

VARIAÇÃO/DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
Yana Liss Soares Gomes*

RESUMO

Neste artigo, apresentamos dados coletados em pesquisa sociolinguística realizada em uma escola pública. No geral, os resultados apresentados demonstram um descompasso entre a teoria e a prática do professor de língua materna. Contudo, eventos de ensino/aprendizagem da mesma pesquisa evidenciam a importância da construção de uma prática pedagógica culturalmente sensível aos diversos usos da língua em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; língua materna; variação linguística.

Introdução

Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem constituído uma questão bastante discutida, sobretudo na área educacional. No entanto, nas aulas de língua materna (LM), a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, muitas vezes tem sido ignorada, especialmente por professores de língua portuguesa. Estudos sociolinguísticos, como os elaborados por Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2008) e Faraco (2008), confirmam que a variação linguística ainda é concebida de forma superficial por muitos professores de língua materna.

Neste estudo, refletimos sobre a abordagem teórica e prática da variação/diversidade linguística e sobre o processo interacional em aulas de língua portuguesa. Desta forma, temos a pretensão de contribuir para a discussão teórica sobre as implicações da relação professor/aluno para prática pedagógica.

Sociolinguística e ensino

A Sociolinguística ocupa-se em investigar a relação entre língua, cultura e sociedade, já explorada por estudiosos de outros campos das ciências humanas e sociais antes mesmo de seu surgimento, que se deu na década de 60 do século XX. A caracterização dessa nova área apareceu, por exemplo, na obra *As dimensões da Sociolinguística*, de William Brighth. A tarefa da Sociolinguística seria “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguísticas e sociais e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção [...]” (BRIGHT, 1974, p. 17).

Nesse contexto, a Sociolinguística estabeleceu uma área de estudo voltada para a investigação do fenômeno linguístico no contexto social, contrapondo-se à tendência tradicional da Linguística que não considerava relevantes as relações entre a língua e a sociedade. A fixação do campo dessa nova área de estudos linguísticos deu-se com a definição do seu objeto de investigação, que é: “[...] a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações de uso” (ALKMIM, 2006, p. 28). Desse modo, a Sociolinguística passou a estudar a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal de todas as línguas, passível de ser descrita e analisada cientificamente (MOLLICA, 2003).

Conforme Bagno (2007), a variação ocorre em todos os níveis da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático), de modo que “[...] não é aleatória, fortuita e caótica, muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada e condicionada por diferentes fatores” (BAGNO, 2007, p. 40).

Assim, a Sociolinguística analisa e sistematiza o aparente “caos”, fruto das variantes linguísticas usadas pelos membros de uma mesma comunidade de fala (TARALLO, 1985). Conforme Camacho (2006), um mesmo falante pode usar diferentes variantes linguísticas, dependendo do contexto social em que está inserido, adequando-se a determinadas situações de comunicação.

A partir da década de 60 do século XX, surgiram várias correntes de investigação centradas no tratamento da diversidade/variação linguística e relacionadas ao contexto social e cultural, mas que se diferenciavam, sobretudo, pela vinculação ao campo das ciências humanas, a saber: Linguística, Antropologia e Sociologia. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), existem duas grandes tendências dentro da Sociolinguística: uma abordagem proposta pelos teóricos enquadrados na Sociolinguística Variacionista de William Labov (1963, 1972), para os quais as normas e as categorias sociais são preexistentes e atuam como parâmetros influenciadores dos usos linguísticos; e outra abordagem proposta pelos seguidores da Sociolinguística Interacional de John Gumperz (1962), que consideram a interação constitutiva da própria ordem social, linguística e cultural.

De acordo com os postulados da Teoria Variacionista, a variação é inerente às línguas, por isso não estas são homogêneas, e a variação/diversidade linguística é observável em todas as línguas (ALKMIM, 2006). De fato, a natureza variável da língua é um pressuposto básico e fundamental da Sociolinguística que “[...] orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. As diferenças linguísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico” (ALKMIM, 2006, p. 42).

Paralelamente aos estudos da Sociolinguística Variacionista, também se destacaram os estudos sociolinguísticos de natureza qualitativa de base antropológica, cuja preocupação principal é a articulação da língua e dos aspectos de natureza social e cultural. A Sociolinguística Interacional (SI) foi desenvolvida por John Gumperz com o propósito de estudar o uso da língua na interação social, levando em conta o contexto sociocultural dos falantes. Ribeiro e Garcez (2002, p. 8) explicam que essa abordagem de base fenomenológica fundamenta-se “[...] na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa [...]”. Nesse sentido, frisamos que a investigação das interações sociais deva apoiar-se não apenas no aspecto linguístico.

Assim, na perspectiva da SI, considera-se o uso da língua como atividade de interação humana através da qual os indivíduos praticam ações de fala ou de escrita, considerando o contexto comunicativo. Nessa direção, a Sociolinguística, enquanto área dos estudos linguísticos, “[...] pode ser vista como o ponto de partida de novas correntes e orientações de pesquisas, centradas no

trato do fenômeno linguístico relacionado ao contexto social e cultural [...]” (ALKMIM, 2006, p. 43). Desde então, os pressupostos da Sociolinguística têm trazido muitas contribuições para subsidiar os currículos e as práticas pedagógicas de ensino de língua materna, entre os quais destacamos os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008) e Faraco (2008).

Todos esses estudos citados tiveram influência da publicação do trabalho de Labov e de seus seguidores da dialetologia (1972), acerca da interferência da língua materna dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita. Essa publicação também possibilitou o surgimento de uma nova vertente de abordagens dentro da área de estudos sociolinguísticos, preocupada em investigar e compreender os fenômenos linguísticos no ambiente escolar (COOK-GUMPERZ, 1987). Essa vertente é referenciada como “Sociolinguística Educacional”, termo usado por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) para representar, de modo geral, “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua [...]”.

A partir de então, os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional têm contribuído para a discussão acerca da variação linguística, especialmente no ambiente acadêmico, através dos programas dos cursos de formação de professores de língua materna (LM) e por meio dos processos de ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula. Acrescentamos que no discurso pedagógico já é possível perceber alguns avanços, como o próprio tratamento da temática da variação em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua materna (GOMES, 2011).

No entanto, ainda existe incoerência entre a teoria e a prática pedagógica do ensino de língua materna. Em muitas escolas brasileiras, o tratamento dado à temática da variação linguística deixa a desejar, tendo em vista que muitos profissionais da área não fazem reflexão sobre a língua com base nos pressupostos da Sociolinguística. Segundo Faraco (2008), muitas vezes a escola insiste em reproduzir o discurso da sociedade brasileira de que só existe uma forma “correta” de usar língua portuguesa – a norma padrão, que, socialmente, é a mais prestigiada. Assim, o ensino “exacerbado” da gramática privilegia uma correção “purista” que coloca em segundo plano e/ou estigmatiza as variantes linguísticas não padronizadas.

Nesse sentido, muitos professores de língua materna não são conscientizados sobre a variação sociolinguística e cultural, seja porque nos cursos de formação não se apropriaram adequadamente dos conhecimentos sobre a língua ou mesmo porque, na prática, nem sempre é fácil tratar dessa questão.

Metodologia

O presente estudo consiste em uma pesquisa sociolinguística de cunho etnográfico realizada em uma escola pública de Teresina-PI acerca de uma experiência de ensino de língua materna. Para esta discussão, apresentamos um recorte de dados referente à observação realizada em aulas de língua portuguesa em uma turma de Ensino Médio.

A pesquisa etnográfica tem sua origem ligada à Antropologia. Na área educacional, passou a ser utilizada como teoria e método de investigação a partir de 1970, com a finalidade de descrever a cultura escolar (ERICKSON, 1985). Rockwell (1986, p. 42) explica que a introdução da Etnografia na educação proporcionou uma volta à análise da interação em situações “naturais”, oferecendo a “[...] possibilidade de elaborar uma descrição de interação entre professores e alunos, distinta da que se produz através das categorias formais [...]”.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 79), a “[...] vertente etnográfica dos estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal de sala de aula”. No caso específico dessa abordagem etnográfica, observamos diretamente o processo de ensino e aprendizagem de língua materna com foco na abordagem da variação/diversidade linguística e no processo interacional em sala de aula.

Neste ponto, cabe esclarecer que o desenvolvimento desta pesquisa toma como principais interfaces os trabalhos de Gumperz (1962, 1982, 2002), Erickson (1984, 1988), Bortoni-Ricardo (2003, 2005, 2008), entre outros, que conciliam procedimentos metodológicos de natureza etnográfica, tal como a observação participante. Assim, circunscrevemos este estudo à perspectiva da microetnografia fundada nas raízes teóricas da Sociolinguística americana de Cazden, John e Hymes (1978).

Para Rodrigues Júnior (2005, p. 135), a observação participante caracteriza-se como um “[...] método de pesquisa, sobretudo descritivo, interpre-

tativo e subjetivo, enfatizando a interpretação de significados constituídos em encontros sociais informais e flexíveis⁹. Esse procedimento é muito importante para a pesquisa etnográfica, posto que propicia ao observador conviver e interagir com a comunidade pesquisada, direcionando-o para a compreensão dos valores, das crenças, das concepções e dos significados socioculturais dos atores pesquisados (ERICKSON, 1988). As situações e eventos observados foram gravados para descrição e análise posterior.

As informações apresentadas neste trabalho foram fornecidas pela participação voluntária dos sujeitos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após a explicação prévia da natureza e do objetivo principal da pesquisa, conforme orientação da ética em pesquisa com seres humanos, expressa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e corroborada por Erickson (1988) e Bortoni-Ricardo (2008).

Durante a coleta dos dados, tomamos notas descritivas das situações e dos fatos que foram mais recorrentes através da análise das pistas de contextualização (elementos linguísticos e paralinguísticos) mencionadas por Gumperz (1982, 2002). Em face disso, observamos os fatos mais recorrentes na fala dos sujeitos, as atitudes (posturas) adotadas por eles e/ou manifestadas através de: gestos, sinais corporais, mudanças no tom de voz, etc.

O ensino de língua materna e a abordagem da variação/diversidade linguística

Neste espaço, discutiremos a abordagem da variação/diversidade linguística numa experiência de ensino de língua materna em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Teresina-PI. Para tal intento, analisamos as estratégias, as ações e as atitudes do professor de língua portuguesa durante o processo interacional em sala de aula. Paralelamente, destacamos algumas contribuições da Sociolinguística para a prática pedagógica de língua materna.

Durante nossa investigação, observamos que houve um descompasso entre a teoria que o professor conhecia e sua prática pedagógica, como será evidenciado a seguir nos relatos selecionados para esta discussão. Na maior parte das aulas, a prática pedagógica do professor pesquisado ficou restrita à abordagem da norma culta, baseada em exercícios mecânicos, relativos à

gramática normativa. Dito de outra forma, constatamos que as aulas de língua materna foram norteadas por padrões socioculturais hegemônicos, muito embora o professor demonstrasse conhecimento relativo à importância de se trabalhar com a questão da variação/diversidade linguística em sala de aula.

No que se refere ao tratamento da variação/diversidade linguística nas aulas da disciplina Língua Portuguesa, o professor de língua nos relatou que trabalhava essa temática porque o próprio Livro Didático de Português (LDP) trazia esse conteúdo: “Na verdade, eu, o trabalho que a gente faz em sala de aula em relação a essa diversidade linguística, é só naquela parte que, que o próprio livro já vem exigindo” (PLM). Durante quase todas as aulas, o professor elaborou as atividades de língua materna em função da organização dos conteúdos do livro didático adotado pela escola. No caso relatado, a temática da variação/diversidade linguística estava presente nos dois primeiros capítulos do LDP, e, no decorrer da pesquisa, não presenciamos a discussão dessa temática nas aulas seguintes.

Para a discussão desta seção, apresentamos alguns trechos da fala do professor sobre os diferentes usos da língua, durante sua prática pedagógica em sala de aula:

[...] uma língua não é falada de maneira idêntica pelos usuários. Além das variações regionais, a língua varia conforme a época, a classe social, o nível de instrução e escolaridade, faixa etária, situação de comunicação e etc. [...] Além das variações regionais, né?... região norte, região sul né? Tem o dialeto, tem o sotaque diferente /... a variação histórica da língua portuguesa, [...] (P.L.M.).

Como podemos constatar, o professor de língua materna possui conhecimento sobre a variação linguística, isto é, compreende a heterogeneidade linguística como fator inerente à língua, como observado na sua explicação sobre alguns dos fatores sociais e históricos que influenciam a variação/mudança da língua.

Após exemplificar a variação sociocultural, a histórica e a geográfica, o professor explicou que existiam as variedades “cultas ou padrão” e coloquiais. A primeira veiculada em gramáticas, dicionários, textos literários, textos

técnico-científicos e na redação dos documentos oficiais. Diferenciando essas variedades linguísticas, o professor explicou que a linguagem falada é usada informalmente, mas cumpre efetivamente a função comunicativa e interacional, pois permite uma maior interlocução entre os sujeitos, através do uso de gestos, repetições e expressões faciais:

[...] sem saber o que tá dizendo, repetições num é? né? né? tá entendendo? tá entendendo? Tem muito isso / repetição [...] e quando você tá conversando você tá gesticulando [...] Então, tem muita coisa da face, expressões faciais / (...) *Mas toda essa forma de falar individual, informal, ela cumpre sua função comunicativa, todo mundo consegue se entender, tá certo? Não há problemas nem dificuldades (P.L.M.) [grifo nosso].*

Conforme exposto, o professor de língua materna não perdeu a oportunidade para explicar aos alunos que as práticas de linguagem se efetivam justamente nos diversos usos da língua. E que a linguagem informal também cumpre muito bem sua função comunicativa: “[...] quantas pessoas que usam a fala informal conseguem cumprir sua função comunicativa, conseguem se fazer en/ten/der num é? Tamus entendidos?” (P.L.M.). Todavia, em seguida, o docente argumentou em defesa do ensino da norma culta na escola, por conta da sua valorização social.

É dever da escola ensinar a norma culta, empregada em situações formais... Por ser mais valorizada socialmente, o seu uso é fundamental para a vida profissional, ascensão social, participação na vida político-social... (P.L.M.) [grifo nosso].

A partir de então, o professor de língua materna aproveitou para discutir a questão do preconceito linguístico existente no Brasil, relativo sobretudo à fala de muitos brasileiros que pertencem às classes sociais menos favorecidas econômica e socioculturalmente. O exemplo citado é do dialeto falado por algumas pessoas que moram na zona rural: “[...] o *falar caipira é objeto de preconceito linguístico de falantes urbanos*” (P.L.M.) [grifo nosso].

Ainda sobre o preconceito linguístico, o professor acrescentou que:

[...] *Afirmar que alguém não sabe falar Português corretamente porque/não utiliza a variedade de maior prestígio é desconhecer a diversidade linguística brasileira.* O que se pode questionar é a adequação de cada situação de comunicação, como nós falamos, cada situação tem a sua maneira de falar, pode usar a fala formal, a fala informal, pode usar as gírias, / dependendo do local onde você esteja e com quem você estiver falando, certo? (P.M.L.) [grifo nosso].

Nesse caso, o professor associou a adequação da fala às situações de comunicação: “[...] quando você fala aqui na sala de aula com seus colegas, em casa com sua família, você não pode falar do mesmo jeito no local de trabalho, pra arranjar emprego... dependendo da situação você tem que usar determinado linguajar” (P.L.M.).

Aqui é importante frisarmos que, muitas vezes, a postura e as ações assumidas pelo professor foram contrárias à sua fala, especialmente, sobre o preconceito linguístico. Um exemplo disso foi o momento em que ele fez menção à fala do ex-presidente do Brasil:

[...] Mas a classe social nem sempre indica que a pessoa tenha estu/da::::do, nós temos como belo exemplo que é o nosso presidente Lula. Ele não teve, ele estudou suficiente, *ele fala bastante errado* também.../língua padrão, língua padrão (P.L.M.) [grifo nosso].

A intenção do professor era mostrar para os alunos que uma pessoa humilde, mesmo sem dominar a variedade linguística considerada “cult”, conseguiu chegar à presidência deste país. Contudo, simultaneamente ao mencionar que a fala do então ex-presidente Lula era “errada”, o professor fez um sinal de negativo, direcionando o dedo polegar para baixo. Analisando essa atitude do professor, verificamos que foi preciso apenas um gesto para desfazer toda a sua fala. Assim, podemos dizer que o docente ainda tem internalizado o preconceito linguístico em relação ao uso da variação linguística e, possivelmente por isso, na maioria das aulas adotou uma prática pedagógica que associa o ensino da língua ao ensino de uma única variedade linguística, enfatizando os

conceitos de “certo” e “errado” e privilegiando os aspectos formais da língua.

Bagno (2007) explica que diversos professores são apegados às concepções (crenças) restritas de língua/linguagem; por isso, convencionalmente, suas práticas de sala de aula são usadas para defender a ‘falsa’ homogeneidade linguística. De um modo geral, muitos docentes de língua materna não estão preparados para trabalhar com todo um conjunto de teorias e práticas que reconheçam e valorizem a heterogeneidade linguística. Citamos, como exemplo, o escopo teórico elaborado a partir de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da variação linguística.

Conforme constatamos nesta pesquisa, houve divergência entre o conhecimento teórico do professor da disciplina Língua Portuguesa acerca da variação/diversidade linguística e sua prática pedagógica em sala de aula. O professor não conseguiu articular esse conhecimento teórico com uma situação linguística particular, o que nos levou a identificar uma incoerência entre a teoria que domina e sua prática pedagógica, possivelmente em razão de suas concepções (crenças) sobre língua e seus diversos usos, culturalmente arraigadas ao longo de sua formação e na sua prática pedagógica.

Bortoni-Ricardo (2005) pondera que a escola é orientada a ensinar a língua padrão e a rejeitar as variações provenientes das classes sociais mais baixas da sociedade, por não se enquadrarem nos códigos da variação padrão da língua portuguesa. De um modo geral, observamos que as aulas de língua materna do professor pesquisado são determinadas por práticas pedagógicas que defendem o “certo” e o “errado”, sem levar em conta a variação/diversidade linguística dos alunos.

Na prática pedagógica, a presença desses mitos linguísticos, ou seja, dessas “crenças estereotipadas” manifesta-se por meio da fala ou discurso ou mesmo por meio de gestos e atitudes, como no exemplo destacado, em que o professor avaliou a variedade de fala do ex-presidente da República de forma negativa (errada), contrariando o seu conhecimento teórico sobre variação linguística.

Nessa perspectiva, mesmo que um professor de língua materna trabalhe a temática da variação linguística em algumas aulas, isso não é garantia da sustentação teórica desse tema na sua prática pedagógica, o que pode evidenciar uma falta de conscientização do professor sobre seus próprios conceitos de variação/diversidade linguística e de suas crenças sobre os diversos usos da língua.

Faraco (2008) sugere que, nas escolas, os alunos devam ter conhecimentos sobre as inúmeras variedades linguísticas existentes para que possam, assim, fazer uso adequado dessas variações no seu cotidiano, conforme a situação de comunicação. Sob nosso ponto de vista, isso só será possível se o próprio professor de língua materna promover reflexões críticas em suas aulas acerca dos diversos usos da língua e seus efeitos e demonstrar coerência entre as concepções que ensina e suas atitudes, especialmente durante sua prática pedagógica.

Conforme Nogueira (2012), as novas propostas de educação em língua materna têm destacado o papel da conscientização dos alunos sobre a variação linguística. E, de fato, há muito que se refletir acerca das atitudes que os falantes têm em relação às formas variantes, sobretudo aquelas que não possuem prestígio social e que são estigmatizadas. Nessa direção, frisamos a importância da prática pedagógica reflexiva constante sobre a língua e seus diferentes usos.

Para esse processo de conscientização, acreditamos ser fundamental a ampliação das competências comunicativas dos alunos, através da elaboração de propostas de ensino de língua que contemplem estratégias e atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos usarem e validarem os diversos usos da língua, especialmente aquelas variedades de usos socioculturais mais usadas por esses estudantes, seja na escola e/ou na comunidade, em contextos mais ou menos formais.

Em relação às estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores de língua materna, destacamos o processo interacional (professor/aluno), permeado por *feedbacks* e tendo como ponto de partida o saber linguístico dos alunos. Nessa perspectiva, o professor incentiva os alunos a verbalizarem o domínio de algumas variedades de uso linguístico. Vejamos os diálogos transcritos entre professor e alunos, presenciados em uma das aulas observadas sobre acentuação gráfica. No caso, destacava-se a palavra ravióli:

P.L.M: Vocês sabem o significado dessa palavra?

A.2: Não.

A.3. Não, professora o que é?

P.L.M: Ravióli é um tipo de salgado.

P.L.M: Alguém trouxe dicionário, alguém tá com o dicionário aí?

A.4: Eu, professora, deixa eu ver.

P.L.M: Hum, eu acho que é isso. (...)

A.5: Estamu vendo aqui / é pequeno salgado (...).

P.L.M: Num disse que era isso, acertei.

Analisando esse fragmento, observamos que a estrutura de participação do professor e alunos é assim estabelecida:

a) O professor inicia os turnos de fala com questionamentos – Você sabem o significado dessa palavra? Alguém trouxe dicionário, alguém tá com o dicionário aí?

b) Em seguida, os alunos respondem e questionam – Não (A.2). Eu, professora, deixa eu ver (A.4). Não, professora o que é? (A.3).

c) O *feedback* estabelecido pelo professor abre espaços para a continuação do diálogo e da busca do conhecimento por parte do aluno – Ravióli é um tipo de salgado (P.L.M). Hum, eu acho que é isso (P.L.M). Estamu vendo aqui / é pequeno salgado (...) (A.5). Num disse que era isso, acertei (P.L.M). Nesse contexto de interação em sala de aula, ao perguntar se os alunos conheciam o significado da palavra ravióli, o PLM demonstra não ter certeza, instigando os alunos a buscarem auxílio no dicionário.

A sequência de participação dos sujeitos foi reajustada em função das mudanças de atitude do professor e dos alunos. O professor não é a figura detentora do saber, e os alunos não são recebedores passivos. Pelo contrário, os alunos foram motivados a construir o conhecimento sobre as regras ortográficas de uso da língua materna. Sobre a interação em sala de aula, Coracini (2005) argumenta que a ação conjunta do professor e alunos desencadeia o processo de ensino e aprendizagem.

O docente abriu espaço para a continuação do diálogo com os alunos por meio do *feedback*. Desse modo, o professor conseguiu fortalecer o ambiente interacional da sala de aula, proporcionando um diálogo entre os alunos e favorecendo, assim, o ensino e a aprendizagem de língua materna. Dessa forma, a interação passa a ser reconhecida como constitutiva da própria ordem social, linguística e cultural, conforme propõe a Sociolinguística Interacional.

Os papéis sociais foram construídos e desempenhados de maneira democrática, por isso os direitos e deveres atribuídos foram negociados ao longo da interação entre a professora e os seus alunos. Segundo Kleiman (2001), o docente pode conferir aos participantes (aos alunos) o direito de participar da

construção conjunta do conhecimento, aceitando ou questionando as relações outorgadas pelo professor em sala de aula.

Nesse episódio, a atitude do professor de combinar a variedade formal da língua com expressões (Estamu, tá, aí, num) e modos de falar que remetem a outro uso linguístico (o coloquial) validou este mesmo uso. Assim, criou-se uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a estruturação da língua e o condicionamento social exercido em suas diferentes variedades. Essa opção do docente, portanto, favorece o reconhecimento de que não existe uma variedade linguística “correta”, sendo válidas todas as variedades de uso da língua portuguesa, desde que elas atendam aos propósitos de comunicação e ao contexto de uso e interação social.

Nessa direção, acreditamos que as práticas de ensino de língua materna devam contemplar os diversos usos da língua, no contexto formal e informal, o que pressupõe trabalhar com conceitos teóricos da Sociolinguística Educacional, de modo que a aula de língua materna seja construída por meio da socialização e do diálogo e da reflexão entre professor e alunos a respeito das diversas possibilidades de usos da linguagem.

Para finalizar esta discussão, destacamos a importância de transformar as aulas de língua materna em um ambiente propício ao desenvolvimento de uma ação pedagógica culturalmente sensível à diversidade linguística, isto é, aos diversos usos da língua de acordo com os diversos propósitos comunicativos.

Algumas considerações

Nesta pesquisa, verificamos que, apesar de a variação linguística ser um assunto discutido em sala de aula de língua materna e de o assunto ser do conhecimento do próprio professor da disciplina Português, houve um descompasso entre a teoria e a prática com relação ao tratamento da variação/diversidade linguística.

Com base nas discussões apresentadas neste trabalho, dizemos que as ações e as atitudes do professor durante o processo interacional em sala de aula podem desencadear o processo de conscientização dos alunos sobre os diversos usos da língua. Para tanto, é imprescindível a transformação do espaço da sala de aula num ambiente favorável à instalação de uma pedagogia culturalmente

sensível, de modo que sejam estabelecidos padrões e modos de fala democráticos que possibilitem aos alunos interagir em iguais condições.

Constatamos, então, que quando o professor de língua materna fundamenta suas práticas pedagógicas na questão da variação/diversidade linguística, os resultados do ensino/aprendizagem de língua materna pareceram ser mais significativos, sobretudo em relação às práticas de uso da língua com foco na competência comunicativa dos alunos.

Por fim, reiteramos que os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional podem ser efetivamente importantes para a elaboração de propostas pedagógicas e de estratégias de ensino que destaquem a natureza social e interativa da língua, bem como para a reflexão crítica dos alunos acerca dos diferentes usos da língua.

Referências

ALKMIM, T. M. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* v. 1. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 27-86.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 79-98.

_____. *Nós chegemo na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 127-153.

_____. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. *Polifonia*, 7, 119-136. Cuiabá - EDUFMT. 2003.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. E.; NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974. p. 17-23.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v 1. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-75.

CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. *Functions of language in the classroom*. Teachers College, Columbia University. Fifth Printing, 1978.

COOK-GUMPERZ, J. *Toward a sociolinguistics of education*. Berkeley: University of Califórnia, 1987.

CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. *Calidoscópico*, 3, 199-208, set/dez 2005.

ERICKSON, F. *Ethnographic description in Sociolinguistics*. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p. 95-108.

_____. What Makes School Ethnography “Ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 1, 51-66, 1984.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 165-198.

GOMES, Y. L. S. Ensino de língua e variação linguística: uma análise de livros didáticos de Português. In: COSTA, C. S. M. *Olhares sociolinguísticos*. Teresina: EDUFPI, 2011.

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p. 149-182.

_____. Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistic*, 4, 1, 28-40. [Reprinted in J. Fishman ed. 1968, Readings in the sociology of language, 1962, p. 460-472].

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, 27, 2, 267-281, jul./dez. São Paulo, 2001.

LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Pennsylvania. University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. The social motivation of sound change. In: *Sociolinguistics patterns*. Pennsylvania. University of Pennsylvania Press, 1963.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: _____; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo, SP: Contexto, 2003. p. 09-14.

NOGUEIRA, F. M. da S. B. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações. *ANAIS eletrônicos III ENILL*. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, 2012. p. 1-8.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p. 7-12.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Eds.). *Pesquisa participante*. Trad. Francisca Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção contemporânea). p. 31-54.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. *Linguagem & Ensino*. 8, 1, 123-148, 2005.

TARALLO, F. A relação entre língua e sociedade. In: _____. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985. p. 5-16.

LINGUISTIC VARIATION/DIVERSITY IN MOTHER TONGUE TEACHING: REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP TEACHER/STUDENT IN PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

In this paper, we present data collected in a sociolinguistic research conducted in a public school. Overall, the results show a gap between the mother tongue teacher's theory and practice. However, teaching and learning events from the same research show the importance of building a culturally sensitive teaching practice to the various uses of language in the classroom.

KEY WORDS: pedagogical practice; mother tongue, linguistic variation.

Recebido em: 31/03/2015

Aprovado em: 26/09/2015