

SIMPÓSIO AT087

VII SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS E DESAFIOS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS¹

PAULA, Marcília Rolim Souza de
Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Piúma/ES
marciliarsp@gmail.com

Resumo: A língua é um instrumento de comunicação, mas também de relações de poder. Bourdieu (1983) trata das relações de poder entre os interlocutores a partir da concepção da autoridade e da linguagem autorizada. Além disso, para o autor, não podemos subestimar a relevância do domínio de determinada manifestação linguística nas relações de poder entre os sujeitos. Assumimos, conforme Bagno (2002), que a língua que é ensinada na escola é apenas uma de suas manifestações possíveis e que as práticas de ensino da língua que não considerem o contexto do estudante correm o risco de ensinar apenas os aspectos normativos da gramática nas formas utilizadas pelos grupos dominantes, excluindo o aluno pobre do processo de compreensão da linguagem que já domina e faz uso. Concordamos com Arroyo (2015), quando afirma que os pobres foram historicamente privados do direito ao acesso pleno aos bens e serviços públicos, inclusive à educação formal e que a concepção criada pela cultura política e pedagógica sobre a pobreza é de natureza moral. Nossa pesquisa está ancorada em dois eixos: (i) definição do contexto da pobreza e a inserção da população pobre na educação pública brasileira; (ii) as variantes linguísticas e as relações de poder envolvidas no processo de ensino da língua. Realizamos uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas aplicadas a professoras de Língua Portuguesa, numa escola de periferia de Piúma/ES. Identificamos na pesquisa que as professoras entrevistadas podem não estar considerando a situação de pobreza de seus discentes ao planejarem seus trabalhos pedagógicos. Concluímos ainda que há uma clara concepção pedagógica que o uso da língua falada pelos alunos é considerado inadequado, já que atribuem mais valor às formas de manifestação linguística dos grupos sociais e econômicos dominantes.

Palavras-chave: Ensino de língua; Pobreza; Variantes linguísticas.

Abstract: The language is a communication instrument, but also a power of relations. Bourdieu (1983) treats the power of relation between interlocutors starting from the

¹ Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida e apresentada originalmente como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Espírito Santo com o título: *O ensino da língua e suas relações com a pobreza*, sob a orientação da prof^a. Ms. Luanna Del Carmen Barbosa Mattanó.

authoritative conceptions and of the authorized language. Beyond that, for the author, we cannot underestimate the relevance of the domain of certain linguistic manifestation in the power of relations between the subjects. Presuming, as Bagno (2002), a language that is taught in schools it's only one of your possible manifestations, that is practice of teaching the language that do not consider the student context, is at the risk of only teach the normative aspect of grammar, on the used form of the domain groups, excluding the pour students of the language understanding process. We agree with Arroyo (2015), when he affirms that the pour where historically deprived to fully access of the public service, including the formal education that is the conception created by the political culture and pedagogical about the pour and the moral nature. Our Research is based on two axes: (i) the definition of the poverty context and insertion of the pour population on the Brazilian public education; (ii) the linguistic variants and the power of relations, involved on the process of teaching the language. We made a fieldwork with semi structured interviews applied to teacher of the Portuguese Language, in school of the suburb of Piúma/ES. We Identified in the fieldwork, that the interviewee teachers may not considering the poverty situation of their students in planning the pedagogical works. We conclude that still has a clear pedagogical conception, that the use of talking language use by the students is considerate inappropriate. They attribute more value to the linguistic manifestation of social groups e economics domains.

Keywords: Language teaching; Poverty; linguistics variants.

Introdução

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada junto à escola EMEF Itaputanga, integrante da rede municipal de Piúma-ES. A problematização acerca do ensino da Língua Portuguesa em ambientes social e economicamente desiguais, marcados pela pobreza e extrema pobreza, foi o que motivou a realização da pesquisa e a busca por encontrar caminhos possíveis para diminuição das desigualdades e por um ensino mais humanizado da língua materna.

A pesquisa bibliográfica fundamentou os pressupostos teóricos acerca do ensino de língua em contexto de pobreza. Após a fase de pesquisa bibliográfica, realizamos o trabalho de campo, que corresponde às entrevistas semiestruturada aplicadas a educadores envolvidos no ensino de língua de estudantes em situação de pobreza. Foram entrevistados professoras (apresentadas ao longo do trabalho a partir do uso de nomes fictícios e de modo aleatório) de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano e 3º ano), também conhecido e denominado como Ciclo de Alfabetização.

1. A linguagem, o ensino e as relações sociais

A compreensão da forma como o ensino de língua é praticado em contextos que envolvem estudantes pobres é de grande relevância, já que a língua não é só um importante instrumento de comunicação, mas também, de relações de poder. Bourdieu (1983) trata das relações de poder entre os interlocutores a partir da concepção da autoridade e da linguagem autorizada. Segundo ele,

A estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também, portanto, capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder (BOURDIEU, 1983, p. 160-161).

Como consequência da relevância da linguagem para as relações de poder, é possível afirmar que as diferentes formas de manifestação e uso da língua definem o estrato social a que pertencem os diferentes sujeitos. Segundo Bagno,

Basta pensar um pouco nos indivíduos que detêm o poder no Brasil: não são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são, sobretudo, em sua grande maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste. (BAGNO, 2002, p. 70-71).

Dessa forma, segundo o autor, além das condições de raça, renda, gênero, origem e orientação sexual, não podemos subestimar a relevância do domínio de determinada manifestação linguística nas relações de poder entre os diferentes sujeitos. Ainda segundo Bagno (2002) essas relações de poder originam certos preconceitos linguísticos que são reforçados por mitos que se perpetuam.

O preconceito linguístico se perpetua, sobretudo em função da importância que a educação tradicional atribui ao ensino da gramática. Para Bagno (2002, p. 75), “o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma”. Dessa forma, uma vez que o sujeito nota sua

incapacidade de dominar a língua ensinada na escola, passa a se sentir subalterno a outros grupos que a dominam.

As práticas de ensino da língua que não considerem o contexto do estudante correm o risco de ensinar apenas os aspectos normativos da gramática nas formas tipicamente utilizadas pelas elites dominantes, excluindo o estudante pobre do processo de compreensão do sistema linguístico do qual domina e faz uso, perpetuando a dominação das elites e o preconceito linguístico.

2. A pobreza e suas implicações socioeducacionais

Concebemos a pobreza como o conjunto de privações materiais e de condições mais básicas que impossibilitam o exercício de uma vida digna e justa (ARROYO, 2015). Além disso, assumimos que as relações de poder também se dão no âmbito da comunicação e do uso da língua, constituindo o que Bagno (2002) caracteriza como preconceito linguístico.

Reconhecemos que os pobres foram historicamente privados do direito ao acesso pleno aos bens e serviços públicos, inclusive à educação formal. Assumimos, ainda, que a concepção criada pela cultura política e pedagógica sobre a pobreza é de natureza moral. Dessa forma, cristalizou-se nas escolas a concepção de que a pobreza material tem origem na pobreza moral, submetendo o pobre a uma situação de desumanidade (ARROYO, 2015).

Os currículos constituídos na Educação Básica atendem aos interesses das elites intelectuais e econômicas, acabando por ser um instrumento de opressão/reprodução das desigualdades vivenciadas pelas pessoas pobres.

Dessa forma, diante do estabelecimento dos saberes a serem ensinados nas escolas, não são consideradas as demandas das populações pobres. Ao contrário, são elencados uma série de saberes “certos” a serem ensinados, saberes estes historicamente vivenciados pelos grupos dominantes.

3. As percepções e as práticas docentes

As professoras entrevistadas apontaram que é possível sim notar uma

relação entre o desenvolvimento acadêmico do estudante e sua origem social. Na visão das docentes a pobreza não seria o fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar. No trecho da entrevista a seguir, é possível notar a atribuição da responsabilidade ao indivíduo, a partir de uma lógica meritocrática:

[...] Mas que algumas crianças, se elas se esforçarem um pouquinho elas conseguem mudar isso. Dependendo da criança, ela consegue se sobressair. Eu já tive alunos assim, exemplos de crianças de família bem carente, bem carente, e que a menina... é... conseguia se sobressair bem dentro de sala. (Professora Emília. Entrevista concedida em Junho de 2017).

E ainda:

Acredito que o nível, é... questão financeira, não contaria tanto, o que conta de verdade, no meu ponto de vista, é a visão que ele tem da importância da educação na vida dele, né. Aquele pai que às vezes é carente, mas sabe que o ensino é importante pro filho dele, esse aluno é o certo para família e desenvolve. Aquele pai que é carente, mas que não vê na educação um caminho para o filho, esse aluno também não dá valor a educação. Assim como o de classe média também que não vê importância em auxiliar o filho e tá presente na escola com o filho dele, o filho também não desenvolve não. Essa é a diferença que eu vejo no nível social e cultural da família. (Professora Narizinho. Entrevista concedida em Junho de 2017).

Podemos notar que a origem do fracasso ou do sucesso escolar é atribuída exclusivamente ao esforço individual e, em certo sentido, à importância da educação para as respectivas famílias. Não negamos que o capital cultural² da família, e seus valores afetem o desempenho dos estudantes. Porém, reconhecemos que a origem primária do desprezo pela educação formal reside justamente na carência material e dos serviços sociais e culturais mais básicos. Conforme assevera Arroyo (2015), a pobreza é primeiro material. Ao pobre falta o que comer, o que beber, falta o básico para uma subsistência digna.

² Capital Cultural é um termo criado por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes pode ser utilizada como instrumento de reforço das desigualdades. Os grupos socioeconômicos mais abastados têm mais acesso aos bens culturais, logo possuem mais capital cultural. Já os grupos mais empobrecidos não tendo acesso a esses bens, não possuem ou possuem pouco capital cultural.

Todas as entrevistadas foram unânimes em afirmar que o acompanhamento familiar é crucial no desempenho dos estudantes. E que aqueles alunos de “*classe mais baixa*” padecem por não terem uma estrutura familiar capaz de apoiar e acompanhar sua vida estudantil. E que é dever da escola trabalhar a autoestima dos alunos, levantando reflexões do tipo: “*Você quer ser o quê quando crescer?*” “*Para que eles tenham vontade de ser 'alguém' na vida*”.

Vimos que esses modos, muitas vezes inconscientes, de lidar com a pobreza, são definidos pelo que Arroyo (2015) aponta como forma com a qual a pedagogia trata a pobreza a partir de uma concepção moralista.

Em relação às questões mais específicas sobre a linguagem, foi possível observar a existência do dualismo certo x errado, do prestígio da variedade culta em detrimento das demais. A professora Narzinho afirmou que a origem geográfica dos alunos é a principal razão pela qual há bastante ocorrência do “falar errado”, já que, segundo ela, temos a região Sul com um jeito de falar diferente, seria um português “mais correto”. Já o Sudeste, que é mais pobre, tem todo o tipo de fala. Isso se daria em função da valorização da educação, que naquela região seria mais valorizada e nesta última, não. Ou seja, quanto mais pobre e desescolarizada é uma região mais “errada” é a fala do indivíduo que dali se origina.

Seguindo esta mesma lógica, a fala empregada pelos povos nordestinos, que em certo sentido se distinguem das formas utilizadas no Sul-Sudeste, seria, ainda mais inadequadas ou menos desejadas.

Já a professora Tia Anastácia considera que isso seja motivado pela falta de cultura dos indivíduos, e que não se trata somente dos alunos, já que há pessoas adultas que igualmente cometem esses mesmos “erros”. A professora Tia Anastácia comenta “Eu já trabalhei com profissionais que moravam no interior e que mesmo depois de formados... mas ainda tinham a forma de falar errado. Ele interiorizou aquilo, enraizou aquele negócio e continua falando assim.” (Professora Tia Anastácia. Entrevista concedida em Junho de 2017).

Podemos identificar aí pelo menos dois dos vários mitos tratados por

Bagno (2002), um é de que teríamos regiões geográficas em nosso país que falam “melhor e mais corretamente” o nosso Português e o outro seria que a zona urbana detém uma linguagem mais refinada que os moradores oriundos da zona rural. Para o autor ainda estamos longe de superar esses mitos e cessar com o preconceito linguístico presente em nossa sociedade, já que:

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 2002, p.12).

As professoras relataram que para superar tais ocorrências (falar “errado”), é importante que já no período de alfabetização, fase da escolarização em que atuam, seja trabalhado bastante a leitura, aperfeiçoamento dos métodos de trabalho e principalmente contar com o apoio e participação da família no processo de ensino-aprendizagem. “*Só os melhores vão sozinhos, a grande maioria tem que ter o apoio em casa*”, nas palavras de uma das entrevistadas.

Sobre as metodologias empregadas no ensino da língua, as professoras alegaram estimular a participação oral do aluno em atividades nas quais requerem o posicionamento individual dos discentes. Durante esses momentos elas ponderam sobre o que consideram ser erros de expressão que possam surgir. Além disso, relatam que os demais discentes também podem ajudar muito, corrigindo um ao outro quando alguma palavra for dita de modo errado. Conforme dito por uma das entrevistadas,

É importante dar voz ao aluno e não só a gente falar. A gente tem que deixar todos os alunos falarem, trabalhar textos em que eles possam dar a opinião deles, do jeito deles, e ir corrigindo e às vezes até os colegas mesmo corrigem.
(Professora Antonica. Entrevista concedida em Junho de 2017)

A professora D. Benta pontuou que a correção da fala dos alunos deve acontecer de modo discreto, sem reprimir o aluno, principalmente em público, e que isso é muito importante, pois entende que eles têm o direito de conhecer a norma culta da linguagem para que tenham uma perspectiva de um mundo

melhor. "*Eles são pobres, mas têm o direito de conhecer a norma culta*", enfatiza a professora. E que nesse aspecto, a escola é capaz de dar o embasamento e contribuir para o futuro desses alunos, já que quem estuda muito a tendência é ter um salário maior. Por isso, eles devem tentar falar o máximo que corretamente.

Naturalmente, é papel da escola desenvolver competências de domínio da forma padrão. Além disso, a escola deve oportunizar aos estudantes o conhecimento das diversas possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, das diversas manifestações da língua. A emancipação dos usuários da língua será tanto maior quanto mais diversas forem às formas de uso da língua que esses sujeitos dominam. Porém, a ideia de corrigir a fala do aluno pressupõe que este faz uso inadequado da própria língua e que ele não sabe usá-la e deve aprender a dura tarefa de falar "direito". Para Bagno (2002),

O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado *variação*, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar "do jeito que se escreve", como se essa fosse a única maneira "certa" de falar português. [...] Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a "corrigir" quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. (Bagno, 2002, p. 51-52)

Na escola, as aulas de Língua Portuguesa são planejadas a partir de textos (todas alegaram trabalhar com textos em sala de aula) que estão de acordo com a turma, textos mais fáceis no começo e depois mais complexos. A escolha dos textos é orientada pelos documentos (currículo) onde constam os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em cada trimestre. Este documento é disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, enviado anualmente a cada escola do município.

Observamos que a opção das docentes em trabalhar o ensino da língua a partir de textos vai ao encontro do que propõe Geraldi (1993), que orienta para que o texto na sala de aula seja o "ponto de partida e de chegada" para o

ensino da língua. Que é por meio de textos, orais e escritos, que os alunos devem circular no cotidiano da sala de aula.

Mesmo com tantos apontamentos em relação à presença da fala errada em sala de aula, a maior parte das professoras disse não identificar nos alunos dificuldades em assimilar os conteúdos trabalhados. E que muitas das dificuldades encontradas dizem mais respeito às questões cognitivas de origem orgânico-biológica do que as questões de competência linguística, de compreensão e interpretação textual.

Vimos, portanto, que existe uma orientação oficial e uma intencionalidade em utilizar o texto como eixo orientador dos trabalhos pedagógicos para o ensino da língua na alfabetização, o que é necessário, segundo Geraldi (1993). Essa estratégia deveria ter como objetivo a formação de usuários competentes da língua. Para tanto, não é possível conceber que se atribua maior valor a determinadas formas de uso em detrimento de outras (BAGNO, 2002) e desprezar o contexto socioeconômico em que estão imersos os estudantes. É preciso reconhecer que a massificação da educação promoveu o que Peregrino (2010) chamou de desescolarização da escola para garantir o desenvolvimento de competências de uso da língua aos sujeitos que hoje "habitam" a escola (PEREGRINO, 2010), sujeitos estes historicamente privados dos direitos mais elementares (ARROYO, 2015).

Considerações finais

A democratização da educação levou a uma profunda transformação do perfil socioeconômico do estudante. No entanto, a garantia da oferta de vagas não significa a garantia de um currículo adequado. O currículo praticado ainda é elitizado e voltado para as demandas do mercado e do capital. Dessa forma, os estudantes pobres estão sujeitos à assimilação de conteúdos que não reconhecem como sendo um conhecimento válido e relevante para a sua vida cotidiana.

O currículo está repleto de conhecimentos abstratos e conceituais, pouco relevantes e que desconsideram os sujeitos sociais, culturais e suas

experiências. Mas o que fazer para mudá-lo, para torná-lo significativo para os educandos? Frente a essa provocação, em relação ao ensino da língua, Possenti (2012) deseja que:

Meu pequeno sonho é que não haja mais aulas de português que não sejam aulas de português. Chega de aulas para dividir palavras em sílabas, ditar com pronúncias artificiais, copiar do quadro, sublinhar substantivos, “tirar” verbos da segunda conjugação, responder a perguntas bobas para supostamente verificar a compreensão de frases banais como “O burrinho subiu a montanha para pastar” (Quem subiu a montanha?). (POSSENTI, 2012, p. 1).

Em certo sentido percebemos que parte das dificuldades que encontramos ao ensinar a língua origina-se no fato de não sabermos exatamente como ensinar, talvez nem o porquê ensinar.

Estamos tão acostumados com uma educação formal que não conseguimos admitir a existência dela fora de um ambiente escolar. Esta imagem esta arraigada nos tradicionais conhecimentos transmitidos pela escola e é neles que creditamos todo o prestígio e sucesso social.

Precisamos conceber a existência de vida fora e antes do processo de escolarização dos sujeitos. É preciso repensar o valor, o lugar que a educação, aquela da escola, ocupa e deve ocupar na sociedade. Que conhecimentos precisamos e queremos que a escola promova? E aí podemos localizar a linguagem. É a partir da linguagem que os conhecimentos, escolarizados ou não, são transmitidos.

A escola tem o dever de abraçar e respeitar as diversas variedades da língua que chegam até ela e de forma emancipatória, expandir as competências linguísticas de seus alunos. Mas ela vem se dedicando mais à transmissão dos conteúdos elencados no currículo que ao desenvolvimento efetivo e à emancipação dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Módulo Introdutório - Pobreza, Desigualdades e Educação**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BOURDIEU, Pierre . **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Pequeno Sonho**. 2012. Disponível em: <
<http://www.cataphora.com.br/2012/05/pequeno-sonho-sirio-possenti.html>> Acesso em 30 de maio de 2017.