e Lacerda-MT.

A razão está no fato de que é comum vermos em nosso cotidiano, em situações adversas, pessoas intervirem na fala de outras, quando essas enunciam uma variante não-padrão, principalmente quando o(a) locutor(a) é uma pessoa escolarizada sob alegação de que ela tem a obrigação de utilizar a variante padrão.

Propusemos esse desafio, fundamentado no entendimento de que a língua é heterogênea, resultante das diversidades linguísticas existentes, que quando mal interpretada gera estigmatização do indivíduo.

Embasamos-nos nos estudos teóricos variacionistas de Pagotto (2006), Gomes e Sousa (2008), Beline (2005), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Scherre (2005) e outros autores. As duas últimas com grandes contribuições metodológico-pedagógicas para o ensino da língua portuguesa e suas implicações, destinadas aos docentes no tocante à prática nas relações com os alunos em sala de aula.

Assim, buscamos não fazer uma análise quantitativa, mas refletir sobre o posicionamento dos professores de língua portuguesa perante algumas *variedades linguísticas* constitutivas do repertório dos alunos. Pois, os estudos sociolinguísticos são amplos, justamente por tratar de fatores internos e externos à língua. O primeiro é de natureza fonomorfo-sintáticos, semânticos, lexicais. O segundo centra-se em fatores inerentes ao indivíduo, tais como etnia e sexo. No plano social, verifica-se idade, grau de escolaridade, cultura etc. No plano contextual, grau de formalidade e informalidade.

Enfatizamos o aspecto da *variação linguística* por compreendermos que ela é o fator causador das inquietações sociais, em que algumas pessoas/professores(as) as têm como juízo de valor. Nesse sentido, algumas acreditam que há uma variante melhor que outra, estabelecendo assim, a dicotomia “certo” e “errado” que a escola adota como uma premissa a ser aplicada, sem muitas vezes compreender que todas as realizações são possíveis.

Nossa proposta foi exatamente fazer uma investigação de como esse fator *variante linguística* é encarado em sala de aula pelos professores de língua portuguesa que aos olhos dos discentes são considerados detentores do saber.

Tomamos como *corpus* de análise as anotações feitas durante observações em salas de aula, e as respostas dos professores obtidas através de entrevistas.

Para melhor desenvolvimento desse trabalho dividimo-lo em três capítulos. No primeiro, fazemos uma contextualização histórica sobre a sociolinguística, bem como apresentamos nossa fundamentação teórica. No segundo, restringimos apenas aos procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados. E no último, fazemos a análise e as considerações finais.

CAPÍTULO I

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Um breve relato histórico da sociolinguística

Conforme estudos de Calvet (2002, p.28-34) o termo sociolinguística fixou-se em 1964, quando um grupo de pesquisadores se reuniu numa conferência em Los Angeles para tratar de assuntos relacionados entre linguagem e sociedade. Dentre eles Henry Hoenigswald, William Bright, John Gumperz, Einar Haugen, Raven McDavid Jr., William Labov e outros pesquisadores. Esse encontro marca o nascimento da Sociolinguística.

Incumbido de organizar e publicar os trabalhos expostos nessa conferência, William Bright, no primeiro momento, tinha dificuldade de definir o termo sociolinguística (a relação da linguagem e sociedade) por compreender ser muito vago. Entretanto, explicita que a variação ou a diversidade linguística não é livre, mas correlata às diferenças sociais sistemáticas.

Mais tarde, em 1966, William Labov, publica sua pesquisa sobre o /r/ pós-vocálico, realizada nas lojas de Nova Iorque. Essa e outras pesquisas relacionadas às questões sociais e linguagem resultaram numa corrente teórica chamada *linguística variacionista*.

A partir de 1970 há uma série de publicações referentes aos aspectos linguísticos e sociais que contribuíram para o avanço dos estudos sociolinguísticos que na ótica de Calvet (2002, p.34), serviu como um “indicador irrefutável de mudança: a luta por uma ‘concepção social da língua’ [...]”.

Doravante os estudos sociolinguísticos se intensificaram e temos hoje uma gama significativa de publicações.

1.2 Fundamentos da sociolinguística

De acordo com Mollica (2008, p. 9) “a Sociolinguística é umas das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Ainda para a autora, essa ciência está presente num espaço interdisciplinar entre língua e sociedade, que foca principalmente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A Sociolinguística Variacionista registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, dessa forma, a variedade linguística como seu objeto de estudo. Conforme (Pagotto, 2006, p.52-53), ela se preocupa como o sistema linguístico em seu núcleo gramatical é afetado pelas relações com a sociedade. Não somente ao nível da cena enunciativa, bem como a organização dessa sociedade em classe e outros grupos sociais.

Para o autor acima, a sociolinguística vai ocupar-se de dois agentes fundamentais: o *linguístico* e o *extralinguístico*. Estes agentes são relevantes para definir os limites do fenômeno estudado. No campo linguístico, delimita-se o que é fonético, morfológico, sintático, semântico, discursivo e lexical. No plano extralinguístico são separadas, para o estudo, as correlações com o funcionamento linguístico, que se dão nos planos espacial, social e contextual. A primeira é correlata às formas linguísticas e geográficas (variação diatópica). A segunda é correlata às interferências¹ da estrutura social na estrutura linguística (variação diastrática). A terceira trata da correlação do funcionamento linguístico ao processo de comunicação (variação diafásica).

Conforme os estudos de Mollica (2008), a variação linguística é um fenômeno que se constitui a partir de formas linguísticas alternativas que são denominadas *variantes*. Dessa maneira, a sociolinguística entende por *variante* as diversas possibilidades de dizer a mesma coisa as quais se configuram um fenômeno *variável* chamado tecnicamente de *variável dependente*. Segundo a autora

Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência (MOLLICA 2008, p. 11).

¹ Conforme Calvet (2002, p.168) Interferência é introdução de elementos estrangeiros nos campos fonético, morfológico, sintático e lexical de uma língua.

Uma *variável* linguística pode ser, por exemplo, a concordância de número entre verbo e o sujeito. Porquanto, é possível que se realize através de duas variantes, duas alternativas possíveis do ponto de vista sintático/semântico. Vejamos os exemplos: “As meninas brincam com bonecas”, variante padrão. “As menina(s) brinca(m) com boneca(s)”, variante não-padrão, usada frequentemente por pessoas não escolarizadas e até mesmo por pessoas escolarizadas². A primeira é vista como uma variante de prestígio, pois se faz o emprego “correto” de concordância conforme as normas gramaticais. A segunda é vista como uma variante estigmatizada justamente por não apresentar a concordância. Porém, ambas as formas são semanticamente equivalentes e, portanto não alteram o sentido do enunciado. O que interfere nesse caso é uma questão social e não de língua.

Estudos têm apontado que nem todo falante escolarizado faz o uso “correto” de concordância, como salienta Scherre (2005, p.133):

A variação da concordância é parte inerente de nosso sistema linguístico (...) MAS A QUANTIDADE DE VARIAÇÃO, NO BRASIL, É MARCA DE CLASSE SOCIAL. Inquestionavelmente, as pessoas mais escolarizadas, mais sensíveis as marcas de prestígio e que exercem profissões de trato público tendem a fazer mais concordância e, se não as fazem, são criticadas por nós, que também deixamos de fazer concordâncias verbais e nominais, de forma regular, quer queiramos quer não queiramos, quer reconhecemos quer não reconhecemos (grifos da autora).

Observa-se nas palavras da autora que a evidência da marca de concordância, conforme prescreve a gramática normativa, não é inerente ao falante, mas adquirida. Por esta razão, o indivíduo escolarizado, principalmente quando não se polícia para falar, acaba por deixar aflorar a gramática interiorizada. Assim, conforme Silva (2002, p. 257) “a variação na concordância está de tal modo internalizada na mente de qualquer falante do português do Brasil que mesmo na escrita cuidada [...] ela evidencia e brota”. Depreende-se disso que a variação de concordância é um fenômeno complexo. Pois, se até na escrita monitorada é possível verificar marcas de concordância fora dos padrões gramaticais, quanto mais num evento de fala, uma vez que os recursos que o falante se apropria para falar em ambas as situações são totalmente diferentes. Na escrita, por exemplo, o indivíduo (com dúvida) pode consultar um manual de regras gramaticais, enquanto que na oralidade esse recurso não está disponível. Então se pergunta: por que condenar as formas variantes de concordância que estejam fora da norma gramatical num evento de fala se na própria escrita monitorada são perceptíveis também? Infelizmente a noção do “certo” e “errado” é algo que se perpetua na

²Considera-se para efeito desse trabalho, falante *escolarizado* aquele que possui curso de nível superior.

sociedade. Daí o preconceito linguístico por parte de certos indivíduos, principalmente daqueles que Bagno (2009) chama de puristas³.

E todos esses fatores estão ligados a questão da mudança que a língua sofreu ao longo dos tempos, seja do ponto de vista fonético, seja do ponto de vista morfológico. No primeiro temos, por exemplo, o vocábulo do latim *fructo* depois *fruta* e hoje *fruta*. Do arcaico *fruta* para o atual *fruta* notamos a queda da vogal *i*. Essa mudança se caracteriza *monotongação*. No segundo vemos o pronome relativo *isso* do latim *ipsum*. Nesse caso temos uma transformação do vocábulo *ipsum* para *isso*. Esse processo chama-se *assimilação*. Enfim muitos são os metaplasmos, e os discutiremos à medida que abordaremos outros aspectos de variações.

Engajados nessa proposta diremos que um falante pode falar /galfo/ ou /garfo/. A troca de /r/ pelo /l/ é conhecido como *lambdacismo*. Todavia, não compromete o entendimento do interlocutor. O mesmo ocorre quando o falante diz /bicicreta/ e não /bicicleta/, verificando-se assim o caso de *rotacismo*. De igual modo, qualquer interlocutor de mesma comunidade de fala compreende.

De acordo com Gomes & Souza (2008, p. 75), ao tratar do exemplo de *rotacismo* e quando a variável é um morfema vazio, como por exemplo, no sintagma /próp[r]io/ em que o falante expressa /próp[ø]io/, salientam: “a lateral e a vibrante compartilham uma série de propriedades fonéticas. Além disso, ambas as consoantes constituem uma classe natural [...], pois apresentam comportamento semelhante em diversas línguas”. Acrescentam ainda, que essas consoantes são as únicas possíveis na segunda posição de um grupo consonantal, no caso da língua portuguesa.

As autoras comentam que se olharmos para o contexto histórico da língua, esse processo que atualmente chamamos de *alternância*, ou *rotacismo*, outrora era visto como uma mudança linguística ou substituição, pois antigamente se escrevia *ecclesia*, hoje escreve-se *igreja*. Antes se dizia *vossa mercê*, depois *vosmecê*, hoje *você* ou simplesmente *cê*. O mesmo acontece com muitas outras palavras do português que hoje são estudadas enquanto um fenômeno de variação.

Todos esses fatores se explicam pelo fato de a sociolinguística compreender a língua como heterogênea. Não basta irmos longe para se perceber que há diferentes falares, seja por razões geográficas, seja por razões de *status* sociais. E essas variedades são manifestadas em diversas situações de nosso cotidiano, tanto em contextos formais quanto informais.

³Segundo Bagno (2009, p. 31): “A qualificação *purista* é atribuída àquela pessoa que defende a ‘pureza’ da língua contra todas as formas inovadoras, que são sempre consideradas como sinais de ‘decadência’, ‘corrupção’, e ‘ruína’”, não só da língua como também, muitas vezes, dos valores morais da sociedade”.

Pesquisas sociolinguísticas têm apontado que certas variações linguísticas não são perceptíveis somente entre falantes de regiões distintas, mas também em âmbito individual, ou seja, não é somente entre pessoas de diferentes lugares e de classes sociais distintas, mas igualmente num mesmo falante, inclusive escolarizado, pois este pode alternar de acordo com o contexto situacional (porque conhece tanto a variedade padrão quanto o vernáculo). No campo morfológico, por exemplo, o mesmo falante pode apagar o /r/ no final de palavras tais como /pular/, /andar/, /correr/, /subir/ etc. e dizer respectivamente /pulá/, /andá/, /corrê/, /subi/. Em outra situação podemos verificar esse mesmo /r/ ser expresso de diversas maneiras, entre falantes de regiões distintas.

Macedo (2008, p. 59), traçando um comentário sobre esse assunto, diz que:

[...] os falantes possuem um repertório linguístico que pode variar dependendo de onde se encontram e com quem falam. Em ambientes mais descontraídos, entre pessoas com quem se tem maior intimidade, ou quando não informais. Esses mesmos falantes, em ambientes de maior formalidade, entre pessoas que não conhecem, entre pessoas de posição hierárquica diferente, ou em situações em que estão autoconscientes quanto à linguagem, são capazes de adaptar sua maneira de falar e usar com maior frequência as variantes de prestígio, segundo as normas.

Verifica-se nas palavras da autora que o falante que domina mais de uma variedade dialetal pode fazer opção da variante que se adéqua à situação do evento de fala. Esse tipo de variação é conhecido como *variação diafásica*. Porém, há o falante que conhece apenas o vernáculo, sua língua materna e que, por uma questão sócio-política não teve oportunidade de frequentar um ambiente escolar.

Pagotto (2006), em seus estudos sobre as variações linguísticas, aponta que as formas variantes são expressões diferentes de um mesmo lugar funcional no sistema linguístico. Assim ele cita um exemplo em que uma pessoa está num restaurante e diz: *O senhor poderia me passar o sal e os palitos de dente, por favor*. Ele conclui que as palavras /senhor/, /passar/, /favor/ poderiam ter o /r/ final de muitas formas distintas ou simplesmente nem ser apresentado. Para compreendermos como funciona, vejamos: o /r/ do paulista em final de sílaba é diferente do mesmo /r/ do carioca. Igualmente esse mesmo /r/ poderia ser expresso, ou não. Nesse caso, o exemplo do autor ficaria assim: *O senho[ø] poderia me passa[ø] o sal e os palitos de dente, por favo[ø]*. A ausência do /r/ no final é um fenômeno chamado *apócope*, pois há supressão do morfema que indica o infinitivo.

Dentre outras possibilidades de variação linguística, temos no campo lexical, formas distintas para referir-nos à mesma coisa. Por exemplo, um falante amazonense dirá *macaxeira* e um falante do Centro-Oeste dirá *mandioca*, podendo ocorrer o contrário também. No campo

fonético/fonológico teremos realizações tipo: *verão/vérão, dhia/día, córrétamente/corretamente* etc. E na sintaxe vemos casos como: *you me pode emprestar uma chuteira/you pode emprestar-me uma chuteira/you pode me emprestar uma chuteira*. Assim, para Beline (2005, p. 122) “a variação linguística é, portanto, um conjunto de duas ou mais variantes. Estas por sua vez, são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido”.

Diante do que se conhece por norma padrão (regras estabelecidas pela gramática normativa como sendo uso correto de bem dizer) e, da norma não-padrão (uso coloquial sem preocupação com emprego de variáveis de prestígio, geralmente estigmatizada), Bagno (2007, p.142), em seus estudos sobre o vernáculo brasileiro, fala de dois traços linguísticos (os descontínuos e os graduais) que se constituem através de um processo que Bortoni-Ricardo (2004, p.50) chama de *contínuo de urbanização*. Numa das pontas desse *contínuo* estão os falares rurais e na outra os falares urbanos. Este último ao longo do processo sócio-histórico sofreu influência do ponto de vista da decodificação linguística, como por exemplo, a definição do padrão correto da escrita, da ortografia do padrão correto de pronúncia, dos compêndios gramaticais e dicionários. Nesse processo enquanto os falares rurais ficavam isolados por questões geográficas pelas dificuldades de acessos e de comunicação, os falares urbanos sofriam influências de agentes padronizadores como, por exemplo, a imprensa e a escola.

Dos dois traços linguísticos presentes nesse *contínuo*, segundo os estudos de Bagno (2007, p.142), estão aqueles que aparecem nas falas de todos os brasileiros, independentemente de sua classe social, os *traços graduais*. E aqueles que aparecem principalmente nas falas dos brasileiros de origem mais humilde, de pouco grau de escolarização ou nenhuma, chamados *traços descontínuos*. Estes, segundo o autor, são os mais estigmatizados por serem característicos de falares rurais como, por exemplo, queda da vogal átona postônica em palavras proparoxítonas: */corgo > córrego/, /bêbo > bêbado/, /croque > cócoras/* etc. Os *traços graduais*, por sua vez, geralmente não recebem estigma pelo fato de aparecerem também nas falas de pessoas cultas como, por exemplo, redução dos ditongos */ei/* em que se pronuncia apenas */e/*, e em */ai/* para */a/* diante de consoantes palatais ou da vibrante simples, como em */janeiro > janêro/, /caixa > caxa/, /queixo > quêxo/* etc.

Compreende-se então que devido às infinitudes de variações existentes na língua, advém a noção do “certo” e do “errado” pregada pela gramática normativa. Para Scherre (2005), a noção da dicotomia certo/errado é relativa, ou seja, varia de acordo com o grupo em que o indivíduo está inserido. Para um, o certo é “tudo que está de acordo com as regras ou

princípios, para outro, o errado é exatamente o que apresentam esses mecanismos”. Na ótica da gramática normativa descrita por Azeredo (2008, p. 66), no que tange à variação linguística, “cabe a cada usuário da língua avaliar o contexto de uso e escolher a forma de expressão mais apropriada”. Para que isso aconteça, é necessário que o falante conheça também a variante padrão. A esse respeito, Navarro (2007, p.14) pontua: “A questão é [levar o aluno] a enriquecer seu repertório linguístico de forma a instrumentalizá-lo para que se aproprie das formas de prestígio, socialmente aceitas, mas sem ignorar sua fala original ou discriminá-lo em virtude de seu modo de falar”. Dessa forma, nota-se que cabe à escola propiciar o aprendizado da norma padrão, sem deixar de mostrar aos alunos que ela não é a única maneira de se comunicar.

A sociolinguística condena certas noções taxadas de “erros”, por entender que se trata apenas de diversidade linguística. Assim, o fenômeno da variação se torna impossível de não existir por conta dos fatores internos e externos que o influenciam. Observa-se pela ótica sincrônica, que a língua sofreu, sofre e sofrerá interferências que determinou, determina e determinará seus usos diversos.

Por essa razão, o profissional de Letras precisa ter bem claro que a língua sofre variações e saiba lidar com as diferenças. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.37-38), “[...], os professores não sabem agir diante dos chamados ‘erros’ de português, porque ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir [...]”. Essa é uma situação preocupante, pois o educador precisa compreender que a língua varia e que a escola como um lugar de ensino/aprendizagem exerce o papel de ensinar o outro modo de falar. Porém, vale ressaltar, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p.38), “[...] é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo”. Sendo assim, convém que a escola “trabalhe as variedades linguísticas de prestígio e também as variedades usadas pelos alunos no seu dia-a-dia”, sempre explicitando que, conforme Pagotto (2006, p. 54), a língua abre em vários lugares estruturais ou lexicais a possibilidade da utilização de outra forma, ou seja, há várias outras maneiras de dizer a mesma coisa.

Quando o assunto é corrigir ou não “erros” de português cometidos pelos alunos quando estes não utilizam variantes que não estejam dentro dos compêndios gramaticais, se percebe não ser uma tarefa fácil. Pois se pergunta: o que corrigir? Que “erro” corrigir? Como corrigir?

O que corrigir? Essa é uma pergunta que Mattos e Silva (2004) faz para, a partir daí, levantar uma série de reflexões sobre a língua. Para a autora, no Brasil se reconhece implicitamente a língua portuguesa como Oficial e não como língua Nacional. Isso se dá não

somente pelas várias outras línguas que funcionam (as mais de 150 línguas indígenas), mas pela tensão entre a norma culta e vernácula existente na heterogeneidade da fala do português brasileiro.

Esse embate é ocasionado porque segundo Lucchesi, (apud MATTOS e SILVA, 2004, p.106) “[...] alguns persistem em defender o uso correto do português e a impossibilidade de tal uso pela esmagadora maioria dos brasileiros”. Essa defesa de uma “forma correta de dizer” feita pelos puristas torna-se visível o preconceito linguístico defendido severamente por Marcos Bagno (2006).

Scherre (2005, p.38 -42) em seus estudos sobre “O preconceito linguístico em jornais brasileiros” faz uma análise sobre o processo que leva caracterizar o preconceito linguístico ao comentar uma seção do Correio Brasiliense, em que uma professora de língua portuguesa aponta algumas falas de autoridades brasileiras como “errado” por entender que estavam fora dos “padrões tacitamente aceitáveis”. A autora rebate essa crítica questionando o que vem a ser esse “acordo tácito”, sendo entendido por ela como algo natural e espontâneo, semelhante ao domínio da primeira língua, da língua materna e do vernáculo.

Com base nesses estudos expostos, nossa pesquisa centra-se em refletir como o professor de língua portuguesa se posiciona (na prática) diante das variedades linguísticas constitutivas do repertório dos alunos.

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para verificar a postura das professoras⁴ de língua portuguesa do ensino fundamental diante das variações linguísticas constitutivas no repertório do aluno, foi necessária uma pesquisa de campo em umas das escolas do município de Pontes e Lacerda-MT.

O critério adotado para coleta dos dados se deu da seguinte forma:

No primeiro momento foram feitas observações em salas de aula em turmas do sexto, sétimo⁵, oitavo e nono anos, sendo distribuídas três aulas nas duas primeiras turmas e duas aulas em cada uma das últimas, totalizando dez aulas observadas com apenas três professoras.

As observações em salas de aula consistiram em verificar o comportamento das professoras, diante de três aspectos de variações linguísticas:

- a) colocações pronominais;
- b) concordâncias verbais e concordâncias nominais;
- c) metaplasmos mais salientes nas falas dos alunos.

No segundo momento, bem distante do primeiro, entrevistamos duas das três professoras que já havíamos observado suas aulas. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas da forma mais próxima possível daquilo que ouvimos. Para tal procedimento nos orientamos por intermédio de um roteiro-guia em que buscamos informações acerca dos comportamentos que seriam adotados pelas professoras em relação aos alunos diante das ocorrências de variações linguísticas nos campos, fono-morfo-sintático e lexical, conforme o questionário abaixo:

(Campo fonológico)

1. Em sala de aula quando você escuta seus alunos dizendo “día”, “vérão”, “bicicreta” ou “pobrema”, que você pensa e que você faz?

(Campo morfológico)

⁴ As observações se deram apenas com professoras porque não havia professor que lecionasse nas séries em que se deu a pesquisa.

⁵ Em nossa análise, no capítulo III, não teremos as anotações das observações feitas na sala de aula do sétimo ano (6ª série), pelo fato de a professora ser a mesma do sexto ano (5ª série) a qual escolhemos para analisar, pois as implicações que nos interessavam foram contempladas nessa última turma.

2. Em sala de aula quando você escuta um aluno seu dizendo “os menino gosta de jogar bola”, ou quando ele (a) te fala: “professora, ontem tinha menas gente na aula”, que você pensa e que você faz?

(Campo lexical)

3. Em sala de aula quando você escuta um aluno dizer “professor(a), você gosta de macaxêra (macaxeira)?”, que você pensa e que você faz?

(Campo sintático)

4. Em sala de aula quando você escuta um aluno dizendo “nóis foi”, “nois ficô”, que você pensa e que você faz?

(Variante de prestígio)

5. Em sala de aula quando um aluno pede sua atenção e diz “professor(a), nós os alunos da série x estamos convidando todos os professores para um campeonato de som que realizar-se-á no próximo fim de semana, na praça Miguel Gajardoni”, que você pensa e que você faz?

CAPÍTULO III

3. Análise

Antes de fazermos a análise propriamente dita, convém destacar que o estudo da *variação linguística* vem sendo bastante difundido atualmente. Desde estudos nos cursos universitários, como também aqueles disseminados pelas pesquisas de pós-graduação na esfera *lato senso* e *stricto senso* e, igualmente aqueles recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Este último, atenta para o cuidado que o profissional de Letras deve ter com a *variedade linguística*:

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncias, de emprego de palavras de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social vivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mas ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa, 1998, p. 29).

No entanto, percebe-se que lidar com essas questões em sala de aula não é uma tarefa fácil. Muitos professores, ao se depararem com tais situações, comportam-se de maneira contraditória. Algumas vezes corrigem seus alunos, (embora cada um tenha uma estratégia para fazer essa correção) quando estes utilizam variantes *não-padrão* e outras vezes, não. A partir das análises veremos o porquê isso acontece na prática.

3.1 – Observações em sala de aula

3.1.1 – Observação feita na turma do sexto ano (5ª série) em evento de oralidade

A professora, após passar na lousa uma série de exercícios referentes à aula anterior e ao ver os alunos conversando.

A = Aluno

P = Professora

Professora I

P: – Se *vocêis* continuarem bagunçando *vo* passar mais exercícios.

A: – Que é isso *psora*!? Não fais isso não. A *gente* não aguenta mais fazer exercício.

P: – É! se *vocêis* não se comportar *vo* passar sim.

Podemos verificar primeiramente que a professora não interveio quando o aluno expressou a palavra *psora* (professora). Esse fato vem confirmar o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) diz “... como regra geral [...] os professores não intervêm para corrigir os alunos durante um evento de oralidade [...] [pois] são realizadas sem exigência de muita monitoração”. Porém, vale lembrar que em determinados fenômenos linguísticos, digamos mais salientes, a intervenção pode acontecer, como num caso que veremos mais adiante ao analisarmos um fenômeno de colocação pronominal.

A supressão do fonema /rof/ no meio da palavra *professora* reduzindo-a, denomina-se *haplologia*. E a supressão de um /s/ no interior do mesmo sintagma é conhecida como *síncope*. Observamos que esses dois fenômenos de metaplasmos não são recorrentes na fala da maioria dos discentes, inclusive esse mesmo aluno fazia alternância entre *psora* e *professora*.

A ditongação da vogal tônica final seguida de /s/ em *fais* (faz) é bastante recorrente na fala do português brasileiro e, portanto não é uma variante estigmatizada. Segundo Bagno (2007, p. 142), esse tipo de fenômeno é classificado como um dos *traços graduais*, pois ocorre tanto com pessoas escolarizadas quanto com pessoas não escolarizadas ou com pessoas de pouco grau de escolarização, como vemos na fala da professora “se *vocêis* continuarem bagunçando *vo* passar mais exercícios”. Porém, o autor (2007, p.147) salienta o seguinte: “essa ditongação é generalizada no português brasileiro, só não ocorre em algumas variedades do Sudeste-Sul. Por isso, é inadequado usar a grafia *nóis* para representar a ‘fala popular’, porque a pronúncia ditongada também ocorre na fala dos ‘cultos’”.

Na construção sintática “*não fais isso não*” feita pelo aluno, observamos um fenômeno que também é recorrente na fala espontânea brasileira, uma forma de *negação enfática* com uma forte expressividade no estado de Pernambuco (BELINE 2005, p. 125).

Na expressão do aluno “*a gente não aguenta mais fazer exercício*”, observa-se um processo paradigmático de uma variante lexical, pois ele poderia usar a variante *nós*, porém optou pela forma *a gente* por ser mais recorrente num evento de fala. Conforme Bagno (2007, p.149), umas das quatro formas comumente usadas para flexão verbal do português do Brasil é a forma *a gente* (*eu; você/ele/a gente; nós e vocês/eles*), porquanto a gramática normativa estabelece seis, (*eu; tu; ele; nós; vós e eles*). O autor chama esse fenômeno de *reorganização do paradigma de conjugação verbal*, pois há pelo menos o desaparecimento de dois desses

pronomes, *tu* e *vós*. A forma *a gente* faz parte dos *traços graduais*, pois podemos ouvi-lo entre pessoas de todas as classes sociais.

Considerando a escola um ambiente de formalidade onde normalmente se cobra a variedade de prestígio, observamos na fala da professora o fenômeno de *monotongação* ou *redução* em “se *vocês* continuarem bagunçando *vo* passar mais exercícios” e repetido em “é! se *vocês* não se comportar *vo* passar sim”. Notamos que a perda do /u/ da forma verbal flexionada *vou* também acontece com bastante frequência na fala espontânea.

Igualmente na segunda construção feita pela professora “é! se *vocês* não se *comportar vo* passar sim”, observamos falta de concordância de número entre o sujeito e o verbo. Esse tipo de ocorrência é típico de falantes com pouco grau de instrução escolar e, no entanto percebemos também na fala de uma educadora. Por mais que a gramática normativa estabeleça regras para os fenômenos linguísticos, como nesse caso, o verbo deve concordar com o sujeito em número, mas o que percebemos foi a força da gramática interiorizada. Isso não significa que a docente não conheça essa regra. Segundo Possenti (1996, p. 80), “[...] às vezes o falante aciona hipóteses equivocadas por que formulou e interiorizou aquela forma”. Assim como a professora há milhões de brasileiros que deixam perpassar as variantes adquiridas tanto no seio familiar, quanto aquelas adquiridas com as pessoas que fazem parte de sua comunidade.

Scherre (2005, p. 129) em seus estudos sobre concordância de número verificou que esse fenômeno chamado *erro de concordância* também ocorre nas escritas monitoradas, embora com menos frequência.

Dessa forma, vimos com clara evidência que certas variedades também fazem parte do repertório linguístico do próprio professor e que por essa razão há poucas interferências por parte deles em relação a seus alunos em um evento de oralidade, exceto as variedades desprestigiadas mais salientes.

3.1.2 – Observação feita na turma do sétimo ano (6ª série) em evento de letramento⁶

Professora II

A professora entregou aos alunos um texto e na sequência falou que iria avaliar a leitura deles. Assim pediu que cada aluno, sucessivamente, lesse um fragmento.

⁶ Considera-se para efeito desse trabalho “evento de letramento”, ato de leitura.

A: Dois burros *caminhava* lado a lado, um com carga de *açúca*, e outro com carga de *algudão*. [...] Com sua previdência *habituau*, *chamô* a atenção para os acidentes do caminho, aconselhando cautela, ao que outro *retrucô*.

– Não há perigo. Basta seguirmos os *rastos* de quem já *passô* por aqui.

P: (A professora interveio) Basta seguirmos os *rastos*? É *rastros* e não *rastos*. Prestar mais atenção, viu?

Nesse evento de letramento ocorreram várias variações na leitura do aluno. Nossa primeira observação está logo no início da leitura “dois burros *caminhava(m)* [...]”. Verifica-se assim a falta de concordância verbal entre o sujeito (burros) e o verbo flexionado (*caminhavam*) em que a professora não percebeu, ou porque não estava atenta, ou porque esse tipo de ocorrência é habitual ao seu repertório linguístico, ou porque preferiu deixar seguir a leitura.

Nos sintagmas *açúca(r)* e *rast(r)os* na leitura do aluno houve a supressão do /r/. No primeiro, temos a ausência do /r/ no final da sílaba denominado *apócope*. No segundo, a ausência ocorreu no centro, *síncope*. Nesse caso, como o /r/ no final do substantivo *açúcar* é uma marca de *traços graduais* a professora não percebeu. Porém, a supressão do /r/ em *rastro* é uma marca característica de *traços descontínuos*, pois sua ocorrência é mais perceptível nos indivíduos com baixa escolarização ou nenhuma e, devido à má decodificação houve a intervenção pela docente, apresentando imediatamente a variante padrão “É *rastros* e não *rastos*”. No entanto, passou despercebida a mudança de timbre da vogal /o/ para /u/ em *algudão* em que o aluno leu *algudão*.

Uma marca bastante recorrente na fala dos brasileiros e evidenciada na leitura do aluno é quanto à pronúncia da consoante //, no final da palavra *habitual* em que o aluno pronunciou *habituau*. Segundo Bagno (2007, p.148), esse fenômeno é comum a todos os brasileiros, diferentemente da pronúncia lateral // como em *Lulu* que aparece as pronúncias das duas consoantes.

Foi possível ver também, mesmo na leitura monitorada, ocorrências de redução de ditongo final nos verbos flexionados “[...] *chamô* a atenção para os acidentes do caminho, aconselhando cautela, ao que outro *retrucô*. – não há perigo. Basta seguirmos [...] quem já *passô* por aqui”. Observamos que as palavras /*chamou*/, /*retrucou*/ e /*passou*/, por serem da mesma cadeia fônica, sofreram a ausência da vogal /u/. Conforme Bagno (2007, p. 147), “a convenção ortográfica leva a pronúncias forçadas, artificiais, que não correspondem à realidade falada pela imensa maioria dos brasileiros de todas as regiões”. Por esse motivo, há

certa tendência do aluno, no processo de alfabetização, apresentar *monotongação* na escrita. As vezes até pessoas instruídas se veem em dúvidas ao escrever determinadas palavras que apresentam ditongo, justamente porque se ouve pronunciar com frequência palavras ditongas, como se fosse monotongas.

3.1.3 – Observação feita na turma do nono ano (8ª série) em evento de oralidade

Professora III

A professora distribui algumas cópias do texto que ela iria trabalhar naquela aula aos alunos, porém as cópias não foram suficientes para todos.

A: Professora, *me empresta* seu livro *pra mim* ler.

P: *Pra* quem lê?

A: Eu! professora.

P: (A professora chama atenção de todos.) Então, olha aqui pessoal. O pronome *mim* não exerce função de sujeito, ou seja, o *mim* não faz nada. Então, quando *vocês* forem usar o pronome *mim* *lembrem* dessa regra.

A: Então o certo é falar: *empresta* o livro *pra eu* ler?

P: É isso mesmo.

Observamos no diálogo entre a professora e o aluno que ela interveio quanto ao emprego do pronome oblíquo /*mim*/ antes do verbo. Ela, ao ouvir seu aluno dizer “professora, *me empresta* seu livro *pra mim* ler”, preocupou-se logo em fazer a correção por meio de uma indagação “*pra quem lê?*” e na sequência chamou a atenção de todos os alunos para explicitar-lhes sobre o emprego “correto” dessa variante. Todavia, não se deu conta que ela também acabou de usar a variante *pra* utilizada pelo aluno e que o verbo flexionado /*lembrem*/ exige a partícula /*se*/ nesse caso. Sendo assim, de acordo com a gramática normativa a professora deveria dizer: “... quando vocês forem usar o pronome ‘*mim*’ *lembrem-se* dessa regra”.

O emprego do pronome oblíquo /*mim*/ como sujeito de infinitivo depois da preposição /*pra* < *para*/ antes do verbo é considerado pela gramática normativa “errado”, enquanto que a preposição /*para*/ suprimida /*pra*/ é bastante recorrente na fala espontânea. Marcos Bagno, fazendo uma discussão sobre o emprego do infinitivo mais verbo, comenta:

Em São Paulo, porém, tanto na capital quanto no interior do estado, o uso de *para mim* + infinitivo aparece na fala de pessoas altamente letradas, com curso superior (médicos, engenheiros, advogados, arquitetos, professores de português etc.) e

vivência urbana, caracterizando-se, portanto, como uma regra da *norma urbana culta de prestígio* de boa parte dos paulistas (grifos do autor), (BAGNO 2009, p.36).

Verifica-se nas palavras do autor que o conceito do uso do pronome oblíquo */mim/* mais verbo no infinitivo no estado de São Paulo é bastante recorrente entre todas as camadas sociais. No entanto, observamos que a atitude da professora demonstrou certo “zelo” quanto ao emprego do pronome adequado estabelecido pela gramática normativa.

Na oração “professora, *me* empresta seu livro pra *mim* ler”, observamos que o aluno empregou a colocação pronominal */me/* no início do enunciado em desacordo com a gramática normativa. Porquanto, ela propõe que não se inicia frases com próclise, mas com ênclise. O vocábulo */professora/* que aparece no início da oração funciona como vocativo, portanto não mantém relação sintática com os demais termos da oração. Por essa razão, o emprego do pronome */me/* logo depois do substantivo */professora/* foi usado pelo aluno como sujeito da oração em que o pronome */mim/* funcionou como a repetição do mesmo sujeito. O fenômeno da repetição do sujeito é recorrente na fala espontânea. A esse respeito, Scherre (2005, p. 41) salienta que “[...] a repetição do sujeito é uma característica de diversas línguas naturais e funciona como lembrete do sujeito do verbo”. Possivelmente o aluno empregou o pronome */me/* em “professora *me* empresta seu livro pra *mim* ler” por analogia à forma “O *professor ele* chamou a atenção do aluno” que é recorrente em evento de fala numa situação distensa. Neste exemplo temos também o vocábulo */professor/* como sujeito e o pronome pessoal do caso reto */ele/* como repetição do mesmo sujeito.

Para atender as regras gramaticais, ao invés do aluno dizer “... *me* empresta seu livro...” deveria dizer “... empresta-me seu livro...”. Notamos que a docente não atentou para esse detalhe, todavia atentou para outra que é mais estigmatizado pela sociedade letrada “... pra *mim* ler”, cujo correspondente seria “... para *eu* ler”. Dessa forma, o pronome oblíquo tônico */mim/* assumiu a condição de sujeito do verbo no infinitivo em substituição ao pronome reto */eu/*. Mais uma vez percebemos que por mais que se queira cobrar a variante padrão, contudo, determinadas variantes consideradas pela gramática normativa como “erro” passam despercebidas pelos educadores.

3.1.4 – Metaplasmos mais salientes nas falas dos alunos

Além das amostras retiradas para fazer as análises, extraímos também, em nossa observação em sala de aula, outros trechos isoladamente de conversas de alunos com objetivo de verificar os metaplasmos mais salientes em suas falas.

3.1.5 Observações dos alunos de todas as séries (sexto, sétimo, oitavo e nono anos)

I) A: – Ah! Então esse aí que *vamo assisti* quarta-*fera*.

P: – É...

II) A: – Professora *dêxa* eu ir no *banhêro*.

P: – Ta, pode ir.

III) A – Eu *tamém* quero ir, professora.

P: – Ta.

IV) A: – *Psora exprica* isso *pra* mim.

P: – *Me espera* que já *vô*.

V) P: – Para com isso meninos.

A: – Ah! Os cara fica *tacano* borracha *ni* mim.

VI) A: – Depois vamos *jogá* bola pessoal.

P: [Professora irritada] – Ninguém vai *jogá* bola antes de *terminá* a tarefa.

VII) A: – Vai *crecê* cara.

P: – Deixa de conversa meninos.

VIII) A: – Cara, esse exercício *ta* muito *difíci*, bicho.

P: [A professora ouviu que o aluno disse ao colega e responde] – *Ta* difícil porque você não *ta* prestando atenção, viu?

IX) A: – Professora... já *começô* cara?

P: – Parem com isso meninos.

X) A: – *A gente* ainda não *acostumô* com essa professora.

P: [A professora não ouviu].

XI) A: – Se eu não *prestá* atenção a professora vai me *reprová*, cara.

P: – Bem que você *ta sabeno*, né?

XII) A: – Professora, *tô* cansado de *escrevê*...

P: ... Só mais esse aqui...

XIII) A: – Entrega *pra* professara...

P: – *Brigada*.

XIV) A: – He cara! isso vai *da pobrema*, cara.

P: – Que que vai dá problema aí?

XV) P: – Quem vai viajar nas férias?

A: – Eu não *vo viajá* nas minha *féria* porque meu pai não tem *dinhêro*, professora.

XVI) A:– *Brigada*, professora.

P: – *Ta jóia.*

Observamos nos fragmentos das falas dos alunos ocorrências de diversos metaplasmos. Dentre os mais recorrentes estão os de supressão. Vemos a redução do ditongo /ei/ para simplesmente /e/, como em: *quarta-fera* (ex. I), *dêxa*, *banhêro* (ex. II), e da redução de /ou/ para /o/: *começô* (ex. IX), *acostumô* (ex. X), [es]tô (ex. XII) e vô (ex. XV). Nesses exemplos verificamos que a *monotongação* é um fenômeno comum nas falas dos alunos por se tratar de uma variação que é recorrente nas falas de todos os brasileiros, os chamados *traços graduais*. Vale ressaltar que devido às questões de pronúncia o aluno corre o risco de, no processo da escrita, escrever a vogal simples e não ditongo (BAGNO 2007, p. 47).

Outro metaplasmo bastante perceptível é a *apócope*, como nos verbos *vamo*, *assisti* (ex. I). No primeiro temos a queda do /s/ e no segundo a queda do /r/ finais, como também em: *jogá* (ex. VI), *crecê* (ex. VII), *prestá*, *reprová* (ex. XI), *escrevê* (ex. XII) e *viajá* (ex. XV). No substantivo *difícil* pronunciado *difíci* (ex. XIII). Esse fenômeno também ocorre com frequência nas falas, tanto entre pessoas sem instrução escolar como entre as escolarizadas, pois foram perceptíveis tais ocorrências em pelo menos uma professora: “... ninguém vai *jogá* bola antes de *terminá* a tarefa” (ex. VI).

Constatamos a presença de *síncope* nas palavras *também*, *professora*, *crescer*, *para* (preposição), *problema* em que o aluno pronunciou respectivamente *tamém* (ex. III), *psora* (ex. IV), *crecê* (ex. VII), *pra* (ex. XIII), *pobrema* (ex. XIV). Neste último, temos rotacismo também, pois há a substituição do /l/ pelo /r/.

Um caso especial de metaplasmo foi observado em “Os cara fica *tacando* borracha *ni mim*” (ex. V). Notamos duas ocorrências de *assimilação*. Nas palavras *tocando*, que o aluno pronunciou *tocano*, e em *em mim*/, que foi pronunciada *ni mim*/. Naquele, o /n/ assimilou o /d/, convertendo-o em /n/. Neste, a transformação da preposição *em*⁷ em *ni*/. Certamente, nesse último caso, o aluno usou essa variante por ser bastante produtiva na fala espontânea e, quem sabe, por analogia às letras das músicas “nessa casa tem goteira, pinga *ni mim*, pinga *ni mim*”⁸, de Sérgio Reis e “vem *ni mim* que sou facim facim”⁹, cantado por Dado Dolabela.. É interessante observarmos que o processo por a *assimilação* em que envolveu a troca do /d/,

⁷ O emprego de /em/ no exemplo apresentado funciona como preposição, porém ela pode funcionar também como pronome oblíquo, como em “falaram-me que ela viajou”.

⁸ Letra completa disponível em: < <http://sergio-reis.musicas.mus.br/letras/103205/> > Acesso em: 01/07/2010.

⁹ Letra completa disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/bonde-do-rote/cai-nimim.html> > Acesso em: 01/07/2010.

pelo /n/, na fala do aluno constatamos também na fala de uma das educadoras: “bem que você *ta sabeno*, né? (ex. VI)”.

Foi possível notar apenas duas ocorrências de *rotacismo* em *exprica* e *pobrema*. Tanto o primeiro, quanto o segundo, sofreram a substituição do // pelo /r/. Este fenômeno é mais comum em pessoas com baixo grau de escolaridade, no entanto, se percebe entre falantes em processo de escolarização, embora com menos frequência.

Observamos também a supressão no vocábulo *estou* em que foi expresso *tô* (ex XII). Nesse caso temos o metaplasmo *aférese*. Esse fenômeno também foi notado na fala de uma das docentes: “*ta* difícil porque você não *ta* prestando atenção, viu? (ex. VIII)”. O verbo *estar* foi reduzido para simplesmente *ta*. Igualmente a palavra *obrigada* foi expressa *brigada* (ex. XIII).

Diante de todos os metaplasmos notados nas falas dos alunos, os mais perceptíveis foram os de supressão. Igualmente ficou notório que muitos metaplasmos foram perceptíveis também nas falas das profissionais de Letras. Esse fato comprova que certas variantes estão presentes em todas as camadas sociais por conta da heterogeneidade da língua. Por essa razão por mais que se queira zelar por uma língua “pura” não se pode conter as diversas variações linguísticas decorrentes da formação de cada falante e dos diversos fatores que a influencia.

3.2 As entrevistas

Antes de tudo, convém explicitar que o caráter das entrevistas foram somente ouvir as docentes cujas aulas foram observadas anteriormente com o objetivo de perceber se elas tinham noções teóricas sobre os aspetos de variações linguísticas e qual seria a postura que cada uma adotaria diante das variações constitutivas no repertório dos alunos. Como já havíamos feito nossa observação em salas de aula, em dias anteriores, julgamos pertinente ouvi-las através de uma pequena entrevista. Infelizmente, por uma questão de substituição de professores na escola onde se deu a pesquisa, não foi possível ouvir as três docentes, mas duas.

Dessa forma veremos primeiramente as questões com as respectivas respostas das entrevistadas e na sequência faremos nossa reflexão.

A transcrição obedeceu ao modo mais próximo como as entrevistadas falaram.

1– Em sala de aula quando você escuta seus alunos dizendo “dia”, “pêche”, “verão”, “bicicreta” ou “pobrema”, que você pensa e que você faz?

texto e da leitura eles vão aprendendo gramática. É a gente aproveita, né. Aproveita tudo que pode.”

P. II: “É acho até engraçado, mas acho que isso é difícil acontecer até porque todos meus alunos são daqui mesmo..., mas caso isso vier acontecer e outros alunos questionar o que o colega falou eu explico, mas se não as vezes dêxo passar.”

4 – Em sala de aula quando você escuta um aluno dizendo “nóis foi”, “nois ficô”, que você pensa e que você faz?

P. I: “É... às vezes eles falam assim. Algumas pérolas a gente aproveita, né... é a gente acaba aproveitando. Porque eles próprio falam assim: [o colega intervém o outro] Oh!? Que cê falôooo... então eu acabo falando pra eles, cê entendeu? ...Entendi. Então não está errado... é a forma que ele usou pra expressá, pra falá ... porém não está de acordo com a norma culta. Deu pra entender? Na oralidade, okei. Se fosse pra passá pra escrita aí tem que melhorá. As vezes eles, os alunos falam: pôooo professora. Então eu falo que na oralidade, okei! Mas na escrita tem que seguir a norma culta.”

P. II: “Oh! É assim... dependendo da situação, né. Geralmente a gente escuta eles falá assim... então eu procuro uma outra frase pra ele perceber. Aí eu falo correto, mas não falo: oh! você ta falando errado. Porque se você nunca falar o certo, ele nunca vai aprendê.”

5– Em sala de aula quando um aluno pede sua atenção e diz “professor(a), nós os alunos da série x estamos convidando todos os professores para um campeonato de som que realizar-se-á no próximo fim de semana, na praça Miguel Gajardoni”, que você pensa e que você faz?

P. I: “Bom ... eu pessoalmente, okei. Porque não tem como eu achar anormal algo que deveria ser normal. ... sinal que as aulas estão dando certo [risos]. Aprenderam alguma coisa, né? Muitas deles são meus alunos desda primeira série, então eu não reagiria com espanto. A verdade que eles ficam até inibida pra falar de acordo com a norma culta, né. Porque o colega um pouco fala: ‘ta exibiiiiiiido’. E muita gente fala isso. A gente até comenta isso na sala.”

P. II: “Eh! Esses alunos? é... não é comum. Acho que isso é muito difícil acontecer. Mas se acontecer vo estranhar porque esses alunos falam cada coisa...”

Como gostaríamos de ouvir as opiniões das próprias educadoras quanto ao posicionamento adotado frente às diversas variações linguísticas no repertório dos alunos, notamos que ambas docentes apresentaram certo conhecimento dos aspectos de variação

P. I: “É... a gente houve até falar porque está internalizada, né? A gente até comenta... é a gente vê algumas pessoas de algumas regiões... que fica até horrorizada de vê outras pessoas falá... Eu tenho uma amiga que ela também é professora e ela não coloca o /r/. Então ela fala *pobrema*, *bicicreta*... e ela é uma professora de matemática, mas mesmo assim... Então alguns professores mesmo sendo de outras matéria condenam esse tipo de coisa, né... Um dia falei: gente! Vocês tem que entendê da onde a pessoa veio, a família e, vê porquê a pessoa fala assim. Então pra ela está correto... ela nem pensa que aquilo está de acordo com a norma culta e aí outras pessoas fala é a língua¹⁰ ... então falei não é não. É a forma como ela aprendeu a falar, né? É a variante que ela usa.”

P. II: “É... eu tinha um aluno que era de outra região e ele falava diferente... uma coisa até engraçada, porque quando eu via já tava falando igual ele [risos]. Eu não falo pro aluno que ele está errado, mas uso falar a forma correta... pra disfarçar. Porque eu não falo pro aluno é assim, é assim... dependendo do aluno você tem que saber falar. Então você tem que saber chegar, né? Já na escrita é mais fácil, porque você pode chegar e dizer é assim, é assim.”

2 – Em sala de aula quando você escuta um aluno seu dizendo “os menino gosta de jogar bola”, ou quando ele (a) te fala: “professora, ontem tinha menas gente na aula”, que você pensa e que você faz?

P. I: “Íxe! se for alguma coisa pra gente trabalhar naquele momento, a gente trabalha, se não ... deixa pra trabalhar noutra oportunidade, noutro momento. Até porque a intenção... não é... como eles mesmo falam ‘ta me humilhando, ta me tirando, não aceita como falo’. Então a gente dêxa pra depois.”

P. II: “Bom... penso que é normal, embora isso não deveria, mas a gente sempre houve, e às vezes a gente aproveita para ensinar a forma culta.”

3 – Em sala de aula quando você escuta um aluno dizer “professor(a), você gosta de macaxêra (macaxeira)?”, que você pensa e que você faz?

P. I: “Bom logo vejo que não é da nossa região. É ... no caso a gente aproveita pra explicá o que pode, né ... eu trabalho a gramática, né. Porém não é meu principal objetivo principal porque priorizo mais a produção de texto e leitura. Então através da produção de

¹⁰ Nesse caso o vocábulo *língua* refere-se ao “órgão muscular recoberto de mucosa, situado na boca e na faringe, responsável pelo paladar e auxiliar na mastigação e na deglutição, e tb. na produção de sons, (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS – primeira acepção do verbete *língua*).

linguística quando disseram: "... é a forma como ela aprendeu a falar, né. É a variante que ela usa" (Questão I, Professora I); "bom... penso que é normal, embora isso não deveria, mas a gente sempre houve, e às vezes a gente aproveita para ensinar a forma culta" (Q II, P II). Pelo que ouvimos nas respostas das professoras compreendemos que o conhecimento das variações que elas manifestaram possuir levam-nas a tomar atitudes cautelosas de maneira a não constranger seus alunos.

Igualmente notamos que diante dos fenômenos de *rotacismo* em *bicireta*, *pobrema*; a marcação não redundante do número plural nas locuções nominal e verbal como em *os menino gosta de joga bola*; a flexão de gênero em [...] *ontem tinha menas gente na aula*, que normalmente identificam variedades típicas de dialetos populares do português brasileiro e geralmente associadas aos extratos sociais empobrecidas com menos grau de escolaridade, as professoras disseram não haver problemas com tais ocorrências, mas admitiram que dependendo da situação aproveitariam para ensinar a variedade padrão. Uma coisa interessante foi que uma das professoras disse que sempre tem que tomar cuidado porque os próprios alunos murmuram, caso haja uma intervenção.

Nossa última questão do roteiro-guia em que propositalmente inquirimos sobre um fenômeno não comum em evento de oralidade, a colocação pronominal *mesóclise*, notamos que uma das docentes manifestou que se ouvisse tal variação na fala de seus alunos não estranharia porque ela considera que deveria ser normal. Enquanto que a outra manifestou espanto, pois pressupostamente, dos seus alunos, tal ocorrência, jamais poderia acontecer. Se fôssemos fazer um apontamento pelo viés discursivo, arriscaríamos a dizer que a primeira professora guarda certo pressentimento de que o português brasileiro deixa muito a desejar. E a segunda de que seus alunos são incapazes de usar tal variação em detrimento das "coisas que eles falam".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua em todo seu processo histórico tem se comportado não de forma estática, mas em constante mudança. Algumas palavras surgem (neologismo) e outras caem em desuso (arcaico). Usando um termo bagniano, em que “nada na língua é por acaso”, vemos que todas as transformações linguísticas são decorrentes dos fatores internos e externos a ela ligados. Porém, as manifestações dos falantes em relação a essas mudanças têm ganhado cada vez mais discussões calorosas por parte daqueles que defendem a pureza da língua e daqueles que a veem como um simples *modo outro* de dizer a mesma coisa. E os reflexos dessas discussões acabam interferindo, positivamente ou negativamente, no processo de ensino/aprendizagem do aluno, principalmente nas séries iniciais.

O aluno vem de um ambiente onde seus primeiros contatos com a língua foram as pessoas de sua família e gradativamente com os demais membros de sua comunidade. Mas de repente se depara com outras variedades que não aquelas que estão acostumado, muitas vezes se sente como peregrino em terras estranhas. E a tarefa de ensinar as *formas outras* recai aos professores, principalmente de língua portuguesa, pois eles são vistos como detentores do saber.

De modo geral, entende-se que a escola¹¹ exerce o papel de formar cidadãos capazes de portarem-se “adequadamente” nas mais diversas situações do cotidiano. Todavia, a questão está em como fazer, pois conforme vimos em nossas observações que lidar com essas questões em sala de aula não é uma tarefa fácil. Notamos na resposta (Q II,) de uma das professoras que há certa rejeição por parte dos alunos ao receberem intervenções, “... que é isso professora, ta me tirando”.

Temos observado que mesmo havendo intervenção em determinados fenômenos linguísticos considerados inadequados pela gramática normativa, outros, porém escaparam porque fazem parte do repertório linguístico do próprio professor. Só os mais salientes, os mais discriminados pela sociedade, esses sim, foram cobrados pelas docentes.

Quanto aos diversos fenômenos de metaplasmos observados nas falas dos alunos e das professoras, a sociolinguística os interpretam não como uma transgressão das normas do português, mas como formas alternativas de dizer a mesma coisa, contudo vimos casos de intervenção cobrando a variante padrão.

¹¹ A palavra *escola* está empregada com sentido de *professores*.

Apesar das professoras terem manifestado conhecimento da variação linguística em suas falas, temos percebido que elas se sentem reféns da gramática normativa como notamos num evento de oralidade em que o aluno utilizou a variante /*mim*/ ao invés de /*eu*/ diante do verbo no infinitivo. A professora se apressou logo para apresentar a variante que atende a exigência da norma padrão. Outro caso, num evento de letramento, foi quando a docente interveio quando o aluno decodificou o vocábulo /*rastro*/, pronunciando /*rasto*/. Sendo assim, ficou evidente que por mais que se conheçam os estudos das variações linguísticas, em algum momento, a intervenção é inevitável.

Considerando que a escola é um lugar de ensino/aprendizagem é fundamental que os docentes ensinem seus alunos as variedades padrão, sem desconsiderar as outras variantes que a gramática as vê como empobrecedoras, porém lembrando que a sociedade cobra a variante da norma culta. Portanto, se o aluno quiser entrar nessa ordem social deverá dominar a norma padrão.

Temos percebido durante todo o tempo das execuções das aulas que as professoras não preocupavam em se policiar ao falar com seus alunos em detrimento deles as considerarem “chata”, por essa razão o vernáculo sobrepôs à norma padrão. Esse fato demonstra que apesar da escola ser considerado um lugar formal, todavia não é reconhecida como tal. Se assim fosse, certamente as escolhas fono-morfo-sintática e lexicais, das docentes, seriam outras. Porém vale ressaltar que as variantes recorrentes nas falas das docentes, na sua maioria, foram as que pertencem os *traços graduais*.

Notamos também que dos metaplasmos mais salientes nas falas dos alunos foram os que apresentaram quedas de morfemas. A *monotongação*, como em /*dêxa* < *deixa*/, a *apócope*, como em /*reprová* < *reprovar*/, e com menos expressividade o *rotacismo*, como em /*expricá* < *explicar*/ e o metaplasmo por *assimilação* em /*ni mim*/. Este último foi menos presente, por ser característico dos *traços descontínuos*.

Enfim, ao considerarmos uma pedagogia sensível aos saberes do aluno, diante das realizações de regras não-padrão, notamos que as estratégias adotadas, de modo geral, pelas professoras não contemplaram ao que os estudos da sociolinguística educacional propõem. Pois, elas deveriam *identificar* as diferenças linguísticas e *conscientizar* os alunos dessas diferenças. Em alguns momentos muitas realizações passavam sem que elas percebessem (nesse caso não conseguiam identificar) certamente porque aquelas variedades faziam parte de seu repertório linguístico. Então, não conseguindo identificar, não conseguiam também, conscientizar os alunos das inúmeras variações.

5. REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- _____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. in: Fiorin, José Luiz. **Introdução à linguística** (org.) 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editora, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- GOMES, Christina Abreu e SOUZA Cláudia Nívea Roncarati de. Variáveis fonológicas. In: Mollica Maria Cecília e Braga, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo, SP: Contexto, 2008.
- MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Linguagem e contexto. in: Mollica, Maria Cecília e Braga, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo, SP: Contexto, 2008.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois...:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: Mollica Maria Cecília e Braga, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo, SP: Contexto, 2008.
- NAVARRO, Ana Maria Mattos. **Contribuições da Sociolinguística para tratamento didático da variação linguística na escola**. PDE: 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/6114.pdf?PHPSESSID=2009051809195946>> Acesso em: 21/04/2010.

PAGOTTO, Gozze Emilio. Sociolinguística. in: Pfeifer, Claudia Castellanos e Nunes, José Horta (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, história e conhecimento.** Campinas: Pontes Editora, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SCHERRE, Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística mídia e preconceito.** São Paulo: Editorial, 2005.

SILVA, Maíra Batistoni. A escola, a gramática e a norma. In: Bagno, Marcos (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.