

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS

PAOLA TALITE CLEIN

**A LÍNGUA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A
LINGUAGEM**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO

2015

PAOLA TALITE CLEIN

**A LÍNGUA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A
LINGUAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Andrea dos Santos.

PATO BRANCO

2015



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **CLEIN, Paola Talite**

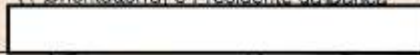
Título: **A língua na escola: representações discentes sobre a linguagem**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 30 / 07 / 2015, com

NOTA: 40 (dez) pela comissão julgadora:




Prof.ª Dra. Márcia Andrea dos Santos – UTFPR Pato Branco
Orientadora(a) e Presidente da Banca

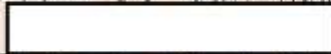


Prof.ª Ma. Denize Terezinha Teis – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora



Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:  **Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier**
Coordenador do Curso de Letras
Pato Branco



Prof. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês



Prof.ª M.ª Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 023, de 11.02.2014

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

AGRADECIMENTOS

Com toda certeza nestas poucas linhas não será possível agradecer a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase e colaboraram para o desenvolvimento desse trabalho. Agradeço a minha orientadora, Professora Dr. Marcia Andrea dos Santos, pela sua dedicação e apoio na orientação deste trabalho. Por todas as aulas de Análise do Discurso e Sociolinguística que me sensibilizaram e despertaram meu interesse para desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso.

Quero agradecer à professora Denize T. Teis que me ajudou a expandir minha visão quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula e que fez de suas aulas verdadeiro espaço de construção do conhecimento.

Meus agradecimentos aos meus colegas, companheiros de trabalhos, seminários e discussões que durante essa caminhada colaboraram de maneira direta e indiretamente. Em especial aos meus colegas Rafaela Kessler e Leonardo Copercini que durante esse processo de formação se tornaram muito mais que colegas, grandes amigos.

Aos meus pais Valmor e Gislene, minha irmã Pamela Tais e meu namorado Renan, pelo amor, incentivo, e apoio incondicional durante todo meu percurso. Meus guerreiros, que nos momentos de minha ausência, dedicados aos estudos, sempre fizeram entender que as grandes conquistas só são alcançadas com grandes lutas e muito suor.

“Nenhuma língua morreu por falta de gramáticos.
Algumas estagnaram por ausência de escritores.
Nenhuma sobreviveu sem povo.”
(FERNANDES, 1994 *apud* ANTUNES, 2006)

RESUMO

CLEIN, Paola Talite. A língua na escola: representações discentes sobre a linguagem. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

Este texto apresenta como objetivo analisar as representações linguístico-ideológicas sobre as aulas de português, de alunos do 9º ano de uma escola pública do sudoeste do estado do Paraná. A composição do *corpus* é baseada em discussões realizadas em aula, numa experiência de pesquisa-ação. A inserção no contexto de pesquisa deu-se em uma aula de português e estudo de texto de literatura popular. Algumas questões norteadoras serviram como exploração inicial do contexto com o auxílio de um estudo do texto poético *Aos poetas clássicos* do poeta Patativa do Assaré. A fundamentação teórica apresenta conceitos sobre língua/linguagem, variação, preconceito e algumas categorias analíticas da Análise do discurso, como formações discursivas, paráfrase, polissemia, ideologia, sujeito, discurso, dentre outras. Os resultados mostram de modo geral um preconceito ainda existente na escola em relação às variantes da língua portuguesa menos prestigiadas. É importante ressaltar que o ensino normativista da língua, ainda presente, pode explicar a construção ideológica da língua como uma manifestação única que não aceita variação e que dissipa a concepção de certo e errado, um ensino que prima por tentar unificar a língua falada e escrita como uma só, uma norma padrão.

Palavras-chave: Discurso. Língua. Variação. Preconceito.

ABSTRACT

CLEIN, Paola Talite. The language in school: students' representations about language. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

This paper presents as an objective to analyze the linguistic-ideological representations about Portuguese classes, of students in 9th grade of a public school in the southwestern state of Paraná. The composition of the *corpus* is based on discussions in class, a research-action experience. The inclusion in the research context took place in a Portuguese class and popular literature text study. Some guiding questions served as initial exploration of context with the aid of a study of the poetic text *Aos poetas clássicos* of Patativa do Assaré. The theoretical framework presents concepts about language, variation, prejudice and some analytical categories of Discourse analysis, as discursive formations, paraphrase, polysemy, ideology, subject, speech, among others. The results show, in general, a prejudice that is still present in school in relation to the less prestigious variants of Portuguese. It is important to highlight that the normative teaching of the language, that still occur, may explain the ideological language construction as a single manifestation that does not accept variation and spread the concept of right and wrong, a teaching that tries to unify the spoken and written language as a single thing, a standard procedure.

Keywords: Discourse. Language. Variation. Prejudice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 LINGUAGEM, VARIAÇÃO E PRECONCEITO.....	11
2.2 ENSINO DE LÍNGUA E GÊNERO.....	15
2.3 ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUNS CONCEITOS.....	18
2.3.1 Discurso e enunciado.....	19
2.3.2 Ideologia.....	20
2.3.3 Interdiscurso, formação discursiva e condições de produção	21
2.3.4 Paráfrase e polissemia.....	22
2.4 O ENSINO GRAMATICAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA.....	23
2.5 PATATIVA DO ASSARÉ: O POETA CEARENSE.....	30
3 ANÁLISE DE DADOS.....	33
3.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, A IDEOLOGIA DE UMA LÍNGUA ÚNICA E O ENSINO NORMATIVISTA.....	34
4 CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXOS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Diariamente estamos diante de discussões nos meios midiáticos acerca do preconceito racial, social, de gênero, etc. E o preconceito linguístico? Por que não se fala amplamente e abertamente sobre isso?

O preconceito linguístico é uma forma de dominação, exclusão e também de violência que afeta muitas pessoas. Além de se sentirem inferiores as vítimas geralmente são motivo de chacotas, pois “não sabem falar certo”. Em todos os lugares há alguém para apontar o dedo e julgar, é o dilema do certo e do errado. O inacreditável é que na própria escola muitos professores, e o mais inconcebível, de Língua Portuguesa praticam esse tipo de violência. A escola que seria um lugar de esclarecimentos e desconstrução desse tipo de paradigma, muitas vezes é o lugar que mais dissemina o conceito de que há uma língua padrão e que a mesma deve ser seguida à risca tanto na escrita quanto na fala para um “bom uso” do Português.

Ao invés de esclarecer e transformar as situações de confrontos linguísticos em momentos de aprendizagem, o próprio professor corrige a fala do aluno fazendo de sua prática um exemplo para que os demais alunos sigam-na. Em algumas ocasiões percebe-se que os próprios alunos já possuem enraizada culturalmente a ideologia que há apenas uma língua, única, imutável e certa e o professor com sua conduta acaba reforçando esse conceito/preconceito.

Quando aluna, do ensino básico, infelizmente tive contato com ações preconceituosas perante a língua. Entretanto, a escola foi o ambiente no qual aprendi a me relacionar com novas pessoas, além disso, foi também o lugar que me proporcionou uma formação além da científica, a formação como cidadã. Porém, foi também nesse mesmo local que presenciei e sofri esse tipo de preconceito, já que a variante por mim falada era considerada “errada”, a comumente chamada “fala do colono”.

Com o passar do tempo aprendi a me monitorar para tentar deixar de lado a minha própria fala e utilizar outra variante que no espaço escolar não me causasse desconforto. Tinha vergonha, muitas vezes, de ler em público porque sabia que alguma palavra “diferente” ia escapar e que meus colegas iam rir de mim. Esse foi um dos motivos que me levam hoje a escrever sobre esse tema no meu trabalho de conclusão de curso.

O fator agravante, nestes casos, é que as ações preconceituosas são reforçadas por discursos e ações de pessoas influentes na sociedade e que exercem um papel hegemônico. Também vemos diariamente programas de televisão ou lemos algo em revistas e/ou jornais que

têm o objetivo de ensinar o “certo” e o “errado”. Diante das minhas experiências escolares como aluna e mais tarde, já na universidade, como professora do PIBID¹ e no Estágio Curricular Supervisionado me mostraram que essas ações têm continuado e que muitos alunos ainda sofrem com esse preconceito na escola. Tanto é grande esse problema que os alunos que são alvos desse tipo de ação preconceituosa apresentam dificuldades de relacionamento e por vezes até se recusam a apresentar seminários ou fazer uma leitura diante da turma porque já sabem que alguém vai dizer “não é carça, é calça”. De acordo com Bagno (2009, p.40)

[...] a transformação de I em R nos encontros consonantais como em Craudia, chicrete, praca, broco, pranta é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do “atraso mental” das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão.

Esse fenômeno de troca do l por r se chama rotacismo e é muito recorrente na fala, aliás esse fenômeno não é recente e já ocorria no início da transformação do latim para o português. Por isso o fato de ocorrer essa troca de letras não pode ser considerado erro ou ignorância do falante que não sabe usar a língua, é apenas algo natural, já que os falantes deixam que se manifestem essas tendências normais e inerentes da língua. Sendo assim, muitas vezes o que ocorre não é somente um preconceito contra a fala, mas sim contra quem fala.

Por isso a importância da escola como um espaço que tem papel essencial na vida do aluno, principalmente as aulas de Língua Portuguesa, já que são nessas aulas que os alunos irão refinar suas habilidades a respeito do uso da linguagem para estarem preparados para utilizá-la com competência em diferentes e diversas situações comunicativas.

Portanto, diante da experiência na sala de aula como aluna e durante a observação de aulas de língua portuguesa percebe-se que o trabalho com a língua não está sendo feito de modo com que o aluno seja capaz de reconhecer e saber utilizar variantes linguísticas de acordo com a situação comunicativa e com o gênero textual utilizado. Na verdade nem se fala sobre variante, o que se vê é o ensino de uma língua única que deve ser usada sempre, independentemente de qualquer aspecto externo à ela. É uma língua prescrita que deve ser usada tanto na fala quanto na escrita para poder alcançar um *status* de correto, adequado e bonito.

Sendo assim, com a realização desta pesquisa, pretende-se responder a seguinte questão: Como se dão as significações perante a língua em sala de aula de Língua Portuguesa acerca de

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

trabalhos realizados com poesias da literatura popular?

Nosso objetivo central é analisar as representações ideológicas dos alunos sobre a língua e a construção de significados através de registros linguísticos feitos em sala por meio do trabalho com o texto poético *Aos poetas clássicos* do autor Patativa do Assaré. Posteriormente analisar os dados para perceber a respeito das representações dos alunos perante uma variante da língua portuguesa considerada não padrão. E por último atuar por meio da prática pedagógica desconstruindo o preconceito - se nas situações discursivas se apresentarem.

O trabalho com o poema do escritor Patativa do Assaré, que faz parte de uma Literatura Popular, está diretamente ligado com questões de preconceito linguístico e postura do professor como um agente desconstrutor de discursos preconceituosos dentro da sala de aula. Por isso a pesquisa tende a contribuir para que haja entre os alunos uma compreensão da língua como uma construção social que é baseada na cultura.

É importante para que os alunos compreendam diferentes registros e formas para atuar com propriedade na sociedade. Que o trabalho sirva para desconstruir a visão preconceituosa da variedade pois esse tipo de ação fere as pessoas fazendo, muitas vezes, com que elas percam sua autoestima e sua participação como ser ativo em sala de aula e na sociedade.

Ao mesmo tempo a pesquisa tende a direcionar professores iniciantes a como lidar com situações similares e agir de maneira coerente. Além disso é um material importante para que os docentes repensem seu papel no ambiente escolar. Esse repensar o papel envolve várias questões desde metodologia de ensino até ações/postura docente na classe. Que os professores possam reavaliar sua conduta e perceber o quão é importante seu papel na escola buscando sempre o bem estar do grupo e pensando na formação crítica dos alunos.

Para investigar como dar-se-ão as representações de alunos de 9º ano sobre a língua, em estudos de textos da literatura popular, faremos primeiro a organização das aulas de Língua Portuguesa em turno regular numa escola pública na qual dez alunos serão convidados a participar de duas aulas. Para as aulas será utilizado o texto *Aos poetas clássicos* do poeta Patativa do Assaré que é um poeta que apresenta uma escrita literária diferenciada do que habitualmente se encontra na literatura estudada na escola, a linguagem utilizada é considerada uma variante linguística desprestigiada e comumente chamada de “fala do colono”. Nas aulas o texto será lido, e depois a partir de algumas questões norteadoras ocorrerá uma discussão que levará em conta a experiência dos alunos na aula de LP, mais a influência do texto poético. As discussões serão gravadas compondo o *corpus* de pesquisa. Pretende-se depois da discussão estimular o debate em torno da variação e mudança linguística com intuito de atenuar possíveis

visões preconceituosas acerca da língua. Isso será feito com a metodologia da pesquisa-ação, que

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.14).

Após o registro do *corpus* será feita a transcrição e posteriormente a análise. O trabalho será composto pela Seção I que tratará sobre Linguagem, variação e preconceito; Ensino de língua e gênero; Alguns conceitos da Análise do discurso; O ensino de gramática e a construção de uma ideologia; Patativa do Assaré: o poeta cearense. E na Seção II será feita a análise de dados. Durante essa análise denominar-se-ão os alunos em: A1, A2, A3, A4 e assim sucessivamente, de acordo com a participação de cada um nas discussões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUAGEM, VARIAÇÃO E PRECONCEITO

Os estudos sobre a linguagem vêm despertando a curiosidade do ser humano há séculos. As primeiras pesquisas e reflexões foram realizadas pelos hindus que começaram a estudar a língua por motivos religiosos. Vários estudos sobre a língua e até gramáticas foram desenvolvidas, mas é só no início do século XX que as investigações sobre a linguagem passam a ser caracterizadas como um estudo científico. É aí que surge a obra Curso de Linguística Geral na França, obra essa baseada nas anotações que os alunos faziam das aulas do linguista Ferdinand de Saussure.

Saussure foi um estudioso desta área e um dos primeiros a versar sobre a linguagem e suas especificidades. De acordo com Fiorin (2012, p.14) Saussure considerava a linguagem como “heteróclita e multifacetada porque é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica”. Isso quer dizer que ela é complexa e diversificada suscitando a análise de outras ciências como a Psicologia, Antropologia, etc. Saussure separa uma parte da linguagem que ele considera essencial, a língua. Para ele a língua é

[...] um sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo, é exterior ao indivíduo e não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis de contrato social estabelecidas pelos membros da comunidade (FIORIN, 2012, p.14).

A língua, em sua concepção, é um conjunto de signos, ou seja, palavras que se relacionam organizadamente, respeitam uma ordem. É também dita exterior ao indivíduo porque é algo construído socialmente, em conjunto com os indivíduos que fazem parte do meio social.

Ainda há para ele um outro elemento do conjunto linguagem-língua, a fala. “A fala é um ato individual e resulta das combinações feitas pelo falante utilizando o código língua”, (FIORIN, 2012, p.14). Portanto, para falar o sujeito utiliza a língua e ao utilizá-la coloca um pouco de si, por isso ela é considerada como ato individual, já que ao usarmos o código o modificamos. Entendemos então que para Saussure há uma distinção entre linguagem; língua e fala.

Para Bakhtin (2002, p.124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes”. Portanto a língua para ele é constituída pelo fenômeno social da interação verbal que se dá através das enunciações. Bakhtin discorda de Saussure e de

seu estruturalismo que constituía a língua como um sistema de signos estável e homogêneo. A língua para Bakhtin se apresenta “como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica” (MACEDO, 2009, p.3). De acordo com Irandé Antunes

Ao longo dos estudos linguísticos duas grandes tendências tem marcado a percepção dos fatos da linguagem: uma tendência centrada na língua como sistema operacional, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado das suas condições de realização. Outra tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (2003, p.41)

Percebemos que a tendência mencionada por Irandé, que é centrada na língua enquanto atuação social, ou seja, a língua vista do ponto de vista do uso, da interação entre indivíduos corresponde às tendências atuais da linguística que toma a língua como algo em constante processo de transformação.

Essa transformação da língua ocorre de acordo com as necessidades e de acordo com a situação comunicativa e os falantes nela envolvidos. Por isso se diz que “linguagem, cultura e sociedade estão ligadas entre si por laços indissolúveis. Todos nós temos uma linguagem, fazemos parte de uma sociedade e temos uma cultura que é a marca da história de nossas vidas” (PESSOA, 2015, p. 1).

A cultura é aqui muito importante já que ela influencia no uso da linguagem, usamos a linguagem e colocamos nela nossa cultura, nossos traços característicos. Como exemplo podemos usar a questão da variação lexical, na região sul e sudeste do Brasil chamamos uma certa planta de mandioca, já na região norte do país essa mesma planta é chamada de macaxeira. Vemos que a cultura e linguagem estão interligadas já que a língua que usamos é influenciada pela nossa cultura, na verdade a língua é culturalmente construída. Ligamos isso à sociedade já que a constituição de uma língua se dá socialmente.

É através de uma língua que nos comunicamos, e essa comunicação é algo imprescindível, uma necessidade, por isso como ressalta Bakhtin (2003, p. 324), “a língua e a palavra são tudo na vida humana”. Já com poucos anos de vida começamos a desenvolver nossa habilidade de expressão que se dá por meio de gestos, sinais, expressões corporais, da língua escrita e, principalmente, da língua falada. Desde o nosso primeiro contato com outros indivíduos começamos a aprender nossa primeira língua que é chamada de língua materna. É com nossa família (primeira comunidade linguística que, geralmente, temos contato) que além de aprendermos a nos comunicar, ampliamos nosso conhecimento acerca da linguagem e do

mundo. E quando crianças já possuímos a total capacidade de conhecimento e domínio da língua, já que:

[...] todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela. Está provado e comprovado que uma criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! O que ela não conhece são sutilezas, sofisticacões e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar (BAGNO, 2009, p. 35).

Com o passar do tempo entramos em contato com novas comunidades linguísticas que são coadjuvantes no processo de desenvolvimento do ser humano, de modo geral. Geralmente a segunda comunidade que temos contato é a escolar. Na escola aprendemos a nos relacionar com indivíduos diferentes daqueles que estávamos acostumados (nossos familiares).

Os indivíduos desse novo meio, por vezes, apresentam uma linguagem diferente da nossa, e por dizer diferente não significa melhor e mais correta ou pior e errada. O que há na verdade não são modos de falar melhores do que outros, são variantes diferentes que os falantes possuem. Por variante linguística entendemos “maneiras diferentes de dizer a mesma coisa” (BAGNO, 2007, p.57).

A variação da língua pode se dar de variadas formas e por vários fatores. De acordo com Bagno (2007, p.40-41) a variação pode ser: a) fonético-fonológica: por exemplo: mudança na pronúncia do *r* na palavra *porta*. b) morfológica: palavras com sufixos diferentes, mas que passam a mesma ideia, exemplo, *pegajoso*; *peguento*. c) Sintática: variação na organização dos elementos das frases, exemplo, *uma história cujo final ninguém prevê*; *uma história que ninguém prevê o final*. d) Semântica: palavras com mais de um significado. Exemplo: *vexame* que pode significar vergonha ou pressa. e) lexical: palavras diferentes com mesma significação, por exemplo, *xixi*, *urina*. f) variação estilístico pragmática: uso de enunciados de acordo com a situação comunicativa, por exemplo, *queiram se sentar*; *vamo sentando aí*.

Também há variação no uso da língua devido a fatores extralinguísticos. São eles: a) origem geográfica: a língua varia de um lugar para outro, de um estado para outro e também de área para outra, por exemplo, pessoas advindas da área rural apresentam diferenças na fala em relação à pessoas da zona urbana, isso ocorre até mesmo dentro da mesma cidade. b) status econômico: pessoas que têm nível de renda baixo não falam como pessoas do nível médio, ou alto. c) grau de escolarização: a educação formal, cultura letrada, prática de leitura e usos da escrita é um fator importante na configuração dos usos linguísticos dos indivíduos. d) idade: como a língua muda de acordo com o tempo o uso da língua feita por adultos e/ou idosos com

certeza difere do uso que os adolescentes fazem da língua, um exemplo bem prático é o uso de gírias que os jovens fazem. e) sexo: os homens e as mulheres usam a língua de modo diferente, com recursos diferentes. f) mercado de trabalho: o vínculo do indivíduo com certa profissão incide nas atividades linguísticas. g) redes sociais: as pessoas adotam comportamentos linguísticos semelhantes aos quais usam os indivíduos com quem convivem (BAGNO, 2007, p.43-44)

Como dito anteriormente a escola é geralmente nossa segunda comunidade linguística. E é também nesse local que vários tipos de preconceitos, inclusive o linguístico acontece. Ter esse tipo de preconceito significa não aceitar uma variante, é acreditar que só há uma língua (no caso o português padrão) e conseqüentemente crer que tudo o que foge dessa aproximação de “língua padrão” é feia, errada e inadequada. O preconceito linguístico, como afirma Bagno (2009, p.56), “se baseia na crença de que só existe uma única Língua Portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários.”

Entretanto, o que vemos diariamente não é o uso dessa língua catalogada, mas sim o uso de uma língua viva, que varia pois está em constante processo de transformação. E nós como sujeitos ativos da sociedade interagimos por meio da língua e nos integramos no meio social, devemos portanto, aprender a aceitar e respeitar as variantes diversas que encontramos.

Fávero (1999, p.12), em relação à escola, afirma que:

não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e fala.

“Nessa perspectiva, espera-se que quem ensina língua e linguagem não tente impor a substituição de um dialeto por outro, mas auxiliar a aquisição do outro dialeto socialmente prestigiado”. (PESSOA, 2015, p.8). E por dialeto entendemos “modo característico do uso da língua num determinado lugar” (BAGNO, 2007, p.48).

O que é certo é que “todas as línguas variam naturalmente, de acordo com as diferentes condições da comunidade e do momento em que é falada” (ANTUNES, 2003, p.90). Sendo assim a questão de língua como algo homogêneo e invariável não passa de um mito, e esse mito quando junto com a concepção da superioridade de certos falares: no das cidades, melhor que os da zona rurais; o do sudeste melhor que do nordeste, o dos doutores, melhor que os das pessoas sem diploma se torna mais uma forma de preconceito.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA E GÊNERO

A sociedade, de modo geral, tem avançado positivamente em vários aspectos. E a escola como uma instituição que faz parte da sociedade e exerce importante papel social, precisa avançar também, evoluir. Um dos objetivos da escola hoje é dar acesso ao conhecimento e contribuir na construção cidadã do alunado. Por isso a aula de Português é tão importante na escola, são nessas aulas que nossos alunos irão desenvolver ainda mais as habilidades da língua e estarão preparados para atuar socialmente com criticidade. De acordo com os PCNs (2000, p.14) na aula de Português os alunos precisam desenvolver determinadas competências e habilidades:

a) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; b) utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; c) compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade; d) aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Tomando esses objetivos percebe-se, de modo sintetizado, que a aula de Língua Portuguesa (LP) tem como objetivo crucial preparar o aluno para usar a língua com competência para comunicação e reflexão e conhecer os diferentes tipos de linguagens. “Costumamos afirmar que o objetivo do professor de LP é ensinar o aluno a circular em diversas comunidades linguísticas. Temos em vista, portanto, auxiliá-lo a construir um projeto de dizer (ao falar, ler e escrever) do modo mais próximo possível planejado por ele” (RIOLFI, 2014, p.179).

Para alcançar esses e também outros objetivos os documentos que regem a educação prescrevem o trabalho com gêneros textuais para que o aluno seja capaz de interagir em diferentes situações comunicativas que requerem uso deles.

Segundo Bentes (2008, p.89-90) “os gêneros textuais são produtos coletivos e produzidos em função de um determinado intuito discursivo”. E ainda de acordo com Marcuschi (2010, p.30) eles “não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas, ou seja, estão sempre em constante processo de reelaboração”.

Portanto os gêneros são resultado de uma ação coletiva. Com o avançar tecnológico-cultural da sociedade os gêneros vão se modificando e surge também a necessidade da criação de novos, ou como geralmente acontece, são criados sem mesmo termos consciência disso. Alguns exemplos de gêneros são: o e-mail, carta, receita, recado, poema, e outros infinitos.

Bakhtin usa outra terminologia para se referir aos gêneros textuais, para ele são gêneros

do discurso que, segundo o autor, são os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262). Para ele a língua se efetua em forma de

Enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, p. 261, 2003).

Percebe-se então, nas palavras de Bakhtin, que a comunicação acontece através de enunciados e que esses enunciados podem ser orais (língua falada) ou escritos (língua escrita) e que os mesmos têm características próprias, conteúdo temático, linguagem, etc. Chamando-os de gêneros textuais ou gêneros do discurso, o que importa é que o professor precisa trabalhar com eles e estar sempre se atualizando com relação aos estudos de sua área, pois os gêneros são inúmeros e cada vez surgem novos como é o caso do e-mail e do blog que são criados com o advento da internet.

Além dos estudos sobre os gêneros é preciso que o professor esteja a par de diversas outras pesquisas, como é o caso dos estudos sobre a mudança da língua ao longo do tempo e as variantes que dela provêm. Caso contrário, o próprio professor pode se tornar um sujeito que age discursivamente com discriminação perante a língua pelos alunos usada e isso gerará uma série de conflitos.

Tudo isso porque na escola encontramos uma diversidade enorme de pessoas e culturas diferentes, pois “nela convivem pessoas de variadas idades, origens, sexos, etnias e condições socioeconômicas e culturais” (NUNES, 2011, p. 16). E é nesse meio de diversidade que também encontramos uma diversidade na língua, tanto escrita como falada visto que, os indivíduos que frequentam o meio escolar são oriundos de diversos lugares e trazem consigo diferentes variantes. Essa diversidade na língua também gera conflitos.

Para amenizar esse tipo de situação se faz necessário esclarecer aos alunos que as pessoas nem sempre usam uma mesma variante, mas sim a que mais lhes convém. Em conformidade com o que diz Schneuwly (2004, p.136) “o texto oral também pode variar, assim como o texto escrito, dependendo da situação de comunicação, que são práticas de linguagem muito diferenciadas”.

É a situação comunicativa que “pedirá” qual tipo de linguagem utilizar. Por dizer situação comunicativa, entendemos tudo que faz parte do contexto comunicacional: qual gênero estou utilizando, quem é meu interlocutor, qual meu objetivo, etc. Por isso os alunos, por exemplo, utilizarão um tipo de linguagem para se comunicar com um colega, eles farão suas

escolhas tanto de gênero e variante, quanto de vocabulário a ser utilizado. Em outra situação, por exemplo, na apresentação de um seminário perante a turma e a professora, o aluno utilizará outro tipo de linguagem, outra variante, provavelmente uma que se aproxime mais da variante formal da língua, já que seu objetivo é outro. Por isso o trabalho do professor de Língua Portuguesa não é de

[...] “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada... (FÁVERO, 1999, p.12).

Novamente voltamos a falar dos gêneros, é baseado neles que o professor trabalhará com toda essa gama de variedades pois,

[...] o trabalho com gêneros não tem um limite superior ou inferior para exploração, pois, podemos trabalhar com as diversas variantes linguísticas, com as relações entre fala e escrita, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, a questão de leitura e de compreensão, o estudo da pontuação e ortografia, dentre outros (MARCUSCHI, 2008, p.51).

Por isso uma boa tática seria atrelar o ensino de gêneros com a questão da variação linguística. Tudo isso porque ambos mudam e tanto novos gêneros são criados como novas variantes surgem. Por isso, o trabalho com a língua hoje precisa ter outro viés que consiste na, concepção interacionista da linguagem. “Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros” (GERALDI, 1991, p. 6). Ou seja, a língua se define pelo uso que dela fazemos.

Além do trabalho por um viés interacionista se faz necessário que entendamos que o aluno quando vem à escola já sabe o português, sabe usá-lo e conhece gramática, pois a usa diariamente para falar e escrever. O aluno vem para escola para aprimorar seus conhecimentos e não aprender uma língua do estágio zero. Por isso é importante mostrar que ele pode, sim, utilizar a variante que ele possui em determinados ambientes, de acordo com um certo tipo de interlocutor e de acordo com o gênero utilizado. Mas que ele, em outras situações, precisa usar outro tipo de linguagem, uma linguagem que vá de encontro com o gênero utilizado e com o objetivo ao qual ele quer chegar. Portanto, o professor de Língua Portuguesa tem papel essencial na formação tanto de um alunado linguisticamente competente quanto na formação cidadã dos alunos,

[...] temos que fazer todos os esforços possíveis para tirar o maior proveito do espaço-tempo pedagógico, a fim de transformá-lo num foco de resistência e combate ao preconceito linguístico e a toda forma de discriminação social. Negar o que é caracteristicamente nosso na língua é negar a nossa própria identidade cultural como povo e nação independente (BAGNO, 2007, p.157).

2.3 ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUNS CONCEITOS

Para iniciar as discussões acerca da Análise do discurso (AD) e os conceitos que ela implica, se faz necessário que entendamos o que realmente é a AD. Muitos e variados são os conceitos de "análise do discurso" já que é um campo de estudos que ainda está em formação. Os estudos sobre a AD vem ocorrendo há muito tempo, embora o início do estudo do que à ela interessa começou nos anos 60, século XX, e passou a se fortalecer mais na década de 1970 – “o da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto” (ORLANDI, 2005, p.17). Por conseguinte, o objeto de estudo da AD é maior do que a frase.

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 15-16).

Portanto, a língua em uso, as relações por meio dela e a produção do sentido é que fazem parte do seu campo de estudo. Sendo assim, quando aplicados os conceitos de AD, busca-se entender e explicar como é construído o sentido de um texto e como ele se articula com a história e a sociedade que o produziu.

Para Orlandi “a Análise do Discurso não procura o sentido "verdadeiro", mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (2005, p. 59). Portanto, o trabalho da AD não é tratar das questões gramaticais do texto, ou de regras, o que a interessa é a significação dada por meio da linguagem. Para que isso seja possível se faz necessário considerar o sujeito do discurso, do texto enquanto um alguém inserido socialmente em determinada realidade histórica, por isso a afirmação de Orlandi posta acima dizendo ser o trabalho de AD a língua no mundo.

Logo, o analista do discurso ao realizar seu trabalho deve levar em consideração a exterioridade existente além do sujeito, ou seja, tudo o que faz parte e influencia o sujeito na produção e realização do seu discurso: a intenção, o interlocutor, a situação de produção discursiva (contexto de enunciação e histórico). Tudo isso porque o discurso ocorre numa relação de dependência entre sociedade, história e sujeito.

Então simplesmente “a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (ORLANDI, 2005, p.15).

2. 3. 1 Discurso e enunciado

O conceito de Discurso fundamenta-se, principalmente, em Foucault. Para ele o discurso é

[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (2008, p. 133)

Para Orlandi, “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Foucault ainda no livro *Arqueologia do saber* diz que “o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. (2008, p. 122)

O discurso é a língua em movimento, em uso, é ela significando. Além do mais é ele, o discurso, composto por uma sequência de signos que exercem uma significação. Segundo Fiorin (1990, p. 177),

o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. [...] A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

De acordo com o que fala Fiorin, o discurso é algo ao mesmo tempo linguístico - já que é através da língua que ele se dá – e é também objeto histórico já que é construído e constituído de acordo com condicionantes históricas e culturais. Em outros termos, o discurso é um objeto linguístico-histórico não sendo uma unidade fechada já que expressa relação com outros discursos e também com suas condições de produção. Sendo assim chamaremos de discurso, “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p.135) e que são também produtos de uma construção histórica e cultural.

Diante dessas definições postas, percebemos que Foucault usa o termo *enunciado* para explicar o discurso, sendo assim ele é:

[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória [...] (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Assim vê-se que é o enunciado parte constituinte do discurso. Foucault afirma que o enunciado “não se reduz a uma unidade linguística, superior ao fenômeno e à palavra, inferior ao texto” (2008, p.122).

[...] pondo em jogo unidades diversas (elas podem coincidir às vezes com frases, às vezes com proposições; mas são feitas às vezes de fragmentos de frases, séries ou quadro de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes); e essa função, em vez de dar um ‘sentido’ a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Portanto, o enunciado pode às vezes ser uma frase, como pode não ser. Para Foucault, o enunciado “se dá toda vez que alguém emite um conjunto de signos, enquanto a enunciação se marca pela singularidade, pois jamais se repete, o enunciado pode ser repetido” (BRANDÃO, 1997, p.36). Sendo assim para que ocorra o enunciado é preciso ter uma emissão de signos e esses por sua vez podem se repetir – de modo parecido, uma espécie de repetição com recriação - o que o diferencia da enunciação que ocorre num processo baseado na singularidade, ou seja, sem ser repetido.

“O enunciado não é imediatamente visível; não se apresenta de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica [...] O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2008, p.124). Isso quer dizer que o enunciado de uma frase, por exemplo, não é algo que vêm explícito nela. Ele se “esconde” atrás das palavras, não é algo pertencente a materialidade do texto, por isso é não visível, não codificável, mas também não está totalmente escondido, oculto já que podemos descobri-lo através da parte decodificável dos signos.

2. 3. 2 Ideologia

Pensando nas definições de discurso e enunciado percebemos a ligação que há entre eles e a ideologia. Segundo Chauí em seu livro *O que é ideologia*,

[...] além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (2004, p.8).

Para Orlandi (2005, p. 46) “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Então tudo o que o sujeito faz ou diz é resultado de sua ideologia, ou seja, no seu discurso sobre qualquer que seja o objeto está presente uma ideologia. Hoje em tudo o que interpretamos há uma ideologia imbricada, e quando interpretamos algo levamos isso em consideração. Portanto, ao buscar o sentido de algo o homem busca significações que já estão presentes no objeto a ser interpretado. Não há como escapar da ideologia, não há sujeito sem ideologia.

Por ideologia, refiro-me às estruturas mentais – as linguagens, os conceitos, as categorias, imagens do pensamento e os sistemas de representação que diferentes classes e grupos sociais desenvolvem com o propósito de dar sentido, definir, simbolizar e imprimir inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona (HALL, 1996, p.26).

Portanto, a ideologia é uma visão de mundo, um conjunto de representações construída por determinada classe para representar a ordem social. Postos os conceitos de discurso-enunciado-ideologia compreende-se melhor a relação existente entre eles, já que todos se dão através da língua.

É através da linguagem que se dá a interação, é ela então um modo de produção social - não neutra – é através dela que produzimos o discurso (composto de enunciados) e é por meio desse discurso que se manifesta a ideologia. Por isso trabalharemos com o discurso buscando as significações, efeitos de sentido e a ideologia que está imbricada nele.

2. 3. 3 Interdiscurso, formação discursiva e condições de produção

Para Orlandi

[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. [...] O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (2005, p.31).

Segundo essa definição, o interdiscurso compreende tudo o que já foi dito, um emaranhado de ideias já pronunciadas mas que foram por nós esquecidas. No entanto, essas ideias assim mesmo influenciam o que dizemos, já que elas ainda fazem parte do nosso inconsciente.

Foucault a respeito do interdiscurso diz que

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro (2008, p.28).

Portanto, ele concebe o já-dito como sendo o próprio interdiscurso. É tudo o que o sujeito possui em sua bagagem, em sua memória discursiva que compreende tudo o que já foi construído na nossa constituição como sujeitos, mas que está esquecido.

Quanto as formações discursivas, Foucault afirma que

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (2008, p. 5).

Um enunciado pertence a uma formação discursiva assim como uma frase pertence a um texto. Entretanto, enquanto há uma regularidade da frase definida pelas regras de uma língua, a regularidade dos enunciados é definida pela formação discursiva a qual eles pertencem.

Para Orlandi

[...] as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra (2005, p. 43-44).

Percebe-se então uma relação direta entre o interdiscurso e formações discursivas já que é a formação discursiva que regula, regionaliza, correlaciona o interdiscurso que constitui a formação discursiva. Com relação às condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2005, p.30). Por conseguinte, as condições de produção dizem respeito ao contexto no qual estão os sujeitos que proferem o discurso, estando diretamente relacionado ao contexto sócio histórico.

2.3.4 Paráfrase e polissemia

As reflexões teóricas sobre a noção de paráfrase e polissemia em estudos da linguagem não é recente. Há tempos linguistas e estudiosos investigam os limites entre o mesmo, o já visto, o já pronunciado e o novo, o diferente. De acordo com Orlandi a paráfrase “é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (2005, p.38).

Portanto, a paráfrase no discurso está relacionada à repetição, à produtividade, à variedade do mesmo.

Em contrapartida a polissemia de acordo com Orlandi (2005, p.38) é “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”, ou seja, está ela ligada à ruptura, à criatividade, aos novos sentidos dados aos mesmos objetos. A polissemia traz o novo, a multiplicidade e é isso o grande diferencial “pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2005, p.38).

Quanto aos processos parafrásticos e polissêmicos

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 2005, p. 36).

Os processos parafrásticos relacionam-se à nossa memória institucionalizada (o que temos arquivados em nossa memória discursiva) que conduz à estabilização, o mesmo, a repetição no discurso. Se relaciona com o que se mantém, ou seja, o dizível. Por outro lado, a polissemia está no interdiscurso. É o que se desloca através do esquecimento, assim se reelabora um outro e há uma ruptura dos processos de significação discursiva.

2.4 O ENSINO GRAMATICAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA

Não é de hoje o interesse pela língua e a dedicação dos homens aos estudos gramaticais, pois na antiguidade clássica já os gregos eram precursores na descrição dos fatos linguísticos, sendo a primeira gramática criada há centenas de anos. Segundo Antunes (2007) a criação da gramática foi e continua sendo uma forma de controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios.

Os desaparecimentos mencionados por Antunes seriam, basicamente, o não uso de algumas estruturas ou elementos pela gramática descritos, como acontece hoje com o pronome *tu* que é utilizado apenas por uma pequena parcela da população brasileira, tendo o pronome *você* tomado seu lugar, esse é só um exemplo entre tantos outros. E os declínios seriam o usos “inadequados” da língua, ou seja, usos que não estão prescritos nos manuais de gramática.

Para Bagno (2009) “quando o estudo da gramática surgiu na antiguidade clássica o

objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária”. Segundo essa passagem e o que comenta Antunes, o objetivo era mesmo o de preservação de uma língua, de uma única língua considerada correta e elegante. Assim tentava-se “regularizar” a língua, criar um padrão a ser seguido na escrita, porém ele acabou sendo aplicado tanto na escrita quanto na fala, condenando os usos que estivessem fora desse padrão.

Essa concepção de língua como única correta e ao mesmo tempo invariável esteve durante muito tempo presente na sala de aula como base do ensino de LP e infelizmente em alguns contextos ainda está. De acordo com Travaglia (2000, p.30) a gramática normativa

[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

De acordo com a concepção de gramática normativa apresentada acima, percebe-se que há uma única língua que é levada em conta nos estudos gramaticais, língua essa que não leva em consideração a oralidade, uma única língua que é tomada como um padrão para a escrita e para a fala também.

A gramática normativa realmente dita regras para bem escrever e falar desconsiderando a existência de qualquer outra variante que não a variante dita padrão, culta ou formal. Essa concepção de língua normativista foi a base do ensino na aula de LP, e como dito a pouco, em alguns contextos (não poucos) segue sendo. Portanto, baseado nela o professor de LP usa o texto como um pretexto para o ensino da gramática, das nomenclaturas e classificações e considera errado tudo o que foge dessas regras gramaticais, sem diferenciação entre língua falada e escrita. O modo como se escreve deve ser um modelo para que se fale assim também.

A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística (FIORIN, 2012, p.19).

Essa gramática é preocupada com a marcação de dois extremos o ‘certo’ e o ‘errado’. Conforme Antunes (2003) “através dessa gramática professores e alunos só veem a língua pelo viés da correção e não percebem outros fatos e aspectos linguísticos realmente relevantes”. Por

isso o estudante de Língua Portuguesa já fica ciente de que quando escrever um texto, por exemplo, o mesmo voltará pontuado, indicando os vários erros cometidos. A correção textual é vista como um apontamento de erros gramaticais e erros ou faltas de pontuação, enquanto isso outros aspectos são deixados de lado, como a argumentação, a relação entre ideias, a continuidade e desenvolvimento dessas ideias, bem como a progressão de fatos para a construção de uma história.

Essa visão da língua não se apoia no uso “em textos reais, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua” (ANTUNES, 2003, p.33). Isso quer dizer que o que se vê em sala de aula não é o uso de uma língua viva. Os textos usados geralmente são textos criados com um intuito pedagógico, não são eles textos que circulam em sociedade, como uma notícia de jornal, por exemplo.

A partir da nova concepção, já na linguística moderna, fundamentada nos princípios do funcionalismo que “leva em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal; inclui na análise da estrutura gramatical toda a situação comunicativa: o propósito do evento da fala, os participantes e o contexto discursivo” (FIORIN, 2012, p.22). A visão de língua e ensino passa a ser diferente.

Com essa nova concepção interacionista da linguagem, o ensino de língua passa a ter outro viés, que busca o trabalho com a gramática de forma reflexiva e não como mera conceituação e ditamento de regras. Diante disso muitos professores deixam de trabalhar com o ensino da gramática, já que possuem dúvidas de como realmente trabalhar a língua de acordo com a nova concepção, ou por medo de serem chamados de antiquados ou algo do gênero.

Já outros tentam trabalhar a gramática realmente dentro do texto, respeitando todos os constituintes de uma situação comunicativa, buscando a relação de sentidos, mas o que acabam fazendo é usar o texto como um pretexto. Sendo assim, continuam trabalhando com a gramática pelo viés tradicionalista, conscientemente ou inconscientemente. O que se faz necessário esclarecer é que

[...] o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (VIGOTSKY, 1989, p. 100).

A gramática nada mais é que uma das partes integrantes da língua, sendo responsável pela regularização da mesma, ao estabelecer determinadas regras, e não a própria língua, pelo

contrário é a língua algo muito mais amplo do que imaginamos. Por isso é importante termos consciência que o professor precisa trabalhar com a gramática de modo a tornar o aluno consciente para saber usá-la, e não formar um aluno decodificador de nomenclaturas.

Por essa confusão entre língua e gramática é que o professor de LP acaba ensinado as regras gramaticais com o intuito de ensinar língua, pensando que ao ensinar regras se está realmente ensinando a língua.

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado (FARACO E CASTRO, 2000, p.180).

Baseado nessa concepção de língua o professor acaba por “ensinar” algo que os alunos já sabem, visto que, usam a gramática diariamente para se expressarem tanto na língua falada quanto na escrita. “Todo aluno mobiliza uma gramática quando entra na escola, sem necessariamente saber escrevê-la” (RIOLFI, 2014, p.180). O que acontece é que apenas não conhecem a nomenclatura científica do que usam, ou seja, usam com excelência mas sem consciência disso.

Com o ensino normativista o professor deixa de lado a riqueza que a língua apresenta, deixando também de trabalhar com leitura e escrita, acabando por transformar as aulas em um tempo usado para anotações de nomes e regras que são memorizados pelos alunos, e por práticas de análise dessas regras dentro de um texto que acaba servindo apenas para isso. Algo sem reflexão, sem aplicação na vida do aluno e que provavelmente ele esquecerá depois da prova.

Esse ensino [...] 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 sistema de incapacidade, de incompetência (BAGNO, 2009, p.107-108).

Essas práticas pontuadas por Bagno acabam por inibir o aluno a participar das aulas, seja de forma escrita ou falada. O aluno passa a temer o professor como um corretor e por receio de escrever ou falar algo “errado” deixam de participar. Isso se dá porque segundo Travaglia (2000, p.23),

[...] o ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no

aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Assim, o que muitas vezes se ensina na escola é a existência de uma língua padrão e uma gramática única que devem ser seguidas por todos, independentemente do contexto de vida do aluno e do uso que ele faz da linguagem. Esse tipo de ensino infelizmente ainda acontece em muitas escolas, um ensino de língua descontextualizado da realidade e que contribui negativamente para o aumento do preconceito perante os diferentes usos da língua. Diferentes usos esses que representam a variação da língua.

Para exemplificar mais claramente, se verificarmos a fala e as formas consideradas “erradas” pela gramática normativa, percebemos que esses usos são frequentes, mesmo na fala de pessoas cultas, ocorrendo de forma bastante variável em alguns casos, como nos exemplos a seguir: “Fui no Ibirapuera”, “Ela foi na feira” (BAGNO, 2007, p.20). O que se percebe nos exemplos é que o verbo *ir* segundo a gramática tradicional deve ser empregado apenas com as preposições *a* e *para*, o que não ocorre no uso.

Esses pequenos trechos exemplificam que o uso da língua não se dá baseado em uma prescrição. Isso é língua viva, é variação, é o que precisa ser visto em sala de aula já que ela, a língua na aula de Português é a matéria prima, é a base do ensino-aprendizagem. Além da língua ser um canal por meio do qual nos comunicamos, é através dela, de palavras, de discursos que se disseminam as ideologias.

Conforme Orlandi (2005) “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” e a ideologia segundo Althusser (1974, p.61) passa a ser “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.” Esses sistemas de ideias se disseminam através de discursos, que por sua vez estão carregados de conceitos e preconceitos sobre variados temas e comportamentos. Assim também acontece na escola, e em diversos outros espaços, com relação à língua. Quanto mais distante da prescrição de língua dita padrão for a variante linguística falada por um indivíduo, mais ele sofrerá perante discursos preconceituosos de “língua certa” e “língua errada”. Muitas vezes esse tipo de discurso, de errado e certo, é praticado pelo professor na sala de aula, que ao fazer correções na fala dos alunos acaba etiquetando-os como “não falantes do bom português”. De acordo com Antunes (2009, p.25),

[...] não existe língua feia ou deselegante; não existe língua que se degrade, que entre em decadência. O que existe é língua que muda, que varia, que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais.

E é exatamente isso que ocorre com a Língua Portuguesa ou qualquer outra língua, ela muda, varia. Portanto, não há línguas melhores ou piores, apenas diferentes, já que

[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou social que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades (BAGNO, 2009, p. 64)

E a escola como um espaço responsável pela transferência e aprimoramento do conhecimento dos alunos tem um papel importantíssimo no trabalho contra o preconceito linguístico, principalmente a aula de Língua Portuguesa, visto que proporciona ao aluno um “conhecimento das contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea de maneira a propiciar a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2008, p.14).

Portanto, a questão da variação da língua não pode ser tratada de qualquer forma. É preciso que haja um compartilhamento de ideias entre os alunos e o professor, e os alunos com os demais colegas. Tasca (2002, p.19) afirma que “se o professor e o aluno não compartilharem suas linguagens sem preconceito, será difícil promover um ensino produtivo do ponto de vista do domínio das habilidades linguísticas”.

E o professor dentro da sala de aula sendo um sujeito dominante do discurso científico exerce forte influência nos alunos, já que segundo Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos². O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2002, p.46).

Quando falamos da importância e força do discurso do professor falamos também da chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que

[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações (ORLANDI, 2005, p. 39 -40).

²De acordo com Orlandi (2005, p.47) “O sentido é uma relação determinada do sujeito afetado pela língua com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”.

Essas relações de força citadas por Orlandi obedecem a uma hierarquia, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. No entanto não se deve confundir discurso com "fala" na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por F. de Saussure.

[...] o discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, assistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2005, p. 21-22).

Assim sendo, através do discurso do professor várias ideologias são construídas, por exemplo a concepção da existência de apenas uma língua correta que é tratada através da gramática normativa, tradicional. É através da língua, dos discursos hegemônicos que se disseminam as ideologias. “No entanto, um aparelho ideológico do estado cumpre bem o papel dominante do concerto, apesar de não ouvir a sua música são fornecidos: tão quieto que é! É a Escola” (ALTHUSSER, 1974, p.35, tradução minha).

Através dessa passagem percebe-se que a escola em seu papel de disseminar ideologias faz bem essa tarefa e a faz silenciosamente. A verdade é que todo professor possui uma concepção de língua ideologicamente formada e ele ensinará de acordo com a sua ideologia, não fugirá do que acredita. “Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente determinada concepção de língua. Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos [...]” (IRANDÉ, 2003, p. 40).

Portanto, com a jornada que os alunos constroem na escola, e pelo fato de estarem sempre em contato com a gramática normativa, de cunho tradicional, e pela constante proximidade com discursos que defendem a língua prescrita por essa gramática como única língua certa, acabam eles influenciados por essa ideologia. Sendo assim, o professor através de seu discurso não só influencia os alunos, mas também coopera na construção ideológica deles a respeito da língua, que consciente e/ou inconscientemente refutarão usos da língua não condizentes com sua concepção.

Tamanha é essa disseminação de ideias que a maioria dos alunos chega na aula de Português dizendo que é muito difícil estudar a língua e que “não sabem nada sobre”. Oras como não saber nada de uma língua que falamos desde criança? O mais difícil é que “nas sociedades contemporâneas expressar-se segundo a norma, falar certo continua sendo

valorizado, porque a correção da linguagem está associada às classes altas e instruídas, é uma das marcas distintivas das classes sociais dominantes” (FIORIN, 2012, p.19). Por isso o que está em jogo não é só a concepção de certo e errado, e sim ser “bem visto” socialmente sem ser tachado como sujeito sem conhecimento, que não sabe falar, se expressar, etc.

Toda essa construção ideológica que concebe a existência de uma única língua correta, e que falar o bom português significa estar em uma posição privilegiada, de quem faz parte de uma classe dominante e instruída é nada mais do que resultado de uma construção cultural. Já que segundo Moita (2001, p. 160) cultura significa “modos compartilhados de criar significados”, o que na escola acontece então é que a comunidade escolar, principalmente os professores e alunos “estão construindo significado/discurso e conhecimento/aprendizagem por meio de um processo sociointeracional, o qual está cultural, institucional e historicamente situado e através desse processo a cultura escolar está sendo construída” (MOITA, 2001, p. 164).

2.5 PATATIVA DO ASSARÉ: O POETA CEARENSE

Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), popularmente conhecido como Patativa do Assaré, teve uma infância difícil. Desde cedo trabalhou na roça e precocemente perdeu o pai e também a visão de um olho por causa de uma doença. Por esse motivo seus óculos escuros sempre o acompanhavam, juntamente com seu chapéu. Patativa é “filho de pais agricultores e nasceu na Serra de Santana, comunidade rural no município da pequena Assaré (cidade a 623 km de Fortaleza), ao Sul do Ceará” (BRITO, 2009, p.1). Vem daí seu “segundo nome” pelo qual ficou popular.

No que tange à formação intelectual de Patativa, os relatos variam entre quatro e seis meses de aulas que ele teve na escola formal. No entanto, mesmo com pouco estudo, sempre foi apaixonado pela leitura tendo o contato com várias figuras pertencentes a literatura clássica. “Em seus poemas, ele reverencia Juvenal Galeno, Catulo da Paixão Cearense, Castro Alves, Camões, entre outros” (FILHO; FEITOSA, 2009, p. 4).

Apesar do pouco estudo que teve o poeta apresenta uma vasta produção literária, como por exemplo: *Inspiração Nordestina* – 1956; *Inspiração Nordestina: Cantos do Patativa* –1967; *Cante Lá que Eu Canto Cá* – 1978; *Ispinho e Fulô* – 1988; *Balceiro*; *Patativa e Outros Poetas de Assaré* – 1991; *Cordéis* – 1993; *Aqui Tem Coisa* – 1994; *Biblioteca de Cordel: Patativa do Assaré* – 2000; *Balceiro 2*; *Patativa e Outros Poetas de Assaré* – 2001; *Ao Pé da Mesa* – 2001.

E como poemas mais conhecidos: A Triste Partida; Cante Lá que eu Canto Cá; Coisas do Rio de Janeiro; Meu Protesto; Mote/Glosas; Peixe; O Poeta da Roça; Apelo dum Agricultor; Se Existe Inferno; Vaca Estrela e Boi Fubá; Você se Lembra?; Vou Vorá.

Por muitas vezes a vida do poeta se confunde com sua poesia, já que tem a natureza e o homem do campo como fonte de inspiração. “Cantou em verso e prosa a resignação nordestina diante das intempéries climáticas, a resistência do homem do sertão em defender seu torrão natal e principalmente tornou-se o paladino da alma do sertanejo e da cultura popular” (FILHO; FEITOSA, 2009, p. 3).

Em seus poemas vê-se que há uma representação do seu próprio eu, assim como é possível observar nos versos do poema *Aos poetas clássicos* (que será o texto base das discussões): Eu nasci aqui no mato, / Vivi sempre a trabaia, / Neste meu pobre recato, / Eu não pudestudá. / No verdô de minha idade, / Só tive a felicidade / De dá um pequeno insaio / Indois livro do iscritô, / O famoso professo Felisberto de Carvaio. [...] Depois que os dois livros eu li / Fiquei me sentindo bem, / E ôtras coisinha aprendi / Sem tê lição de ninguém. / Na minha pobre language, / A minha lira servage / Canto o que minha arma sente / E o meu coração encerra, / As coisas de minha terra / E a vida de minha gente.

Nos versos acima vê-se que o poeta fala, provavelmente, de si mesmo contando um pouco sobre seu trabalho e sobre o desejo de aprender mais, fala que apesar de pouco ter estudado conseguiu aprender muita coisa sozinho. Acredita que os seus versos são compostos em pobre linguagem, mas expressam o que sente.

Considera-se que o fato de Patativa do Assaré valorizar e não abandonar a variedade linguística de origem, além de ser uma opção, é também uma forma de ficar sempre próximo de seus pares, do sertão e, por meio de seus versos, poder expressar o sentimento de pertença ao mundo e de inclusão nele. Poetizando sua aldeia, ele fala de todos os deserdados do mundo, certo de que sua palavra é capaz também de explicá-lo (BRITO, 2009, p.12).

Patativa é um grande representante da Literatura Popular brasileira que como menciona Brito, não abandona sua variedade linguística de origem. Sua produção literária é enquadrada como de Cordel, a também chamada Literatura de folhetos Nordestina, que pode ser considerada uma das expressões populares mais brasileiras que existem, marcadamente comuns na região Nordeste e naquelas regiões que abrigam os migrantes de origem nordestina.

Com as grandes navegações aportaram no Brasil trovadores e artistas populares, que trouxeram em sua bagagem cultural o que alguns consideravam ser as origens dessa literatura, porém no Brasil a Literatura Popular desenvolveu temáticas próprias e hoje ultrapassa um século de história (BRITO, 2009, p.12).

Como ressalta Brito, a Literatura Popular desenvolveu temáticas próprias, assim como vemos nos versos do Patativa, temas como o sertão, o fazer poético, a fome, a falta de instrução e até as diferenças sociais estão presentes em sua obra.

De acordo com Luyten (1984), a origem da literatura popular dá-se a partir do século XII, como manifestações de oposição às formas eclesiásticas dominantes da época, tendo como características a linguagem regional e não oficial. Portanto, Patativa é um representante nato dessa literatura mostrando sua própria identidade ao revolucionar as formas dominantes do fazer poético, principalmente ao usar uma variante regional da língua portuguesa e ao tratar de temas relevantes aproximando os homens da literatura.

Ainda sobre a literatura popular de cordel, Segundo Moreno (2007), ela origina-se dos poetas da Idade Média, chegando ao Brasil por mãos dos colonizadores portugueses em meio ao século XVI, mas só a partir do século XIX que foram encontrados registros dessa cultura em terras nordestinas. Sendo assim, esse tipo de literatura já existia, só ainda não era tão conhecida pelo fato de ser cantada, declamada, era a poesia oral. Esse tipo de poemas apresenta versos rimados e metrificados distribuídos em estrofes regulares, com linguagem e discurso claro, tornando-se a expressão literária com maior valor cultural do Brasil (MORENO, 2007).

Apesar da Literatura Popular existir e ser praticada há muito tempo, infelizmente no Brasil foi e ainda é mal compreendida sendo motivo de preconceito e nem considerada, por muitos, como literatura propriamente dita. É ela geralmente excluída dos estudos oficiais de literatura e do currículo escolar, nem mesmo aparecendo nos livros de Língua Portuguesa (salvo alguns raríssimos casos).

3. ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente vale salientar que os discursos materializados, que estão aqui analisados, foram colhidos antes da intervenção a respeito da variação e preconceito linguístico, para que assim, não fossem os alunos, influenciados nas respostas. Durante a análise dos dados denominar-se-ão os alunos em: A1, A2, A3, A4 e assim sucessivamente, de acordo com a participação de cada um nas discussões.

As perguntas norteadoras são: 1- Já conheciam o texto lido? Se sim de onde? 2- E o autor, conhecem? 3- Gostaram do texto? Por quê? 4- Há alguma coisa incomum no texto desse poeta? Algo diferente dos textos que vocês estudam na aula de Língua Portuguesa? 5- Vocês acham que há pessoas que falam igual a forma que o Patativa escreve? 6- Vocês conhecem alguém que fale parecido como ele escreve? O que pensam sobre essa forma de falar? 7- Vocês acham que todo mundo no Brasil fala o Português igual? Por que sim ou por que não. 8- Quando vocês estão conversando com os amigos e quando estão conversando com a professora de Português, por exemplo, vocês falam o mesmo Português igualzinho? 9- Alguma professora (o) já os corrigiu durante a leitura ou a fala? 10- Quando o poeta fala *trabaiá*, vocês conseguem entender o que significa? Vocês imaginam o porquê dele falar assim? 11- Se vocês fizessem uma leitura em sala de aula e falassem *trabaiá* ao invés de trabalhar, o que imaginam que seus colegas e a professora diriam? 12- Vocês estudam Português não é? (Tempo para responder) E vocês sabem falar Português, não sabem? ... (tempo para responder) Então por que acham que a gente estuda essa matéria na escola? 13- Muitas pessoas dizem que falam certo e que fulano de tal fala tudo errado... Para vocês o que é falar certo?

Depois das questões norteadoras utilizadas para conhecer a concepção/ideologia e experiências dos alunos dadas através das significações de seus discursos, ocorreu uma fala/explicação sobre preconceito, variação linguística e a questão do “certo e do errado” para que assim fosse realizado um trabalho de desconstrução do preconceito, o que caracteriza essa pesquisa como pesquisa-ação já que aqui estão os sujeitos envolvidos de modo cooperativo. Além disso, após a discussão baseada nas perguntas norteadoras, os alunos responderam alguns questionários (de forma escrita) mais pontuais sobre o texto poético trabalhado, para assim ampliar sua visão a respeito da língua e concretizar o trabalho de pesquisa-ação. O poema e as questões de interpretação do texto encontram-se em anexo.

Portanto, esta seção tem por finalidade expor os resultados obtidos a saber sobre concepção de língua/linguagem dos alunos através da materialização de seus discursos, e a representação do preconceito linguístico. Esta seção (Análise de dados) organiza-se sob uma

única categoria, visto que nos discursos aqui materializados encontram-se ideologias, esquecimentos, relações de forças, ditos e não ditos que remetem à formações discursivas e esses se apresentam no discurso imbricados, de modo que uma separação prejudicaria a riqueza do discurso a ser versado sobre.

A análise não seguirá de acordo com a linearidade das questões norteadoras, mas sim como convir para realizar uma discussão relevante, podendo assim haver agrupamentos de respostas de questões diferentes que versam sobre mesma ideologia, formação discursiva, etc. Também não serão todas as questões aqui analisadas, já que algumas respostas apresentam mesmo conteúdo, há mesma ideologia já citada, por isso se torna irrelevante a repetição.

3.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, A IDEOLOGIA DE UMA LÍNGUA ÚNICA E O ENSINO NORMATIVISTA

Para iniciar as discussões é muito interessante salientar a questão de que quando os alunos foram questionados sobre o texto poético lido em conjunto (Aos poetas clássicos): 1- Já conheciam o texto lido? Se sim de onde? 2- E o autor conhecem? Alguns responderam não e o restante balançou a cabeça negativamente, ou seja, ninguém conhecia o texto e nem o autor. Pensando na questão do trabalho que na escola deve ser feito acerca da variação linguística, fica já de início uma dúvida sobre isso, será que realmente ele está sendo feito? Segundo Bagno (2007) é papel do professor (a) de língua portuguesa trabalhar com a reeducação sociolinguística de seus alunos e alunas. Para isso existem vários caminhos, um deles é o trabalho com a Literatura popular, assim como realizado nessa pesquisa através da pesquisa-ação.

Com relação à questão 8 “quando vocês estão conversando com os amigos e quando estão conversando com a professora de português, por exemplo, vocês falam o mesmo português igualzinho?”

A5 “Então assim, quando a gente fala com os amigo, a gente fala de um jeito, a gente usa umas gíria que a gente cria, é legal, só que **com a profe não dá pra fala assim porque ela não vai entende.**”

Quando A5 faz a seguinte enunciação - que está posta em negrito acima - ele prevê que a professora não entenderá o modo como ele fala. Ele se utiliza de um mecanismo chamado de antecipação, explicado por Orlandi (2005) como uma capacidade de colocar-se no lugar de seu interlocutor. Quando ele diz que a professora não entenderá o que ele fala, está ele se colocando

no lugar dela, já que sabe que ela usa uma variante diferente e que provavelmente condena usos que fujam disso, por isso usa os termos **não vai entende**.

Há também uma percepção do aluno quanto a ideologia que toma a professora como sujeito; Althusser (1974) explica a ideologia como sendo um sistema de ideias que domina o homem. Então, se a professora não entenderá o modo como ele fala, e sabemos que ele utiliza uma variante desprestigiada, quer dizer que ela fala diferente dele, sua concepção de língua é outra. Portanto, existem na escola variantes da Língua Portuguesa, e nesse contexto escolar a posição discursiva da educadora e o que ela fala exercem influência na construção ideológica dos alunos.

Na relação discursiva são as imagens que constituem as diferentes posições, não é o sujeito empírico que importa, mas a sua posição discursiva produzida pelo que Orlandi (2005) chama de formação imaginária. Assim na relação entre A5 e professor, ele prevê que a professora não entenderá a forma como ele fala, o que ocorre é que temos que considerar nessa circunstância de enunciação a imagem que o aluno faz da professora, em sua posição como uma educadora que tem a tarefa de corrigir, apontar erros e estar sempre certa no que diz, já que é a professora, um sujeito que eles (alunos) consideram um “sabe tudo”.

Na questão 9 “Alguma professora já os corrigiu durante a leitura ou a fala?”

A5 “Sim, **a profe fala quando a gente fala umas coisa errada**”.

A2 “Aham, **ou quando a gente lê errado**, troca as palavra”.

A1 “Pra mim **as profe** já falaram que tipo as veis **quando eu falei alguma coisa errado** que era pra eu fala certo”.

A3 “Nos **texto a profe sempre corrige** as coisas que a gente escreve, daí a gente tem que arruma”.

Quando A5 diz “**a profe fala quando a gente fala umas coisa errada**”, o que vê-se é a questão da correção que a professora faz em relação a fala dos alunos, ele quer dizer que ela chama a atenção, corrige quando ele fala algo inadequado. Portanto, através dessa materialização do discurso é possível chegar à concepção de língua usada pela professora, assim como estava presente na fala anterior do mesmo, eles percebem a concepção de língua que a educadora possui. É ela, provavelmente, uma visão tradicional que vê a norma padrão como única manifestação correta, imutável e caracterizando como “errado” tudo o que escapa a essa variante e por isso a correção. Isso é o que está posto nos discursos dos alunos e por isso utilizam tantas vezes os termos: corrigir, certo e errado.

Na fala de A2 “**ou quando a gente lê errado**” e de A3 “**nos texto a profe sempre corrige**” há uma confirmação que a correção perante a língua é dada em vários níveis; na fala, leitura e escrita. Portanto, se há uma correção, logo existe um não dito nas falas desses alunos: a docente acredita que há um certo e um errado. O não dito para Orlandi (2005) é o que o sujeito não diz e que buscamos naquilo que o sujeito diz, que mesmo não sendo dito constitui os sentidos das suas palavras. É a questão posta no discurso escolar. A escola deve ensinar a língua certa...o que se ensina? Como se ensina e com que significado, não é posto em questão, nem por alunos, nem por professores. Por conseguinte há a evidência de um certo e errado... a escola trabalha com um conhecimento selecionado, para um falante ideal, para um sujeito ideal.

No mesmo discurso de A2 e A3 (em negrito) há um retorno à memória discursiva que como explica Orlandi (2005), retoma todos os discursos produzidos e arquivados. A memória discursiva sustenta dizeres já produzidos mas esquecidos e que vão produzindo sentidos. Não temos controle dessa memória e por isso temos a impressão de que tais discursos se originam em nós. Nesse caso, A2 retoma essa memória num sentido de reprodução de situações já vividas e discursos já produzidos.

Por isso quando A2 fala “**ou quando a gente lê errado**” ele busca outros discursos para afirmar isso, grandes discursos/formações discursivas que versam sobre a existência de um certo e errado. Além disso quando usa o termo **errado** está usando um processo discursivo chamado paráfrase, ela é, segundo Orlandi (2005) como algo que está estabilizado, algo que se mantém no dizer, no caso a dicotomia certo e errado postulada pela gramática tradicional.

A professora por meio de seu discurso e desse tipo de conduta na sala de aula – corrigir os alunos acreditando nessa correção como um processo de unificação da língua – além de mostrar sua concepção de língua, dissemina uma ideologia: a língua portuguesa é só uma, é a norma padrão que deve vigorar nos usos orais e escritos e tudo o que foge dela é taxado de ERRADO, além de contribuir com o fortalecimento do preconceito linguístico.

De acordo com Orlandi (2005) se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. Assim temos a chamada relação de forças. De acordo com Orlandi (2005, p.39) “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Portanto, há relações de forças que obedecem certo tipo de hierarquia e o professor em sua posição exerce um papel influenciador na construção ideológica dos alunos já que essas relações de forças são sustentadas no poder de lugares diferentes que se fazem valer na comunicação.

Utilizando o texto do Patativa foi formulada uma questão hipotética usando um termo encontrado no poema (*trabaiá*): 11- “Se vocês fizessem uma leitura em sala de aula e falassem *trabaiá* ao invés de trabalhar, o que imaginam que seus colegas e a professora diriam?”

A2 Iam dá risada.

A3 A profê ia corrigi porque tá errado.

Novamente voltamos à questão da correção, A3 não titubeou ao responder que seriam corrigidos. Isso é a reflexão do que já acontece em sala, pois se tem certeza que seriam eles corrigidos, isso quer dizer que já vivenciaram isso antes, e essa vivência os fez responder positivamente. O que acontece aqui é novamente uma paráfrase: tudo o que é errado deve ser corrigido, mas errado em relação a que? O que foge da variante padrão é o errado. Aqui com o uso do *porque* (uma conjunção explicativa, segundo a gramática) ele explica o motivo da correção: está errado, logo ele concorda com a ideologia de que na língua há um certo e um errado, sua concepção reitera a existência de uma língua única. Além disso, há a crença de que não há nada de anormal nisso, na correção. Que é tarefa do professor. Ele vai à sua memória discursiva que está carregada de ditos anteriores, por isso sabe ele que esse é o papel do professor na sala de aula, corrigir, apontar erros.

Quando A2 diz “**Iam dá risada**” há um retorno à sua memória discursiva pois ele já sabe que iam rir e sabe o porquê, porque é essa variação considerada “errada”, engraçada, porque é “colono” que fala, porque quem fala assim demonstra “não ter conhecimento”. São todos esses discursos algo que é pregado pelo ensino da gramática normativa, são discursos que ele tem conhecimento e que fazem parte de sua constituição, estão presentes na sua memória discursiva.

Quando questionados sobre “4- Há alguma coisa incomum no texto desse poeta? Algo diferente dos textos que vocês estudam na aula de Língua Portuguesa?”. É possível encontrar nas respostas um sentimento de identificação entre o texto/autor e os alunos, eles partilham da mesma identidade e realidade cultural. Na fala de A1 “**porque fala das coisa que a gente também vive**” mostra bem essa proximidade entre a realidade do aluno e o que ele estuda. Isso é algo bem importante na aula de LP, o trabalho com textos da realidade do aluno, com os quais haja uma identificação, textos que despertem seu interesse, pois assim o ensino fará sentido para ele. Vejamos essa e as outras respostas:

A1 Eu achei que tipo, igual falei, ele é fácil pra gente entende **porque fala das coisa que a gente também vive**, de trabaiá no mato e **o jeito igual ele fala é parecido com o da gente, daí**

não é difícil. Eu acho que ele trabaiá na roça igual a gente porque ele fala lá nuns pedaço umas coisa assim.

A4 Sim, a forma como ele escreve a poesia por isso que a gente consegue entende, **porque ele escreve errado**, essas coisa assim tipo tem umas palavra que não, mais tem outras que tá errado, **a gente sabe porque a profe corrige no texto da gente.**

No discurso de A1 “**ele é fácil pra gente entende**” existe um não dito: há uma língua falada na escola que é difícil do aluno entender, se há coisas fáceis de entender na escola também existe o que não é fácil. **No segundo trecho “o jeito igual ele fala é parecido com o da gente, daí não é difícil”**, há uma identificação também quanto a variante usada pelo poeta, que A1 considera parecido com a qual eles usam. Pelas falas aqui postas e analisadas vê-se que na verdade não é só parecida, mas na realidade é a mesma variante que eles usam. Então com o uso da palavra **parecido** A1 busca amenizar a significação, ele não admite ser a mesma. O motivo? Não ser considerada sua língua errada, e assim não sofrer preconceito.

Aqui há o que M. Pêcheux (1975) chama de esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra. Ao longo de nossa produção discursiva, realizamos certos tipos de paráfrases – repetições – que mostram que o dizer sempre podia ser outro. Quando A1 fala **parecido** poderia ele usar o termo **igual** no lugar desse vocábulo. Este é um esquecimento parcial, semiconscente. Desse modo usando **parecido** invés de **igual**, por exemplo, o falante consegue amenizar o sentido de semelhança/igualdade entre a variante do poeta e a dele, para assim não sofrer com nenhuma atitude preconceituosa que ele prevê que pode acontecer.

Ao mesmo tempo temos o mecanismo de antecipação por meio do qual A1 se coloca no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem realizando seu discurso de tal modo, e não de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Portanto, ele pretende não receber uma crítica, sofrer com discursos carregados de preconceito linguístico,

Na fala de A4 “**porque ele escreve errado**” percebe-se qual a ideologia do aluno: há um errado e um certo. Sendo a forma como Patativa escreve considerada errada, para ele a forma certa, correta é só uma, a forma que ele aprende na escola. Ele ainda se justifica do porquê considerar essa forma errada: “**a gente sabe porque a profe corrige no texto da gente**”. Está aí presente a concepção/ideologia incutida pelo ensino formal de haver só uma língua, imutável, tanto que para ele é normal existir um certo e um errado, o que é bem perceptível em suas falas

e de seus colegas pela quantidade de vezes que usam o termo ERRADO.

Respondendo à mesma pergunta A2 compara o eu lírico do poema com eles, alunos, e A3 complementa a fala:

A2 Eu acho que assim, igual A1 falo, o home que escreveu ele é parecido com nois porque ele trabaia na roça, só que a gente tá estudando e ele não conseguiu porque ele fala assim, lá numa linha, qué vê ele fala: “eu não pude estuda”.

A3 Aham e **eu acho que por isso que ele escreve errado porque tem num pedaço assim: “sem português”, então eu acho que ele não estudo português na escola daí ele não sabe muito bem como que se escreve certo.**

Na complementação que A3 faz percebemos que há uma concordância entre os alunos de que realmente é errado a forma como está posta o poema, a ideologia que é por eles compartilhada mostra com evidência que não existe algo que fuja do CERTO e ERRADO. Na fala de A3 (em negrito) vê-se uma justificativa para o tipo de escrita do poeta baseado num verso do poema *Aos poetas clássicos*: ele não estudou Português. Aqui o aluno entende a expressão “sem português” presente no texto como sendo sem a disciplina de Língua Portuguesa. O que na verdade o poeta coloca é a visão que muitos têm de sua produção, de sua variante: “sem português”.

Vimos que este indivíduo recorre à sua memória discursiva - que é uma bagagem carregada de outros ditos e outras vozes que já falaram sobre isso e inculcaram na sua formação como sujeito - a concepção de que só se sabe escrever ou falar bem a Língua Portuguesa quem estuda e que é a escola como instituição que tem o poder de ensinar ao aluno como se escrever e falar bem, certo.

Quando solicitados sobre “6- Vocês conhecem alguém que fale parecido como ele escreve? O que pensam sobre essa forma de falar?” Com as respostas obtidas é nítido que a variante usada no texto poético lido é usada pelos familiares dos alunos e por eles também. Por isso eles comentam “**sim meu pai**”; “**ah eu conheço um monte de gente**”.

A3 **Sim meu pai**, ele fala assim só que ele foi na aula até a quarta série daí **ele não estudo muito, então ele não sabe as coisa igual a gente que tá estudando.**

Com o uso da locução **só que** o aluno dá uma explicação do motivo do pai falar assim, como se fosse permitido ao pai falar dessa forma, já que ele não estudou muito, não teve tanto

contato com a escola. Já o aluno não pode falar assim, por estar estudando. Ele se esquivava de assumir o uso dessa variante, pois sabe como são consideradas as pessoas que falam desse modo, há o desprestígio social.

Essa forma de pensar vem de um grande discurso, de uma formação discursiva que é explicada por Foucault como um conjunto de enunciados que apresentam um tipo de regularidade. A formação discursiva para Orlandi (2005) é ainda definida como aquilo que numa dada formação ideológica determina o que deve e pode ser dito. Elas ainda podem ser vistas como “regionalização do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (2005, p.43-44). E é através dos dizeres, disponibilizados pelo interdiscurso, que as formações discursivas se constituem em relação a outras.

A6 **Ah eu conheço um monte de gente** só que eu consigo entende, mais **fica feio** fala assim.

A1 É que a gente tá estudando daí a gente escreve e tal, a profe corrige e assim ajuda a gente aprende o português, e as veis os outro não tem assim tipo escola igual a gente, daí não aprende.

No fragmento do discurso de A6 “**fica feio**” vê-se que há um preconceito, por mais que ele entenda o sentido desse termo. Aqui ele recorre ao que Orlandi chama de já-ditos, discursos já produzidos sobre isso. Ao mesmo tempo ele recorre ao processo de paráfrase, está fazendo uma repetição de falas a ele anteriores que afirmam ser feio falar de tal forma, usar uma variante que não seja a formal. Todos esses discursos procedem de algo maior, de formações discursivas que agrupam os discursos maiores que versam sobre a língua como é o caso presente na fala de A6: fica feio, é errado, não pode falar assim, que fala desse jeito é gente sem instrução, etc.

Nos fragmentos de A1 “**é que a gente tá estudando**” e “**ajuda a gente aprende**”, há aí como um não dito, eu estudo e por isso é meu dever falar a variedade dita padrão. No fragmento “**ajuda a gente aprende o português**”, está presente um não dito: eu não sei o português. Além disso: quem não vai à escola não aprende português, é na escola que aprendemos. Antes não sabemos falar nossa própria língua materna. Quando A3 fala “**ele não estudou muito, então ele não sabe as coisa igual a gente que tá estudando**” está na forma de uma paráfrase que retoma o que já foi produzido discursivamente, é uma repetição. Se para A3 uma explicação para seu pai usar da mesma variante que Patativa é o fato de não ter estudado assim como ele está estudando, ter estudado apenas até a quarta série, logo ter tido pouco contato com a educação formal, por conseguinte não sabe ele falar bem, bonito e certo.

Assim vê-se suscitar a construção de uma concepção que volto a retomar, a do falar bem através apenas da escola formal. Isso remonta como é o ensino de LP praticado pela escola, em

destaque o ensino por esses alunos recebido ensino normativista, tradicional da língua que prioriza a gramática e crê na língua como um sistema fechado que não permite mudanças na fala e nem na escrita. Possenti (1996) diz que a escola quando apresenta a hegemonia da norma culta, muitas vezes, desconsideram a diversidade linguística que é gerada por vários fatores.

Assim a escola não considera o aluno, sua variante, a diversidade o transformando num indivíduo que é capaz de considerar a própria variante feia e errada. Os alunos não se reconhecem como sujeitos que partilham da mesma variedade de língua. Eles não se permitem a isso, como se dissessem “meu pai pode, mas eu não, eu estudo”. Ele não deixa isso visível para não sofrer preconceito por parte dos colegas e também por minha parte, que apesar de ser pesquisadora nessa situação, não deixo de ser professora.

Se utilizando desse poema, por exemplo, é possível fazer um trabalho de respeito e aceitação em relação às variantes. Já que para Candido (1972) é a Literatura vista como uma arte capaz de humanizar e transformar o homem e a sociedade.

Versando um pouco sobre a visão que os alunos possuem quanto à questão da variação linguística, colocam-se algumas perguntas e respostas a serem discutidas. A questão 7 “Vocês acham que todo mundo no Brasil fala o português igual? Por que sim ou por que não.”

A2 Eu não sei como explicar porque cada lugar é diferente, tipo lá no nordeste é estranho o jeito que eles falam, eles mudam um pouco as palavra, mas é o mesmo português porque se não a gente não se entende.

No trecho de A2 “**eu não sei como explicar porque cada lugar é diferente, tipo lá no nordeste é estranho o jeito que eles falam, eles mudam um pouco as palavra [...]**” percebemos que este aluno sabe das mudanças da língua, principalmente a variação regional que é para Bagno, como antes citada, uma mudança na língua que ocorre de um lugar para outro, de um estado para outro e também de área para outra. Quando diz “[...] **mas é o mesmo português porque se não a gente não se entende**” deixa implícito na forma de um não dito que mesmo existindo tantas diferenças dentro da mesma língua é ela considerada sob uma mesma nomenclatura Língua Portuguesa. Nas seguintes falas A8 complementa a fala de A3:

A3 Não tem como, se não fosse o português como que a gente vai conversa com as pessoa.

A8 É porque **todo mundo tem que fala a mesma língua num país, isso a gente, sabe só que as veis de um lugar muda um pouco a fala.**

Quando A8 fala – no trecho acima em negrito – vê-se que esses alunos tem consciência

da mudança da língua, mas assim como A2 é só um tipo de mudança, de variação que eles tem consciência. Na questão 10 “Quando o poeta fala *trabaiá*, vocês conseguem entender o que significa? vocês imaginam o porquê dele falar assim?”

A3 Claro que a gente entende, é **na verdade ele quer dizer trabalhar só que ele trocô as letra.**

A4 **É que ele não estudô muito, daí ele não sabe**, é que nem a gente falô antes que tava escrito lá no texto.

A3 não tem consciência do que acontece na variação de uma língua, para ele entre *trabalhar* e *trabaiá* ocorre uma troca de letras, mas afirma entender a significação da palavra. Enquanto isso A4 tenta lançar hipóteses para explicar o motivo do poeta usar essa variante: “**é que ele não estudô muito, daí ele não sabe**”. Voltamos mais uma vez na ligação entre grau de instrução e conhecimento da língua. Quem estuda sabe, e quem não estuda não sabe falar “certo”. É o que explica Bagno (2007) quando diz que se encontra nos livros didáticos a tendência de tratar a variação como sinônimo de pessoas não escolarizadas. Coloca-se a falsa suposição de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de modo mais correto, e que não existe a variação para eles. Para realizar uma sondagem ainda maior sobre a concepção de linguagem dos alunos fez-se a seguinte questão: “13- Muitas pessoas dizem que falam certo e que fulano de tal fala tudo errado... para vocês o que é falar certo?”

A1 Fala certo é fala igual a gente aprende na escola.

A3 Eu acho assim também, que **tem só um jeito de fala e que se você não fala daquele jeito tá errado.**

A2 É igual a gente aprende na escola.

Aqui se comprova que a ideologia da escola será admitida/internalizada pelo aluno, está posto no discurso de A1 “**fala certo é fala igual a gente aprende na escola**”. Aqui há um retorno a sua memória discursiva, pois se ele está proferindo esse discurso quer dizer que um dia alguém já disse isso para ele, visto que é algo que se reproduz, o discurso nunca é totalmente novo, sempre há algo já pronunciado. Vejamos também que existe uma concordância entre os alunos, os três concordam no fato de existir apenas um jeito de falar CERTO e que é através da escola que temos consciência disso.

Há uma hegemonia de língua passada pela escola e essa repercute nos discursos do alunado que estão já ideologicamente formados e tomados por essa concepção de língua

imutável. Quando A2 diz “**tem só um jeito de fala e que se você não fala daquele jeito tá errado**”. Esse jeito correto está na base de um não dito, apesar de durante a entrevista os alunos não usarem a nomenclatura *língua formal, padrão formal*, etc, é a essa língua que eles estão se referindo.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos discursos materializados dos alunos foi possível perceber as representações ideológicas e a construção de significados sobre a língua em sala de aula de Língua Portuguesa. Conclui-se que as falas dos discentes apresentam-se parafrasticamente ao discurso escolar sobre língua, uma vez que tantas vezes aparecem e reaparecem as palavras CERTO, ERRADO e CORRIGIR.

Isso nos indica a concepção de língua deles e o tipo de prática de ensino a que são expostos, ao ensino que eles receberam ou recebem. Todos esses discursos dicotômicos entre certo e errado vem de um grande discurso de quem tem por ideologia a existência de uma única língua portuguesa digna de ser usada na fala e na escrita.

Se o professor apresenta essa concepção – crê no uso de uma única variante que mais se aproxima da padrão, e que deve ser usada tanto na fala quanto em registros escritos – logo a usará no seu ensino. Ensinamos a partir do que acreditamos. Portanto, o professor de LP tem papel importante na construção ideológica dos alunos. Se para ele há só uma língua que pode e deve ser usada nos vários níveis da linguagem, ele mostrará/reforçará isso através de sua prática pedagógica e de seu discurso. Logo, grande parte desse preconceito que os alunos apresentam está diretamente ligado à concepção de língua que o professor de LP apresenta e a partir da qual ensina.

Para além, as representações que eles têm mostram compreender que há uma língua que é a da escola e outra que é a das pessoas sem escolarização. Além disso, creem que só aprendemos a língua portuguesa na escola, ou seja, por meio do ensino formal, como se antes do contato com o contexto escolar não falássemos e não soubéssemos usar nossa língua materna com competência. Também não se apresentam/identificam como falantes da mesma variante usada por Patativa no poema estudado – apesar de que pelas análises é possível concluirmos que sim, são.

Portanto, mesmo existindo vários estudos linguísticos atuais que abordam uma nova concepção de língua que vê a linguagem como heterogênea, instável e que postulam a variação como um processo natural da evolução das línguas, ainda existe um ensino pautado na normatividade, nas regras da língua. Nas diretrizes de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2008) há menção de que o ensino de Língua Portuguesa é geralmente ministrado de duas maneiras e uma delas é pelo viés normativista, priorizando-se o ensino gramatical no qual a

língua é vista como um sistema fechado sendo as mudanças não “permitidas”, alguns profissionais reproduzem amplamente essa concepção e prática.

A partir desse estudo suscitam outras questões; até que ponto o professor de LP é responsável por influenciar o aluno em sua construção ideológica a respeito da linguagem? Depois do sujeito ter enraizado ideologicamente o preconceito linguístico, que é culturalmente reforçado pelo contexto escolar, há como desconstruir isso? Até que ponto?

Também é importante salientar que não mostro aqui os resultados totais da pesquisa-ação, uma vez que não apresento quais foram as respostas/falas dos alunos depois da tentativa de desconstrução do preconceito, depois das discussões iniciais.

A realidade dada a partir da fala discente nos mostra as contrariedades existentes no sistema educacional, a teoria defende um tipo de prática docente, mas a realidade diverge. Há um grande abismo entre a teoria e a prática no ensino da disciplina chamada Língua Portuguesa. Desse modo esse processo acaba resultando no fracasso educacional que leva a construção ideológica de discentes não conscientes do que ocorre na língua, construindo ao mesmo tempo indivíduos com uma postura preconceituosa.

Nada melhor do que concluir com as sábias palavras de Bagno (2007) que nos diz que se as pessoas querem continuar usando as formas tradicionais que a norma padrão prescreve, que fiquem à vontade. Tudo o que buscamos é que as outras formas também sejam consideradas justas, corretas e boas. Nada mais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. Traduzido por Alberto J. Pla. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires: 1974.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____, Irandé Costa. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____, Marcos. **Preconceito Linguístico – o que é, como se faz**. 52.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino/ Acir Mário Karwoski; Beatriz Gaydeczka, KarimSiebeneicher Brito (orgs.) – 30 ed**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRITO, Antonio Iraildo Alves de. **Patativa do Assaré: porta-voz do sertão**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, jul./dez. 2009. Disponível em <

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/133/124>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. **Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15. p. 179 – 194, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna** / Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. -7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999/2009.

FILHO, Antonio Nóbrega; FEITOSA Fátima. **PATATIVA DO ASSARÉ 100 ANOS DE POESIA**. Ceará: 2009. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/index.php/publicacoes?download=188:inesp-pubpatativa&start=12>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

FIORIN, J. L. **Tendências da análise do discurso**. Estudos Linguísticos, v.19, p.173-9,1990.

FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Linguística: I Objetos teóricos**. – 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19º ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1996.

LOPES, Moita. **Cenas de sala de aula** - Org. Maria Inês Pagliarini Cox. e Ana Antônia de Assis-Peterson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LUYTEN, Joseph Maria (Org.) **O que é literatura popular?**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MACEDO, Wilza Karla Leão de. **Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem**. I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e

Leituras. III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura. VII Encontro Local do PROLER UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**/ Angela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). São Paulo: Parábola, 2010.

_____, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORENO, Meca. **Origem da literatura de cordel**. Disponível em: <http://interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=700&catid=0>. Acesso em: 14 mar. 2015.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso – Princípios e procedimentos**. Pontes: 2005. p. 179 – 194, 2000.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Língua Portuguesa. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental: Curitiba, 2008.

PÊCHEUX, M. (1975). *Les Vérités de la Palice*, Maspero, Paris, 99 trad. bras. **Semântica e Discurso**, E. Orlandi et al ij, Editora da Unicamp.

PESSOA, Maria do Socorro. **Sociolinguística aplicada ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlciv/lport/pdf/slp15/01.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática**. 4 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RIOLFI, Cláudia [et. al.] **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learnig, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix: 1969.

SCHNEUWLY, B. (2004). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais / Maria Tasca. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.