

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Bianca M. Q. Damacena (UFRGS)¹

Resumo. O Brasil é um país rico em diversidades plurilinguístico-dialetais em suas diferentes esferas: de estado para estado, de cidade para cidade e até mesmo de bairro para bairro. No entanto, são raras as vezes em que essas diversidades são exploradas em sala de aula, ficando o ensino da língua materna reduzido à gramática e à chamada linguagem padrão. O presente artigo tem como objetivo debater a formação de docentes do ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva da sociolinguística, a partir de estudos feitos com Bortoni-Ricardo (2004; 2005) em constante diálogo com a perspectiva de Tardif (2002) sobre a formação docente e os saberes.

Palavras-chaves: Sociolinguística; Língua Materna; Formação Docente; Saberes Docentes.

Abstract. Brazil is a very rich country regarding dialectal and linguistic changes in its several spheres: from state to state, from city to city, and even from neighborhood to neighborhood. Nevertheless, it is rare to see this diversity being used in class, which reduces mother tongue teaching to grammar and pattern language. This paper aims to discuss teacher's formation under the perspective of sociolinguistics from the bibliographic research made with Bortoni-Ricardo (2004; 2005) in constant dialogue with Tardif's (2002) perspective about teacher's formation and knowledge.

Key words: Sociolinguistics; Mother Tongue; Teacher's Formation; Teacher's Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Falar em formação docente implica entender quais processos estão envolvidos na construção dos saberes necessários para que uma pessoa se torne um bom professor. Para o professor de língua portuguesa, seja o alfabetizador ou o professor do Ensino Médio, tal

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
bianca.damacena@gmail.com

compreensão ultrapassa os processos de formação em si e tangem, inclusive, questões como competência linguística, tanto do professor como de seus futuros alunos, e questões culturais.

O presente artigo tem como objetivo debater sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas sob o viés da sociolinguística, ramo da linguística que defende não haver erros de linguagem, mas sim variedades em comparação com a chamada norma culta ou padrão. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica com alguns autores que tratam do assunto, principalmente com Stella Maris Bortoni-Ricardo.

A pesquisa em questão se faz importante tendo em vista que o Brasil é um país com proporções continentais e, portanto, muito rico culturalmente, sendo a linguagem um dos bens culturais mais diversificados. Além disso, quando se fala em língua portuguesa, logo se pensa na norma culta e o que seria um elemento identitário, passa a ser um instrumento de opressão. Assim, quanto mais se pesquisar e escrever sobre a importância de aceitar as diferenças linguísticas e utilizá-las como ferramentas de ensino da própria linguagem padrão, menos preconceito linguístico existirá, e ao aluno será garantida a possibilidade de saber quando usar uma variedade ou outra.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira delas, debate-se a questão dos saberes envolvidos na formação dos professores em geral, a partir da pesquisa bibliográfica feita com Maurice Tardif (2002). A seção seguinte descreve brevemente a questão da sociolinguística e da educação com base em estudos feitos por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2005). Já a última seção faz um diálogo entre Tardif e Bortoni-Ricardo, entre outros autores, com vistas a estabelecer um ponto de convergência que entenda a perspectiva da sociolinguística como um saber experiencial que tem que fazer parte da formação de professores de língua portuguesa.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E DEVERES

Quando se fala na profissão 'professor', é importante lembrar que antes de estar em sala de aula, o profissional deve passar por um processo de formação, seja na universidade através dos cursos de licenciatura, seja no magistério. Essa formação implica a constituição de saberes docentes. No entanto, a ligação existente entre professores e saberes não está somente no ato de transmitir conhecimentos pré-construídos, mas sim na integração entre diversos saberes e as diferentes conexões mantidas com o corpo docente. Dessa forma, entende-se por 'saber docente' um saber variado, constituído pela junção de quatro outros saberes da formação profissional: os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2002), em seu livro *Saberes docentes e a formação profissional*, explica que os saberes pedagógicos são os conceitos oriundos de reflexões racionais e normativas acerca da prática educativa. Para o autor, tais reflexões resultam em sistemas que representam e orientam o fazer docente, em articulação com as ciências da educação, na tentativa de legitimar cientificamente os resultados dessas reflexões. Os saberes disciplinares, por sua vez, também são adquiridos através da formação docente. Tardif (2002) acrescenta que estes saberes estão relacionados a diferentes áreas do conhecimento presentes na sociedade. Encontram-se nas universidades e faculdades sob a forma de disciplinas. Já os saberes curriculares são aqueles referentes aos objetivos, conteúdos e métodos com os quais a instituição escolar classifica e seleciona saberes considerados modelos para a cultura erudita e que estão na forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais, por fim, são aqueles que surgem da própria prática docente, com base no trabalho do dia a dia e no conhecimento do meio em que o professor trabalha. Como o próprio nome diz, são saberes oriundos da experiência individual e coletiva e resultam no “saber-fazer” e no “saber-ser”.

Ainda sobre os saberes, Tardif coloca que:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2002 p.39).

Entretanto, faz-se necessário reconhecer que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e socializam nos espaços coletivos não são o saber dos professores nem o saber docente. Tardif (2002) explica que devido ao fato de o docente não estar diretamente ligado à seleção ou definição dos saberes ele não pode controlá-los. Esta escolha fica a cargo da instituição escolar, mas não apenas dela, uma vez que também está na tradição cultural, naquilo que cada época e sociedade define como “conhecimento para todos”, e que o transforma em matérias e disciplinas e as impõe como modelo da cultura erudita. Nas palavras de Tardif, esses saberes:

situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002 p 40-41).

Além de não participar da seleção dos saberes a serem transmitidos, os professores também ficam aquém daqueles relativos a sua formação profissional, ou seja, daqueles que são transmitidos a ele durante o curso na universidade ou faculdade, ou ainda, escola normal. Estes saberes também ficam distantes, pois dependem das instituições de formação e dos currículos montados pelo Estado. Neste caso, além dos saberes curriculares e disciplinares, também os

saberes pedagógicos não são controlados pelos professores, o que conforma uma relação de alienação entre docentes e saberes. Tardif diz que:

as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pelo Estado e pela universidade (TARDIF, 2002, p. 41).

Dessa forma, restam os saberes experienciais como centro do saber docente, pois são os únicos que dependem do docente em si. Apesar de surgirem a partir dos demais, com os saberes experienciais “os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os [outros] saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002 p.54). São saberes que se pautam nas certezas constituídas na experiência, bem como na prática.

Como afirma Nóvoa (1995, p. 17), “professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores”. É o saber experiencial que confere ao professor um papel político frente à imposição da escola porque com sua experiência ele seria capaz de grandes transformações curriculares e disciplinares. Contudo, para que ele passe a ser reconhecido como produtor do saber, e não apenas transmissor, é preciso que esse reconhecimento parta dele mesmo, do corpo docente.

Tardif (2002) coloca que quando o corpo docente passar a reconhecer seu próprio saber oriundo da experiência, enquanto grupo produtor de conhecimento, isso resultará na possibilidade do professor ganhar legitimidade para fazer parte da composição de sua própria formação profissional, da seleção de conteúdos e disciplinas a serem transmitidos porque é ele

quem está no dia a dia da escola e, portanto, é quem melhor entende quais as reais necessidades dos alunos, seu objeto primeiro de trabalho. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os professores se unam em torno desta causa. Nas palavras de Tardif:

Tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre professores. Entretanto, seria ilusório acreditar que os professores poderiam atingi-la limitando-se apenas ao plano específico dos saberes. Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que professores manifestarem suas próprias ideias a respeito de sua própria formação profissional (TARDIF, 2002, p. 55).

Nóvoa complementa dizendo que:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (NÓVOA, 1995, p. 29).

Dessa forma e levando-se em consideração o exposto nesta primeira seção do artigo, é de extrema importância que a nova cultura profissional enfrente as imposições do Estado, da escola, das Universidades, em relação à formação e à carreira dos professores. É preciso debater as condições de acesso, a progressão, as avaliações, as disciplinas a serem estudadas e depois as disciplinas a serem transmitidas aos alunos, tudo isso tendo como base o saber experiencial docente. Enquanto os professores não investirem nesse projeto, as outras instituições o farão.

O exposto nesta seção também pode ser aplicado a uma área mais específica da educação: o ensino de língua materna. Professores de língua portuguesa, sejam os alfabetizadores, sejam os professores que seguem a vida escolar dos estudantes até a conclusão do ensino médio, têm a importante tarefa de auxiliar o aluno na compreensão de sua própria língua e ao fazê-lo esbarra em um problema: de um lado, a escola, incentivada pelo Estado e também pela crença do “bom português”, impõe o ensino da norma culta como sendo a única alternativa de uso da língua e, por outro lado, há a individualidade do aluno e as características culturais que cada um traz consigo para dentro da escola, inclusive formas de falar. A próxima seção do artigo se dedica a mostrar como a sociolinguística entende essa dicotomia.

3. A SOCIOLINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO

Quando se fala em educação em língua materna, tem-se em mente o ensino da língua portuguesa na escola em suas quatro habilidades: ler, escrever, escutar/entender e falar. No entanto, antes de chegar à escola, a criança já consegue se comunicar oralmente. Isso significa que em algum momento ela aprendeu a língua materna. O papel da escola, enquanto espaço ou domínio social para aprendizagem, vai ser o de aperfeiçoar esse conhecimento. Por domínio social entende-se um lugar onde pessoas interagem umas com as outras construindo seus papéis sociais. Estes por sua vez, são “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (BORTONI-RICARDO, 2004 p.23).

Voltando à questão da sala de aula, mais especificamente de ensino da língua portuguesa (independentemente do nível escolar), esta sendo um domínio social, pode-se encontrar diferentes usos da língua. Os professores, por exemplo, devem seguir regras mais rígidas acerca do seu comportamento verbal e não verbal; os alunos gozam de uma conduta mais amena com relação a isso, mas mesmo assim, ainda se pode ver variações entre uma fala ou outra. Para Bortoni-Ricardo:

[...] em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas, em todos eles há variação porque a variação é inerente à própria comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Para falar em variação linguística, primeiramente é preciso falar sobre os diferentes papéis sociais dentro da escola. Há diretores, professores, coordenadores, todos eles com funções de certa autoridade o que lhes obriga a ter mais cuidado com a linguagem que usam. Esta é a chamada *linguagem monitorada*. Dentro da escola, há também diversos momentos em que o uso da língua vai se modificando. Por exemplo, as situações dentro da sala de aula são mais formais que as do recreio. Com relação aos professores, a monitoração da língua é ainda mais latente. Quando eles estão envolvidos com a explicação do conteúdo a linguagem utilizada fica bem formal, quando estão conversando sobre qualquer outro assunto, volta a ser informal. Existe monitoração da linguagem entre os alunos também, só que em grau menor que com os professores, pois depende dos recursos comunicativos que este aluno tenha adquirido através de leitura e da própria experiência com diálogos monitorados.

A partir de um plano mais amplo, outro tipo de variedade linguística está contida no que se pode chamar de diferenças dialetais que são as variações que ocorrem de um estado para o outro, o que caracteriza os sotaques e as mudanças de significado entre algumas palavras. Percebe-se então que existem perfis de variação em que um deles poderia ser traçado a partir da dicotomia “formal versus informal” na qual o formal seria a linguagem dita padrão, da gramática, e a informal, a usada no dia a dia, sem tanta observância de regras gramaticais; o outro seria caracterizado a partir das diferenças sonoras e lexicais existentes de um lugar para o outro. Com tantos usos diferentes de uma mesma língua, no caso o português, porque apenas um tem que ser ensinado em detrimento dos outros? Esse questionamento leva ao entendimento de que existe preconceito linguístico em ambas as situações citadas acima. Seja no falar formal ou informal, seja entre as regionalidades e isso acontece, pois, no Brasil, existe um grande prestígio do uso do português culto como forma de demarcação de cultura, de erudição. Esse prestígio ultrapassa a barreira do “formal versus informal” e atinge também a variação dialetal, considerando “português correto” o falado nas regiões de maior poder aquisitivo. Para Bortoni-Ricardo:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre os quais o Brasil pode ser considerado pragmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Esta compreensão do “bom português” é um mito historicamente arraigado na cultura brasileira. Em qualquer comunidade de fala rica em variedades regionais, como nas metrópoles, aqueles que têm maior poder aquisitivo passam seu prestígio para a variedade linguística que

falam e assim elas são vistas como mais bonitas e mais corretas, como modelo de erudição. Dessa forma, o dialeto falado em uma região considerada pobre pode ser considerado incorreto quando comparado ao falado em uma região rica (BORTONI-RICARDO, 2004). Bagno (2003) coloca que:

A estigmatização se torna um problema social ainda mais grave quando o rótulo de 'erro' passa a ser automaticamente aplicado a todas as demais características físicas e psicológicas bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve de forma linguística desprestigiada. De fato, o suposto erro linguístico parece desencadear uma série de avaliações negativas lançadas sobre o indivíduo, numa cadeia de causas e consequências que, por ser essencialmente ideológica, só pode ser falsa: alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado... (BAGNO, 2003, p. 149)

Dessa forma, a língua, que é um elemento identitário, passa a ser um instrumento de opressão com base apenas nas diferenças sociais. A partir disso, linguistas adeptos do ramo intitulado sociolinguística defendem que a pluralidade cultural seja ensinada nas escolas, como forma de acabar com os preconceitos linguísticos. Qualquer variedade dita não padrão pode ser considerada um saber experiencial e não deveria ser suprimida, mas sim comparada a outras variedades para que se amplie o conhecimento de determinada cultura que utilize essa variedade não padrão e se encerre o preconceito linguístico.

Entretanto, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que as variedades linguísticas resultantes das diferenças sociais não são levadas em consideração no Brasil o que implica nas escolas (e aqui é importante lembrar que o que está por trás da seleção e produção das matérias e objetivos de uma dada disciplina é o Estado e seus agentes) imporem o ensino do português da cultura dominante, ou seja, o dito correto e padrão. Acerca deste tema, Faraco acrescenta que, em

grande parte, o problema não está na crença que se tem sobre a língua falada pelo aluno, mas sim

[...] nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos dessa diversidade e nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes (FARACO, 2008, p. 181).

A cultura do “bom português” esquece que o Brasil é um país com dimensões continentais e muito rico em culturas diversas, inclusive no que tange aos vários dialetos de norte a sul e de cidade para cidade. Da zona rural para a zona urbana, essas diferenças também existem e as escolas não sabem como lidar com isso. Muitas vezes não querem, pois impõem o uso do “português correto”. Dessa forma, ao invés de se utilizar de uma “pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 180), a escola se contemplou com a função de decidir sobre qual modelo é o desejável no que tange o desempenho linguístico dos alunos. O modelo escolhido é o que elimina toda e qualquer expressão dialetal e cultural que o aluno traz consigo.

Conforme o exposto acima se chega à conclusão de que o ensino de língua portuguesa, em todas as esferas, necessita de mudanças que vão desde a formação do professor até a conduta deste em sala de aula. A próxima seção do artigo se dedica a debater que mudanças poderiam acontecer, bem como que estratégias poderiam ser utilizadas pelos professores a fim de evitar o preconceito linguístico, além de utilizar a grande variedade cultural e dialetal existente no Brasil para complementar a aprendizagem do aluno e não somente suprimir o que ele já traz consigo.

4. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA QUESTÃO DE VARIAÇÃO

Na profissão do professor, o objeto principal é o indivíduo, porque o professor tem a função de transmitir conhecimento a pessoas, mas este objeto possui dois atributos. O primeiro deles é que o indivíduo é único. Embora eles estejam em grupos, há que se levarem em consideração as diferenças individuais dentro da sala de aula. Esse elemento acaba por dificultar a prática docente na medida em que as situações de trabalho muitas vezes se mostram instáveis devido a particularidades dos alunos.

Dessa forma, aulas que seguem uma espécie de receita, ou que generalizem a forma de transmitir o conteúdo, tendem a falhar do ponto de vista da aprendizagem, pois cada um tem uma forma de aprender e são, portanto, heterogêneos. Isso acontece porque “não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais” (TARDIF, 2002 p. 129).

No ensino de língua portuguesa não é diferente. Como já visto na seção anterior, no Brasil, a língua padrão, ou seja, o português da norma culta, está relacionada ao grupo social que possui melhores condições de vida, melhor status. Inclusive, variedades faladas em regiões consideradas mais ricas são tidas como corretas frente a outras originais de estados e regiões mais pobres. Alunos das escolas de periferia são muito diferentes dos que frequentam as escolas dos bairros de classe média, principalmente no falar e por isso essas especificidades deveriam ser consideradas pelos professores, mas não são. Deveria haver adequação nos livros didáticos, bem como dos conteúdos programáticos, levando-se em consideração as especificidades do local, de cada região do país e também as experiências do professor. Para isso, o professor precisa identificar as características sociolinguísticas e culturais de seus alunos, pois se trata do primeiro passo para “a implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam

sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados de aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2005 p. 144).

Contudo, na prática, ainda é um problema para os professores que se preocupam com essa sensibilização cultural saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir, ou se podem falar em erros. A grande dúvida destes professores é sobre como proceder nos momentos em que o aluno “comete erro”. Primeiramente, é preciso esclarecer que a sociolinguística não considera erro, mas sim variedade, e acredita ser pedagogicamente incorreto apontá-la como erro, porque isso pode significar quase a humilhação do aluno frente à classe. Para Bortoni-Ricardo,

uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 37).

Bortoni-Ricardo (2004) também estabelece que a estratégia de um professor para lidar com situações de “erro de português” em sala de aula deve compreender dois passos. Primeiro é preciso *identificar a diferença* e depois *conscientizar* o aluno sobre a diferença.

Para o primeiro passo, é necessário que o professor tenha completo domínio da norma padrão da língua portuguesa para poder identificar quando o aluno a está usando ou não. Em se tratando de formação dos professores alfabetizadores, aqui se delineia uma questão importante, pois os cursos de pedagogia em geral estão focados na formação de professores polivalentes e não existe um foco mais específico em determinadas disciplinas. Dessa forma, o pouco contato que o professor em formação tem com o ensino de língua portuguesa já assume que esse mesmo professor tenha profundo conhecimento da norma culta e na maioria das vezes não tem. O que se questiona não é que ensinar língua portuguesa deve perpassar as diversas

variedades da língua para que se saiba quando é norma culta, quando não é e quando se pode usar uma ou outra e, para tanto, o professor é o primeiro que deve estar ciente da existência dessa variedade. O segundo passo – conscientizar – demanda um pouco mais de atenção. Nas palavras de Bortoni-Ricardo:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas de cada um. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança [...] ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 42).

Dessa forma, é imprescindível que as escolas passem a considerar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos precisam entender que existem diversas formas de falar exatamente a mesma coisa e que nenhuma delas é errada, mas sim, mais ou menos adequada para determinado tipo de situação. Para além disso, é preciso compreender que estas formas alternativas à norma padrão não têm que ser suprimidas, mas sim utilizadas com propósito comunicativo, inclusive para ensinar sobre diversidade linguística e cultural.

Pozo afirma que as teorias construtivistas consideram muito importante partir de aprendizagens anteriores para que novas sejam colocadas para o aluno, afinal, a aprendizagem é “a reestruturação dos conhecimentos e comportamentos presentes no aprendiz” (2002 p. 60). Tal reestruturação também acontece no ensino da língua materna, dentro da escola, e, para tanto, linguistas aconselham que a norma culta seja aprendida, mas sem que os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes sejam suprimidos.

Aprender o português dito de prestígio tem que configurar como reestruturação, isto é, tem que significar que o aluno aumentou sua competência linguística e comunicativa e que ele ganhou condições de empregar uma variedade ou outra, dependendo da situação de fala.

Bortoni-Ricardo (2005) acredita que aqueles que chegam à escola falando “errado” merecem ter suas particularidades respeitadas e valorizadas, mas também merecem aprender as variantes de prestígio, para que saibam quando utilizá-las. Para a autora, “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005 p. 15), garantindo ao aluno o direito de manter intacta sua identidade cultural, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista.

Como visto anteriormente, o objeto do trabalho do professor é o indivíduo, dentro do grupo geral que é uma sala de aula. Esta interação de sala de aula, portanto, deve se dar entre aluno-professor. Porém, não somente, pois a interação aluno-aluno também tem importância, independentemente. Isso porque os alunos são seres sociais, que trazem para dentro da sala de aula seus próprios saberes. Bakhtin (2006), em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, coloca que o homem se constitui como um ser social através da linguagem e que o discurso é expressão inerente e intrínseca à formação do indivíduo crítico. Além disso, a atividade educativa em si está relacionada com a comunicação e a interação. Ambas são importantes para o processo de formação, pois estão baseadas no diálogo, uma ferramenta relevante não apenas para a aprendizagem, mas também para formação pessoal. Para Tardif, “a discussão com o outro [seja com o professor ou com o colega] não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva” (TARDIF, 2002 p. 165). Dessa forma, o ensino de língua portuguesa democrático está, inclusive, no aceitar que se pode aprender língua portuguesa simplesmente a partir da interação aluno-professor, através da

linguagem monitorada (ora norma culta, ora variedade não padrão), e da interação aluno-aluno, nas conversas do dia a dia, sem falar no que se aprende em casa.

Se considerar o ensino de língua materna, então, fica ainda mais claro que existem saberes diferenciados, principalmente no que tange ao uso da língua, no caso, portuguesa. Dessa forma, cabe aos professores mediar todas essas interações e para tanto, muitas vezes os saberes experienciais são mais eficazes que os demais. Portanto, os saberes experienciais dos professores têm que ganhar cada vez mais espaço de reconhecimento como forma de produção, seleção e transmissão de conhecimento.

Reconhecer os saberes experienciais é colocar a subjetividade dos professores, ou seja, sua opinião formada com a prática da sala de aula, no centro das pesquisas sobre ensino e, portanto, dar voz ativa àquele que de fato transita entre a prática e a teoria e, portanto, quem melhor poderia fazer sugestões. Sacristán diz:

Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a “deduzir” as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico (SACRISTÁN, 1997, p. 85).

E Tardif acrescenta:

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos professores. [...] Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 230)

Portanto, é preciso assumir que os professores são sujeitos capazes não só do fazer docente, mas também do saber docente. Sua atuação não está apenas relacionada à transmissão de conhecimentos oriundos da teoria que ele aprendeu no seu processo de formação profissional, mas trata-se também da produção de saberes específicos que resultam única e exclusivamente de sua prática diária.

Além disso, a sociedade atual pode ser considerada como a sociedade da aprendizagem porque nela o ato de aprender não significa apenas uma exigência, mas sim uma experiência extremamente importante para o desenvolvimento pessoal, cultural e também econômico das pessoas (POZO, 2007). O ensino de língua portuguesa não pode estar aquém dessa característica. É preciso encarar as aulas de português não como uma exigência para que o aluno saiba o português padrão, mas sim, como um meio de desenvolver sua competência linguística e de acrescentar culturalmente quando variedades são colocadas em comparação. Para tanto, será necessário rever os critérios e os saberes envolvidos na formação dos professores de língua portuguesa (com maior ênfase nos alfabetizadores) através de estudo minucioso dos fenômenos sociolinguísticos e suas particularidades a fim de alcançar com eficácia uma política educacional democrática de ensino de língua portuguesa.

Para além disso, formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, no intuito de que eles também democratizem a sociedade exige que eles sejam dotados de modos de pensamento “que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado” (POZO, 2007). Em se tratando de língua portuguesa, esse entendimento é ainda mais contundente no sentido de que, hoje em dia, aprende-se com as mais variadas ferramentas, mas todas elas utilizam a língua, seja escrita, ou oral. No entanto, nem sempre é a norma culta que é utilizada. Assim, com um ensino de língua

portuguesa mais democrático, não haverá mais fronteiras linguísticas dentro de uma mesma língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo dissertou sobre a importância de aceitar as variedades linguísticas como saberes experienciais que devem ser utilizados como ferramenta de ensino do português dito padrão, seja na fase de alfabetização ou nas posteriores.

A partir das leituras feitas com Bortoni-Ricardo, foi possível compreender que democratizar o ensino da língua portuguesa no Brasil perpassa dois caminhos: o primeiro deles é o de aceitar as diferentes linguagens utilizadas em todo o país, e de domínio social para domínio social, e o segundo é empregar essas diferenças como forma de aprendizagem, e não apenas suprimir aquela linguagem tida como errada ou fora do padrão.

No entanto, essa ainda é uma realidade um tanto remota, pois no Brasil essas variedades linguísticas provenientes das diferenças sociais e regionais não são levadas em consideração. Isto resulta nas instituições responsáveis pela criação dos objetivos e disciplinas imporem o ensino do português dito correto, falado pela cultura dominante.

Para que essa realidade se modifique, é preciso que os professores se coloquem na posição de ser capazes de participar da escolha das matérias e também da forma como transferem informações, tendo como base o que Tardif chamou de saberes experienciais, que são os saberes adquiridos a partir do processo de formação docente aliado à prática de sala de aula. No caso do ensino de língua portuguesa, a formação desses professores tem que se preocupar com que eles saibam a norma culta e que estejam preparados para lidar com as ditas situações de erro sem que isso cause constrangimento do aluno. Isso só acontecerá quando as

variedades forem entendidas como saberes experienciais, importantes para ampliar a competência linguística dos alunos. Conseqüentemente, o preconceito linguístico acabará.

Entretanto, trata-se de uma pesquisa ainda muito incipiente, que esbarra na ideia disseminada de que ensinar português respeitando-se o que não está na norma culta é na verdade não ensinar. Contudo, este estudo mostrou que é importante que as pesquisas sobre o assunto continuem. Inclusive, uma proposta interessante é a de conduzir entrevistas com professores e coletar o máximo de saberes experienciais quanto for possível, buscando-se talvez atividades que possam ser socializadas com outros professores e que ajudem na democratização do ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*; São Paulo; Parábola; 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2007.

NÓVOA, António. *O passado e o presente dos professores* in: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: A nova cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In: Revista Pátio. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida. Ago/Out de 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto Editora, Porto. 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Vozes, 2002.

Submetido em: 22/12/2017

Aceito em: 30/11/2020