

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

# AS IDENTIDADES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES E ALUNOS E SUAS RELAÇÕES COM A NORMA CULTA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Mariana Mendes Correa da Costa (UFOP)  
[marimendescorrea@gmail.com](mailto:marimendescorrea@gmail.com)  
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)  
[cleziorob@gmail.com](mailto:cleziorob@gmail.com)

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32

## RESUMO

O presente trabalho perpassa pelo campo da educação, elucidando as identidades dos sujeitos professores e alunos, que compõem esse espaço, focando principalmente na identidade linguística, para reconhecer como a oralidade pode influenciar a escrita. O objetivo é mostrar que, antes de chegar à escola, o aluno possui uma linguagem que lhe é própria, tendo em vista que o seu primeiro contato com a língua acontece através da fala, sendo esta um traço próprio da identidade de cada indivíduo. Ao ser inserido em um ambiente escolar, muitas vezes o sujeito é confrontado com uma nova concepção de língua, com a qual não estava habituado. Dessa maneira é possível que, em textos escritos, alguns traços da oralidade apareçam; ilustrados neste trabalho com excertos extraídos de textos de alunos que mostram o apagamento do -R em finais de palavras. Tal influência é mostrada com o intuito de fazer uma reflexão sobre como os professores abordam o traço da oralidade na escrita, tendo em vista que o ensino de língua portuguesa, nos níveis de ensino fundamental II e ensino médio, é ainda fortemente ligado à ideia de norma culta, ao falar e escrever bem, explorando muito pouco as variações linguísticas presentes nas salas de aula. Sendo assim, é de extrema importância entender como é que os professores avaliam os alunos e suas respectivas identidades, para que se possa entender como o aprendizado tem se constituído por meio da interação desses sujeitos; verificando se os professores focam em conceitos rígidos e fechados sobre a língua, ou se eles compreendem que é possível ensinar a língua portuguesa, trazendo algumas discussões sobre a enorme variedade da mesma.

33  
34  
35  
36  
37

**Palavras-chave:** Professores. Alunos. Identidades. Oralidade. Escrita. Norma culta.

### 1. Considerações iniciais

O presente artigo pretende dialogar com alguns levantamentos que vem sendo desenvolvidos em uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> na linha de pesquisa de linguística aplicada. A referente pesquisa faz uma abordagem sobre o apagamento do -R em finais de palavras, verificando como os

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa começou a ser desenvolvida no ano de 2017.

1 professores lidam com esse fenômeno em textos escritos de seus alunos.  
2 Dessa forma, em uma primeira parte do artigo, pretende-se mostrar de  
3 forma abrangente<sup>2</sup>, algumas considerações sobre os sujeitos que com-  
4 põem o ambiente escolar: professores, alunos; dando enfoque nas salas  
5 de aula de língua portuguesa.

6 Neste trabalho, um dos tópicos será para explanar as identidades  
7 dos sujeitos, uma vez que, ao chegar à escola, o indivíduo traz as suas  
8 particularidades e se vê, muitas vezes, confrontado com um lugar total-  
9 mente novo. Sendo assim, é de extrema importância entender como os  
10 professores olham para esses alunos e suas respectivas identidades, para  
11 que se possa entender como o aprendizado tem se constituído através da  
12 interação desses sujeitos. Rodolfo Ilari (2013) argumenta que “(...) um  
13 dos principais fatores que levam grupos de indivíduos a se identificarem  
14 entre si através da língua, são precisamente as representações comparti-  
15 lhadas, pelo peso que nelas tem o vivido”. (ILARI, 2013, p. 32)

16 Em um segundo momento, o artigo abordará que a escrita pode  
17 vir a apresentar traços da oralidade, mostrando dois exemplos retirados  
18 de textos<sup>3</sup> de alunos que evidenciam o apagamento do -R e relatos de du-  
19 as professoras a respeito do assunto. O intuito é mostrar como que as  
20 professoras procedem nas correções quando encontram traços da oralida-  
21 de na escrita, se adotam em suas aulas a norma culta<sup>4</sup> ou se há uma dis-  
22 cussão a respeito da variação linguística em suas aulas.

23 Uma vez que a comunicação acontece muito mais pela fala do que  
24 pela escrita, o artigo pretende mostrar como as identidades dos sujeitos,  
25 principalmente a linguística, podem vir a aparecer em textos escritos, sa-  
26 bendo que o indivíduo possui uma linguagem no seu convívio social di-  
27 ferente da aprendida na escola.

28

---

<sup>2</sup> Abrangente devido ao fato da pesquisa estar em andamento.

<sup>3</sup> Para obter a aprovação na seleção para o mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, alguns levantamentos mostrados neste artigo começaram a ser desenvolvidos no ano de 2016.

<sup>4</sup> Tal conceito foi aqui utilizado tomando por base o livro: *Norma Culta Brasileira – Desatando Alguns Nós*, de Carlos Alberto Faraco.

## 2. *O ambiente escolar: professores, alunos e suas constituições identitárias*

Toda pesquisa desenvolvida em um ambiente escolar dialoga com os sujeitos que as constituem. É preciso entender a relação que há entre escola, professor e aluno, de forma a compreender como um pode influenciar o outro; tendo em vista que uma das principais formas de aprendizagem do ser humano se dá através da sua inserção no ambiente escolar.

A maioria dos indivíduos vão para a escola desde muito cedo e lá aprendem a conviver com as demais pessoas que a integram. Este é um ambiente que traz muitas significâncias na vida de uma pessoa, pois os sujeitos passam boa parte da vida dentro desses espaços. Dessa forma, a identidade, principalmente a linguística, vai se constituindo por meio da interação entre indivíduo, escola e sociedade.

Hoje em dia, mesmo com a efervescência da globalização trazendo muitas mudanças para o mundo, sobre a qual Stuart Hall (2006) argumenta dizendo que, “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14); parece que, em algumas escolas as mudanças no método de ensino ainda caminham a passos lentos; algumas ainda possuem enraizadas em sua essência o modelo tradicional de ensino<sup>5</sup>, aquele em que o professor passa o conhecimento e o aluno recebe, não havendo trocas entre professor e aluno, não possibilitando ao aprendiz um conhecimento ativo.

É notório que o momento mais efetivo para se propagar o conhecimento é quando há interação entre aluno e professor, em que ambos possam discutir, argumentar, opinar e dessa forma irem construindo o conhecimento juntos, cada qual com seu posicionamento crítico. Lev Semenovitch Vygotsky, em sua teoria sociointeracionista<sup>6</sup>, discorre que essa dinâmica é responsável pelo sucesso do aluno.

---

<sup>5</sup> Tal comentário é feito tomando como base as experiências em salas de aula de língua portuguesa na cidade de Mariana (MG).

<sup>6</sup> “Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido (RESENDE, 2009). Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada sociointeracionismo. (...) Vygotsky, em sua teoria socioconstrutivista, afirma que sempre que há um tipo de troca (relação) existe aprendizagem. O homem não é um ser passivo, visto que é um ser que, ao criar cultura, cria a si mesmo.” Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>.

1           Ao longo do processo de formação escolar o aluno apreende muito  
2        nesses ambiente e espera-se que ele desenvolva competências linguísticas-  
3        discursivas para que, ao se formar, esteja apto a ser um cidadão crítico,  
4        a dar sentido e significar-se nas mais diversas situações de comunicação.  
5        No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja um método de  
6        ensino que contemple e respeite o indivíduo.

7           O aluno chega à escola tendo um certo conhecimento de sua língua,  
8        pois ele a adquire em seus primeiros anos de vida. Mesmo aquele  
9        sujeito que nunca passou pela escola é capaz de usar a língua para se  
10       manifestar, é capaz de produzir sons e de se fazer entender dentro de sua  
11       comunidade linguística, de forma que “(...) todo falante tem na sua língua  
12       materna uma primeira orientação para a percepção do mundo”. (ILARI,  
13       2013, p. 19)

14          Dessa forma, o primeiro canal de comunicação entre os sujeitos  
15        tende a ser por meio da oralidade, sendo esta um traço de identidade. Cada  
16        ser carrega em sua fala as suas particularidades; “a inserção de qualquer  
17        falante na língua é sempre altamente pessoal, circunstancial, é isso que  
18        faz da língua um fator de identificação muito eficaz” (ILARI, 2013,  
19        p. 29). Essa comunicação se dá pela interação do indivíduo com o meio  
20        e, em uma sala de aula, é possível notar a riqueza de palavras que são  
21        proferidas por cada aluno. A esse respeito Stella Maris Bortoni-Ricardo  
22        (2004) diz que:

23                                (...) são três os ambientes que uma criança começa a desenvolver o seu  
24                                processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola. Podemos chamar  
25                                esses ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de  
26                                *domínios sociais*. Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas  
27                                interagem assumindo papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de  
28                                obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis  
29                                sociais são construídos no próprio processo da interação humana. (BORTONI-  
30                                RICARDO, 2004, p. 23)

31          Tendo em mente o conceito de *domínios sociais* apontado por  
32        Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), é notório que as identidades se  
33        constituem por meio da interação com o outro e dos espaços sociais que  
34        eles ocupam. Ao postular um discurso o indivíduo geralmente o faz  
35        direcionado para alguém; na escola o aluno o direciona para seus colegas e  
36        também ao professor, que é considerado a autoridade máxima dentro da  
37        sala de aula.

38          O professor tende a ser o espelho que o aluno possui; por meio de  
39        suas falas e atitudes os alunos tendem a moldar os próprios discursos.

1 Assim sendo, é preciso muita cautela por parte dos educadores para não  
2 criarem formas de repressão e estereótipos a fim de propagarem o pre-  
3 conceito em sala. A língua e os alunos estão susceptíveis a diversas mu-  
4 danças e “todos os membros de uma comunidade linguística conhecem a  
5 língua, mas cada um a conhece concretamente à sua maneira”. (ILARI,  
6 2013, p. 31)

7 A comunidade, principalmente a grande maioria de pais de alu-  
8 nos, formam uma imagem dos professores de língua portuguesa baseado  
9 em um modelo de professor que carregará consigo uma gramática e a fa-  
10 rá soberana em suas aulas. Por isso, muitos professores têm dificuldade  
11 para fazer aparecer em suas aulas “suas caras”, alguns se sentem reprimi-  
12 dos para criar novas alternativas para se ensinar língua portuguesa.

13 Marcos Bagno (2004), no capítulo introdutório do livro, *Educa-*  
14 *ção em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*, de Stella  
15 Maris Bortoni-Ricardo (2004), discorre que apenas recentemente come-  
16 çou “(...) um movimento de transformação desses resultados em instru-  
17 mental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguísti-  
18 ca, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas”. (BOR-  
19 TONI-RICARDO, 2004, p. 7)

20 No método educacional o papel do professor é fundamental, é ele  
21 quem vai condicionar o aluno a produzir enunciados, que vai estimular o  
22 aluno a confrontar-se com questões sociais, políticas, culturais; prepa-  
23 rando-o, dessa forma, a se tornar um cidadão pensante, capaz de agir e  
24 pensar com facilidade. Os dois devem estar fortemente interligados,  
25 cumprindo com o contrato de comunicação e interagindo de forma que o  
26 conhecimento seja construído de forma efetiva.

27 A identidade está relacionada com as práticas sociais. Se os pro-  
28 fessores conseguirem fazer com que o aluno traga para as discussões os  
29 próprios pensamentos, o modo de vida de cada um, de forma com que es-  
30 sas experiências dialoguem com as teorias vistas, certamente haverá au-  
31 las cada vez mais produtivas. “Mediante práticas discursivas, os atores  
32 sociais constituem o conhecimento, situações, papéis sociais tanto quanto  
33 identidades e relações interpessoais entre os vários grupos sociais em  
34 ação”. (WODAK, 2000 *apud* MARTINS, 2003, p. 36)

35 Todo aluno é condicionado a um estímulo e este favorecerá o  
36 aprendizado. Na escola o aluno recebe como estímulos textos encontra-  
37 dos no material didático, atividades levadas pelo professor, diálogos com  
38 os colegas de classe, dentre outras atividades. Tais práticas motivarão o

1 aluno a dialogar com seu interlocutor, por isso os educadores devem pro-  
2 curar contemplar o seu público.

3 Stuart Hall (2006) afirma que as mudanças no modo de ser de ca-  
4 da indivíduo começa a partir do momento em que ele sai da zona de con-  
5 conforto e começa a se interrogar sobre diversas questões e o indivíduo sem-  
6 pre estará em busca de respostas, uma vez que nada em sua vida é estável  
7 e fixo, dessa forma a identidade dos sujeitos devem ser vistas e entendi-  
8 das como algo que permanece sempre em mudança.

9 (... ) A identidade (... ) permanece sempre incompleta, está sempre 'em proces-  
10 so', sempre 'sendo formada'. (... ) A identidade surge não tanto da plenitude da  
11 identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de in-  
12 teireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das  
13 quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 38-39)

14 Por meio do pensamento de Stuart Hall (2006), de que cada ser é  
15 único e instável, pode-se aplicar esse conceito à língua. Ela também está  
16 susceptível a diversas mudanças uma vez que os sujeitos se apropriam  
17 dela. Pensando nessa questão o próximo tópico abordará como os traços  
18 de oralidade podem estar presentes na escrita, tendo em vista que o sujei-  
19 to carrega traços de oralidade que podem ser aplicados na escrita.

20

### 21 3. *Os traços da oralidade na escrita sob o viés da norma culta e da* 22 *variação linguística*

23 Na maioria das salas de aula de língua portuguesa no Brasil é no-  
24 tório que os professores ainda se veem confrontados com o ensino pura-  
25 mente gramatical<sup>7</sup>. Parece haver, por parte das escolas e da comunidade,  
26 uma cobrança muito grande para que os conteúdos ensinados sejam aque-  
27 les que compõem os materiais didáticos dos alunos. Qualquer tentativa  
28 de inovação muitas vezes acaba sendo reprimida. Assim, os alunos vão  
29 subindo os degraus do aprendizado associando a língua portuguesa como  
30 sendo uma disciplina do “falar e escrever bem”. A esse respeito Carlos  
31 Alberto Faraco (2008) aponta um conceito pertinente para explicar que  
32 há uma

33 Sra. Dona Norma Culta – assevera categoricamente o que se imagina ser  
34 certo e o errado, como se houvesse indiscutível consenso sobre o assunto e  
35 fossem claras e precisas as linhas divisórias entre o ‘condenável’ e o ‘aceitá-

---

<sup>7</sup> Pretende-se investigar mais a fundo tal apontamento ao longo da pesquisa de Mestrado.

1 vel', entre o que a Sra. Dona Norma Culta 'aceita', 'admite', 'exige' e o que  
2 ela 'condena', 'proibe', 'não aceita', 'não admite'. (FARACO, 2008, p. 25)

3 Ao se depararem com essa questão muitos alunos acabam se ini-  
4 bindo em relação ao aprendizado, pois muitos se julgam incapazes de ad-  
5 quirirem a norma culta. André Ricardo Nunes Martins (2003) aponta que  
6 alguns professores/pesquisadores já vêm mostrando em suas pesquisas a  
7 importância de trazer para as salas de aula discussões referentes à enorme  
8 variação da língua e a sua relação com a sociedade; de forma que o aluno  
9 entenda que o que ele aprende fora do contexto escolar não é motivo para  
10 ele pensar que fala e escreve errado.

11 Como já mencionado no tópico anterior, o aluno chega à escola  
12 com uma enorme variedade em sua fala, uma vez que este é o seu princi-  
13 pal mecanismo de comunicação. Quando ele se insere na escola é impor-  
14 tante "(...) observar que a transição do domínio do lar para o domínio da  
15 escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral  
16 para uma cultura permeada pela escrita". (BORTONI-RICARDO, 2004,  
17 p. 24)

18 Com essa fala de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) fica claro  
19 que a cultura da escrita é a que mais se sobressai nas aulas, sendo que os  
20 principais métodos avaliativos ocorrem por meio da escrita, seja uma  
21 prova, um trabalho, uma redação etc. No entanto, é sabido que a oralida-  
22 de pode influenciar diretamente na escrita. Fenômenos recorrentes da fala  
23 são cada vez mais encontrados na escrita dos alunos do ensino funda-  
24 mental e médio. No campo escolar, tanto a fala, quanto a escrita mere-  
25 cem uma posição de destaque. As duas modalidades estão interligadas e  
26 podem influenciar diretamente o sujeito enquanto construtor de sua iden-  
27 tidade discursiva.

28 O apagamento do -R em finais de palavras é um traço recorrente  
29 da marca da oralidade na escrita. Então, ao falar sobre ele é perceptível  
30 que

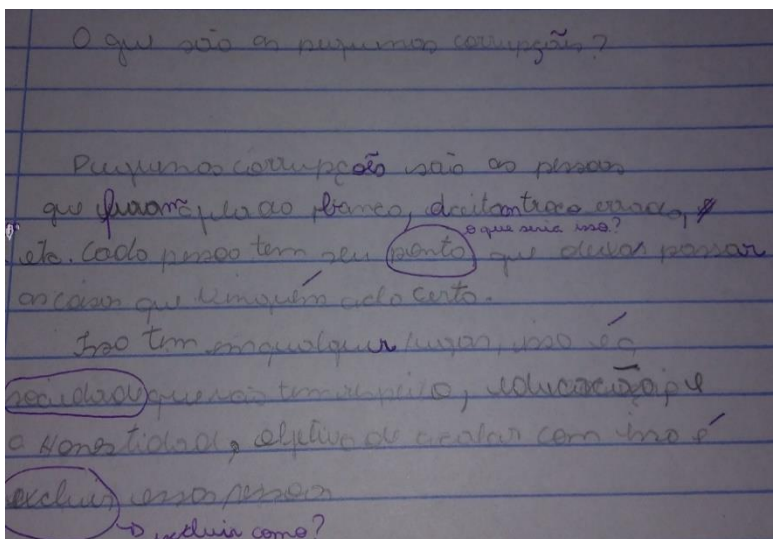
31 Há momentos em que o aprendiz suprime ou acrescenta letras ao escrever,  
32 porque o faz apoiando-se completamente na fala. Como na sua fala ele deixa  
33 de pronunciar determinados sons, na escrita o som suprimido não será con-  
34 templado com uma letra para representá-lo, cometendo, portanto, sob o ponto  
35 de vista ortográfico, o desvio de omissão de letras. (PINHEIRO, 2014, p. 3)

36 O principal questionamento que se faz é: como o professor lida  
37 com esse fenômeno? Propagando a cultura do certo e errado, permeada  
38 pela "Sra. Dona Norma Culta", a qual Carlos Alberto Faraco (2008) se

1 refere? Ou adotando que há uma variação linguística e que ela pode ser  
2 adotada em sala de aula?

3 Dialogando com essas perguntas e para ilustrar esses questiona-  
4 mentos, dois exemplos extraídos de textos de alunos que faziam aulas  
5 particulares, com o intuito de obter uma melhora em suas redações, serão  
6 mostrados. Os exemplos consistiram de observações<sup>8</sup> das aulas e, a partir  
7 delas, constatou-se que as professoras explicavam o tema da redação; na  
8 sequência, o aluno tinha uma hora para escrevê-la. As professoras corri-  
9 giam e entregavam a redação na aula seguinte<sup>9</sup>.

10 Os dois excertos aqui mostrados têm por intuito observar se o  
11 apagamento do -R é recorrente e, posteriormente, verificar como as pro-  
12 fessoras lidam com esses fenômenos em suas aulas. O primeiro excerto  
13 abaixo foi retirado de uma redação de um aluno que cursava o 7º ano do  
14 ensino fundamental. Ele recebeu um texto de apoio falando sobre pe-  
15 quenas corrupções e, posteriormente, precisava explicar o que seriam as  
16 pequenas corrupções para ele:



17

<sup>8</sup> A observação aconteceu no momento em que o pré-projeto de mestrado estava sendo construído, a fim de identificar se o apagamento do -R era recorrente.

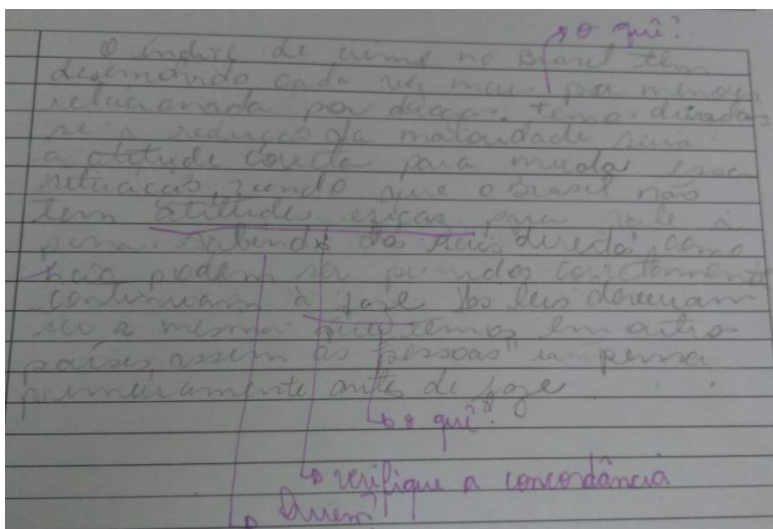
<sup>9</sup> Por motivos éticos os nomes dos alunos e das professoras não serão mencionados.



1           Nos primeiros dois parágrafos da redação nota-se que o aluno su-  
2 primiu o -R nas palavras “passa” e “qualque”. A professora acrescentou o  
3 -R com caneta, mas não fez mais nenhuma observação a respeito e nem  
4 mencionou os traços da oralidade na escrita. Ela apenas incentivou o alu-  
5 no a ler mais, devido ao fato dos seus textos serem rasos de conteúdo e o  
6 alertou sobre a sua linguagem ser muito informal. Mas, também não en-  
7 trou em nenhuma explicação sobre o que é uma linguagem formal e in-  
8 formal.

9           Após o término da aula, em uma conversa informal com a profes-  
10 sora, ela destacou que em suas aulas cobra que o aluno tenha um bom  
11 embasamento sobre os temas dados, deixando de lado os argumentos de  
12 senso comum. Disse que exige que o aluno saiba escrever corretamente,  
13 empregando os conceitos gramaticais, evitando ambiguidades. Ao ser  
14 questionada sobre o que ela faz quando há o emprego da oralidade na es-  
15 crita, ela mencionou que nunca deu uma aula que falasse sobre isso, mas  
16 que o aluno já subentende que não pode apresentar a fala na escrita, uma  
17 vez que ela exige que ele utilize uma linguagem formal em seus textos.

18           No excerto abaixo a aluna, que já havia concluído o ensino médio,  
19 tinha que argumentar sobre a redução da maioria penal, tendo como  
20 apoio vários textos lidos em sala e as discussões que surgiram a partir  
21 destes:



22

1 A aluna construiu a redação em 13 linhas e nesse espaço ela utili-  
2 zou a não marcação do -R nas seguintes palavras: “muda”, “vale”, “faze”  
3 e “pensa”. Em nenhuma dessas palavras houve uma marcação por parte  
4 da professora. Diferentemente do primeiro excerto em que a primeira  
5 professora acrescentou o -R, neste exemplo a professora não o fez. Ela  
6 apenas grifou uma marcação de plural e fez interrogações, “o quê?” e  
7 “quem?”, nas partes que ela não conseguiu entender.

8 Após o término da aula, a professora foi interrogada sobre essa  
9 marca da oralidade na escrita, em particular o apagamento do -R. Ela dis-  
10 se que essa aluna apresenta muita dificuldade gramatical e que já tentou  
11 diversas vezes mostrar a ela os erros gramaticais, mas que a aprendiz não  
12 conseguia assimilar os conteúdos dados. Então, a professora disse optar  
13 por priorizar a análise do conteúdo da escrita como um todo. Ela disse  
14 que, em suas redações, considera os erros pouco relevantes, sendo muito  
15 mais interessante a argumentação que o aluno utiliza.

16 Nesses dois excertos mostrados é possível observar que as profes-  
17 soras utilizam métodos de correção diferentes, uma marca o -R, conside-  
18 rando o fato de que o aluno precisa entender que é necessário respeitar a  
19 linguagem formal e que esse -R faz parte da linguagem formal. No se-  
20 gundo excerto a professora não faz qualquer marcação no apagamento do  
21 -R e considera relevante que a aluna tenha conhecimento para argumen-  
22 tar a proposta da redação.

23 Nos dois casos é curioso notar que, em nenhuma das aulas obser-  
24 vadas, há uma explicação consistente do que vem a ser linguagem formal  
25 e informal, bem como, não há uma explanação a respeito dos traços da  
26 oralidade na escrita das redações dos alunos. A primeira professora, por  
27 exemplo, pressupõe que o aluno já tenha esse conhecimento de normas.  
28 Carlos Alberto Faraco (2008) argumenta que

29 Os diferentes grupos sociais se distinguem, pelas formas de língua que  
30 lhes são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada  
31 como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo,  
32 normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comuni-  
33 dades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de gru-  
34 pos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urba-  
35 nas, e assim por diante. (...) Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não  
36 pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é  
37 também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados  
38 com aquelas formas. (FARACO, 2008, p. 40-41)

39 A partir da fala do Carlos Alberto Faraco (2008), nota-se que a  
40 língua é diversificada e heterogênea, cada grupo social apresenta em sua

1 fala e escrita estruturas típicas dos seus lugares de pertencimento. É im-  
2 portante que as salas de aula sejam lugares que promovam discussões so-  
3 bre as variedades linguísticas, para que os alunos entendam que cada co-  
4 munidade possui suas respectivas estruturas linguísticas, não havendo  
5 uma que seja mais certa do que a outra. Ainda segundo Carlos Alberto  
6 Faraco (2008), determinar uma norma culta é reduzir a língua a uma

7 (...)*norma curta* – uma concepção que apequena a língua, que encurta sua ri-  
8 queza, que não percebe (por conveniência ou ignorância?) que o uso culto tem  
9 abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígi-  
10 dos. (FARACO, 2008, p. 64)

11 Aparentemente há uma preocupação para que os alunos tenham  
12 uma boa argumentação, apresentando textos concisos e saindo do senso  
13 comum. No entanto, também é importante que eles saibam entender a sua  
14 língua em suas variedades e particularidades, de forma a não tachar a lín-  
15 gua portuguesa em “certo e errado” e não vê-la como um conceito gra-  
16 matical rígido. “A bom entendedor, meia palavra basta, e o que faz os  
17 bons entendedores é a experiência vivida da língua, não a estrutura da  
18 língua” (ILARI, 2013, p. 33). De acordo com Silvana Regina Nascimen-  
19 to Agostinho e Izete Lehmkuhl Coelho:

20 (...)*o ideal seria que o aluno não visse esse aprendizado do padrão como uma*  
21 *imposição para ‘deixar de falar e escrever errado’, mas sim que o conhecimen-*  
22 *to de sua língua (nas diferentes variedades) fosse visto como algo sistemático*  
23 *e necessário para capacitá-lo a adequar as diferentes formas aos diferentes*  
24 *contextos de uso (local, situação, interlocutor etc.). (AGOSTINHO & COE-*  
25 *LHO, 2015, p. 110)*

26 Com os excertos e as conversas com as professoras mostrados  
27 aqui, é evidente que a discussão em torno da variação linguística não é  
28 muito recorrente nas aulas. Por serem aulas voltadas para o ensino e pro-  
29 dução de textos, pode-se inferir que as professoras acreditam que seus  
30 alunos já tenham esse conhecimento advindos de suas outras experiên-  
31 cias escolares e que, de certa forma, não é tão pertinente recordá-lo.

#### 32 33 **4. Considerações finais**

34 Com este artigo pretendeu-se elucidar as relações identitárias que  
35 perpassam os sujeitos que compõem o ambiente escolar, especificamente  
36 os professores e alunos. É possível inferir, a partir do diálogo entre as  
37 duas partes deste artigo, que a linguagem é uma marca de identidade do  
38 sujeito e que, muitas vezes essa marca se torna aparente na escrita.

1 Cada sujeito carrega consigo as suas particularidades, que são  
2 moldadas pelos lugares sociais que estes ocupam. Desta forma, espera-se  
3 que a relação que o professor de língua portuguesa venha a estabelecer  
4 com seus alunos, leve em consideração a heterogeneidade de ambas as  
5 partes, mostrando a língua em suas variedades e não apenas a redimindo  
6 em conceitos rígidos e estáticos. A respeito dessa heterogeneidade lin-  
7 guística, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) discorre que

8 Os alunos que chegam à escola falando ‘nós chegemu’, ‘abrido’ e ‘ele  
9 drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas pecu-  
10 liaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as va-  
11 riantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conheci-  
12 mento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão  
13 social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens cultu-  
14 rais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO,  
15 2005, p. 15)

16 Percebe-se que há ainda uma exigência para que o aluno utilize  
17 uma linguagem formal em seus textos, mas, não há um diálogo entre a  
18 linguagem que ele realmente utiliza em seu cotidiano e a linguagem que  
19 a escola espera dele. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que o  
20 sujeito precisa conhecer todas as manifestações linguísticas que há na so-  
21 ciedade, desde a mais formal, até a menos informal; dialogando com Car-  
22 los Alberto Faraco (2008) que diz que,

23 O lema aqui pode ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da  
24 norma *culta/comum/standard* sem normativismo. (...) é necessário realizar  
25 sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades  
26 verbais e o pensar sobre elas. (FARACO, 2008, p. 157-158)

27 Os sujeitos estão em constante mudança, assim como a lingua-  
28 gem, que se modifica a partir do momento em que as pessoas se apropria-  
29 am dela. Henrique Monteagudo (2011) enfatiza que a escola deve mos-  
30 trar ao aluno os modos como a linguagem se apresenta, desde o estilo  
31 mais monitorado até o menos, para que o indivíduo seja capaz de reco-  
32 nhecê-los e saber usá-los de acordo com determinada situação social;  
33 “(...) a destreza para adaptar a fala ao contexto constitui um componente  
34 básico de competência comunicativa. (...) todos são capazes de se adaptar  
35 às situações em que se veem envolvidos”. (MONTEAGUDO, 2011, p.  
36 30). Assim sendo, reduzir a língua a somente conceitos fechados é perder  
37 a sua enorme diversidade e riqueza.

38

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1  
2 AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento; COELHO, Izete Lehmkuhl.  
3 Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, Ana  
4 Maria Stahl Zilles; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). *Pedagogia da va-*  
5 *riação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola,  
6 2015.
- 7 BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a*  
8 *sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- 9 \_\_\_\_\_ . *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educa-*  
10 *ção*. São Paulo: Parábola, 2005.
- 11 FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*.  
12 São Paulo: Parábola, 2008.
- 13 HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz  
14 Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A,  
15 2006.
- 16 ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian  
17 do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto. (Orgs.). *Diálogos entre língua,*  
18 *cultura e sociedade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- 19 MARTINS, André Ricardo Nunes. Linguagem como prática social. *Ca-*  
20 *dernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, vol. 6, p. 31-43, 2003.
- 21 MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios pa-  
22 ra uma (re)visão. In: BAGNO, Marcos; XOAN, Carlos Lagares. (Orgs.).  
23 *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.  
24 15-49.
- 25 PINHEIRO, Marilene Barbosa. *O apagamento do -R em formas verbais*  
26 *infinitivas: diferenças e semelhanças entre a escrita em meio virtual e a*  
27 *impressa*. Disponível em:  
28 <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1097-1.pdf>>.  
29 Acesso em: 20-07-2017.
- 30 ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeraci-  
31 onismo. *Educação Pública*, 28/04/2015. Disponível em:  
32 <[http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-](http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo)  
33 [lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo](http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo)>. Acesso em: 20-07-2017.