

ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LÍNGUÍSTICAS

ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE EL TRATAMIENTO DADO A LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL LIBRO DIDÁCTICO Y EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LENGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Alexandra Nunes Santana 1

Resumo: O propósito deste trabalho é apresentar uma parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado, cujo objetivo foi analisar o tratamento dado à variação linguística da coleção “Português Linguagens”, (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) do Ensino Fundamental II, aprovada pelo PNLD 2014 e a prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso do livro didático em sala de aula e ao tratamento dispensado à variação linguística. Para isso, visitamos alguns estudiosos, entre eles, Bagno (2007, 2013, 2014) e Tílio (2006, 2013), para o estudo do livro didático de línguas; Ribeiro da Silva (2013) e Schiffman (1996), para subsidiar a reflexão sobre políticas linguísticas; Woolard (1998), Milroy (2011) e Moita Lopes (2013), para a reflexão sobre ideologias linguísticas. Em relação à linguagem, respaldamo-nos, principalmente, nas postulações do Círculo de Bakhtin. Com base na análise dos livros, nas aulas observadas e na literatura citada neste trabalho, pudemos concluir que a ideologia da padronização está presente nas salas de aulas e que as políticas linguísticas efetuadas pelo/a docente levam a valorização da norma-padrão.

Palavras-chave: Livro didático. Ideologias linguísticas. Políticas linguísticas.

Resumen: El propósito de este trabajo es presentar los resultados de la investigación de maestría, cuyo objetivo era analizar el tratamiento que se da a la variación lingüística de la colección “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) de la Escuela Primaria II, aprobado por PNLD 2014 y la práctica pedagógica de dos profesionales en relación al uso del libro didáctico en el aula y al tratamiento dispensado a la variación lingüística. Para ello, visitamos algunos estudiosos, como Bagno (2013, 2014) y Tílio (2006, 2013), para el estudio del libro didáctico de lenguas, Ribeiro da Silva (2013) y Schiffman (1996) para apoyar la reflexión sobre políticas lingüísticas, Woolard (1998) y Milroy (2011), para la reflexión sobre ideologías lingüísticas. En relación al lenguaje, nos respaldamos principalmente en las postulaciones del Círculo de Bakhtin. En las clases observadas y en la literatura citada en este trabajo, pudimos concluir que la ideología de la estandarización está presente en las aulas y que las políticas lingüísticas efectuadas por el/la docente llevan la valorización de la norma estándar.

Palabras claves: Libro didáctico. Ideologías lingüísticas. Políticas lingüísticas.

1 Graduada em Letras Português/Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006) e Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2009). Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017). Atualmente é professora de português e espanhol da Secretaria de Estado da Educação Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, escrita, ensino médio, prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e espanhola. E-mail: alexandrasantana@terra.com.br

Introdução

Exercer a profissão/missão de ser professor/a, mais do que nunca, tem sido um exercício de muita paciência, dedicação e de luta diária para conseguir proporcionar um ensino de qualidade aos/às alunos/as, principalmente, porque também há uma enorme cobrança por resultados que tirem o Brasil de índices nada satisfatórios em avaliações de larga escala (como PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio), internamente, e também em relação aos outros países, como Finlândia, Japão e Suécia que apresentam os melhores sistemas de ensino e lideram o ranking de avaliações internacionais.

Diante desse contexto, o principal objetivo deste trabalho fundamenta-se em apresentar uma parte dos resultados da pesquisa intitulada: “A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas”, que foi iniciada em 2015, no programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná, publicada no endereço: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2411/1/Alexandra%20Nunes%20Santana.pdf>, orientada pela professora Dra. Cloris Porto Torquato, cujo intuito consiste em analisar a abordagem que a coleção “Português Linguagens”, (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) do Ensino Fundamental II, aprovada pelo PNLD 2014 confere à variação linguística e também analisar a prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso do livro didático em sala de aula e ao tratamento dispensado à variação linguística, uma vez que entendemos que os modos de tratar a variação no ensino configuram políticas linguísticas efetuadas no/pelo material didático e no/pelo fazer docente.

É de conhecimento geral que no sistema de ensino brasileiro, o livro didático é uma ferramenta muito utilizada, principalmente, nas escolas públicas, isto é, já faz parte da cultura escolar, que integra os modos de organização e funcionamento da prática pedagógica das escolas. Porém, para que esses livros cheguem às escolas é necessário que os professores os escolham. No entanto, não é possível escolher “qualquer” livro, mas sim aqueles que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Não podemos negar que há uma certa dependência de muitos/as docentes em relação ao livro didático (doravante LD), ou seja, “grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula” (SILVA, 2012, p. 806) e, na maioria das vezes, isso ocorre devido às condições de trabalho impostas pelo sistema educacional no Brasil, pois muitos profissionais acumulam uma carga horária exorbitante para poder conseguir um melhor salário, e nessas condições o uso do livro didático torna-se ainda mais necessário, uma vez que o/a docente não disponibiliza de tempo necessário para poder preparar materiais alternativos para suas aulas. Entretanto, é importante deixar claro, que muitos docentes utilizam o livro didático não somente em função do tempo para preparar esses materiais alternativos, mas porque o veem como um instrumento de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, principalmente para o ensino de línguas. Nesse sentido, o livro é visto não apenas como fonte de textos, de recursos didáticos, mas também como orientador do ensino, definindo conteúdos, modos de abordá-los e tempos de ensino-aprendizagem. Diante disso, o livro didático é visto como fundamental para o processo de ensino/aprendizagem, por isso está presente na maioria das salas de aula.

Refletindo um pouco sobre a função ideológica e cultural do livro didático, é significativo frisar que, ao escolher um livro didático, o/a professor/a pode estar optando por uma filosofia de ensino e de certa forma concordando com os conceitos mobilizados pelos autores do livro didático. Como afirma Tilio (2006, p.18), “é preciso atentar para o fato de que tais livros [didáticos] carregam uma riqueza de informações e ideias, produzem discursos, constroem identidades sociais e difundem componentes culturais”.

Por isso, reservamos um espaço para falar sobre ideologia linguística e realizamos um breve levantamento sobre o conceito de políticas linguísticas. Assim temos o intuito de responder as seguintes perguntas: Como a coleção “Português Linguagens”, analisada e aprovada pelo MEC no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014), aborda o fenômeno da heterogeneidade/variação linguística? Que ideologia(s) linguística(s) orienta(m)/está(ao) presente(s) nessa abordagem e, conseqüentemente, que ideologia(s) linguística(s) está(ão) presentes nas salas de aula através do LD, uma vez que este é um dos principais recursos/ferramenta para o ensino de

língua? Qual é o tratamento dado à heterogeneidade/variação linguística em sala de aula pelo/a professor/a no uso que faz do livro didático? Que ideologia(s) linguística(s) constitui(em) sua prática? Que políticas linguísticas são (re)produzidas a partir do tratamento da heterogeneidade/variação no livro didático e na prática pedagógica?

Para construção das respostas a essas perguntas foi necessário analisar a coleção mencionada anteriormente e realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, com observação e gravação de aulas, anotações, diário de campo e entrevistas, para poder compreender as ideologias linguísticas e políticas linguísticas para o ensino da língua portuguesa. Enfim, este trabalho tem o objetivo de identificar e analisar as ideologias e políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa no que se refere à questão da heterogeneidade/variação linguística.

Revisão da literatura

Ensinar a língua portuguesa em sala de aula não é tarefa fácil. Envolve saberes e práticas complexos que vão desde as concepções de língua/linguagem, as ideologias linguísticas e passa pelas definições do quê e do como ensinar. Pensando nessa complexidade, buscamos definições desses conceitos à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2011, p. 261), o conceito de linguagem, está inteiramente relacionado com “todos os diversos campos da atividade humana”. Esses campos, ou esferas sociais, são todas as áreas e instituições sócio historicamente construídas em que o processo comunicativo acontece, como por exemplo, no âmbito político, religioso, científico, publicitário, literário, cotidiano, escolar etc. Desta maneira,

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas de diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. (BAKHTIN, 2011, p. 264).

O autor afirma, ainda, que “o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p.261). Percebemos, então, que dentro de cada um desses âmbitos há infinitas formas de a linguagem ser constituída e utilizada. Sendo assim, quando se pensa no ensino da língua portuguesa, que é o foco deste estudo, é importante ter como pressuposto da prática pedagógica a heterogeneidade da língua.

Bakhtin (2011, p. 261) assinala que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados” em suas diferentes formas, sejam orais ou escritos, de acordo com a necessidade/finalidade do processo de interação. Ou seja, como a língua é viva, ela sempre está em movimento, em mudança. Então, para que haja interação, é necessário que as pessoas que estão interagindo compartilhem o extraverbal, que dá sustentação ao verbal. Para Bakhtin/Voloshinov (2009), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão” (2009, p. 116); por isso, no ensino/aprendizagem de língua, torna-se necessário trabalhar com situações concretas de enunciação para que os/as alunos/as aprendam usar diferentes recursos linguísticos e apreendam distintos efeitos de sentido que esses usos podem promover, uma vez que “a enunciação é o produto da interação de (...) indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 116). Assim, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (2009, p. 117). Esta estrutura diz respeito à estrutura composicional e também aos recursos linguísticos aí utilizados.

Diante disso, é muito importante ressaltar que é fundamental que o/a professor/a tenha consciência de que, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, está trabalhando com enunciados, dirigidos a alguém e orientados por um projeto de dizer. Cada enunciado “é um elo

real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 288). É claro também que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Isto é, como já mencionado, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Ao utilizar livros didáticos, o/a professor/a trabalha com uma fonte repleta e rica de enunciados, pois em cada livro didático há uma diversidade deles que, por sua vez, remetem a outros enunciados, pois fazem parte de cadeias enunciativas próprias nas esferas de atividade humana em que foram gerados e nas quais circulavam antes de integrarem o livro didático.

Para Bakhtin (2011, p. 270), “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”, mas para isso é necessário o outro, isto é, as relações de alteridade entre os falantes, que geram as cadeias de respostas entre os sujeitos e aos enunciados. Então, a compreensão do enunciado está relacionada/gera uma ação responsiva do ouvinte, mesmo que essa compreensão responsiva seja de efeito retardado; cedo ou tarde, “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (p. 272).

Sendo assim, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, é essencial trabalhar com enunciados, ou seja, com as várias manifestações concretas de uso da língua. Essas manifestações compreendem uma ampla gama de diversidade linguística, uma vez que remete à diversidade de posições sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos e dos grupos. Essa diversidade linguística é concebida por Bakhtin como diversas línguas sociais: “modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras” etc. (BAKHTIN, 2015, p. 30). Essas línguas acontecem nos enunciados. As línguas sociais, sob um certo aspecto/enfoque, podem ser aproximadas da perspectiva sociolinguística de variação linguística, e, por isso, é primordial dar a devida importância ao tratamento da heterogeneidade/variação linguística.

O principal papel da escola é de poder contribuir na formação dos/das alunos/as para o exercício da cidadania, proporcionando ao/à aluno/a, no que diz respeito ao ensino de língua, o aprendizado dos vários recursos para o seu uso, dentre os quais, é claro, estão as variedades cultas. É muito importante que o/a estudante tenha domínio dessas variedades para poder usá-las em momentos da atividade humana nos quais elas se fazem necessárias, o que não significa priorizar somente o ensino dessas variedades e menosprezar as outras, como se na escola não fosse lugar destas, não fosse lugar do multilinguismo em língua portuguesa (CAVALCANTI, 2013). O respeito e a valorização das variedades linguísticas decorrem da compreensão de que elas são utilizadas na comunicação entre pessoas de várias camadas sociais, de culturas diferentes, de modos distintos de pensar e de usar as línguas, em razão de que, em “um grupo linguístico, a multiplicidade de falantes evidentemente não pode ser ignorada de maneira nenhuma quando se fala da língua” (BAKHTIN, 2011, p.270).

Nessa perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin, não se pensa a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas sim, como “*ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura o *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (BAKHTIN, 2015, p.40). Considerando que há diferentes grupos, com distintas cosmovisões e conjuntos de valores, compreende-se que há distintas línguas sociais. É neste sentido que buscamos articular a noção de multilinguismo em línguas portuguesas (CAVALCANTI, 2007), tomadas como distintas estruturas linguísticas, à concepção de língua como cosmovisão/conjunto de valores, como ideologicamente preenchida.

O/a professor/a que apreende a língua como interação social e como cosmovisão compreende que “a escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306, grifos do autor) e, ainda, que “a análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um *elo* inseparável” (p. 306, grifos do autor).

Diante disso, percebe-se que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua não precisa ser priorizado o ensino sistemático da língua, mas, sim, o seu uso nas diversas relações sociais, como ela é carregada ideologicamente/valorativamente nas diversas esferas da atividade humana.

Ideologia linguística

É fato que por mais que pesquisas tenham avançado e que os documentos oficiais tenham reconhecido o multilinguismo na nossa sociedade, ainda impera a cultura da língua padrão no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Para Milroy (2011, p.57), “um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua “correta” ou *canônica*”. O autor ainda acrescenta que “praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é uma firme crença na *correção*” (p. 57). Para compreendermos o porquê dessa crença ainda continuar a ser perpetuada em pleno século XXI, torna-se relevante revermos algumas discussões de estudiosos sobre o conceito de ideologia.

Woolard (1998, p.5) afirma que o termo “ideologia” foi cunhado pela primeira vez no final do século XVIII pelo filósofo francês Destutt de Tracy que esperava desenvolver uma ciência das ideias, tomando-se ideias no sentido bem amplo de estados da consciência. De acordo com a autora, ao termo foi logo dada a sua conotação negativa no esforço de Napoleão em desacreditar Destutt de Tracy e seus colegas, cuja posição institucional e trabalho estavam ligados ao republicanismo. No uso de Napoleão, a ideologia tornou-se “mera” e “ideóloga” um epíteto desprezível para os proponentes de teorias abstratas não baseadas ou apropriadas para as realidades humanas e políticas. Nas palavras da autora, o negativismo napoleônico provou ser duradouro, de modo que essa concepção de ideologia ainda é uma variação significativa mesmo entre os significados científicos sociais do termo.

Para Eagleton (1997, p. 15) “ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia”, isso porque “o termo “ideologia” tem toda uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si”.

Para Moita Lopes (2013, p. 18-19), um dos autores que mobiliza os referenciais dos estudos de ideologias linguísticas no Brasil, devido aos “processos sociais, políticos, econômicos, demográficos, diaspóricos, etc. que chamamos de globalização e que caracterizam a modernidade recente”, vivemos em um tempo em que “a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em nossas vidas sociais, o que precisa ser considerado em relação ao que chamamos de português”.

Nesse sentido fica claro que nenhum “conhecimento é privilegiado ou que nenhuma teoria é transparente ou tem acesso à verdade” (MOITA LOPES, 2013, p.22).

No Brasil, como afirmam César e Cavalcanti (2007, p. 50), “na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do português como língua oficial”, por isso, “amargam índices crescentes de fracasso escolar dos seus estudantes falantes de línguas minoritárias”. Sendo assim, como afirma Moita Lopes (2013, p. 27) “a ideologia da delimitação linguística a uma comunidade precisa ser revista, principalmente à luz dos processos de globalização e de fronteiras porosas que vivenciamos”, ou seja, é necessário compreender que as ideologias linguísticas são muito mais complexas (envolvem diferentes dimensões e aspectos sociais, históricos e políticos) e que as línguas também são construtos sociais muito mais complexos (línguas são constitutivamente heterogêneas e hibridizáveis/hibridizadas) para dar conta do que entendemos como português no século XXI. “Esse posicionamento significa que ideologias linguísticas são motivadas por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano nele” (MOITA LOPES, 2013, p. 27).

Por isso também, é muito importante que o/a professor/a tenha consciência de que ideologia de língua está mobilizando com seus alunos. A ideologia da normalização/padronização continua a ser poderosa (Gal, 2006) e a ideologia do monolinguismo está arraigada na nossa sociedade e, em especial, nas escolas. Mas elas podem provocar insucesso para nossos estudantes.

Políticas linguísticas

As Políticas Linguísticas, como afirma Ribeiro da Silva (2013, p.291), configuram-se como “um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos

Estudos da Linguagem”. O número reduzido de textos publicados em língua portuguesa sobre os principais postulados teóricos e metodológicos da área tem dificultado a sua implantação como disciplina permanente nos cursos de licenciatura no Brasil (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p.290). Consequentemente, ainda não há uma consonância no que se refere à terminologia específica da área. Para alguns autores o termo utilizado é Planejamento Linguístico e Política Linguística, já para outros “Planejamento e Política Linguística”, e há ainda pesquisadores que utilizam “Engenharia Linguística” e/ou “Tratamento Linguístico” (CRYSTAL, 1992, p.310-311 apud RIBEIRO DA SILVA, 2013). Neste trabalho usarei a terminologia Políticas Linguísticas (PL) para “designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p.291).

Segundo Tormena (2007, p.18-19), as PL para o ensino fundamental apresentadas pelo Ministério da Educação no Brasil na virada do século XXI (1995-2007), período objeto de pesquisa de sua dissertação de mestrado, “não se preocupam com a forma da língua, não se caracterizando com um planejamento de *corpus*” (que intervém sobre a forma da língua), pois “não há uma intervenção na gramática, na forma escrita da língua ou na sua padronização”. Para a autora, as PL brasileiras, no período citado, preocupam-se predominantemente com as questões de *status* (intervém sobre as funções da língua), ou seja, “em saber qual (is) variedade (s) se quer valorizar e qual (is) se quer ignorar” (TORMENA, 2007, p.19). Segundo Tormenta, no Brasil, na prática, o objetivo sempre foi de uma língua única padronizada, a norma-padrão, e “o plurilinguismo sempre foi rejeitado, combatido ou ignorado”. Tormena (2007, p. 19) ainda acrescenta que as PL brasileiras são implícitas, pois a “questão da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando o foco principal”.

Para Schiffman (1996), política linguística explícita é aquela que diz respeito à legislação oficial, ou seja, documentos, leis, decretos, resoluções, etc., que regulamentam as questões linguísticas. Enquanto, política linguística implícita refere-se às regras linguísticas que não são oficiais, porém se manifestam no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, que embora não sistematizada possuem regras claras, as quais podemos tratá-las como variedades linguísticas.

Pensando nessas definições, faz-se necessário refletir sobre o papel dos livros didáticos que são aprovados pelo PNLD, porque sem dúvida nenhuma eles são instrumentos de divulgação das políticas linguísticas e, por isso, é importante observar que ideologia linguística está sendo transmitida, uma vez que, em muitos casos o livro didático é “o único material de leitura disponível na casa dos alunos do ensino fundamental público, alcançando toda a família” (TORMENA, 2007).

Diante disso, acreditamos que o PNLD trata-se de uma política linguística explícita, já que é um programa oficial do governo federal e o livro didático trata-se de uma política linguística implícita, porque, mesmo tentando-se adequar aos critérios do PNLD para poder ser aprovado, também mobiliza culturas linguísticas que historicamente circulam na sociedade e mantem modos de organização interna e perspectivas sobre a língua distintas daquelas do PNLD.

Metodologia: os instrumentos e o processo para a geração de dados

Como metodologia norteadora, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois observamos práticas pedagógicas situadas, que ocorreram dentro de duas salas de aula. Sendo assim, descreveremos a seguir os procedimentos adotados para seleção e análise da coleção didática e no trabalho de campo. Também apresentaremos os participantes da pesquisa e descreveremos os instrumentos produzidos para construção da pesquisa.

Os estudos etnográficos são compostos de um trabalho de campo extenso, o qual proporciona uma análise interpretativa dos participantes e de suas ações, uma vez que a pesquisa etnográfica estuda a rotina dos sujeitos envolvidos na pesquisa e contempla um período longo de observação.

A etnografia no contexto de sala de aula é sem dúvida muito importante, pois se trata de uma investigação que compreende um “contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 37).

Realizar uma pesquisa de cunho etnográfico parece mais adequado para poder conseguir descrever e compreender detalhadamente o contexto de uma sala de aula e a partir daí poder compreender as ideologias linguísticas e políticas linguísticas para o ensino da língua portuguesa.

Na pesquisa, não houve a presença/participação na sala de aula por um longo tempo,

somente durante um bimestre, mais especificamente 36 dias; no entanto, no período em que houve a participação foi buscado descrever, interpretar e explicar as ações realizadas em sala de aula a partir também da visão dos participantes, os/as alunos/as e o/a professor/a, quando estavam em momentos de interação/aprendizado. As gravações também foram muito importantes porque serviram como ferramenta na análise da interação observada, de tal maneira que podem evidenciar o que acontece na sala de aula.

Conforme Triviños (1987), as anotações de campo acompanham todo o processo da pesquisa e são sinônimas de “desenvolvimento da pesquisa”, isto é, o/a pesquisador/a acompanha o processo da pesquisa a partir das suas anotações. Além disto, a exatidão das descrições é primordial na pesquisa qualitativa e as reflexões são muito importantes, uma vez que o/a pesquisador/a deve sempre estar em “estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

Sem dúvida, em conformidade com a pesquisa etnográfica, a sala de aula deve ser entendida como uma situação social de construção e negociação de ações e significados locais, sociais e culturais entre os integrantes.

Critérios de seleção

A geração dos dados que constituem o *corpus* da pesquisa surgiu de algumas inquietações sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que percebemos que a maneira como se trabalha com o ensino de língua, na prática, diverge, em parte, do que está sugerido nos documentos oficiais e também dos estudos/pesquisas sobre o tema, no sentido de que em muitas escolas ainda impera o ensino sistemático da língua. Partindo dessas inquietações pensamos que o primeiro passo para a pesquisa deveria ser analisar os livros didáticos, já que eles são ferramentas muito utilizadas, às vezes a única, pelos/as professores/as e alunos/as nas salas de aula e até fora delas. Partindo desse pressuposto, realizamos um estudo exploratório na cidade de Castro, no estado do Paraná. O primeiro passo foi realizar um levantamento nas escolas da região urbana da cidade, através de um questionário em que os/as professores/as respondiam qual coleção didática foi adotada em sua escola e se estavam de acordo com a escolha. O intuito deste do exploratório era investigar qual era coleção didática mais adotada pelos professores, para posteriormente analisá-la.

O resultado do estudo exploratório foi que das 10 escolas que foram consultadas, 6 delas adotaram a coleção “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães, (2012). Dos 23 docentes que responderam o questionário usado para a pesquisa exploratória, 16 não participaram do processo de escolha dos livros didáticos. Porém, os 23 profissionais concordam com a escolha da coleção. Diante desses dados, o próximo passo foi realizar a análise da coleção com o objetivo de observar a abordagem que esses livros didáticos conferem à heterogeneidade linguística e, posteriormente, realizar o trabalho de campo, ou seja, observar a prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso do livro didático em sala de aula.

Descrição do trabalho de campo

O contexto específico da pesquisa foi a observação nas aulas ministradas em duas turmas do 6º ano em uma escola urbana no centro da cidade de Castro/PR, durante um bimestre. A escolha por esse ano escolar e por essas turmas se deveu ao fato de ser nessa série que o livro didático em foco aborda com mais profundidade a heterogeneidade linguística, tendo como objeto as variedades linguísticas. Em relação à escola, a escolha deveu-se ao fato de ser uma unidade central e que se propôs a colaborar com a pesquisa. Quanto aos/às docentes, o critério foi lecionar língua portuguesa no 6º ano e também consentir com a observação, gravação das aulas e entrevistas, necessárias para realização da pesquisa. Como metodologia norteadora, como já exposto anteriormente, foi realizada a pesquisa de cunho etnográfico nesse contexto escolar.

O intuito era investigar se e como os/as docentes trabalham com a heterogeneidade/variação linguística, como mobilizam a abordagem proposta pelo livro didático ou se o trabalho com a heterogeneidade/variação linguística está na mão do/a professor/a, que tem que buscar outros meios e instrumentos para proporcionar aos/às seus/suas alunos/as um ensino mais pautado na realidade linguística do país.

Na escola, onde foi realizada a pesquisa, havia 4(quatro) turmas de 6º anos e 3(três)

docentes eram responsáveis pelas turmas. Realizada a conversa, firmaram consentimento 2(dois) docentes que foram tratados na pesquisa por **professor Marcos** e **professora Marisa**. Seus nomes verdadeiros foram omitidos para manter sigilo absoluto da identidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Firmado consentimento com a direção e com os docentes, foi realizada a visita nas duas turmas, que foram denominadas na pesquisa por **Turma 6º E** e **Turma 6º F**, também com o intuito de não serem identificadas as turmas participantes. Embora a carga horária semanal de aulas de língua portuguesa no 6º ano seja de 05 aulas semanais, foi observada 04 aulas semanais de dois docentes, porque durante as observações houve um choque nos horários dos professores que firmaram consentimento, cujas aulas foram foco do trabalho etnográfico. No entanto, algumas gravações não foram realizadas por vários motivos, dentre eles problemas com a filmadora e de consentimento.

Também foram realizadas entrevistas com o professor Marcos e com a professora Marisa e com mais dez estudantes, que foram escolhidos pelo/a docente e que aceitaram a gravação da entrevista, com o intuito de gerar mais dados para a análise a respeito do trabalho com a heterogeneidade/variação linguística em sala de aula.

Para a transcrição das aulas e das entrevistas, orientamo-nos pela perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Sendo assim, a partir do ponto de vista da ACE, buscamos fazer uma transcrição de parte do material audiovisual gerado, seguindo o modelo do sistema Jefferson de transcrição, criado pela analista Gail Jefferson (1974). Este sistema segue princípios que auxiliam a compreensão dos eventos transcritos na medida em que procura representar detalhes sonoros e visuais, possibilitando uma análise mais significativa dos dados.

A variação linguística na coleção

Em análise detalhada da coleção, observamos que o tratamento dado à questão da heterogeneidade/variação linguística, foco desta pesquisa, tem uma maior ênfase no livro do 6º ano, ou seja, observa-se uma preocupação dos autores em valorizar a reflexão sobre a língua em diversas maneiras de uso neste período escolar. Em relação aos outros volumes, observamos que o foco principal é o estudo da gramática normativa. Quando, no livro, se fala em variedade linguística normalmente é para mostrar ao aluno que os textos devem ser escritos na variedade padrão, como se pode notar na atividade a seguir (p. 132), exercício 8 do livro do 7º ano, em que é trabalhado um texto de campanha comunitária.

Figura 1

Leia este texto:

O Saci tem uma perna só mas todo mundo gosta dele. Por que com a gente tem que ser diferente? Se você já quebrou a perna ou o braço, deve ter passado por algumas situações que para o deficiente são absolutamente normais. Tem coisa pior do que não conseguir levar o garfo até a boca ou ir até o banheiro sozinho? Mas nem por isso as pessoas olharam para você com preconceito. Será que não daria para ser assim com a gente também? É tudo que nós queremos. Por isso, pode ir guardando a carteira que nós não vamos pedir o seu dinheiro. Queremos apenas que você olhe para o portador de deficiência com mais naturalidade. Porque, para quem já vive numa rotina difícil, o preconceito é um obstáculo a mais. E obstáculos para o deficiente são o que não falta: rampas, empregos, respeito e principalmente apoio. Cansados desta situação e sem poder bater o pé no chão, resolvemos bater a muleta. Assim nasceu em 92 a ABPST - Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida. Uma Associação que tem o objetivo de defender os direitos de todos os deficientes. Em alguns anos, já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade. Mas isto é só o começo. A gente quer mais. E se você conseguiu aceitar o Saci, que nem existe de verdade, não deve ser assim tão difícil.

ABPST - Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida - 10111 5502-4922

Fonte: CEREZA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. Português Linguagens. São Paulo, Editora Saraiva, 2012, p. 132.

8- A linguagem deve estar sempre de acordo com o gênero e com o perfil do público a que o texto se destina.

- Que tipo de variedade linguística foi empregada no texto?
- Que tipo de público você acha que o texto pretende atingir? Justifique sua resposta.
- Por que o anunciante se dirige diretamente ao leitor, tratando-o por você?

As questões pretensamente apontam para uma preocupação que o aluno reflita sobre o uso da “variedade padrão”, e suas situações de uso. Embora afirme que a linguagem se adequa ao gênero, os autores não fazem nenhuma referência aos aspectos extraverbais que dão sustentação ao verbal, que orientam a escolha dos gêneros e dos recursos linguísticos utilizados na produção do gênero. Em que contexto esse texto foi produzido? Onde circulou? Com que finalidade? Isso percorre todo o livro, e nos demais volumes, 8º e 9º anos, os gêneros discursivos trabalhados na sua maioria estão escritos na norma culta, com grande ênfase para o ensino da gramática normativa.

Arriscamos afirmar que o exemplar do 6º ano aborda o fenômeno da variação linguística com maior profundidade, devido ao fato de ser o momento em que os alunos chegam à segunda fase do Ensino Fundamental. Parece ser um momento adequado de a escola afirmar que reconhece os usos das formas não padronizadas, mas que se espera que o/a aluno/a aprenda as formas padronizadas da língua. E como se trata de uma coleção que é adotada pela escola para um trabalho durante 4 anos, os alunos que se encontram nas séries posteriores, pelo menos em teoria, já possuem um conhecimento do fenômeno da variação linguística, sendo assim, pressupõe-se que cada volume constitui parte de um todo elaborado, isto é, o conhecimento é adquirido de forma contínua. Isso faz pensar, que a intenção do ensino da língua portuguesa é que, à medida que os alunos avancem vão aos poucos abandonando sua variedade, aquela que usava quando chegaram no 6º ano, e passem a assumir as línguas portuguesas prestigiadas ensinadas na escola (CECÍLIO; MATOS, 2006, p. 42). Isso é preocupante, pois a pergunta que vem é: então, o objetivo da escola é “apagar” as línguas sociais dos/as alunos/as e introduzir apenas as línguas sociais prestigiadas? É muito importante refletir sobre isso, já que se pode afirmar que o livro didático é um instrumento de difusão e consolidação de ideologias e políticas linguísticas produzidas no Brasil. Trabalhar em aula somente com o ensino das línguas cultas é perpetuar o preconceito linguístico, apesar dos documentos oficiais afirmarem o contrário. Por falta de espaço traremos apenas a análise realizada de um exercício das atividades do livro didático.

A atividade que introduz o tema “as variedades linguísticas”, com intuito de construir o conceito, parte da leitura e análise de uma tira como podemos verificar abaixo (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.36):

Figura 2

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



Fonte: CEREZA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. Português Linguagens. São Paulo, Editora Saraiva, 2012, p. 36.

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
2. Que palavras causam estranhamento à mulher?
3. Como provavelmente ela diria essas palavras?
4. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
5. No 3º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
6. Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
7. A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que ela revela?
8. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Causa estranhamento que, ao discutir variação linguística e preconceito linguístico, o livro não discuta o conceito de “erro” presente na fala da mulher. Por isso, é muito importante que o professor aprofunde a discussão, que não fique preso apenas em responder às questões do livro, principalmente porque, na tira, a mulher afirma que o papagaio fala tudo “errado”, então é fundamental que o professor explique para os alunos o conceito de “erro” e conseqüentemente os orientem sobre o preconceito linguístico.

Na primeira questão, é encaminhada correção, mas esta aparece disfarçada sob a forma de como a mulher falaria diferentemente do que falou o papagaio. Considerando que a mulher identifica a fala da ave como errada, sua fala seria então a fala certa.

Embora se possa considerar que a última questão denuncia o preconceito linguístico, a construção da atividade aponta para o reforço desse preconceito ao não questionar a noção de erro, realizar a correção ao solicitar o modo como a mulher falaria (sendo ela a representante da fala correta) e deixar permanecer a ideia de que o papagaio fala “errado” porque o comerciante fala errado.

Após os exercícios, o livro apresenta um tópico intitulado “Conceituando”, onde são apresentadas algumas definições que demonstram, de certa maneira, a concepção de língua para o ensino ao longo do livro e da coleção. Os autores apresentam a definição de variedades linguísticas: “que são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 37). Em seguida há um texto intitulado “As línguas no mundo”, no qual é informada a quantidade de línguas existentes no mundo (6.700) e no Brasil (195).

Ainda dentro desse tópico, os autores realizam uma divisão em subtópicos para tratar da variação linguística. Em “norma-padrão e variedades de prestígio” em que os autores afirmam que “para evitar que cada um use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o que é a língua de um povo em certo momento, o que dá origem à norma-padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 38). Segundo os autores, a norma-padrão é “uma espécie de “lei” que orienta o uso social da língua” (p. 38). No entanto, os autores deixam claro que “a norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português em norma-padrão em todos os momentos da vida. Ela é um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal” (p. 38). Neste fragmento, percebe-se que a intenção é deixar esclarecido aos estudantes que a norma-padrão de fato não é utilizada pelos brasileiros/as, o que acontece realmente, nas esferas em que o

uso da língua é mais monitorado, é o uso de variedades urbanas de prestígio, que conforme os autores, também são conhecidas como norma culta, ou seja, “são as variedades empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de renda mais alta” (p. 38). Essa discussão proposta pelos autores parece dialogar com o que diz Bagno (2007), que afirma que a norma-padrão não pode ser considerada variedade linguística, pois não é falada como tal por nenhum falante, bem como parece dialogar com as definições de norma culta presentes tanto no livro de Bagno (2007) quanto em outros textos da sociolinguística educacional que buscam explicitar os critérios para delimitação das variedades cultas. Observam-se, nesse sentido, relações dialógicas entre o livro didático e saberes acadêmicos. Por outro lado, ao afirmar que a norma-padrão decorre de um trabalho de sistematização de estudiosos da língua que analisam os usos linguísticos num determinado período, os autores propiciam uma confusão conceitual e terminológica. Nessas definições nota-se que “a ausência de um critério para a definição de uma expressão tão específica gera essa confusão terminológica, como se língua, norma e variedade, de um lado, e culta e padrão, do outro lado, fossem equivalentes (CHAMMA, 2007, p. 62). A autora afirma que

a norma-padrão é aquela encontrada nas gramáticas normativas e não deve ser confundida com língua nem com variedade, pois visa a ser estática, não faz parte do repertório de nenhum falante, portanto, é algo que fica no plano da abstração, que não se concretiza integralmente (p. 62).

A posição de Chamma coaduna com a perspectiva de Bagno (2007). Esses autores buscam de fato diferenciar norma-padrão de variedade linguística, consequentemente, norma-padrão de norma culta.

A variação na prática docente: O uso do livro didático nas aulas

Como o livro didático pode ser um instrumento de construção, difusão, promoção e validação das políticas linguísticas efetuadas no Brasil e, por isso, como já afirmado anteriormente, é importante compreender que (ais) ideologia(s) linguística(s) e política(s) estão percorrendo as salas de aula por intermédio desse material, passo à análise das interações nas salas de aulas de dois docentes, observando como esse livro didático é mobilizado na prática. Nesta análise, mobilizamos alguns trechos do relato do diário de campo e também alguns trechos das entrevistas com os/as docentes e alunos/as, com o intuito de responder às questões que orientam este trabalho.

A primeira aula observada foi da professora Marisa. Após os alunos se acomodarem, a professora pediu aos estudantes que pegassem o livro didático e salientou a importância de cuidar do livro e não esquecer de trazê-lo em todas as aulas, conforme o trecho abaixo, extraído do início da primeira aula.

1ª aula (Professora Marisa)

- | | |
|---------------|--------------------------------------------------------|
| 01 Professora | () <os Livros vocês terão <u>que</u> fazer com eles?> |
| 02 Alunos | [<u>cuidar</u>] |
| 03 Professora | <além de tudo isso?> |
| 04 Alunos | [<u>trazer</u>] |
| 05 Professora | >tem que trazer no dia da aula de língua portuguesa, |
| 06 | não deixar <u>lá</u> na casa.< |

O excerto em análise indica que, para a professora, o uso do livro didático é fundamental nas aulas. Assim, requer que os/as alunos/as cuidem dos seus livros e, especialmente, que o levem para a aula. Nesse sentido é interessante assinalar que, das 23 aulas observadas, em 18 delas a professora utilizou o livro didático como base para o ensino da língua portuguesa. Na entrevista, a professora ressalta que o livro adotado a agrada muito e que tem ajudado na sua prática pedagógica.

alunos que às vezes vem de
80 outro estado por
que que tem aquela linguagem,
81 aquele sotaque,
por que que fala daquela maneira?
82 eu sempre brinco
com eles que língua vem do que
83 eles falam, por isso
língua linguagem, que é
84 maneira como eles
falam.
85 Entrevistadora = certo.
86 Entrevistadora e o que você pensa sobre o ensino das
87 variedades linguísticas? =
88 Professora = então, é um conteúdo que
eu gosto bastante de
89 trabalhar com eles,
porque muitas vezes eles tão
90 num ambiente que
tem essa diferença, que não é
91 tudo igual e eles
acabam não percebendo, às vezes
92 acabam caçoando do amigo,
então é bem bom de a
93 gente trabalhar
essa questão, por que falar
94 daquela maneira,
de onde que veio, por que que
95 fala, não é porque está errado, porque veio de
96 outro estado, então
não só a pronúncia, também
97 tem outras palavras,
vocabulário também muda
98 bastante, eu acho
que é bem importante,
99 de trabalhar a
questão das gírias, dos jargões,
100 eu gosto bastante
de trabalhar esta parte.

É interessante observar que a professora fala que tem que ensinar os/as alunos/as a saberem identificar o que é “certo” e o que é “errado” (trecho entre as linhas 76-78) desenvolver com eles também o que que é certo o que é errado..., depois em seguida ela fala de outra situação, que é a variedade regional (trecho entre as linhas 79-81) que às vezes vem de outro estado por que que tem aquela linguagem, aquele sotaque, por que que fala daquela maneira? Em seguida deixa claro que língua/linguagem é o que identifica o sujeito, é o que revela a sua identidade (trecho entre as linhas 82-84) “eu sempre brinco com eles que língua vem do que eles falam, por isso língua linguagem, que é maneira como eles falam”. Mais adiante, quando pergunto sobre o que ela pensa sobre o trabalho com as variedades linguísticas, Marisa se posiciona como gostar muito de trabalhar, mas percebo que quando se fala em variedades linguísticas a professora pensa mais nas variedades regionais, para poder trabalhar a questão de léxico, os sotaques e também as gírias. Como se pode notar nos trechos entre as linhas 88-100. No entanto, quando se trata da variedade/língua do meio rural a professora vê como maneira “incorreta” de se falar, afirmamos isso porque muitos alunos/

12 Alunos	=<[trouxe]>=
13 Professor	=< professor eu trouxe o material>=
14	=< ah: nós não fumos ontem professor.>=
15 Alunos	=<[é nós não fomos]>=
16 Professor	=< não fomos, né?>=
17	=< eu tô dizendo né?>=
18	=< porque, isso também nós podemos concluir >=
19	=< que quem fala meio errado, sofre um preconceito
20	linguístico.>=
21	=<por não dominar a norma->=
22	(2,7)
24 Professor	=<padrão>=

Pode-se notar que o professor utiliza exemplos do cotidiano para falar aos/às alunos/as que as pessoas que não usam a norma-padrão podem sofrer preconceito. O professor usa a terminologia “certo” para referir-se à norma-padrão e “errado” para o que é falado ou escrito diferente dela. Isso é reforçado no trecho da entrevista quando o professor afirma que temos que “ensinar nosso aluno aprender a diferença entre certo do errado” (linhas 51-52).

Na análise das aulas observadas, dos dois docentes, foi possível constatar que há a ideologia da língua padrão, da norma de correção, ou seja, posição/ideologia do padrão como a maneira correta de uso da língua ficou bem evidente nas aulas, mesmo quando se afirma que as variedades linguísticas devem ser trabalhadas em sala de aula, que são importantes, como foi afirmado nas entrevistas, acaba-se na prática perpetuando a cultura do erro, a crença da correção. A ideologia do padrão em sala de aula ficou tão evidente que em vários momentos foi mencionado aos/às alunos/as que é na escola o lugar de aprender a língua “correta”, ou seja, “o que eles adquirem de modo informal antes da idade escolar não é confiável e não plenamente correto ainda” (MILROY, 2011, p.60), isto é, é na escola onde ocorre a “verdadeira aprendizagem da língua” (idem). Essa perspectiva parece responder, entre outros enunciados, à posição enunciada no livro didático.

O interessante que apesar de constataremos que existe uma fortíssima ideologia da língua padrão para o ensino de língua portuguesa, na prática docente notamos que mesmo o/a docente afirmando que na escola se deve falar a norma-padrão, que os/as alunos devem falar “corretamente”, nas falas do professor e da professora isso não aconteceu. Praticamente em todo momento ele e ela utilizaram-se da língua/variedade prestigiada para explicarem o conteúdo e conversarem com os/as alunos. Isto demonstra que o/a docente, mesmo sem perceber, aplica políticas linguísticas diariamente na sua prática pedagógica. Segundo Schiffman (1996, p. 5) a política linguística baseia-se na cultura linguística, isto quer dizer, “no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica”. Quando o/a docente fala para os/as alunos/as que não usar a língua conforme a norma-padrão é “errado”, ele/ela está, além de disseminar o preconceito linguístico, influenciando na manutenção e transmissão da língua ou variante falada por um grupo ao mesmo tempo em que fomenta ou desestimula a aprendizagem/uso de outras línguas/variantes (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 310).

Como afirma Bagno (2007, p. 158) temos que lutar para permitir “o convívio tranquilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa”, é necessário reconhecer a riqueza da língua brasileira, da cultura brasileira. A norma-padrão sem dúvida “é um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos reais contemporâneos” (idem). No entanto, o que é inconcebível é querer impor esse padrão como única/correta opção de uso da língua.

O papel do/a professor/a como agente de políticas linguísticas é de extrema relevância para

que se reconheça o multilinguismo, o multiculturalismo no Brasil, visando não à homogeneidade, o silenciamento das diferenças, mas sim à igualdade de direitos, às identidades sociais, à heterogeneidade linguística. A crença/ideologia de que se estuda língua portuguesa na escola para aprender a falar e escrever “corretamente” precisa ser revista/discutida com os/as estudantes, uma vez que nas entrevistas realizadas com os/as alunos/as todos responderam que o objetivo de existir uma disciplina de língua portuguesa na escola é para ensinar a falar e escrever corretamente. É evidente que os/as alunos/as afirmaram isso porque no dia a dia é transmitida essa ideologia para eles/elas, não apenas na escola, mas em casa e em outros meios também, pois faz parte da nossa cultura ver a escola como o lugar onde se aprende a língua “correta” e se considera que, para além destas variedades de prestígio, é também o espaço de abandonar as variedades estigmatizadas e passar a utilizar a norma padrão.

Enfim, o professor e a professora praticam políticas linguísticas que valorizam a hegemonia da língua padrão, corrigindo os/as alunos/as quando não fazem uso da norma, o que demonstra que a “proficiência em uma língua é percebida como um símbolo de *status*, de poder, de pertencimento a grupos específicos” (SHOHAMY, 2006), ou seja, pessoas escolarizadas devem dominar o uso da língua padrão, por outro lado, deixam de abordar de maneira mais significativa a linguagem que se manifesta no cotidiano, nas práticas sociais, inclusive as que ocorrem em sala de aula, um vez que, como já foi mencionado, tanto o professor como a professora não fizeram uso da língua padrão nas ações comunicativas em sala de aula, o que é natural, porque simplesmente esse uso não existe na prática. Como afirma Bagno (2007, p. 160) é preciso “dizer em voz alta que as formas não normatizadas **também** estão corretas” (grifo do autor), pois isso impede que “o conhecimento da norma tradicional seja usado como um instrumento de perseguição, de discriminação, de humilhação do outro”, sendo assim, teremos alunos/as que de fato aprendam sobre a língua que usam.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar os resultados da pesquisa de Mestrado que teve como objetivo identificar as ideologias e políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa no que se refere à abordagem da heterogeneidade/variação linguística presentes em duas salas de aula de 6º ano do Ensino Fundamental na cidade de Castro/Paraná. Para isso, foi mobilizado o arcabouço teórico da Linguística Aplicada, fazendo ligação entre língua e sociedade à luz dos estudos de Bakhtin e do Círculo e das contribuições da Sociolinguística, assim como, dos estudos de Políticas Linguística.

Identificamos que a ideologia da padronização está presente nas salas de aulas observadas na pesquisa e que as políticas linguísticas efetuadas pelo/a docente levam à valorização da norma-padrão. Essa valorização desta norma é construída, ainda pela compreensão de que a norma-padrão equivaleria às línguas/variedades de prestígio. Segundo Bagno (2007), no entanto, a norma-padrão não pode ser considerada variedade porque não é falada como tal por nenhum falante. A ideologia da padronização está relacionada à ideologia do monolingüismo da língua portuguesa no Brasil.

Acreditamos que este trabalho contribui para as discussões sobre o ensino de língua portuguesa e para a formação de professores da área segundo a proposta de Moita Lopes (2013), que nos instiga a repensar o que chamamos de português no século XXI e, conseqüentemente, os demais conceitos que contribuem para um tratamento que desconsidere as instáveis relações sociais de modo e que colabore para práticas pedagógicas críticas em relação às políticas linguísticas e ideologias linguísticas que estão envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

_____. *Sete erros aos quatro ventos a variação linguística no ensino do português*. São Paulo: Parábola, 2013.

- _____. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da Criação Verbal.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Teoria do romance I.** São Paulo: Editora 34, 2015.
- CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.
- CAVALCANTI, M.C. e CÉSAR, A.L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.T. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-65.
- CHAMMA, L. **A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries).** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CECÍLIO, S.R.; MATOS, C.M.A. **Revisitando o livro didático:** a variação linguística e o ensino de língua. *Entretextos*, Londrina, n. 6. p. 39-43, jan/dez. 2006.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens.** São Paulo, Saraiva, 2012.
- CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning) In: BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1992. p.310-311.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura,** 2ed. São Paulo: UNESP, 1997.
- GAL, S. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies In: **Europe 13 (Language ideologies, policies, and practices: language and the future of Europe/edited by Clare Mar-Molinero and Patrick Stevenson,** 2006.
- Harvey Sacks, Emanuel A Schegloff, Gail Jefferson. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.
- Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff, Gail Jefferson, (1974), **A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation,** *Language*, vol. 50, no. 4, pp. 696–735.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES, X (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo, SP: Parábola, 2011.
- MOITA LOPES, L.P. DA. **O português no século XXI cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística:** histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Campinas*. n(52.2), 2013, p. 289-320.
- SCHIFFMAN, H.F. **Linguist culture and Language Policy.** London: Routledge, 1996.
- SILVA, M.A. **A fetichização do livro didático no Brasil.** *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n.3. p. 803-821, set/dez. 2012.
- SHOHAMY, E. **Language policy:** hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

_____. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: PEREIRA, A.L, GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira processos de criação e contextos de uso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.121143.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987.

TORMENA, T. A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI: o Programa Nacional do Livro Didático.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

WOOLARD. K.A. **Language Ideology as a Field of Inquiry:** New York: Oxford University Press, 1998.

Recebido em 28 de janeiro de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.