



DIÁLOGOS ENTRE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, MARCOS BAGNO E ESTUDANTES DO IFBA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO TÉCNICO

Alberto Guimarães SANTOS (UFBA)¹
Sandra Carneiro de OLIVEIRA (UFBA)²

Resumo: Neste trabalho apresentamos reflexões a partir da experiência com o Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa, componente obrigatório do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, realizado numa turma do subsequente (curso técnico de Eletrotécnica) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Situamos o ensino remoto emergencial no cenário da pandemia de covid-19, momento de exclusão social e aumento de evasão, mas única forma de funcionamento das escolas, para preservar vidas. Fundamentados nas propostas de Bagno (2007 [1999]), Possenti (1996) e Faraco (2004) e outros, refletimos sobre nosso planejamento e desenvolvimento de aulas, enfatizando aquelas com as temáticas da variação e do preconceito linguístico. Observamos que a abordagem variacionista a partir da discussão de textos da literatura e da linguística com os alunos foi frutífera no ensino de língua portuguesa materna e, a partir dos resultados, defendemos que a pedagogia da variação pode constituir uma maneira de superação da dicotomia entre teoria e prática nos currículos dos cursos de Letras, produzindo uma verdadeira “aproximação à realidade” dos estudantes, como sugerem Pimenta e Lima (2005/2006).

Palavras-chave: Variação linguística. Preconceito linguístico. Estágio supervisionado. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: This work presents reflections from the experiences of the Supervised Teaching Practice II of Portuguese Language, mandatory component of the Linguistics and Literature course from the Federal University of Bahia, carried out in a class of the subsequent technical course in Electrotechnics from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA). The emergency remote teaching is situated in the context of the COVID-19 pandemic, moment of social exclusion and increased dropout, but the only way for schools to function to preserve lives. Based on Bagno (2007 [1999]), Possenti (1996), Faraco (2004) and others' proposals, we reflected on our planning and development of classes, emphasizing the ones with themes of linguistic variation and prejudice. The variationist approach based on the discussion of literature and linguistics texts with the students was fruitful in the teaching of Portuguese as the mother tongue and, from the results, we defend that the pedagogy of variation can be a way of overcoming the dichotomy between theory and practice in the curricula of

¹ Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. albertoguimasantos@gmail.com

² Doutora em Língua e cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Estudo de linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Estudos linguísticos e literários pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA) e licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora da área de estágio supervisionado em língua portuguesa nos cursos de licenciatura em Letras na Faculdade de Educação da UFBA. Foi professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professora da UFBA/Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), professora visitante da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e professora da Educação Básica no município de Santaluz, BA. Tem experiência nas áreas de Sociolinguística, Estágio Supervisionado e Ensino de Língua Portuguesa. Participa do Grupo de Pesquisa Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort - UNEB), do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING - UFBA) e do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN - UFOB). Coordena com Fátima Aparecida de Souza o Grupo de Extensão Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: concepções e práticas - GEELP. belasandra@gmail.com



Linguistics and Literature courses, producing a real “approach to the reality” of students, as suggested by Pimenta & Lima (2005/2006).

Keywords: Linguistic variation. Linguistic prejudice. Supervised teaching practice. Portuguese Language teaching.

1. Considerações iniciais

A variação é um fenômeno inerente às línguas humanas. Se esse é um fato amplamente conhecido dentro do campo da linguística moderna, tal compreensão ainda não se encontra tão difundida na sociedade e nem mesmo na escola. Bagno, dentre outros autores da Sociolinguística, tem se esforçado para divulgar as descobertas científicas da linguística para um público mais amplo e, ao mesmo tempo, desconstruir mitos que acabam perpetuando desconhecimento sobre a nossa língua e, conseqüentemente, sobre a nossa história e cultura. No entanto, essa tarefa se mostra, por vezes, árdua. Na mesma linha, Oushiro (2020) diz que nós, linguistas, não temos tido sucesso ao falar de língua e de preconceito linguístico para a sociedade e estamos longe do ideal de respeito linguístico, mas são temas necessários, principalmente na escola; para Faraco (2020), a pedagogia da variação linguística é uma utopia, mas precisamos incluí-la como contraponto.

“O preconceito linguístico nada mais é do que um julgamento que menospreza as variedades linguísticas.” (RIQUE, 2012, p. 4). Essa definição aparentemente simples ajuda a compreender que o fenômeno tem uma estreita relação com o desconhecimento e/ou a negação da variação inerente à língua. Se o desconhecimento é fruto da falta de acesso aos conhecimentos produzidos no campo dos estudos linguísticos, também pode também estar vinculado a discursos de intolerância e ódio, que pouco têm a ver com o estritamente linguístico, afinal, a língua não é um objeto totalmente autônomo, mas está diretamente ligada aos falantes que a utilizam e a transformam cotidianamente. Como podemos imaginar, muitos dos preconceitos sociais são carregados para a dinâmica de usos da língua, de modo que variantes são discriminadas em decorrência de seus falantes.

Scherre (2020, s. p.) define respeito linguístico como “a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua”. Como a autora explica, o respeito linguístico “implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de



mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying*”.

Com base nessas premissas, neste trabalho, discutimos experiências do Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa (EDCA63), componente obrigatório do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, realizado numa turma do subsequente (curso técnico de Eletrotécnica) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Fundamentados nas propostas de Bagno (2007 [1999]), Possenti (1996) e Faraco (2004) e outros, refletimos sobre o planejamento e o desenvolvimento das aulas, enfatizando aquelas com as temáticas da variação e do preconceito linguístico, com textos da literatura e da linguística e, por fim, apresentamos nossas reflexões finais.

2. O estágio de língua portuguesa no cenário da pandemia de covid-19: o ensino remoto emergencial

O estágio supervisionado de língua portuguesa constitui um importante momento de formação profissional dentro do currículo dos cursos de Letras. É um momento em que temos a oportunidade de mover nossas reflexões diretamente para o campo do ensino de língua portuguesa na educação básica, na busca pela aproximação entre os saberes universitários e as práticas que ganham corpo na escola cotidianamente. No entanto, esse componente é, muitas vezes, visto pelos estudantes como uma espécie de “apêndice” anexado ao final do curso, como se fosse apenas a “parte prática” da área, sem relação com as disciplinas teóricas. Pimenta e Lima (2005/2006) discutem essa questão fazendo uma defesa do estágio enquanto atividade de pesquisa e buscando superar as visões simplificadoras, como a de “prática como imitação de modelos” e a de “estágio como mera instrumentalização técnica”. Assim, na visão das autoras, o estágio é um momento de se reunir os saberes teóricos a um conjunto de observações e experiências que irão preparar o docente em formação para a sua práxis, a qual ocorre de fato “no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Portanto, se o estágio não pode ser confundido com o trabalho docente propriamente dito, ele é uma importante etapa na formação profissional, já que se trata, como afirmam as autoras, de uma “aproximação à realidade”. Mas a “aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados [...] está numa visão míope de aproximação à realidade.” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Concordando com o ponto



de vista expresso, nos perguntamos: como é possível efetivar uma verdadeira “aproximação à realidade”, num contexto pandêmico como o que atravessamos em 2021, em que a educação parece ser um dos setores da sociedade mais gravemente afetados? O estágio como pesquisa, proposto por Pimenta e Lima, pressupõe uma identificação de problemas e busca de caminhos para sua resolução, algo que tentaremos efetivar na leitura e (re)escrita do percurso que trilhamos no estágio, a partir de um trabalho com a variação linguística e o combate ao preconceito linguístico no ensino técnico.

Desde o início da pandemia de covid-19, iniciada no primeiro trimestre de 2020, escolas e universidades precisaram fechar as portas, e surgiram diversos debates e propostas a respeito do modelo de ensino que deveria ser implantado. Na UFBA, como em muitas outras instituições públicas federais, optou-se pelo chamado ensino remoto emergencial, que desde o início foi apresentado como uma alternativa provisória, vigente apenas enquanto não fosse possível retomar as aulas presenciais.

Se por um lado essa medida foi uma maneira de salvaguardar os estudantes e professores, permitindo menores prejuízos à saúde coletiva e mantendo algum nível de funcionamento das atividades de ensino, por outro lado essa decisão nem sempre foi bem compreendida por todas as pessoas envolvidas no processo educacional. Houve associação equivocada do ensino remoto com a EAD que, na realidade, constitui uma modalidade de ensino com características específicas. Na EAD, professores ministram aulas e passam instruções e materiais para guiar os estudos individuais dos alunos, sem que necessariamente haja um momento de encontro online para discussão e interação entre toda a turma; trata-se, contudo, de uma atividade planejada institucionalmente, e os cursos pensados para essa modalidade de ensino contam com toda uma estrutura que permita seu funcionamento. Já o ensino remoto foi instalado de modo emergencial, devido à urgência representada pela pandemia do novo coronavírus, e tem em sua estrutura uma divisão entre encontros síncronos - nos quais professores e estudantes precisam estar conectados a uma mesma plataforma virtual de aprendizagem - e atividades assíncronas, que podem ser desenvolvidas dentro de prazos flexíveis, sem a necessidade da presença simultânea dos participantes.

Assim, a modalidade do ensino remoto se assemelha em alguns aspectos ao ensino presencial (que também possui momentos fixos de encontro simultâneo entre estudantes e professores), mas apresenta também muitas diferenças: no ensino remoto, a demanda de acesso às tecnologias de informação e comunicação torna-se muito maior, sendo impossível, sem elas,



o acesso às mínimas condições de estudo e aprendizagem. Ao mesmo tempo, os docentes não foram formados e capacitados para atuarem nessa dinâmica de ensino (ao contrário dos professores atuantes na EAD).

Santos (2020) apresenta o conceito de ensino online, indicando alguns meios para sua efetivação, tanto na EAD como no ensino presencial e no ensino remoto emergencial. Assim, a proposta do ensino online é realizada quando há um uso das tecnologias digitais, por parte dos docentes, de modo a não apenas instruir os estudantes, mas permitir momentos de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), trabalhos em que há produções coletivas, sejam elas síncronas ou assíncronas, em suma, uma produção de conhecimento em rede. “Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD. Alunos aprendem e se formam. Mas preferimos investir em mais comunicação na cibercultura e, para tanto, insistimos no ONLINE”. (SANTOS, 2020).

No entanto, como a própria autora defende, o ensino online é possível tanto na EAD quanto no presencial (ou no ensino remoto emergencial), desde que professores estejam capacitados para explorar as diversas possibilidades das tecnologias digitais da informação e comunicação, utilizando-as para promover a interação e a produção coletiva de conhecimentos. Infelizmente, dado que essa ainda não é uma realidade geral na formação de professores de língua portuguesa, reconhecemos nesse ponto específico uma lacuna escancarada a partir dos desafios atualmente impostos pelo ensino remoto emergencial.

Nosso estágio desenvolveu-se em trio de estagiários, numa turma composta por 35 estudantes matriculados (a maioria do gênero masculino), dos quais cerca de 20 frequentavam as aulas regularmente. As atividades se desenvolviam na modalidade do ensino remoto emergencial, com a divisão do trabalho pedagógico entre momentos síncronos e assíncronos. As aulas síncronas ocorriam sempre às sextas-feiras, das 18:40 às 20:20, com todo o apoio e organização do professor responsável pela disciplina; no resto da semana, tínhamos os planejamentos, reuniões entre o trio e com todos (estagiários, docente do IFBA e da UFBA), ocasiões nas quais pensávamos os planejamentos das aulas e discutíamos sobre o andamento dos trabalhos até então. Ao longo do semestre, tivemos cerca de 40 h/a de observação, planejamentos, coparticipação e regência.

O processo de escolha dos temas para as aulas se deu por um conjunto de fatores: inicialmente, pedimos ao professor regente de língua portuguesa da instituição alvo a programação de conteúdos a serem desenvolvidos junto à turma, na qual constava a temática



do preconceito linguístico, aliada às questões de gênero neutro, comunicação não-violenta e linguagem inclusiva (questões essas que o próprio docente começou a abordar nas aulas). Por outro lado, o professor nos apontou uma certa necessidade dos estudantes de se apropriarem melhor dos princípios de concordância verbal e nominal, de acordo com os preceitos da norma-padrão (uma vez que esses estudantes precisariam adquirir habilidades de escrita no campo da atuação profissional). Aparentemente, tínhamos um grande desafio pela frente, já que eram muitas frentes possíveis de abordagem dos temas solicitados. Como se tratava de um conjunto de temas diversos, porém possíveis de serem articulados em uma sequência contínua de aulas, optamos por escolher a variação e a diversidade linguística como temas centrais da discussão junto aos estudantes, sendo que a cada aula daríamos um enfoque diferente. Assim poderíamos levar de questões como a linguagem inclusiva e a proposta do gênero neutro, mas também da necessidade de adotar um modelo de comunicação não-violenta no dia a dia das relações humanas: tudo isso, afinal, estaria articulado a uma concepção sociointeracionista de linguagem. Conforme Geraldini (2006 [1984], p. 41), “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando”. Ainda segundo o autor, “com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Uma vez que nos orientamos por essa concepção de linguagem, o trabalho com a gramática de modo mais tradicional, descontextualizado de situações reais de interação teve muito pouco espaço nas nossas reflexões sobre o planejamento das aulas. Mas, por outro lado, necessitávamos abordar os temas da concordância verbal e nominal. Como tratar de assuntos tão intrinsecamente “gramaticais” sem nos limitar ao ensino tradicional, que busca muito mais “corrigir erros” do que favorecer a expressão de ideias e o debate franco e democrático durante as aulas? Essa nossa inquietação encontrava respaldo nas ideias de Bagno (2007 [1999]):

Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO, 2007 [1999], p. 107-108)

Tínhamos muito claro, desde o início, que nossas aulas não deveriam despertar nos estudantes esse “sentimento de incapacidade, de incompetência”. Mas, ainda assim, era necessário abordar temas que diziam respeito ao domínio da norma-padrão. Como conciliar

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 16 nº 01 (2023): e6067

ISSN: 2358-8403

DOI: <https://doi.org/10.30681/real.v15.6067>



essa aparente contradição? A resposta que encontramos se deu no próprio âmbito da discussão a respeito do ensino de português e/ou ensino da norma-padrão, empreendida por Possenti (1996) e Faraco (2004), dentre outros. Se o reconhecimento da existência das variações linguísticas na escola e o conseqüente ensino a partir dessa perspectiva poderiam parecer uma desvalorização e/ou perda de espaço da norma-padrão nas salas de aula, Possenti (1996) nos diz de modo bem explícito: “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.*” (p. 17, grifo do autor). Como o próprio Possenti argumenta, os estudantes já sabem falar português, então, cabe ao professor de língua portuguesa, respeitando as variantes já conhecidas e utilizadas no dia a dia por seus estudantes, construir com eles uma competência comunicativa também na língua padrão (ou nas variedades prestigiadas, conforme FARACO, 2020), de modo que os indivíduos sejam capazes de transitar entre diferentes modalidades da língua.

As ideias trazidas por Possenti mostravam que não era impossível conciliar a perspectiva variacionista da língua com um ensino de alguns aspectos preconizados pela norma-padrão. Nesse mesmo sentido, Faraco (2004, p. 2) faz uma importante observação a respeito dos equívocos cometidos por críticos da ciência linguística, os quais confundem a noção de variação com uma espécie de “vale-tudo” e acusam os linguistas de proporem um relativismo total. Nas palavras do autor, “os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias”. E completa: “Nesse sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias”. (FARACO, 2004, p. 2)

Portanto, ao planejar o ensino de variação linguística, nossa intenção era possibilitar aos estudantes ampliarem seus olhares sobre as possibilidades da língua, sendo capazes de utilizá-la de diferentes formas, adequando-a a cada contexto de interação. Assim sendo, até as discussões sobre concordância verbal e nominal deveriam problematizar a ideia de que só há uma possibilidade de realizar os fenômenos linguísticos: era essencial os estudantes compreenderem a importância de dominar a concordância segundo a norma-padrão, sendo capazes de operar com ela em contextos escritos formais; ao mesmo tempo, precisávamos despertar neles uma atenção maior ao fenômeno do preconceito linguístico, já que era vital instaurar um ambiente de respeito à diversidade (nas aulas e fora delas). A variação linguística é muito bem recebida pela sociedade quando se trata de variação lexical, por exemplo (as pessoas se divertem com nomes variados para o mesmo objeto em diferentes regiões do Brasil),



mas quando se trata de variação na concordância nominal e verbal as avaliações se limitam ao certo/errado. Não à toa, o livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, distribuído pelo Ministério da Educação - MEC, em 2011, virou polêmica na televisão e na internet, por apresentar como variação a ocorrência da forma *Nós pega o peixe*. Jornalistas repetiam a notícia e faziam coro junto a escritores ao afirmarem que o livro ensinava português errado. Conforme Lucchesi (2009), o português brasileiro foi formado pelo contato linguístico do português com diversas línguas africanas, de modo que, na norma popular, os efeitos do contato linguístico são mais evidentes na concordância nominal e verbal, sendo que “a falta de concordância constitui a grande fronteira sociolinguística da sociedade brasileira”, pois é “sobre ela que incide, em sua forma mais virulenta, o preconceito linguístico” (LUCCHESI, 2009, p. 31).

Com todas as ponderações feitas, elaboramos o planejamento. Cada aula foi pensada sob um enfoque diferente, de modo que as duas primeiras aulas tinham o objetivo de fazer uma introdução às noções de diversidade linguística e variação, a partir de discussões com a turma, com base na língua empregada em textos literários, em charges, vídeos e outros textos multimodais e da exposição de exemplos concretos do nosso dia a dia. A terceira aula se debruçava sobre o fenômeno da concordância nominal (tema a partir do qual pudemos observar as diferenças entre a norma-padrão e as variedades populares faladas no país), enquanto a quarta aula estabelecia uma ponte com a anterior, ao aprofundar a temática da concordância verbal. Nessas duas aulas, ainda que apresentássemos aos alunos a importância de dominar (ao menos na fala formal e na escrita formal) as estruturas presentes na língua padrão, também reiterávamos que outras possibilidades existiam no português brasileiro. Essa discussão nos levava à quinta aula, na qual nos voltamos para o preconceito linguístico, considerando algumas de suas manifestações cotidianas e possíveis maneiras de combatê-lo. Por fim, a nossa sexta e última aula trazia uma breve discussão sobre comunicação não-violenta, a partir do livro homônimo de Marshall B. Rosenberg (ROSENBERG, 2006), servindo para pensar na importância da adequação da linguagem como forma de solucionar conflitos. Essa ideia da *adequação da linguagem aos diferentes contextos sociocomunicativos*, inclusive, foi uma espécie de mantra durante as nossas aulas, pois a julgávamos como uma concepção muito mais complexa e útil aos estudantes para a superação da visão dicotômica entre “certo” e “errado” na língua. Não se pretende, aqui, expor em detalhes todas as etapas de desenvolvimento de cada uma das aulas da sequência, mas propomos, na próxima seção, um olhar mais atento sobre a quinta aula ministrada, que se debruçou sobre variação linguística, preconceito linguístico e maneiras de combatê-lo.



3. Diálogos entre Carlos Drummond de Andrade, Marcos Bagno e estudantes do IFBA: variação, preconceito e respeito linguístico

Bagno (2007 [1999]), ao falar sobre a existência de um “círculo vicioso do preconceito linguístico” (p. 73), apresenta três elementos fundamentais para a sustentação do preconceito linguístico: a gramática tradicional, o ensino tradicional e os livros didáticos (depois acrescenta um quarto: os “comandos paragramaticais³”). Para o autor, “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores - fechando o círculo - recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua”. (BAGNO, 2007 [1999], p. 73-74). Desse modo, na base do ensino tradicional, está uma tradição gramatical que desconsidera a variação linguística e se centra numa única norma idealizada (a chamada norma padrão), fazendo crer que essa norma é sinônimo da língua portuguesa como um todo. A respeito da distinção entre língua e norma padrão, Bagno faz a comparação bastante precisa, que se expressa a partir de uma bela imagem, que gostaríamos de relembrar:

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. Meu objetivo atualmente, junto com muitos outros linguistas e pesquisadores, é acelerar ao máximo essa próxima cheia... (BAGNO, 2007 [1999], p. 10)

No intuito de seguir o fluxo natural do rio, a quinta aula teve como tema central a questão do preconceito linguístico, a partir fundamentalmente da discussão empreendida por Bagno (2007 [1999]). O livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* foi disponibilizado aos estudantes para eventual consulta, mas não era nosso objetivo fazer uma leitura guiada do texto na aula; queríamos, antes de tudo, deixar os estudantes familiarizados com as ideias do autor, para que se atentassem para a existência de discriminações com base na forma de falar

³É todo esse arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, “consultórios gramaticais” por telefone e por aí afora... (BAGNO, 2007 [1999], p. 76).



das pessoas, evitando reproduzir os comportamentos e discursos preconceituosos (infelizmente ainda tão comuns em nossa sociedade).

Além da pertinência do tema de modo geral, acreditávamos que essa discussão seria especialmente frutífera na turma de eletrotécnica, pois já havíamos discutido diversos aspectos relacionados à variação linguística nas aulas anteriores, e as reações dos estudantes eram bem variadas: alguns se engajaram nas discussões de imediato, perguntando e trazendo várias problematizações interessantes, enquanto outros permaneciam mais calados durante as aulas. No entanto, nos chamava a atenção o fato de que, em boa parte das perguntas e intervenções feitas pelos estudantes, ficava muito evidente a concepção normativa de língua que a maioria deles tinha: eram constantes as perguntas do tipo “professor, qual a forma correta de se dizer a palavra X?”, “professor, quem fala tal palavra de tal jeito está errado?”, dentre outras similares. Portanto, notávamos que havia um interesse grande, por parte da maioria da turma, de participar ativamente das discussões, mas ao mesmo tempo eles ainda situavam a maior parte de suas inquietações na dicotomia “certo” ou “errado”, tão reducionista das complexidades da língua portuguesa em sua realidade heterogênea e mutável. Portanto, discutir preconceito linguístico era uma forma de reforçar nossa postura teórica a respeito do ensino de língua portuguesa e ainda apresentar a esses estudantes uma nova gama de saberes sobre a sua língua materna.

Iniciamos a aula com a leitura e discussão do poema “Aula de português”, de Carlos Drummond de Andrade, uma vez que se trata de um texto que, já em sua primeira estrofe, evidencia a existência de modalidades diferentes da língua portuguesa: é bem nítida a oposição entre “a linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender”, de um lado, e “a linguagem na superfície estrelada de letras”, de outro. Queríamos discutir exatamente essa dicotomização proposta por Drummond, na tentativa de instigar os alunos a responder quais seriam essas “duas línguas” a que o poema faz referência. Assim, lançamos mão de uma série de perguntas nessa direção, tomando também como central a frase final do poema “O português são dois: o outro mistério”. Aqui lembramos Mattos e Silva (2004), com seu livro “O português são dois...” e a polarização linguística (LUCCHESI, 2002; 2003) ou polarização sociolinguística (LUCCHESI, 2009).

A leitura e compreensão textual se desdobraria na apreensão de conceitos e, finalmente, numa postura reflexiva que poderia resultar em uma mudança de perspectiva a respeito da língua. Por mais que levássemos em conta o fato de a aula ser ministrada à noite, para uma turma na qual boa parte dos estudantes trabalhavam durante o dia, a participação inicial da



turma ficou abaixo de nossas expectativas. Era comum que muitos alunos chegassem atrasados para as aulas, então os minutos iniciais precisavam ser de uma introdução lenta e gradual aos assuntos; os alunos que chegavam cedo, por vezes, demoravam a interagir com as discussões, fator que atribuímos às dificuldades do ensino remoto. Desse modo, a aula precisou ter uma porção mais expositiva, em especial na primeira parte, visto que a turma costumava se tornar mais participativa da metade para o fim dos encontros síncronos. Por tudo isso, o poema de Drummond funcionou em parte como essa “introdução” ao tema da aula, sendo retomado constantemente para que pudéssemos articular as discussões propostas por Bagno às ideias contidas no poema.

Mostramos aos estudantes os dois “tipos de português” que eram apresentados no texto “Aula de português”: de um lado, a língua padrão (ensinada na escola, e por vezes distante da forma de falar dos alunos) e, de outro, o chamado português popular brasileiro, adquirido naturalmente e cotidianamente falado pela maioria da população. O eu lírico do poema se refere a este último como “a língua em que falava, em que pedia para ir lá fora, em que levava e dava pontapé”, ilustrando seu caráter usual e próximo das práticas sociais do cotidiano. Já o português padrão é representado no texto de modo mais abstrato, quase como uma existência etérea, fantasmagórica, que assombra a voz poética - concepção essa que fica bem expressa nos versos “figuras de gramática, esquipáticas,/ atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me”. A partir dessa oposição, problematizamos o verso em que se diz: “Professor Carlos Góis, ele é quem sabe/ e vai desmatando/ o amazonas de minha ignorância”. Perguntamos aos estudantes o que seria o tal “amazonas da ignorância”, e eles responderam que se tratava de uma ignorância muito grande, descomunal. A partir daí, discutimos em conjunto as seguintes questões: será que um falante pode ser imensamente ignorante em relação à sua própria língua materna? Em qual sentido se pode falar em “ignorância” a respeito de sua própria língua? O verbo “desmatar” nos remeteria a algo positivo ou não?

A discussão nesse momento se mostrou bastante frutífera, e surgiram diferentes entendimentos a respeito das proposições. A turma em conjunto conseguiu chegar a um consenso de que aquilo que a voz poética tratava como “amazonas de minha ignorância” não podia ser um desconhecimento total sobre a língua portuguesa, e sim sobre partes dessa língua. Assim, esse ponto da discussão nos serviu para mostrar à turma a distinção proposta por Bagno entre língua falada e norma-padrão, usando os trechos do poema para ilustrar a discussão: se “o professor Carlos Góis” é quem sabe a norma-padrão, isso se deve ao fato de ser essa norma



aquela cultivada nas escolas, pelo ensino tradicional, bem como pelas gramáticas normativas. Por outro lado, mostramos a vivacidade da “linguagem na ponta da língua, tal fácil de falar e de entender”: entendemos que aqui não se trata de apenas uma norma linguística, mas da própria diversidade linguística que a população brasileira utiliza nas tantas situações do cotidiano. Portanto, chegamos em conjunto à conclusão de que o eu lírico via o ensino de português na escola como uma tentativa de apagar o vernáculo, o que se expressa bem nos versos: “Já esqueci a língua em que comia,/ em que pedia para ir lá fora,/ em que levava e dava pontapé,/ a língua, breve língua entrecortada/ do namoro com a prima”. E era exatamente essa percepção que nos apontava para uma possível postura de preconceito linguístico presente na sociedade e reforçada nas escolas, algo que achávamos importante discutir com nossa turma naquele momento.

Feita a discussão dos aspectos temáticos e formais do poema de Drummond, partimos para a apresentação de algumas ideias contidas no livro de Bagno, dando ênfase a três dos oito mitos que, de acordo com o autor, compõem uma “mitologia do preconceito linguístico”. Escolhemos trabalhar, nesta ordem, com os mitos 1 (“a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”), 6 (“o certo é falar assim porque se escreve assim”) e 3 (“português é muito difícil”). O 1 nós, na verdade, já abordávamos indiretamente desde a primeira aula sobre variação linguística, pois apresentamos em várias oportunidades a heterogeneidade constitutiva das línguas; assim, o assunto em questão não era exatamente uma novidade para os alunos, e foi apenas uma oportunidade de retomarmos alguns dos exemplos que havíamos discutido antes (como as gírias, os sotaques, as diferenças lexicais que se manifestavam tanto entre regiões diferentes do país como entre classes sociais e faixas etárias, dentre outros tantos fatores). O mito 6, contudo, rendeu uma discussão bastante interessante, pois naquela turma em especial eram frequentes as perguntas sobre a “forma correta de se pronunciar as palavras”, “sotaques certos ou errados”, entre outras dúvidas do tipo. Assim, trilhando caminho semelhante ao de Bagno, que propõe em seu livro que pensemos nas diferentes pronúncias da palavra “colégio” (p. 52), sugerimos que os estudantes pronunciassem palavras como “bonito” e “menino”. Ficou logo evidente que muitos deles realizavam foneticamente essas palavras de modo diverso ao que se esperaria a partir da escrita: muitos deles diziam, por exemplo “b[u]nito”, e fizemos questão de mostrar que ali onde eles diziam um “U” havia, na escrita, um “O”. Na sequência, a turma foi se lembrando de outros exemplos de palavras que admitiam uma pronúncia diversa da escrita padrão, e assim a discussão se estendeu de modo bastante interessante. Ao final, antes que precisássemos apresentar as conclusões expostas por Bagno, eles já haviam compreendido: escrita e fala são domínios de



uso diferente da linguagem humana e, como tal, não é possível esperar que a fala espelhe com total fidelidade a escrita. Inclusive, Bagno ressalta que a fala é anterior do ponto de vista histórico, e a escrita nada mais é que “uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada.” (BAGNO, 2007 [1999], p. 53-54). Esse ponto foi muito importante no conjunto de nossas aulas, pois desenvolvemos com os estudantes atividades que buscavam uma adequação da linguagem às normas da escrita formal, mas não queríamos reprimir a fala natural dos estudantes durante nossas aulas. Pudemos observar que alguns deles tinham uma compreensão bastante apurada desses fenômenos, uma vez que buscaram monitorar a linguagem na produção textual que propusemos, mas usavam uma linguagem bem mais espontânea nos momentos mais descontraídos de nossas conversas, com direito a gírias e chistes, por exemplo. Assim, esse conhecimento que poderia ficar apenas no plano teórico se materializou em alguns momentos de nossos encontros, algo que nos forneceu um bom indício de possíveis aprendizagens efetivadas por esses estudantes.

A parte final da aula sobre preconceito linguístico foi dedicada a uma breve discussão do mito 3, o de que “português é muito difícil”. Essa fala, que escutamos de alguns estudantes em algumas das aulas anteriores, encontrou eco também no poema “Aula de português”, através da ideia de que o “outro português” (o da norma-padrão) é um “mistério”. Buscamos problematizar e desconstruir essa ideia tão presente no senso comum, lembrando aos estudantes: a língua portuguesa é falada no Brasil por mais de 200 milhões de pessoas, e todas elas conseguem se comunicar plenamente em sua língua materna. Será mesmo essa língua assim tão difícil? Possenti (1996) lembra-nos de que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas:

o que vale na comparação entre línguas vale na comparação entre dialetos de uma mesma língua. Dialetos populares e dialetos padrões (ou cultos) se distinguem em vários aspectos, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. Ou seja, *não há dialetos mais simples do que outros*. O que há, também neste caso, são diferenças (aliás, nem tantas quantas às vezes se pensa). As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam. (POSSENTI, 1996, p. 27-28, grifos do autor)

Portanto, da discussão apresentada por Possenti, compreendemos que as falas recorrentes de alguns estudantes, bem como o trecho do poema de Drummond que diz que



“Professor Carlos Góis, ele é quem sabe/ e vai desmatando/ o amazonas de minha ignorância” estão inseridos numa concepção que toma a norma-padrão como a totalidade da língua portuguesa - algo que, como sabemos, é equivocado, já que a língua é variável. Ao mesmo tempo, há preconceito internalizado quando se diz que essa língua padrão é muito difícil, pois é como se ela não pudesse ser aprendida por quem utiliza outras variedades linguísticas. Buscamos desnudar essa ideia preconceituosa junto à turma, e assim concluimos a aula defendendo que a verdadeira forma de combater os preconceitos é através do reconhecimento e valorização de todas as variedades linguísticas, que são, afinal, parte do imenso patrimônio linguístico/cultural do Brasil. Só assim será possível dar aos muitos “portugueses” que compõem nosso falares a dignidade e o respeito que todos eles merecem.

4. Considerações finais

Ensinar língua portuguesa na educação básica constitui usualmente um enorme desafio, posto que a dicotomia norma padrão *versus* variedades linguísticas é constantemente exposta nas dinâmicas de sala de aula, nas oposições entre as manifestações linguísticas espontâneas dos estudantes e as exigências normativas que a sociedade costuma impor. Nesse sentido, concordamos com Faraco (2004) ao afirmar que “temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística.” (2004, p. 8). Contudo, se as dificuldades já eram grandes no modelo de ensino presencial, a pandemia e a ascensão do ensino remoto constituem seguramente novos obstáculos aos professores e futuros professores de língua portuguesa.

No contexto atual, lidamos com o aumento da evasão escolar e, entre os presentes, há menor interação pelas telas, que muitas vezes se reduzem a ícones, pois praticamente ninguém abre a câmera e não sabemos quais alunos estão integralmente atentos à aula. Apesar das dificuldades, o trabalho com as variações linguísticas na escola se mostrou um importante meio de combater os diversos tipos de preconceitos (sejam eles linguísticos ou sociais) e trazer as falas dos estudantes para o centro dos debates foi a forma possível que encontramos de nos aproximarmos, de fato, das variadas realidades. Afinal, mesmo quando os corpos se tornam invisíveis, atrás de janelas opacas em uma plataforma virtual de interação, resta-nos insistir na potência da linguagem para fazer aflorar as diferenças e as potencialidades de todas as pessoas que tornam possível a educação nos dias de hoje. Acreditamos ser fundamental combater todas as formas de preconceito na sociedade, desnaturalizando-as e apresentando evidências que



apontem para as verdadeiras explicações dos fenômenos que ocorrem. A escola, como espaço de instrução e formação cidadã por excelência, deve ser o local ideal para iniciar uma transformação da realidade social, a partir do trabalho com conhecimento e reflexão crítica sobre os fenômenos da vida cultural.

Por fim, observamos que a abordagem variacionista, a partir da discussão de textos da literatura e da linguística com os alunos durante a realização do estágio, foi frutífera no ensino de língua portuguesa materna e, a partir dos resultados, defendemos que a pedagogia da variação pode constituir uma maneira de superação da dicotomia entre teoria e prática nos currículos dos cursos de Letras, produzindo uma verdadeira “aproximação à realidade” dos estudantes, como sugerem Pimenta e Lima (2005/2006).

5. Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007 [1999].

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística**. Texto apresentado no II CIEL - Ciclo de Eventos em Linguística, na Universidade Federal de Ponta Grossa (Paraná), 2004. Disponível em: <https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

FARACO, Carlos. **Bases para uma pedagogia da variação linguística**. Conferência apresentada por Raquel Freitag [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 9min 15s). ABRALIN ao vivo. Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw.2020>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 (3 e 4), p. 5-24, 2005/2006.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e variedade popular. In: Bagno, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCCHESI, Dante. **O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil**. In: RONCARATI, Cláudia N.; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). **Português Brasileiro**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio: 7 Letras, 2003.

LUCCHESI, Dante. Introdução. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.



OUSHIRO, Livia. **Conferência de encerramento**: A importância dos estudos de avaliação e percepções sociolinguísticas. Mediação: Valdecy de Oliveira Pontes. [S. l.; S. n.]. 1 vídeo (1 h 21 min 50 seg.). *V Fórum de Estudos Linguísticos do Ceará*. 9 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WUxd_qJebQ&t=2663s>. Acesso em: 10 jan. 2022.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RIQUE, Itamara Jamilly C. **Preconceito linguístico**: sociedade, escola e o ensino de português. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba. Orientador: Rosângela Neres Araújo da Silva. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/24923350-Preconceito-linguistico-sociedade-escola-e-o-ensino-de-portugues.html>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Edméa. Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **ReDoC - Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Respeito Linguístico**: contribuições da Sociolinguística Variacionista. Conferência apresentada por Cristina dos Santos Carvalho. [S. l.; S. n.]. 1 vídeo (2 h 04 min 10 seg.). *Abralin ao Vivo*. 08 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0>>. Acesso em: 19 jan. 2020.