



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



GILVAN MATEUS SOARES

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
crenças e atitudes**

Montes Claros/MG
2014

GILVAN MATEUS SOARES

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
crenças e atitudes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho
Universidade Estadual de Montes Claros

Montes Claros/MG
2014

S676v Soares, Gilvan Mateus.
A variação linguística e o ensino de língua portuguesa [manuscrito] :
crenças e atitudes / Gilvan Mateus Soares. – Montes Claros, 2014.
282 f. : il.

Bibliografia: f. 213-223.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e
Letramentos/PPGL , 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Língua Portuguesa - ensino. 2. Variação linguística. 3. Crenças. 4.
Preconceito. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual
de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Crenças e atitudes.



PROFLETRAS

Gilvan Mateus Soares

A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes


Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:



Maria do Socorro Vieira Coelho – (Orientadora) - Unimontes



Prof. Clézio Roberto Gonçalves – UFOP



Prof.ª Maria Alice Mota – Unimontes

Montes Claros, 18 de dezembro de 2014.

Dedico este trabalho aos meus amados pais, pilares da minha existência, Geraldo e Enedina. Obrigado pelos ensinamentos e incentivos, fundamentais para meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dons do Espírito Santo com que sempre me abençoa e protege.

Aos irmãos Gilson, Genilson e Genésio, o companheirismo e apoio durante a caminhada.

À Lilia, a sempre Ponguinha, a amizade, o carinho e a disposição em ajudar.

Às minhas outras mães, Dona Maria, Tia Fiica, Dona Geralda, Graça, por terem me acolhido em seus lares como filho, às quais serei eternamente grato; à Dona Regina, as orações e conselhos, e Floripe, as preces.

Às minhas irmãs Marcilene, a amizade e os conhecimentos, e Jacinta, o apoio em todos os momentos.

Aos amigos, por sempre estarem perto.

Aos professores da Escola Bonequinha Preta e da Escola Estadual Coronel João Barreto, a formação inicial.

À professora Marilda, por me fazer apaixonar pela língua portuguesa.

Aos professores da Funcesi e da Fale-UFMG, a formação acadêmica.

Às professoras Evelyne Dogliani, Maria do Carmo e Gláucia Muniz, que compartilharam comigo esse fascinante mundo da língua e da pesquisa.

Aos professores da Unimontes, a aprendizagem.

Aos funcionários do ProfLetras e da Unimontes, a atenção e prontidão.

À CAPES, o apoio financeiro que permitiu a realização da maior parte deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa, as sugestões e encaminhamentos.

Às professoras Helena Gramiscelli e Wanessa Quadros, as constantes e fundamentais contribuições.

Aos colegas de curso, o saber compartilhado e a amizade construída.

À Danúbia e Orando, o caminhar conjunto e os bons momentos de alegria; à Helen Josy e Ana Bezerra, a amizade e o carinho de mãe com que me aconselhavam sempre.

À minha orientadora Socorro Coelho, a amizade e conselhos, por ter me acolhido como orientando e compartilhado comigo experiências, saberes e momentos de alegria, e também pelas orações.

À Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura de Barão de Cocais, pelo apoio e pelas informações disponibilizadas.

À Diretora da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia Luciene Gonçalves, o apoio fundamental que me permitiu realizar o Mestrado.

A todos os colegas de trabalho da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, que em muito contribuíram comigo.

Aos meus alunos do 6º Ano Cidadania e 8º Ano 2 e os responsáveis por eles, por terem participado da pesquisa.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

"O serviço mais útil que os lingüistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da 'deficiência verbal' e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não-padrão." (William Labov)



Rico é aquele que sabe o verdadeiro sentido da fala.

Ah, se eles soubesse como é bom respeitar a língua

sim (seramente seria ótimo!

Ideia que se quem sabe

Sempre tentado mudar o jeito de pensar

Mesmo que seja difícil não impossível

O importante é lembrar que de repente de qualquer jeito de linguagem deve ser respeitada...

Aluna: Natane Lúcia Alves 8º 2



RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa deve ter como objetivo o desenvolvimento e a ampliação das competências linguístico-comunicativas, considerando, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades do alunado. Esta pesquisa analisa, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção, a variação no ensino da língua portuguesa em duas turmas do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, de Barão de Cocais – Minas Gerais. Focaliza o ensino do português como um conjunto de variedades, buscando apreender a imagem que os alunos têm da língua portuguesa, mais especificamente aquela relacionada aos usos diferentes do padrão e sugere ações e estratégias para que a variação linguística venha a se tornar um componente curricular. Para isso o texto esclarece a noção de preconceito linguístico, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de o aluno conhecer e usar o português padrão e avalia a aplicabilidade daquelas ações e estratégias que enfatizam a importância do domínio satisfatório dessa variedade da língua. Os resultados apontam que a abordagem da variação linguística pela perspectiva dos contínuos oralidade-letramento, monitoração estilística e rural-urbano pode ser muito produtiva, pois, potencializa o uso da linguagem de acordo com a situação comunicativa, desmitifica crenças negativas e preconceitos e desenvolve hábitos de reflexão e conscientização linguística, o que contribui para a construção de imagens positivas sobre a língua e suas variedades.

Palavras-chave: Ensino da língua portuguesa. Variação. Crenças. Preconceito.

ABSTRACT

The aim of teaching and learning the Portuguese language must be the development and improvement of the linguistic and communicative skills while students' needs, demands, abilities and potentialities are considered. Based upon the theoretical and methodological principles of the Educational Sociolinguistics, Ethnography and the Intervention Research, this work analyses the linguistic variation in the teaching of the Portuguese language in two groups of the Ensino Fundamental II – 6th to 9th grade – of the Municipal School José Maria dos Mares Guia, Barão de Cocais City, Minas Gerais state, Brazil. The text focuses on the teaching of Portuguese as a set of variations in order to find the images students make of their native language, mainly that referring to the uses different from the Standard language and suggests strategies and actions so that the linguistic variation issue would become part of the school curriculum. To accomplish such a goal, text discusses linguistic prejudice while points at the necessity of students' knowing and using the Standard Portuguese and evaluates the applicability of those strategies and actions that emphasize the relevance of a satisfactory control over the Standard Portuguese. Results showed that the approach of the linguistic variation under the continuums of orality/literacy, stylistic control and rural-urban language may be highly productive because it potentializes the use of language according to the communicative situation, desmythicize negative thoughts and prejudices, stimulate reflexion and linguistic consciousness, aspects which may contribute the construction of positive images about language and its variations.

Keywords: Teaching the Portuguese language. Variation. Thoughts. Prejudice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Taxas de matrícula na rede pública de ensino de Barão de Cocais..... | 23 |
| Tabela 2 – Escola Municipal José Maria dos Mares Guia: níveis de ensino e número de alunos..... | 25 |
| Tabela 3 – Avaliação dos Módulos..... | 184 |
| Figura 1 – Sequência didática | 102 |
| Quadro 1 – Cronograma de Aplicação dos Módulos da Sequenciação de Atividades..... | 161 |
| Quadro 2 – Cronograma de Aplicação dos Exercícios de Verificação de Aprendizagem | 162 |
| Quadro 3 – Índice de Participação dos Alunos nos Módulos | 163 |
| Quadro 4 – Exercício de Verificação de Aprendizagem 1 | 191 |
| Quadro 5 – Exercício de Verificação de Aprendizagem 3 | 193 |
| Fluxograma 1 – Fases de Desenvolvimento da Pesquisa | 210 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Idade dos alunos | 30 |
| Gráfico 2 – Situação dos alunos nas turmas | 30 |
| Gráfico 3 – Distorção idade-ano escolar – Alunos | 30 |
| Gráfico 4 – Nascimento em Barão de Cocais – Alunos | 31 |
| Gráfico 5 – Local onde mora – Alunos | 31 |
| Gráfico 6 – Percepção sobre o local onde vive – Alunos | 32 |
| Gráfico 7 – Nascimento em Barão de Cocais – Responsáveis | 38 |
| Gráfico 8 – Localidade onde mora – Responsáveis | 39 |
| Gráfico 9 – Percepção sobre o local onde vive – Responsáveis | 39 |
| Gráfico 10 – Percepção sobre a vida que tem – Responsáveis | 40 |
| Gráfico 11 – Escolaridade – Responsáveis..... | 41 |
| Gráfico 12 – Habilidades de leitura e escrita – Responsáveis | 41 |
| Gráfico 13 – Percepção sobre a escola – Responsáveis | 43 |
| Gráfico 14 – Imagens dos alunos sobre como eles mesmos usam a língua | 46 |
| Gráfico 15 – Imagens dos alunos sobre como os responsáveis usam a língua | 47 |
| Gráfico 16 – Imagens dos responsáveis sobre como eles mesmos usam a língua | 48 |
| Gráfico 17 – Imagens dos responsáveis sobre como os alunos usam a língua | 49 |
| Gráfico 18 – Modo como a língua portuguesa foi utilizada na música Saudosa Maloca | 107 |
| Gráfico 19 – Modo como Mirna e Crispim falam | 110 |
| Gráfico 20 – Você falaria do modo como Mirna e Crispim falam | 110 |

LISTA DE SÍMBOLOS



Apresenta os objetivos de cada módulo.



Aborda conjunto de atividades de reflexão, com o objetivo de desenvolver a argumentação e a oralidade.



Contempla tópicos ou conceitos relativos aos conteúdos em estudo.



Apresenta atividades de leitura ou ações a serem realizadas conforme os objetivos de cada módulo.



Potencializa o processo de pesquisa, propondo desafios aos alunos.



Propõe a avaliação de cada módulo realizado.



Propõe avaliar a sequenciação de atividades.



Detalha o tempo de cada módulo.



Propõe um pensamento para reflexão.



Disponibiliza recurso de áudio ou vídeo.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | PALAVRAS INICIAIS | 18 |
| 2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA | 21 |
| 2.1 | O município de Barão de Cocais | 21 |
| 2.2 | A Escola Municipal José Maria dos Mares Guia | 24 |
| 2.3 | O público-alvo da pesquisa | 27 |
| 2.3.1 | <i>Perfil dos alunos do 6º Ano Cidadania e do 8º. Ano 2</i> | 29 |
| 2.3.1.1 | <u>Características próprias e percepções sobre a vida e a família</u> | 29 |
| 2.3.1.2 | <u>Práticas de letramento</u> | 33 |
| 2.3.1.3 | <u>Relação entre responsáveis e alunos com a leitura e a escrita, com os estudos e com a escola</u> | 35 |
| 2.3.2 | <i>Perfil do responsável por aluno</i> | 38 |
| 2.3.2.1 | <u>Características próprias e percepções sobre a vida e a família</u> | 38 |
| 2.3.2.2 | <u>Práticas de letramento</u> | 41 |
| 2.3.2.3 | <u>Relação dos responsáveis com a leitura, com a escrita, com os estudos e com a escola dos alunos</u> | 43 |
| 2.4 | As imagens da língua | 46 |
| 2.4.1 | <i>Como os alunos percebem os usos da língua</i> | 46 |
| 2.4.2 | <i>Como os responsáveis percebem os usos da língua</i> | 48 |
| 2.5 | Cruzamento das informações extraídas das respostas ao Questionário N° 1 – Perfil de Aluno e ao Questionário N° 2 – Responsável por Aluno(a) .. | 50 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 53 |
| 3.1 | Visão tradicional sobre o ensino de língua materna | 54 |
| 3.2 | Visão da Linguística sobre o ensino de língua materna | 59 |
| 3.3 | A abordagem da língua portuguesa em sala de aula | 69 |
| 3.3.1 | <i>A Sociolinguística</i> | 72 |
| 3.3.1.1 | <u>A Sociolinguística Educacional</u> | 77 |
| 3.4 | Crenças e atitudes sobre a linguagem | 81 |
| 3.4.1 | <i>Preconceito linguístico</i> | 85 |

| | | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 96 |
| 4.1 | Instrumental de intervenção | 96 |
| 4.2 | Coleta de dados | 106 |
| 4.2.1 | <i>Cruzamento das informações extraídas das Atividades de Percepção</i> | |
| | <i>Linguística N°1, N°2, N°3 e N°4</i> | 114 |
| 4.3 | A sequenciação de atividades | 115 |
| 4.3.1 | <i>Barão de Cocais: da variação linguística à valorização do cocaiense</i> | 117 |
| 5 | INTERVENÇÃO: APLICAÇÃO E RESULTADOS | 161 |
| 5.1 | Participação dos Alunos | 163 |
| 5.2 | Resultados | 164 |
| 5.2.1 | <i>Descrição dos Módulos</i> | 164 |
| 5.2.2 | <i>Avaliação dos Módulos e da Aprendizagem pelos Alunos</i> | 184 |
| 5.2.3 | <i>Exercícios de Verificação de Aprendizagem</i> | 190 |
| 5.2.3.1 | <u>Exercício de Verificação de Aprendizagem 1</u> | 190 |
| 5.2.3.2 | <u>Exercício de Verificação de Aprendizagem 2</u> | 191 |
| 5.2.3.3 | <u>Exercício de Verificação de Aprendizagem 3</u> | 192 |
| 5.2.4 | <i>Questão em Avaliação Bimestral</i> | 194 |
| 5.2.5 | <i>Análise dos Resultados</i> | 197 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 209 |
| | REFERÊNCIAS | 213 |
| | ANEXOS | 224 |
| | ANEXO A – Questionário N° 1 – Perfil de Aluno..... | 225 |
| | ANEXO B – Questionário N° 2 – Responsável por Aluno(a) | 233 |
| | ANEXO C – Atividade de Percepção Linguística N° 1 | 240 |
| | ANEXO D – Atividade de Percepção Linguística N°2 | 243 |
| | ANEXO E – Atividade de Percepção Linguística N°3 | 244 |
| | ANEXO F – Atividade de Percepção Linguística N°4 | 246 |
| | ANEXO G – Gráficos Complementares | 249 |
| | ANEXO H – Exercício de Verificação de Aprendizagem N° 1 | 276 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO I – Exercício de Verificação de Aprendizagem Nº 2 | 277 |
| ANEXO J – Exercício de Verificação de Aprendizagem Nº 3 | 278 |
| ANEXO K – Ficha de Avaliação | 279 |
| ANEXO L – Questão da Avaliação Bimestral de Língua Portuguesa | 280 |
| ANEXO M – Comentário sobre Questão da Avaliação Bimestral | 281 |
| ANEXO N – Ficha de Comentário | 282 |

1 PALAVRAS INICIAIS

É de se esperar que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa venha a contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas do educando. Para tanto, é fundamental considerar, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades daquele que é a razão primeira e última da instituição escolar.

Diante disso, questões de diversas ordens e complexidades permeiam as reflexões sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos a serem considerados em sala de aula: *Quem é o aluno? Quais são as suas características? Quais são seus interesses? A prática pedagógica tem contribuído, de fato, para a vida social desse aluno? Seriam os recursos utilizados, realmente, os mais eficazes e adequados? Como tornar a abordagem da linguagem prática ainda mais efetiva e produtora de letramento? Seria a língua abordada em suas variedades, de acordo com os contextos de uso?*

No nosso contexto de atuação profissional na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, em Barão de Cocais – MG, percebemos a necessidade da elaboração de objetos/recursos de aprendizagem que permitam ao educando construir, (re)ver, criticar, analisar, buscando, assim, o desenvolvimento de competências gramaticais, linguísticas, textuais e discursivas, pois, como bem destaca Cagliari (2009), não se pode somente submeter os alunos ao processo de ensino, mas também pensar a aprendizagem.

Por termos detectado vários casos de percepção negativa de alguns alunos sobre sua língua nativa, tornou-se fundamental avaliarmos a prática em sala de aula e delinear o perfil do alunado em questão, visto que são diversos os fatores que podem se concorrer para a construção dessas imagens, desde os específicos da realidade de cada aluno até os métodos e materiais utilizados, que podem resultar em uma aprendizagem pouco significativa. Foi, pois, essencial, conhecer, em detalhes, as características escolares, sociais, culturais, históricas e demográficas dos educandos (QUEIROZ; PEREIRA, 2013), considerando que esses fatores podem influenciar o sucesso ou fracasso escolar (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Surgiu, então, a necessidade de se desenvolver uma pesquisa que abordasse a etnografia da sala de aula e as práticas de letramento escolares e não escolares e, a partir disso, elaborar materiais que inovassem os procedimentos didáticos e contribuíssem para uma prática educativa multiletrada e cidadã, por meio de diálogo estreito com a realidade em que o aluno está inserido, observando, aí, os elementos de sua vivência e de sua cultura de forma a

promover aprendizagens, a valoração da terra e da comunidade, a percepção da importância da escola e o uso da língua de acordo com os eventos comunicativos, ou seja, as situações sociocomunicativas como conjunto de práticas de linguagem que, cristalizadas sob a forma de gêneros textuais, são social e historicamente (re)construídas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, traçamos como hipóteses norteadoras desta pesquisa: a) alunos demonstram ter conceitos equivocados ou deturpados a respeito da variação linguística, principalmente com relação aos usos diferentes do padrão; b) a abordagem do português padrão e o tratamento da variação podem ser favorecidos com a aplicação de atividades e exercícios de uso e reflexão sobre a língua, por meio dos quais se poderá proporcionar aprendizagem. Com base nessas hipóteses, delimitamos como objetivo geral abordar a variação linguística em sala de aula e, a partir disso, delineamos como objetivos específicos: a) apreender a imagem que os alunos possuem sobre a língua portuguesa, sobretudo com relação aos usos diferentes do padrão; b) sugerir ações e estratégias para que a variação torne-se componente curricular e, conseqüentemente, seja esclarecido, ou mesmo banido, o preconceito linguístico; c) reconhecer a importância e a necessidade de o aluno ter acesso ao português padrão, desenvolvendo atividades que contribuam para a análise dessa variedade. Como forma de operacionalizar esses objetivos, procedemos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção, à elaboração e aplicação de sequenciação de atividades, procurando articular a abordagem da variação linguística à percepção da língua como patrimônio.

A análise dos dados obtidos a partir das atividades aplicadas durante a sequenciação de atividades, de exercícios de verificação de aprendizagem e de questão em avaliação bimestral, permitiu-nos antever o sucesso de um fazer pedagógico que desmitificasse crenças e preconceitos, que conhecesse e respeitasse a linguagem do aluno, levando-o a uma situação de uso da língua de forma consciente, criativa e adequada às mais diversas situações de interação e comunicação. Por isso, as ações empreendidas, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, encontram-se em consonância com os pressupostos e objetivos que constam no Projeto do Programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras 2013, quando este objetiva ampliar a qualidade do Ensino Fundamental, melhorar a proficiência dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras e desenvolver pedagogias que efetivem os multiletramentos. É nesse sentido que propomos contribuições para a melhoria da abordagem da língua portuguesa em sala de aula, na medida em que, focalizando o tratamento da variação

linguística e sua relação com a realidade social do aluno, colaboramos para a execução de um fazer pedagógico construtivo, significativo, crítico e contextualizado.

Nosso trabalho se encontra assim estruturado: no capítulo 2, contextualizamos a proposta desta pesquisa; apresentamos, no capítulo 3, os referenciais que embasam nossas reflexões: os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção. O capítulo 4 é dedicado à proposta de intervenção e, no capítulo 5, analisamos os resultados verificados. No capítulo 6 são apresentadas algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Finalmente, arrolamos as referências que embasaram nossa pesquisa e apresentamos, em anexo, gráficos complementares à análise empreendida e os procedimentos aplicados aos alunos e colaboradores da pesquisa (seus responsáveis).

É oportuno enfatizar que a pesquisa realizada, cujos resultados aqui se apresentam, obedeceu às normas éticas e legais vigentes, sendo devidamente inserida na Plataforma Brasil sob o projeto intitulado “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto” e, também, devidamente detalhada à direção da escola, aos responsáveis pelos alunos e aos alunos das duas turmas envolvidas, os quais permitiram a realização do estudo. Eles, por sua decisão livre e espontânea vontade, assinaram, respectivamente, termos de concordância, consentimento e assentimento.

Esperamos, com esta pesquisa, propiciar aos alunos maior entendimento sobre o tema variação linguística e o uso da linguagem de acordo com as mais diversas situações sociointerativas, e contribuir com os diversos trabalhos que abordam as aplicações (e implicações) da Sociolinguística em sala de aula.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O processo de ensino/aprendizagem não pode desconsiderar, na prática, os elementos da vivência e da cultura dos alunos, a relação com a terra e a comunidade, a percepção sobre a escola e o uso da língua nos eventos comunicativos, de forma a promover aprendizagens. Por essas razões, neste capítulo, será descrito e analisado o contexto em que se insere a Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, considerando os dados sobre o município de Barão de Cocais, as características da escola e os perfis dos alunos e dos responsáveis por eles, personagens com cuja colaboração desenvolvemos esta pesquisa.

Diante da hipótese de que alunos demonstram ter conceitos equivocados ou deturpados a respeito da variação linguística, principalmente com relação aos usos dissonantes da variedade padrão, procedemos ao desenvolvimento de pesquisa etnográfica. Para tanto, aplicamos questionário aos alunos e aos responsáveis por eles, foram analisados documentos da escola e das Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação e consideramos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Prova Brasil (2011), com o objetivo de discutirmos o problema desta pesquisa: a percepção negativa dos alunos sobre sua língua nativa e os possíveis fatores intervenientes, analisando dados referentes ao município e sua história, características socioeconômicas e grau de escolaridade dos responsáveis envolvidos, resultados de avaliações externas e internas aplicadas aos alunos, práticas de letramento tanto de alunos quanto de responsáveis, as percepções sobre a vida, o lugar onde moram e a família, a relação entre responsáveis, alunos e escola e, finalmente, as imagens sobre a língua, elementos que, analisados de forma articulada e integrada, permitiram-nos identificar o problema-foco deste trabalho. A partir dele, delineamos a proposta de pesquisa, a escolha dos fundamentos teórico-metodológicos e a elaboração e aplicação da proposta de intervenção.

2.1 O município de Barão de Cocais

Conforme os documentos “Contexto Histórico”, “Informações sobre Barão de Cocais”, “Informações Resumidas de Barão” e “Manifestações Populares e Folclóricas”, da

Secretaria Municipal de Cultura, o município de Barão de Cocais, que se localiza na Serra da Cambota, região Centro-Leste do Estado, distando 93 km de Belo Horizonte, é conhecido nacionalmente como "Portal do Caraça", tendo sido fundado em 29 de agosto de 1704, pelo bandeirante português Manoel da Câmara Bittencourt, e vindo a se oficializar pelo Decreto-Lei Estadual Nº 1058, de 31 de dezembro de 1943. O gentílico cocaiense denomina os habitantes do município, cujo dia é comemorado em 24 de junho. O surgimento da localidade remete às antigas bandeiras. Em busca das riquezas que o rio oferecia, novos habitantes iam chegando, formando o núcleo humano de São João do Morro Grande (devido ao fato de o antigo arraial ter-se formado no sopé de um extenso morro), que mais tarde se tornaria Barão de Cocais, em homenagem a José Feliciano Pinto Coelho, o Barão de Cocais, que dava trabalho aos moradores da região. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2012), a cidade apresentava, em 2012, uma população de 28.442 (estimada, para 2013, em 30.501 habitantes), sendo 2656 na área rural e 25786 na zona urbana, dos quais 25086 foram considerados alfabetizados. Apresenta Índice de Desenvolvimento Humano de 0,722.

O município, inserido na região do Quadrilátero Ferrífero, tem sua economia sustentada pela mineração, atividade com que se envolvem grandes empresas como a Vale do Rio Doce e Gerdau. Estando na rota da Estrada Real, firma-se cada vez mais no contexto nacional, destacando-se por sua riqueza natural, cultural e artística: obras de Aleijadinho e Mestre Ataíde; o Santuário de São João Batista; o Centro de Referência Histórico; a Igreja Nossa Senhora Mãe Augusta do Socorro; o Cruzeiro das Almas; o Sítio Arqueológico da Pedra Pintada, com pinturas rupestres que datam de 6.000 a. C. e que reproduzem símbolos da arte pré-colombiana; as belas cachoeiras da Pedra Pintada e da Cambota; os campos do Garimpo; as ruínas do Gongo Soco; a Vila Colonial de Cocais, com casario antigo, as Igrejas de Sant'Anna e do Rosário, o museu Fernando Toco; os grupos folclóricos da Cavahada, de Folia de Reis, de Congos Nossa Senhora do Rosário; a Banda Santa Cecília e o Coral Querubins; e as inúmeras festividades, como: Jubileu de São João Batista, Nossa Senhora do Rosário, Sant'Anna, Nossa Senhora Mãe Augusta do Socorro, Encontro Motociclístico, Circuito Cultural Festa Pés de Pomba e Baile Brega.

Em relação aos dados educacionais, no ano de 2012, houve, para o Ensino Pré-Escolar 812 matrículas, para o Ensino Fundamental 4253 e para o Ensino Médio 1373. Sobre os docentes, 41 lecionavam no Ensino Pré-Escolar, 251 no Fundamental e 109 no Médio. Para atender a essa clientela, havia 16 escolas do Ensino Pré-Escolar, 17 para o Fundamental e 6 para o Médio.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, atualmente, as taxas de matrículas são:

Tabela 1 – Taxas de matrícula na rede pública de ensino de Barão de Cocais

| Modalidade Rede | Educação Infantil | Ensino Fundamental 1º ao 5º ano | Educação Fundamental 6º ao 9º ano | Ensino Médio | Educação de Jovens e Adultos | Total |
|--------------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------|------------------------------|-------|
| Municipal | 1080 | 2080 | 769 | 51 | 25 | 4005 |
| Estadual | - | 157 | 1157 | 1205 | 87 | 2606 |
| Total | 1080 | 2237 | 1926 | 1256 | 112 | 6611 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

A rede municipal de ensino atende, ainda, 76 alunos em tempo integral e 16 alunos em Atendimento Educacional Especializado. O ensino estadual compreende 5 escolas, sendo uma do Ensino Fundamental I, Escola Estadual Padre Heitor; quatro do Ensino Fundamental II, Escola Estadual Efigênia de Barros, Escola Estadual José Maria de Moraes, Escola Estadual Coronel Câncio, Escola Estadual Padre Heitor; três do Ensino Médio, Escola Estadual Odilon Behrens, Escola Estadual José Maria de Moraes, Escola Estadual Padre Heitor; e duas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, Escola Estadual Coronel Câncio, Escola Estadual Odilon Behrens.

A rede municipal, por sua vez, compreende 14 escolas. A Educação Infantil é ofertada pelas instituições Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, Escola Municipal Professora Rosina Rodrigues Soares Silva, Escola Municipal Professora Norma das Graças Horta, Escola Municipal Trenzinho da Alegria, Centro Municipal de Educação Monsenhor Gerardo Magela Pereira, Escola Municipal Maria da Glória Tavares Chamonge, Escola Municipal Capitão Soares, Escola Municipal Mestre Quintão, Escola Municipal Pedro Gonçalves, Escola Municipal Monsenhor João Raimundo, Escola Municipal Casinha Feliz. Atendem ao Ensino Fundamental I o Centro Municipal de Educação Nossa Senhora do Rosário, a Escola José Maria dos Mares Guia, a Escola Municipal Professora Rosina Rodrigues Soares Silva, a Escola Municipal Professora Norma das Graças Horta, a Escola Municipal Maria da Glória Tavares Chamonge, a Escola Municipal Capitão Soares, a Escola Municipal Mestre Quintão, a Escola Municipal Pedro Gonçalves, a Escola Municipal Monsenhor João Raimundo e a Escola Municipal Alvina Campos. O Ensino Fundamental II,

por sua vez, é oferecido pelo Centro Municipal de Educação Nossa Senhora do Rosário, pela Escola Municipal Alvina Campos e pela Escola José Maria dos Mares Guia, enquanto que o Ensino Médio também é atendido pela primeira, e a última ainda atende a Educação de Jovens e Adultos.

A rede privada tem como principais escolas o Centro Educacional Beldani, que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Técnico em Mineração e em Mecatrônica, e o Colégio Pitágoras, que oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Há ainda o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que oferece cursos técnicos na área industrial e cursos de aprendizagem, e o Centro de Formação de Ensino Técnico Profissional – CENFOTEC, que oferece cursos técnicos variados.

No que tange à educação em nível superior, duas são as instituições com sede própria: o Polo Universidade Aberta do Brasil – UAB, que oferece, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, as graduações em Administração, Geografia, Matemática e Pedagogia e especialização em Práticas Pedagógicas. Além disso, há a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Barão de Cocais, que oferta o curso de Engenharia de Produção.

2.2 A Escola Municipal José Maria dos Mares Guia

Fundada em 1996 com o nome provisório de Escola Municipal Santa Cruz, situa-se no Bairro Santa Cruz. Ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, a escola teve autorização de funcionamento em 09 de agosto de 1997 e, no ano de 2005, foi implantado, gradativamente, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º. ano). O nome da instituição é uma homenagem a um grande médico nascido na cidade vizinha de Santa Bárbara que prestou serviços à comunidade. Segundo o documento “História da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia”, o objetivo da instituição é:

[...] oferecer um ensino de qualidade, na formação, educação e processo de seus alunos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo consciente para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, acreditando também que os Pais e a Escola, sempre unidos, caminharão rumo ao sucesso educacional (ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA, 2014, s. p.).

Atualmente, a instituição atende a 425 alunos oriundos dos bairros Santa Cruz, Três Moinhos, São Benedito, Rezende, João Paulo e Ponte Paixão e das comunidades do Socorro, Gongo Soco, Córrego da Onça e São Gonçalo do Rio Acima. Oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA, de acordo com a seguinte distribuição de turmas:

Tabela 2 – Escola Municipal José Maria dos Mares Guia: níveis de ensino e número de alunos

| Nível de Ensino | Número de Alunos |
|-------------------------------------|------------------|
| Educação Infantil | |
| Maternal Patati Patatá | 20 |
| 1º Período Galinha Pintadinha | 14 |
| 2º Período Girassol | 23 |
| Total | 57 |
| Ensino Fundamental | |
| 1º Ano Vinicius de Moraes | 20 |
| 1º Ano Elias José | 21 |
| 2º Ano Turma da Mônica | 29 |
| 3º Ano Amizade | 23 |
| 4º Ano Prestígio | 28 |
| 5º Ano Carlos Drummond | 20 |
| 5º Ano Esperança | 17 |
| 6º Ano Cidadania | 23 |
| 6º Ano Harmonia | 22 |
| 6º Ano Luz | 18 |
| 7º Ano 01 | 29 |
| 7º Ano 02 | 20 |
| 8º Ano 01 | 17 |
| 8º Ano 02 | 19 |
| 9º Ano 01 | 23 |
| 9º Ano 02 | 19 |
| Total | 348 |
| Educação de Jovens e Adultos | |
| EJA I e II | 20 |
| Total | 20 |
| TOTAL GERAL | 425 |

Fonte: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (2014).

A escola conta com 55 funcionários: uma diretora, com curso de especialização; uma vice-diretora, com curso superior; duas supervisoras, com curso de especialização; uma secretária, com curso superior; duas auxiliares de secretaria, uma com curso superior e a outra com curso de especialização; dezessete professores MAP I, dos quais nove possuem curso superior e oito especialização; dezenove professores MAP II, sendo dois cursando o nível superior, sete com esse nível, nove com curso de especialização e um cursando Mestrado;

uma auxiliar de biblioteca, fazendo curso superior; quatro serventes escolares, das quais três com ensino fundamental, e uma com ensino médio; e sete auxiliares de serviços gerais, uma com ensino fundamental e as demais com o ensino médio completo.

Em relação à situação funcional, a diretora e a vice-diretora, embora em cargos comissionados, são do quadro efetivo, respectivamente, supervisora e professora MAP I, uma supervisora é contratada e a outra é efetiva; a secretária e as auxiliares de secretária são efetivas; dos professores MAP I, nove são efetivos, sete são nomeados e três são contratados; em relação aos professores MAP II, oito estão na condição de efetivos, seis na de nomeados e cinco na de contratados; a auxiliar de biblioteca é efetiva; das serventes escolares, uma é efetiva e as demais contratadas; das auxiliares de serviços gerais, três são efetivas e quatro são nomeadas.

A estrutura física da escola compreende 9 salas de aula, um espaço destinado para o laboratório multimídia, uma sala para o ensino multi-seriado, uma biblioteca, uma sala para o atendimento educacional especializado, uma cantina, um refeitório, um espaço para o pátio-quadra, outro para o pátio-teatro, banheiro infantil, banheiro masculino e feminino, sala de secretaria, sala de supervisão, sala de diretoria. O entorno da escola é arborizado e possui um jardim. A escola encontra-se conservada e, recentemente, passou por uma reforma.

A biblioteca possui acervo relativamente bom, mas não possui uma grande variedade ou número de volumes suficientes. Em seu acervo, há livros literários de autores diversos, a Biblioteca Gerdau, enciclopédias como a Barsa e a Pape, livros de formação para o professor, revistas fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e o *kit* de livros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Uma questão problemática, talvez, resida no fato de que o espaço seja também utilizado como sala dos professores e de exibição de filmes, além de servir como almoxarifado para guardar materiais para os alunos, professores e secretaria e equipamentos como *data-show*, televisão, *DVDs* e máquina de *xerox*. Dessa forma, não há um ambiente propício à leitura literária e à pesquisa. Por outro lado, os intervalos do recreio constituem momentos importantes de encontro e viagem ao mundo fantástico da leitura.

Sobre os projetos desenvolvidos pela escola, há o 5S (na cultura nipônica, cinco palavras iniciadas por ‘s’: *seiri* – utilização, *seiton* – arrumação, *seiso* – limpeza, *seiketsu* normalizar – e *shitsuke* – disciplina), que, desenvolvido em parceria com a Empresa Gerdau, focaliza os sentidos de ordenação, limpeza, utilização, saúde e disciplina, e o Projeto Jornal – 6º ao 9º Anos que, por meio do texto jornalístico, potencializa a leitura e a escrita.

Em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, há: o Projeto Poesia, que consiste na apresentação de um poema para os demais alunos por uma turma no evento *Toda Quinta Poética*, o Projeto Teatro, no qual, mensalmente, uma turma apresenta uma peça teatral; o Projeto de Língua Portuguesa, no qual se escolhe um tema, por exemplo, qualidade de vida, e elaboram-se ações com foco na oralidade, leitura e produção escrita; o Projeto *Toda Criança em Movimento*, por meio do qual, dentro do eixo Corpo e Movimento, propõe-se aos alunos uma série de brincadeiras cantadas, ensina-se como se brinca e como se canta, trabalhando a coordenação motora e explorando os diversos movimentos.

2.3 O público-alvo da pesquisa: aspectos socioculturais e reflexões

A abordagem da língua portuguesa, para ser significativa, deve se basear nas demandas do seu público-alvo. É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre a clientela que lhe permita planejar eficientemente as aulas, o que requer a análise de documentos que a escola conserva sobre os alunos, a discussão sobre resultados em avaliações internas e externas e a percepção de suas características socioculturais. Em função disso, torna-se necessário conhecer esses e outros aspectos da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Interativo (2010), as maiores taxas de evasão se concentram entre as turmas do 6º ao 9º Ano; há alto índice de reprovação no 6º Ano e o sistema de avaliação tem priorizado aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Com base no Plano de Intervenção da Escola (2013), e considerando os pontos pertinentes a este projeto, fica evidenciada a necessidade de se melhorar a competência em leitura e escrita, e de se adotarem medidas disciplinares e promover o estreitamento das relações entre escola e família.

Outro documento importante a ser analisado é o Questionário – Perfil do Aluno (2013) aplicado pela Escola aos alunos, dos quais 27 responderam. Pode-se, de modo geral, e em relação ao foco deste projeto, constatar que:

- 48% deles afirmam que o ambiente de sala de aula precisa melhorar;
- 52% dos alunos se dispõem a fazer as atividades propostas em sala;
- 55% deles fazem as atividades propostas para casa;

- 67% dos alunos querem menos tarefas escolares;
- 33% deles afirmam que colaboram com os colegas, não perturbando as aulas;
- 15% afirmam ter ajuda na realização das tarefas propostas para casa;
- 82% dos alunos afirmam gostar de ler;
- 33% deles atestam que sua leitura é lenta e precisam ler mais de uma vez para entender o que está escrito;
- 41% dos alunos alegam precisar melhorar sua produção de textos ;
- 30% deles afirmam não gostar de produzir textos, pois têm muita dificuldade para redigir.

Segundo dados da Prova Brasil 2011, disponibilizados pelo *site* Q Edu, referentes a 31 alunos da Escola:

- 35% deles aprenderam o adequado na competência em leitura e interpretação de textos até o 9º Ano, ao passo que 50% estão no nível básico e 15% se encontram no nível insuficiente;
- 98% alegam que a mãe, ou a mulher responsável, sabe ler e escrever;
- 73% deles já presenciaram a mãe ou mulher responsável lendo;
- 91% afirmam que o pai, ou homem responsável, sabe ler e escrever;
- 78% deles atestam que já presenciaram o pai, ou homem responsável, lendo;
- 60% confirmam que os pais ou responsáveis vão sempre, ou quase sempre, à reunião de pais;
- 12% deles afirmam que leem sempre, ou quase sempre, jornais (inclusive os de distribuição gratuita);
- 21% deles disseram que leem sempre ou quase sempre livros em geral;
- 46% afirmam que leem sempre ou quase sempre revistas em geral;
- 48% deles atestam que leem sempre, ou quase sempre, revistas em quadrinhos;
- 25% afirmam que frequentam sempre, ou quase sempre, bibliotecas;
- 79% deles admitem que gostam de estudar a língua portuguesa;
- 72% atestam que fazem sempre, ou quase sempre, o dever de casa de língua portuguesa.

Cruzando os dados dos três documentos da Escola e da Prova Brasil 2011, podemos perceber a importância de se aprofundarem os conhecimentos sobre a realidade escolar, cultural, demográfica, histórica e social do aluno, análise que pode ser feita por meio

de uma pesquisa etnográfica para, a partir disso, propormos uma intervenção pedagógica significativa e eficiente. É fundamental entender as causas das (consideráveis) taxas de evasão e reprovação, estudar os casos preocupantes de indisciplina e a (incipiente) participação da família na vida escolar do filho, analisar os métodos avaliativos e suas consequências para o processo educativo, os (altos) índices de atividades não realizadas, as percepções linguísticas do aluno, as práticas de letramento escolares e não escolares e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Procurando ampliar o conhecimento sobre esses dados, foram aplicados questionários ao público-alvo desta pesquisa, os alunos do 6º Ano Cidadania¹ e os do 8º Ano 2, e aos responsáveis por esses alunos.

Apresentamos, a seguir, os dados levantados.

2.3.1 Perfil² dos alunos do 6º Ano Cidadania e do 8º Ano 2

A turma do 6º Ano Cidadania é composta por 23 alunos, sendo que 19 alunos, matriculados na turma do 8º Ano 2, responderam ao Questionário N° 1 – Perfil de Aluno (Anexo A), que objetivou compreender a realidade socioeconômica dos alunos e as práticas de leitura e escrita que lhes foram aplicadas.

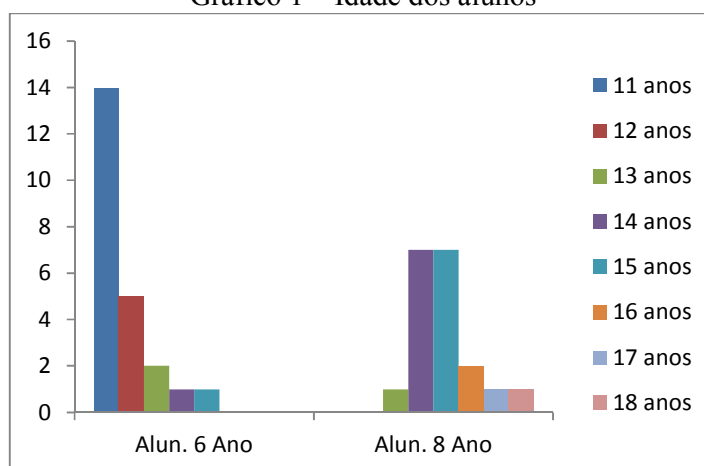
2.3.1.1 Características próprias e percepções sobre a vida e a família

Em relação à idade dos alunos, temos que:

¹ Essa turma chamava-se, no início do ano letivo, 6º Ano 1, e tinha 32 alunos. Depois, houve remanejamento de alunos e mudança de nome, passando a ser 6º Ano Cidadania, com 23 alunos.

² O perfil dos alunos e dos responsáveis pelos alunos foi codificado da seguinte forma: 6 ou 8 indica o ano ou turma em que está o aluno, recebendo o responsável o mesmo número; após esse número segue a letra A, indicando que se trata de aluno, ou a letra R, indicando que se trata do responsável por esse aluno; depois é dado a cada aluno (e seu respectivo responsável) outro número, diferente do número da chamada, para evitar o reconhecimento do aluno, resguardando, assim, sua identidade. Por exemplo: 6A1 – indica que o informante se refere ao 6º Ano, é aluno, e recebeu a numeração 1; 8R3 – indica que o informante é referente ao 8º Ano, é responsável por aluno, e recebeu a numeração 3.

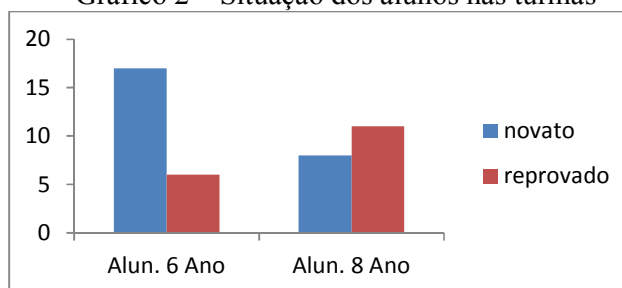
Gráfico 1 – Idade dos alunos



Fonte: Pesquisa do autor.

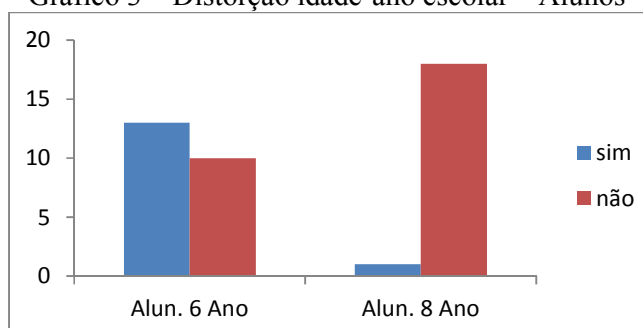
Analisando os dados, a maioria (61%) dos alunos do 6º Ano Cidadania está na faixa etária esperada para esse ano escolar ou são novatos nesse nível, ao passo que apenas um aluno (5%) do 8º Ano 2 apresenta idade compatível à esperada para cursar essa série, demonstrando, neste caso, considerável índice de distorção idade-ano escolar e de reprovação dessa turma no ano passado, conforme o Gráfico 2 e o Gráfico 3:

Gráfico 2 – Situação dos alunos nas turmas



Fonte: Pesquisa do autor.

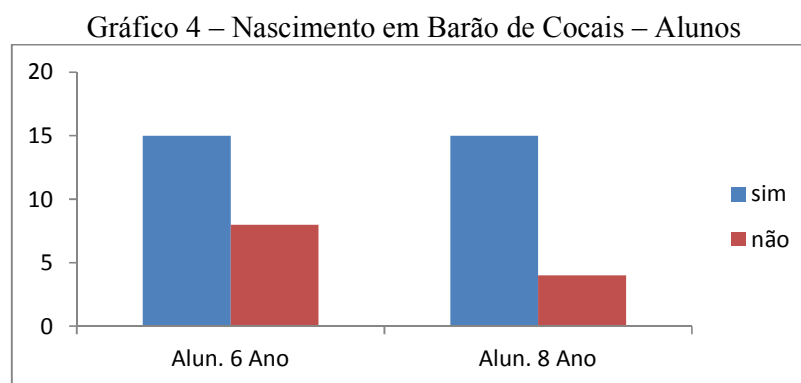
Gráfico 3 – Distorção idade-ano escolar – Alunos



Fonte: Pesquisa do autor.

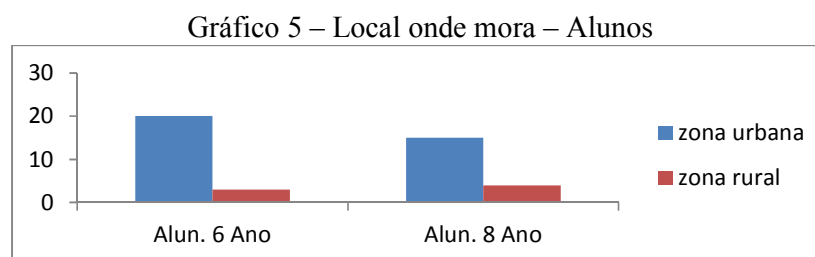
Como se pode perceber, a maioria dos alunos do 8º Ano 2 (60%) é repetente e apresenta a maior distorção (95%) entre idade do aluno e ano escolar em que deveria estar frequentando, fator que tem influenciado, consideravelmente, na baixa autoestima em sala de aula e que exige do professor não só uma atitude diferenciada de acolhimento e cuidado, mas também métodos e técnicas diferentes para tornar a aprendizagem significativa.

Em resposta à pergunta sobre o local de nascimento, a maioria dos alunos (71,5%) afirmou ter nascido em Barão de Cocais: para os alunos do 6º Ano Cidadania, apenas oito (19%) não nasceram nessa localidade e, entre eles, cinco se originavam de Santa Bárbara, um de Ipatinga e dois de Belo Horizonte. Em relação aos alunos do 8º Ano 2, apenas quatro (9,5%) não nasceram em Barão de Cocais, sendo dois originados de Santa Bárbara, um de Belo Horizonte e outro de Nova Lima:



Fonte: Pesquisa do autor.

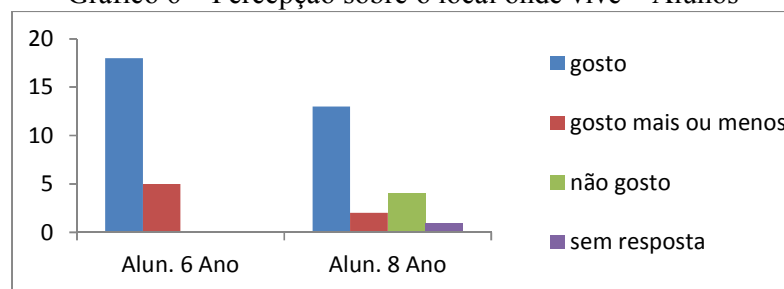
A maior parte dos alunos, tanto do 6º Ano Cidadania (87%) quanto do 8º Ano 2 (79%), reside na zona urbana:



Fonte: Pesquisa do autor.

A pergunta sobre local de residência dos alunos foi importante para se verificar a relação afetiva com a terra em que moram, tópico abordado no gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Percepção sobre o local onde vive – Alunos



Fonte: Pesquisa do autor.

Os 74% dos 42 alunos que afirmaram gostar da localidade apontaram, de modo geral, como causa disso, os fatos de ela ser alegre, tranquila, de eles estarem próximos aos familiares e colegas, pela boa vizinhança, pela paisagem, pelo rio. Para os que pouco ou nada gostam do local (26%), seu desgosto se explica pela presença do tráfico de drogas, pela violência e má relação com a vizinhança.

Importante, também, foi considerar a relação estabelecida entre responsável e aluno (Gráfico 1, Anexo G). Os alunos (50%) que achavam que a relação poderia ser melhor destacam, de modo geral, a falta de atenção, a necessidade de mais diálogo, de maior participação e incentivo da família, a ocorrência de desentendimentos, indisciplina, brigas e a questão das drogas. Os 45% que afirmaram que nada havia para se alterar na relação ponderaram que se relacionam bem, que os responsáveis já fazem muito por eles, são bons e lhes têm amor. O restante (5%) não respondeu à pergunta.

Procurando analisar mais criteriosamente a imagem que os alunos possuem de si mesmos, foi-lhes perguntado se gostam da vida que têm (Gráfico 2, Anexo G). Os 79% que assinalaram que gostam da vida que têm afirmaram que isso se deve à boa relação com a família, a Deus, aos presentes que ganham, ao fato de terem tudo e não passarem por necessidades, ao sossego do local e aos colegas. Os 7% que não gostam da vida que têm, e justificaram sua afirmativa, alegaram que a família é separada ou está longe, ou que tudo que fazem resulta em fracasso (*dá errado*). Os 7% que ficaram no meio termo justificaram sua resposta dizendo que sua vida é monótona. O restante (7%) ou não sabe responder, ou não quer fazê-lo.

Com base nessa questão, foi perguntado aos alunos se realizariam mudanças na vida (Gráfico 3, Anexo G), caso pudessem. Os 52% que responderam afirmativamente à pergunta optaram, de modo geral, por dois tipos de resposta: uma referente à própria vida (a reprovação escolar, sua ausência na vida de um dos responsáveis, o modo como a família se

relaciona, o trabalho dos responsáveis, o comportamento que os alunos adotam em casa ou na escola, a casa onde moram) e outro referente ao contexto mais geral (como a violência, a maldade, os fatos ruins da vida). Os 40% que disseram que não promoveriam mudanças apontaram, de modo geral, que a vida já é boa, há alegria e felicidade, ou apenas alegaram que nada havia a ser modificado. O restante (8%) ou não soube, ou não quis responder à pergunta.

Perguntados se trabalhavam (Gráfico 4, Anexo G), 36% dos 42 alunos afirmaram que sim, e, nesse sentido, no 6º Ano Cidadania, os tipos de trabalhos especificados basicamente se referem à esfera doméstica, como arrumar casa ou cuidar de irmão mais novo. Nos três casos referentes ao 8º Ano 2, um deles afirmou trabalhar com as tarefas de casa mesmo, outro em um *petshop* e um terceiro em uma oficina mecânica.

2.3.1.2 Práticas de letramento

Sobre ter ou não biblioteca, ou livros para leitura em casa (Gráfico 5, Anexo G), 78,5% dos alunos responderam negativamente, o que mostra que têm acesso a livros e outros instrumentos de leitura, exclusivamente, na escola. É necessário, assim, que os responsáveis abram outros espaços de leitura, reforçando o trabalho da escola.

Percebendo, então, a importância da biblioteca para a formação dos alunos, foi perguntado se eles frequentam outras bibliotecas que não a da escola (Gráfico 6, Anexo G). As respostas deles, de modo geral, apontaram que: 40% dos 42 alunos nunca vão, 33% raramente vão, 24% frequentemente vão e o restante (3%) não respondeu.

Especificamente em relação à biblioteca da escola, o Gráfico 7 (Anexo G), aponta que: dos 42 alunos, 19% nunca a frequentam, 40,5% raramente a frequentam e 40,5% a frequentam com mais assiduidade. Pela análise dos dados, percebeu-se que a escola tem-se constituído no principal ambiente de leitura dos alunos. Mesmo assim, o índice de alunos que não frequentam a biblioteca é considerável.

No entanto, sabendo-se que o espaço da biblioteca é utilizado para outras atividades, perguntamos, também, o que os alunos faziam, quando se encontravam nesse ambiente (Gráfico 8, Anexo G). As respostas indicaram que apenas 36% dos 42 alunos vão, especificamente, para tomar por empréstimo livros para leitura, 26% vão em busca de livro didático e livro literário, 33% vão realizar outros tipos de atividades tais como fazer trabalhos de grupo, e o restante (5%) não respondeu.

O mesmo gráfico mostrou que a biblioteca da escola tem potencializado a formação de leitores, embora muitos dos alunos do 8º Ano 2 tenham ido ao ambiente não para pegar livros emprestados, mas para realizarem outros tipos de tarefas, tal como fazer trabalho com colegas.

Sabendo-se da influência do computador na vida de crianças e adolescentes, e que se pode utilizar esse instrumento para o acesso à escrita e à leitura, foi perguntado aos alunos se possuíam esse recurso tecnológico em casa (Gráfico 9, Anexo G). Quarenta e cinco por cento (45%) dos 42 alunos afirmaram que não possuem computador em casa, 12% possuem, mas sem acesso à *Internet* e 43% disseram que têm computador com acesso à *Internet*. Essas informações nos fizeram perceber a importância de se desenvolverem programas ou projetos de inclusão digital. A escola, por possuir laboratório de informática, pode, em muito, contribuir nesse sentido. É necessário, no entanto, que os recursos tecnológicos sejam usados eficientemente.

Sobre as práticas de leitura (Gráficos 10 a 17, Anexo G), em relação à leitura de vários suportes/gêneros textuais, 42 alunos assim responderam: a) jornal: 0% lê sempre, 57% leem vez ou outra na semana e 43% nunca leem; b) revistas em geral: 5% leem sempre, 57% leem vez ou outra na semana, 31% nunca leem e o restante (7%) não respondeu; c) revistas de celebridades, novelas, seriados: 16,5% leem sempre, 40,5% leem vez ou outra na semana, 40,5% nunca leem e o restante (2,5%) não respondeu; d) histórias em quadrinhos: 24% leem sempre, 59,5% leem vez ou outra na semana e 16,5% nunca leem; e) algo da *Internet*: 38% leem sempre, 36% leem vez ou outra na semana e 26% nunca leem; f) livros em geral: 16,5% leem um livro por ano, 2,5% leem dois por ano, 5% três livros por ano, 62% leem mais de três por ano e 14% nunca leem; f) livros de literatura infanto-juvenil, relativos à faixa etária do público-alvo desta pesquisa: 7% leem uma vez ao ano, 7% leem duas vezes ao ano, 5% três vezes ao ano, 45% leem mais de três vezes ao ano e 36% nunca leem; g) Bíblia: 16,5% leem sempre, 59,5% leem vez ou outra na semana e 24% nunca leem.

A análise desses dados exige que façamos algumas reflexões sobre a necessidade de se: a) estimular mais a leitura tanto pela escola quanto pelos responsáveis; b) ampliar a leitura de jornais e revistas; c) incluir digitalmente os alunos, para que leiam, criticamente, o “mundo virtual”; d) instigar a leitura de livros; e) considerar a Bíblia como um dos principais instrumentos de leitura; f) repensar sobre as razões do número considerável de alunos que apresentam pouco ou nenhum hábito de leitura.

Ainda sobre a iniciativa de leitura, verificamos se o que é lido pelos alunos se deve à vontade própria ou à indicação de alguém (Gráfico 18, Anexo G). Dos 42 alunos, 8%

apontaram que o que leem é por indicação de algum membro da família, 12% por algum colega, 10% por professor, 54% por vontade própria, 4% por sentir-se obrigado e o restante (12%) ou não apontou, ou não respondeu.

Se, por um lado, é importante a formação do leitor autônomo que, de forma reflexiva, escolhe suas próprias leituras, por outro lado é essencial que tanto responsáveis quanto professores sejam não só leitores, mas que, ao lê-lo, possam indicar aos alunos leituras em conformidade aos conteúdos nos planos de curso e nos currículos escolares e extracurriculares. Os responsáveis, mas não só eles, por passarem maior tempo (pressupõe-se que sim) com os alunos, devem não só incentivar a leitura e a escrita, mas também se constituírem em leitores e produtores de texto.

2.3.1.3 Relação entre responsáveis e alunos com a leitura e a escrita, com os estudos e com a escola

Sobre a relação entre responsáveis e filhos com a leitura (Gráfico 19, Anexo G), para 9,5% dos 42 alunos os responsáveis não incentivam a ler, para 57% há o incentivo à leitura e para 33,5% os responsáveis incentivam a ler e acham a leitura muito importante. Sem dúvida, é fundamental o incentivo dos responsáveis à leitura, mas também é muito importante que eles sejam leitores. Assim, questionados se veem os familiares lendo (Gráfico 20, Anexo G), os 42 alunos indicaram que 50% dos responsáveis, geralmente, leem, que boa parte (40,5%) dos responsáveis pouco lê, assim como uma parte (9,5%) nunca lê.

Ampliando essa análise, os alunos foram interrogados sobre se os familiares leem para eles (Gráfico 21, Anexo G). A análise do gráfico indica que 28,5% dos responsáveis geralmente leem, 31% pouco leem e 40,5% nunca leem. Os responsáveis, apoiados pela escola, podem contribuir um pouco mais para a formação de alunos leitores, principalmente na relação direta de sua leitura com o filho.

A escrita, também, pode ser muito mais vivenciada pelos responsáveis (Gráfico 22, Anexo G), muito embora seja pouco incentivada (Gráfico 23, Anexo G). Isso porque, perguntados se os responsáveis, geralmente, são vistos escrevendo textos, os 42 alunos apontaram que apenas 9,5% escrevem, 31% escrevem de vez em quando e 59,5% nunca escrevem textos. Porém, os responsáveis incentivam, de modo geral, a escrita: 4,5% não incentivam o aluno a escrever, 47,5% incentivam e 48% incentivam e consideram a escrita

muito importante. Entretanto, apenas o incentivo pode não ser suficiente; o exemplo é tudo. Dessa forma, o aluno precisa ter, seja na escola, seja em casa, referências de leitores e escritores para que também o possa ser.

Acerca da pergunta sobre o tempo dedicado aos estudos fora da escola, o Gráfico 24 (Anexo G) indicou que, dos 42 alunos, 43% dedicam menos de uma hora, 19% cerca de uma hora, 16,5% cerca de duas horas, 9,5% entre duas e três horas, 4,5% mais de três horas e 7,5% não dedicam tempo algum.

Constatamos, então, que os alunos têm dedicado pouco tempo aos estudos fora da escola, o que pode estar relacionado ao longo tempo despendido com outras tarefas que não sejam as escolares, fato que pode, conjugado a outros fatores, ter contribuído para o alto índice de reprovação no ano de 2013, na escola e, especialmente no 8º Ano 2, público-alvo desta pesquisa.

Perguntados, então, sobre o tempo que destinavam à televisão, à *Internet* ou aos jogos eletrônicos (Gráfico 25, Anexo G), 19% dos 42 alunos disseram que ficam menos de uma hora, 28,5% entre uma e três horas, 38% mais de três horas e 14,5% não destinam tempo algum a essas atividades. É interessante observar que, embora, de modo geral, os alunos afirmem que destinam pouco tempo aos estudos, gastam muitas horas com outras atividades.

É importante, por outro lado, verificar se os responsáveis têm definido o tempo de estudo dos alunos (Gráfico 26, Anexo G). Esse gráfico indicou que 67% dos 42 alunos responderam positivamente. Se a maioria, então, afirma ter um horário definido para estudar, é importante que os responsáveis analisem como tem sido usado esse tempo de estudo, até mesmo porque os alunos afirmaram, anteriormente, que reservam pouco tempo para os estudos em casa.

Além disso, vale observar, em relação à ajuda nos estudos fora da escola (Gráfico 27, Anexo G), que 27,5% dos 42 alunos afirmaram que não têm ajuda, 54% apontaram que os familiares ajudam, 2,5% disseram ter a ajuda de professor particular, 9% recebem ajuda de algum colega, e outras pessoas ajudam os 7% restantes.

Se os dados confirmam que é importante ampliar a participação dos responsáveis no estudo dos alunos³, sobretudo no dos alunos do 8º Ano 2, por outro lado, em relação ao incentivo (Gráfico 28, Anexo G), 93% dos 42 alunos afirmaram que os responsáveis os incentivam a estudar, 5% indicaram que os responsáveis acham o estudo desnecessário e 2%

³ É necessário considerar, nessa variável, o fato de que os responsáveis, mesmo que a maioria saiba ler e escrever satisfatoriamente, como veremos adiante, podem não dominar todos os conteúdos das disciplinas, o que não os impede, por exemplo, de verificar os cadernos, entrar em contato com professores ou, ainda, buscar auxílio fora da escola para ajudar os filhos nos estudos.

apontaram que os responsáveis nada dizem sobre o estudo, apenas mandam o aluno para a escola.

Se os responsáveis incentivam os alunos a estudarem, é necessário observar, pela ótica dos alunos, como tem sido a relação desses responsáveis com a escola (Gráfico 29, Anexo G). Para 57% dos 42 alunos, os responsáveis vão com muita frequência à escola, 36% o com pouca frequência e 7% nunca vão, mas telefonam para conversar com o diretor ou professor, quando precisam. Percebemos, pelos índices, que um bom número de responsáveis precisa estar mais presente na escola.

Por outro lado, questionados se os responsáveis, em casa, perguntam e conversam sobre o que ocorre na escola (Gráfico 30, Anexo G), segundo respostas dos 42 alunos, 78,5% dos responsáveis conversam muito, 21,5% pouco conversam e 0% nunca conversa. Os índices apontaram que os responsáveis conversam com os alunos sobre o que ocorre na escola, muito embora, conforme constatado anteriormente, uma parcela considerável dos responsáveis não ajuda ou procura saber sobre as tarefas dos alunos.

Perguntados sobre como percebem a escola (Gráfico 31, Anexo G), as respostas dos 42 alunos apontaram que: 26,5% consideram a escola muito boa, 36% boa, 3% maravilhosa, 7% legal, 12% razoável, 2% péssima, 9,5% não gostam, 2% a consideram longe e 2% não responderam. Os índices confirmaram que a maioria dos alunos tem uma imagem muito positiva da escola e percebe a importância desse espaço para sua vida.

Procurando, pois, ampliar essa percepção, foi perguntado aos alunos o que lhes motivava a estudar. De modo geral, apontaram a importância do estudo, a motivação da família, a vontade própria de estudar, a aprendizagem, o exercício da cidadania, a presença dos colegas, o incentivo do professor, a realização de um sonho futuro, a obtenção de um bom emprego, o ingresso ao estudo superior.

Finalmente, foi perguntado aos 42 alunos como eles mesmos se percebiam na escola (Gráfico 32, Anexo G): 21% se consideram excelentes alunos, 36% bons alunos, 33,5% alunos razoáveis e 7,5% péssimos alunos e 2% não responderam. Os dados indiciam que a escola deve, juntamente com os responsáveis, desenvolver ações que estimulem e incentivem os alunos a perceberem não só a importância dos estudos, mas também terem mais autoestima e valorizarem a si mesmos.

2.3.2 Perfil do responsável por aluno

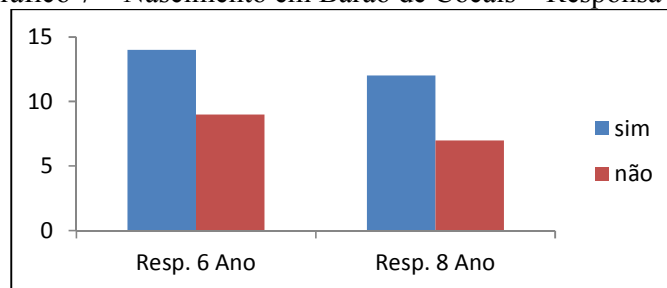
Com objetivo de conhecer a realidade em que se inserem os alunos, especialmente a das práticas de letramento, foi aplicado aos responsáveis pelos alunos o Questionário N° 2 – Responsável por Aluno(a) (Anexo B). Ao questionário relativo aos alunos do 6º Ano Cidadania, 23 responsáveis responderam, ao passo que 19 participaram da pesquisa sobre os alunos do 8º Ano 2.

2.3.2.1 Características próprias e percepções sobre a vida e a família

Sobre o tipo de relacionamento que mantêm com o(a) aluno(a) (Gráfico 33, Anexo G), dos 42 responsáveis que responderam ao questionário, 69% são mães, 21% pais, 2,5% avós, 2,5% tias, 2,5% madrastas, 2,5% outros. Observando os dados, notamos que a maioria dos questionários foi respondida pelas mães, muito embora um bom número de pais tenha dado sua contribuição.

Em relação à pergunta sobre o local de nascimento, a maioria (62%) dos responsáveis afirmou ter nascido em Barão de Cocais:

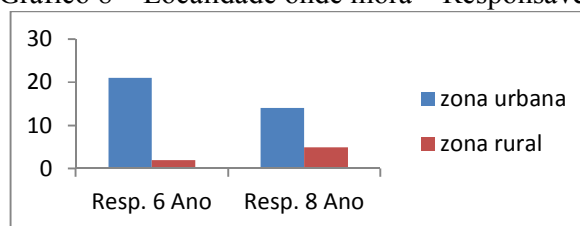
Gráfico 7 – Nascimento em Barão de Cocais – Responsáveis



Fonte: Pesquisa do autor.

Quanto à pergunta sobre morarem na zona urbana ou rural, a maioria dos responsáveis (83,5%) afirmou que reside na zona urbana, enquanto o restante (16,5%) na zona rural, conforme ilustra o Gráfico 8.

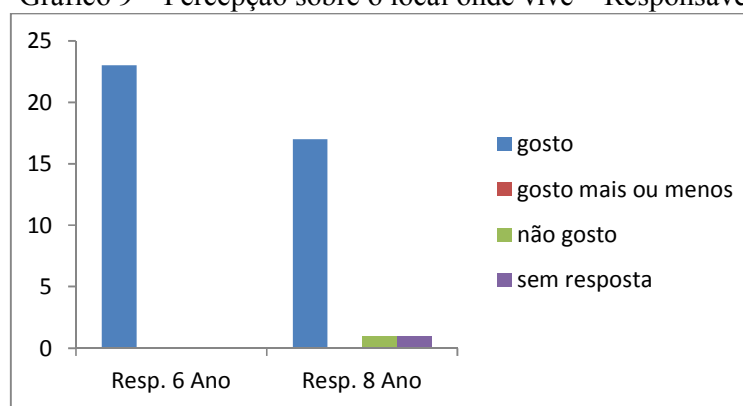
Gráfico 8 – Localidade onde mora – Responsáveis



Fonte: Pesquisa do autor.

Essa pergunta foi importante para se verificar a relação afetiva com a terra em que moram, tópico abordado na questão seguinte:

Gráfico 9 – Percepção sobre o local onde vive – Responsáveis

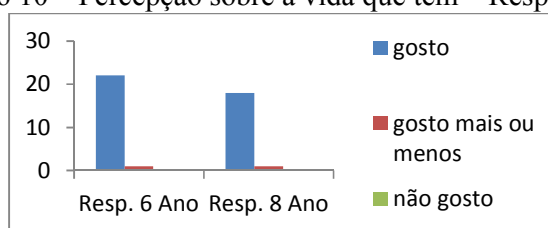


Fonte: Pesquisa do autor.

Todos os 23 responsáveis pelos alunos do 6º Ano Cidadania afirmaram que gostam do local onde vivem, justificando, de modo geral, que é por causa da tranquilidade, da boa convivência com a vizinhança, dos empregos, da qualidade da educação, dos parentes que moram perto. Em relação aos 19 responsáveis pelos alunos do 8º Ano 2, a maioria (90%) disse gostar pelos mesmos fatores, acrescentando o fato de terem passado a infância na localidade; o responsável (5%) que assinalou o contrário não quis justificar sua resposta; um outro (5%) não quis responder a essa questão.

Relacionada a essa mesma temática, a pergunta sobre a percepção da vida que têm é fundamental para verificarmos o ambiente em que vive o aluno. Os responsáveis se manifestaram conforme mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Percepção sobre a vida que tem – Responsáveis



Fonte: Pesquisa do autor.

A maioria (95%) dos 42 responsáveis afirmou que gosta da vida que tem, destacando a vitória sobre os desafios, o fato de que nada há a reclamar, que é feliz, tem tranquilidade no local onde vive e têm uma vizinhança, vida e saúde boas, um bom emprego, uma família maravilhosa, momentos de carinho e de brincadeiras com os alunos e as bênçãos de Deus. Quem respondeu gostar “mais ou menos” (5%) apontou a falta de mais estudo e o sofrimento por que passa.

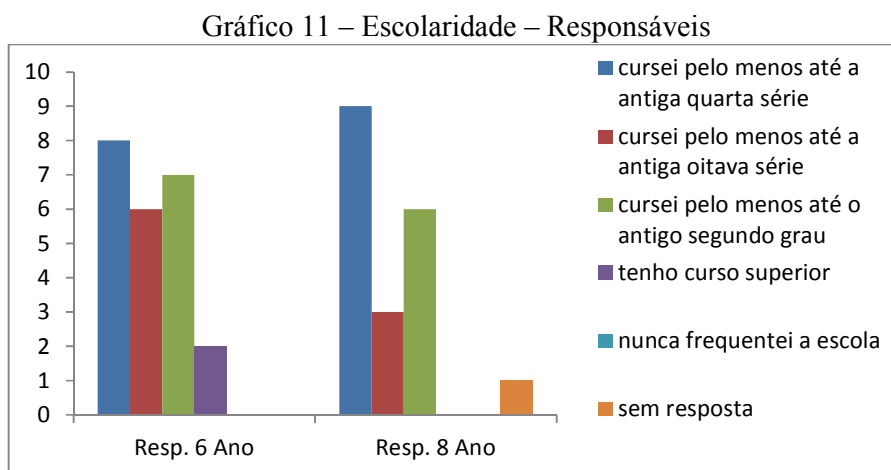
Perguntados se, caso pudessem, mudariam algo na vida (Gráfico 34, Anexo G), a maioria (59%) dos 42 responsáveis respondeu, de modo geral, que, se pudesse, mudaria algo na vida, citando mudança no jeito de ser e agir, ter mais estudo, condições para os filhos cursarem uma faculdade, melhoria na renda e na situação financeira, ampliar e melhorar a estrutura da casa. Os 31% que alegaram não haver nada para mudar, e justificaram sua resposta, mencionando que: a família que têm é maravilhosa, são felizes e satisfeitos com o que têm, ou que a saúde é boa. Para os 10% restantes, ou não sabem ou não responderam.

Em relação à renda, o Gráfico 35 (Anexo G) aponta que, no universo de 42 responsáveis, 40,5% recebem um salário mínimo, 35,5% entre dois e três salários, 12% mais do que três salários e 12% não sabem ou não responderam. São famílias que se enquadram entre a Classe C e a Classe Média, possuindo os bens necessários a uma vida de qualidade.

Sobre entretenimento (Gráfico 36, Anexo G), 2% dos 42 responsáveis afirmaram que vão ao teatro, 2% ao cinema, 65% assistem à televisão, 22% acessam *Internet* e 9% não fazem essas atividades. A televisão se constitui, então, o principal meio de entretenimento. Por isso, foi importante considerar o tempo que as famílias destinam a esse veículo (Gráfico 37, Anexo G): 31%, cerca de uma hora; 21,5%, cerca de duas horas; 21,5%, entre duas e três horas; 9,5%, mais de três horas; 16,5%, nenhuma das opções. As famílias, de modo geral, conciliando esse lazer com outras atividades, assistem à televisão entre uma e três horas, enquanto uma boa parte pouco ou nada assiste na TV.

2.3.2.2 Práticas de letramento

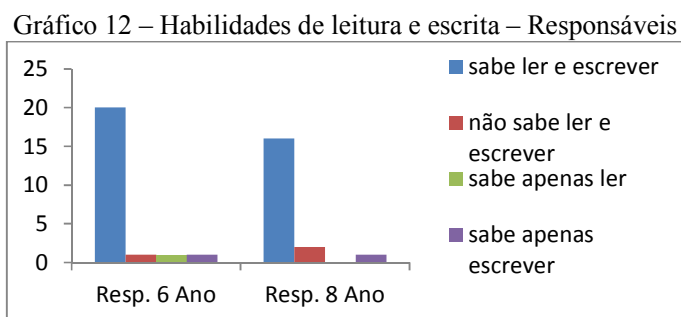
Entender as práticas de leitura e escrita dos responsáveis e suas consequências para as práticas dos alunos requer que, antes, se considere o grau de instrução que esses responsáveis possuem:



Fonte: Pesquisa do autor.

A maioria (40,5%) dos 42 responsáveis possui formação até a antiga quarta série, enquanto apenas 5% possuem formação superior, nível de estudos mais alto entre os responsáveis. Esses dados são importantes para se analisarem as práticas de letramento, a relação da família e do aluno com o conhecimento e as contribuições dos responsáveis para o estudo do aluno.

Com base nisso, formulou-se uma pergunta para verificar as habilidades de leitura e escrita dos responsáveis. O gráfico, a seguir, sintetiza as respostas.



Fonte: Pesquisa do autor.

Se a grande maioria cursou até a antiga quarta-série, o índice dos que sabem ler e escrever, isto é, são alfabetizados, é também alto. Isso é importante para a análise dos dados posteriores, em que se verificam as contribuições dos responsáveis para os estudos dos alunos e para o incentivo à leitura e à escrita.

Sobre ter ou não biblioteca ou livros para leitura em casa, (Gráfico 38, Anexo G), apenas 16,5% dos 42 responsáveis afirmaram que têm. Isso mostra que os alunos têm acesso à leitura, principalmente na escola. É necessário que os responsáveis proporcionem outros momentos de leitura, reforçando o trabalho da escola.

Outro dado se refere aos bens materiais ou recursos das famílias. Se a grande maioria possui, por exemplo, carro, moto, geladeira, televisão via satélite, sobre computador (Gráfico 39, Anexo G), os 42 responsáveis assim responderam: 18,5% têm, mas sem acesso à *Internet*, 32,5% têm, com acesso à *Internet*, 44% não têm e 5% não responderam. Deduzimos, então, a importância de se desenvolverem programas ou projetos de inclusão digital não só dos alunos, mas também da própria família. A escola, por possuir laboratório de informática, pode muito contribuir nesse sentido, considerando que a maioria das famílias reside muito próxima da instituição escolar.

Focalizando a iniciativa de leitura dos 42 responsáveis, 7% apontaram que o que leem é por sugestão do aluno, 2,5% por algum membro da família, 0% por indicação do vizinho, 57% por vontade própria e o restante (33,5%) ou não apontou, ou não respondeu.

Se percebemos que os responsáveis leem mais por vontade própria, é necessário analisar o que têm lido e a frequência com que o fazem (Gráficos de 41 a 46, Anexo G). Os 42 responsáveis responderam, em relação ao suporte/gênero: a) jornal: 12% leem sempre, 33,5% leem uma vez ou outra na semana e 54,5% nunca leem; b) revistas em geral: 12% leem sempre, 35,5% leem uma vez ou outra na semana e 52,5% nunca leem; c) revistas de celebridades, novelas, seriados: 7% leem sempre, 31% leem uma vez ou outra na semana e 62% nunca leem; d) algo da *Internet*: 19% leem sempre, 26% leem uma vez ou outra na semana e 55% nunca leem; e) livros (literários: romance, aventura...): 9,5% leem uma vez ao ano, 7% leem duas vezes ao ano, 0% três vezes ao ano, 21,5% leem mais de três vezes ao ano e 62% nunca leem; f) Bíblia: 28,5% leem sempre, 35,5% leem uma vez ou outra na semana e 36% nunca leem.

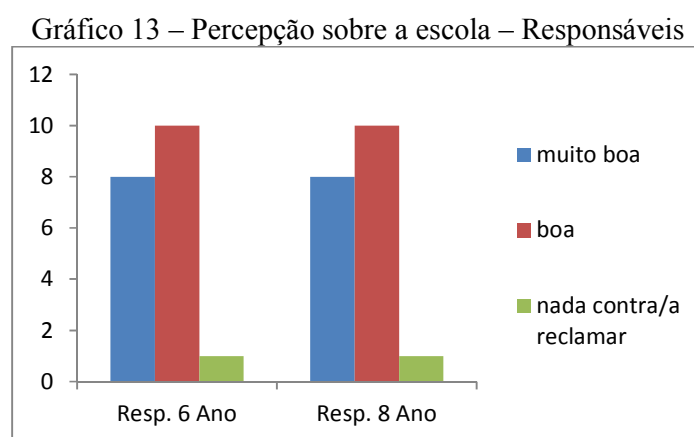
A análise dos dados nos permite concluir que as famílias apresentam baixo índice de leitura e que a Bíblia é a principal fonte do ato de ler. Esse será um fator determinante, a partir de comparação com dados na subseção antecedente, para que os alunos acabem, de alguma forma, reproduzindo e perpetuando esses mesmos hábitos.

Esse baixo índice de leitura se reforça, quando a maioria dos 42 responsáveis (86%), perguntados sobre visitas a bibliotecas em geral (Gráfico 47, Anexo G), afirmaram nunca irem a esse tipo de espaço. Em relação especificamente à biblioteca da escola (Gráfico 48, Anexo G), 78,5% afirmaram que nunca vão.

A produção de textos (Gráfico 49, Anexo G), por sua vez, também apresenta cenário pouco estimulante, pois se torna, pelo que apontaram os responsáveis, prática pouco recorrente, uma vez que apenas 5% dos 42 responsáveis afirmaram que sempre escrevem textos, 28,5% que escrevem textos de vez em quando e 66,5% afirmaram que nunca escrevem textos.

2.3.2.3 Relação dos responsáveis com a leitura, com a escrita, com os estudos e com a escola dos alunos

Em relação à percepção que têm sobre a escola, os responsáveis apontaram que:



Fonte: Pesquisa do autor.

Os dados apontam que 95% dos responsáveis têm imagem positiva ou muito positiva sobre a escola, destacando-se a opinião de que os funcionários marcam-se pelo profissionalismo e de que a escola prima pela formação e preparação dos seus profissionais, pela atenção e preocupação com os alunos, pelo diálogo com os responsáveis, pela aprendizagem proporcionada, pelo cuidado com o processo educativo, pela imagem que os alunos têm da escola e as expressam aos responsáveis, por ela querer o melhor para os alunos e pela proximidade da escola com as casas.

Essa imagem positiva da escola se relaciona muito com o motivo que os responsáveis tiveram para escolherem essa e não outra instituição, para que os filhos pudessem estudar. A grande maioria (97,5%) dos 42 responsáveis afirmou que colocou o(a) aluno(a) na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, porque o estudo é necessário e importante, para que o educando conquiste um futuro melhor, tenha um profissão e para que aprenda.

Contudo, se, de um lado, há uma imagem positiva, por outro, a presença dos responsáveis no ambiente escolar (Gráfico 50, Anexo G) deixa a desejar, na medida em que a grande maioria assinalou que poderia se fazer mais presente, já que 33,5% vão com muita frequência, 64,5% vão com pouca frequência, e o restante (2%) não respondeu. Como se pode perceber, é necessário que os responsáveis frequentem mais a escola para acompanharem mais de perto o processo educativo dos filhos.

Por outro lado, a maioria dos 42 responsáveis afirmou dialogar, em casa, com os filhos sobre o que ocorre na escola (Gráfico 51, Anexo G). Esse foi um ponto muito positivo, porque 76% dos responsáveis conversam muito, 21,5% pouco conversam e 2,5% não responderam, índices muito semelhantes aos apresentados pelos alunos. Embora esses dados revelem que a maioria dos responsáveis conversam com os alunos sobre o que ocorre na escola, conforme veremos em tópico posterior uma parcela considerável dos responsáveis não ajuda os filhos nas tarefas escolares, ou procura se informar sobre elas.

Nas conversas que têm com os alunos (Gráfico 52, Anexo G), a maioria (97,5%) dos 42 responsáveis afirmou que incentiva os alunos a estudarem; o restante, 2,5%, não respondeu.

Se conversar e incentivar é um bom sinal, é necessário também agir, articulando esforços conjuntos com a escola. Nesse sentido, os dados seguintes, relativos à contribuição dos responsáveis para os estudos dos alunos (Gráfico 53, Anexo G), apontam que, se por um lado, há o incentivo, por outro, os responsáveis poderiam transformar isso em ação, participando mais decisivamente do sucesso escolar dos alunos: 33,5% dos 42 responsáveis afirmaram que ajudam sempre; 50% apontaram que ajudam de vez em quando, 14,5% que pouco ajudam e 2% que não ajudam, mas pagam professor particular para ajudar. Esses resultados mostram que é essencial que os responsáveis, mesmo com outras atividades do dia a dia, destinem (mais) momentos para ajudar os alunos nos estudos.

Ainda em relação aos estudos, perguntados se definem e controlam o tempo (Gráfico 54, Anexo G) para que os alunos estudem em casa, as respostas dos 42 responsáveis assim indicaram: 66,5% controlam e 33,5% não controlam. Os percentuais apontam que a

maioria controla o horário de estudo dos filhos. Mesmo que os alunos do 8º. Ano 2 apresentem mais independência do que os do 6º Ano Cidadania, devido à sua faixa etária e seu nível de desenvolvimento, é importante que as famílias se conscientizem da necessidade de o aluno reservar, em casa, um tempo para o estudo, e que eles analisem como tem sido utilizado esse tempo, mesmo porque os responsáveis, embora sabendo ler e escrever satisfatoriamente, poderiam ajudar mais, conforme mencionado anteriormente. Nesse contexto, vale considerar as relações dos responsáveis com os alunos, e ampliar essa ajuda, no sentido de se incentivarem a leitura e a escrita, de potencializar o hábito de estudo e, conseqüentemente, que os alunos consigam uma aprendizagem efetiva.

Diante disso, foi perguntado aos 42 responsáveis se: a) incentivam a leitura (Gráfico 55, Anexo G), a que responderam: 5% não incentivam, 19% incentivam e 76% incentivam e acham a leitura muito importante; b) leem para os alunos (Gráfico 56, Anexo G): 14% geralmente leem, 45% pouco leem e 41% nunca leem; c) incentivam a escrita (Gráfico 57, Anexo G): 12% incentivam o aluno a escrever e 88% incentivam o aluno a escrever e acham a escrita muito importante.

Se os responsáveis incentivam, de modo geral, a leitura e a escrita, o aluno precisa ter, seja na escola, seja em casa, referências de leitores e escritores para que também possa vir a ser um deles. Se a maioria dos responsáveis apontou que sabe ler e que incentiva a leitura, a maior parte deles também afirma que ou pouco ou nunca lê para o aluno. Percebe-se, também, que, quanto mais o aluno cresce em faixa etária, menos os pais leem para ele. É necessário, assim, não só incentivar, mas construir na própria casa uma comunidade leitora.

Essa mesma situação se verifica com a escrita. O incentivo ao ato de escrever é grande, mas a prática de produção escrita baixa, conforme discutimos anteriormente.

Finalmente, foi perguntado aos 42 responsáveis, considerando-se os desafios na criação e educação dos alunos, na participação na formação de leitores e escritores e no acompanhamento dos estudos e da escola, como eles se percebiam (Gráfico 58, Anexo G): 50% se consideram excelentes responsáveis, 43% bons responsáveis, 5% responsáveis razoáveis e 2% péssimos responsáveis. Os dados revelam que a grande maioria apenas se considera um bom responsável e que uma percentagem menor se enquadrou como razoável.

Isso mostra que a relação entre responsável e aluno poderia ser melhorada (Gráfico 59, Anexo G): para 74% dos 42 responsáveis, a relação poderia ser melhor, 21,5% apontaram que não precisaria melhorar e 4,5% ou não responderam ou não entenderam a pergunta. Esses responsáveis apontaram, de modo geral, como justificativa para o fato de que a relação poderia ser melhor, a necessidade de mudança de comportamento do aluno, de

participação mais efetiva na vida escolar do aluno, a falta de uma formação adequada para ajudar melhor os alunos, de mais rigor na forma de educar, de tempo por causa do trabalho, de dar mais atenção, dialogar e interagir mais com os alunos, tendo em vista a melhoria de seus estudos e aprendizagem.

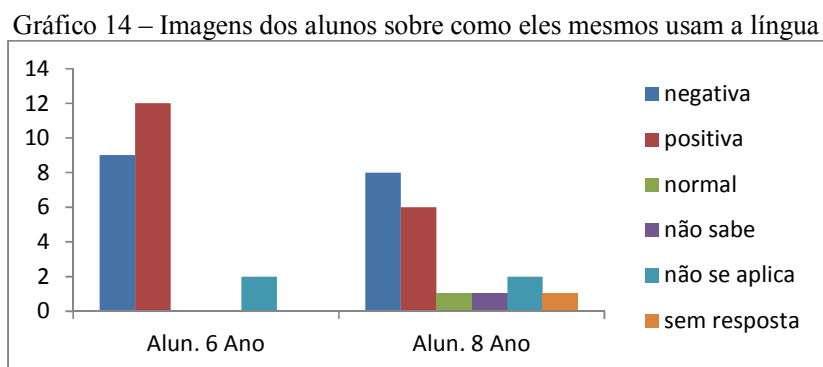
Os que afirmaram que nada havia a mudar, justificaram sua resposta alegando que já fazem de tudo e do melhor para se relacionarem com o aluno, que se dão bem ou que conversam muito com os alunos.

2.4 As imagens da língua

Por termos detectado casos de percepção negativa de alguns alunos sobre sua língua nativa, delineamos como uma das hipóteses norteadoras desta pesquisa o fato de alunos demonstrarem ter conceitos equivocados ou deturpados sobre a variação linguística, principalmente com relação aos usos diferentes da variedade padrão, tornando-se necessário verificar, por meio do questionário etnográfico/sociolinguístico aplicado aos alunos e aos responsáveis por eles, essa hipótese, levantando imagens e percepções sobre a língua que o informante usa para se comunicar. Os resultados são apresentados a seguir.

2.4.1 Como os alunos percebem os usos da língua

Perguntamos aos 42 alunos sobre a imagem que eles tinham sobre sua língua nativa. As respostas foram:



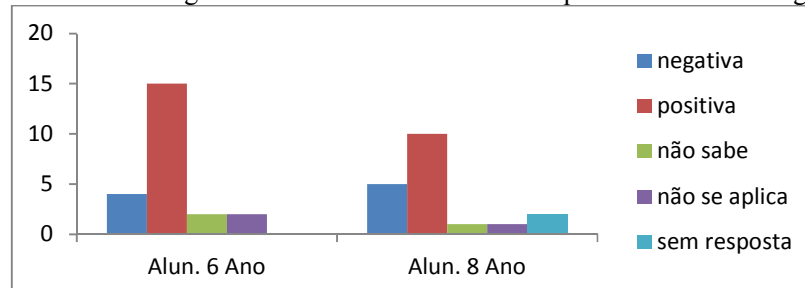
Fonte: Pesquisa do autor.

Os dados apontam que 40,5% dos 42 alunos têm imagem negativa sobre a língua que usam. E, com base nas justificativas que foram apresentadas, podemos deduzir que, infelizmente, está ainda impregnada a cultura do ‘erro’ pautada na dicotomia do ‘certo x errado’, que faz com que o falante não se sinta um usuário competente da língua. Devido a esse fato, tornam-se recorrentes percepções negativas muitas vezes relacionadas à fala⁴ e manifestadas pelos alunos em seus depoimentos, quando perguntados o que pensavam do modo como falam sua língua:

- a) “mais ou menos, porque tem vezes que eu falo muitas coisas erradas” (informante 6A8);
- b) “eu sou igual aos meus pais; às vezes falo errado; eu é porque falo errado mesmo, eu puchei a minha família eles também fala errado” (informante 6A7);
- c) “errado, porque falo um pouco errada é embolada” (informante 6A6);
- d) “não ter [tem] muitas regras” (informante 6A15);
- e) “muito ruim, porque a minha língua é presa” (informante 6A4);
- f) “mais ou menos, porque eu escrevo muito errado” (informante 6A14);
- g) “erro muito” (informante 6A9);
- h) “nem todo mundo é perfeito pra falar as coisas certas” (informante 8A15);
- i) “muito mau, falo muito coisa errada” (informante 8A13);
- j) “não gosto” (informante 8A5);
- k) “às vezes, pecimo” (informante 8A1);
- l) “mais ou menos, porque tem vezes que falo errado” (informante 8A8);
- m) “ruim” (informante 8A7).

Perguntados sobre como percebiam o modo como os responsáveis ou a família usam a língua, os 42 alunos assim se manifestaram:

Gráfico 15 – Imagens dos alunos sobre como os responsáveis usam a língua



Fonte: Pesquisa do autor.

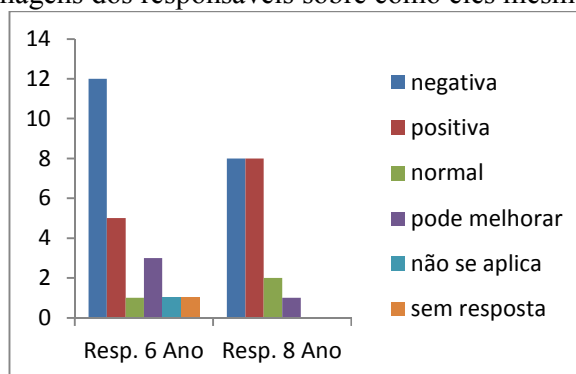
⁴ Foi mantida a redação original do relato dos(as) alunos(as).

Diferente da maneira como avaliaram a si próprios, a maioria dos alunos (59,5%) avaliou positivamente o modo como os responsáveis usam a língua. Por outro lado, procuraram se esquivar de conferir juízos de valor, mesmo quando consideravam positivo o modo como os responsáveis falam ou escrevem.

2.4.2 Como os responsáveis percebem os usos da língua

Os 42 responsáveis foram perguntados sobre a percepção que tinham sobre o modo como eles mesmos usam a língua portuguesa. Os dados levantados apontam:

Gráfico 16 – Imagens dos responsáveis sobre como eles mesmos usam a língua



Fonte: Pesquisa do autor.

Conjugando os dados, podemos perceber que prevalece uma imagem negativa (a maioria – 47,6%) sobre o modo como os próprios responsáveis usam a língua. Nessa imagem, vinculada em certa medida à fala e à falta de estudo, aparecem, de modo geral, afirmações⁵ como:

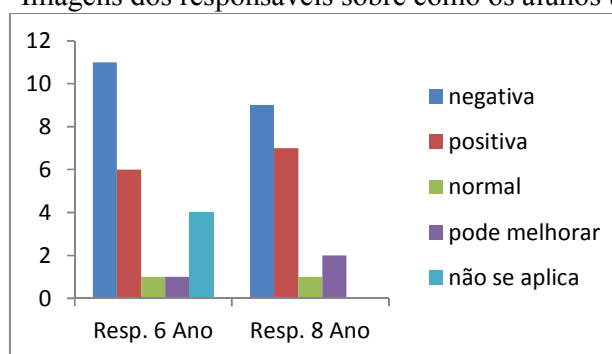
- a) “não muito bem no meu falar” (informante 6R15);
- b) “acho que deveria melhorar” (informante 6R23);
- c) “muito mal porque a língua portuguesa é muito difícil” (informante 6R1);
- d) “às vezes acho que expresso um pouco errado, pelo meu estudo ser pouco” (informante 6R14);
- e) “Mal! Não domino muito bem” (informante 6R9);
- f) “ela [a língua] é muito difícil” (informante 8R14);

⁵ Foi mantida a redação original do relato dos responsáveis.

- g) “não domino a língua”, “sou péssimo em português”, “ruim” (informante 6R7);
- h) “pelo baixo estudo, acho que comunico mal” (informante 8R5);
- i) “muito incorreto” (informante 8R12);
- j) “um pouco meio errado, não tenho estudo” (informante 8R7);
- k) “às vezes muito mal” (informante 8R16);
- l) “eu num sei não. Sai meio errado tem hora, num sei direito” (informante 8R19).

Sobre o modo como os(as) alunos(as) usam a língua, os responsáveis disseram que:

Gráfico 17 – Imagens dos responsáveis sobre como os alunos usam a língua



Fonte: Pesquisa do autor.

Conjugando os dados, podemos perceber que prevalece também uma imagem negativa (a maioria – 47,5%) sobre o modo como os alunos usam a língua. Nas respostas que foram justificadas, aparecem percepções como:

- a) “tem hora que fala alguma coisa errada” (informante 6R5);
- b) “eu acho que escreve muito errado e fala muito errada algumas palavras” (informante 6R13);
- c) “incorreto, porque alguns alunos sabem fala corretamente e não usam do lado de fora da escola” (informante 6R2);
- d) “mais para ruim” (informante 6R15);
- e) “a escrita é terrível” (informante 8R11);
- f) “não está muito incorreto” (informante 8R12);
- g) “precisa melhorar” (informante 8R17);
- h) “eu acho mais ou menos” (informante 8R9);

- i) “conversa diferente, tem hora que não conversa igual a gente, embola tudo” (informante 8R1);
- j) “acostuma falar algumas palavras incorretas” (informante 8R13).

2.5 Cruzamento das informações extraídas das respostas ao Questionário N° 1 – Perfil de Aluno e ao Questionário N° 2 – Responsável por Aluno(a)

Um primeiro dado refere-se ao fato de que tanto os responsáveis quanto os alunos, de modo geral, gostam do local onde vivem e da vida que têm, muito embora afirmem que poderiam promover mudanças, principalmente referentes à própria relação que estabelecem entre si. A principal opção de entretenimento tem sido a televisão, que pode não estar somente interferindo na relação entre responsáveis e alunos, mas também influenciando no estudo e no baixo índice de leitura tanto das famílias quanto dos alunos.

Sobre as práticas de leitura e escrita, pode estar acontecendo um fenômeno hereditário: os avós não liam e escreviam, os pais não leem e não escrevem e os filhos acabam não lendo, nem escrevendo. Afinal, os índices baixos de leitura, com uma ou outra variação, são muito próximos em todos os suportes/gêneros: jornal, revistas, livros ou algo da *Internet*; a Bíblia, por outro lado, tanto para os responsáveis quanto para os alunos, constitui-se uma das principais fontes do ato de ler. Além disso, percebe-se que, se, por um lado, os responsáveis incentivam a leitura e a escrita, por outro, não transformam essas práticas em vivências dentro do próprio lar. Para complicar a situação, não há biblioteca em casa ou livros para leitura, e o índice de visitas a bibliotecas é consideravelmente baixo.

A escola acaba se constituindo no principal ambiente promotor da leitura e da escrita, contribuindo para a superação do baixo índice de leitura com o qual o aluno convive em casa. Por isso, o espaço escolar pode melhorar essa realidade, desenvolvendo projetos que envolvam alunos e responsáveis, cabendo, então, aos professores (re)ver suas práticas de letramento(s) e verificar se estão possibilitando, especialmente aos alunos, participar efetivamente de práticas sociais de leitura e escrita. É fundamental, também, que se incluam digitalmente alunos e responsáveis. Nesse sentido, a escola, por se localizar próxima à maioria das residências dos alunos, pode planejar projetos e ações.

Especificamente sobre o estudo, embora os responsáveis conversem com os alunos sobre o que ocorre na escola e os incentivem a estudar, é essencial que participem mais

da vida escolar dos alunos, ajudando mais decisivamente nos estudos em casa, orientando os alunos no aproveitamento do tempo dedicado às tarefas escolares e indo à escola com mais frequência. Parece que, quanto mais o nível escolar avança, mais os responsáveis menos participam da vida escolar dos alunos. Talvez, esteja aí um fator causa das constantes reprovações em anos posteriores ao 6º Ano. A escola, nesse sentido, pode criar estratégias mais eficazes para conseguir maior adesão e participação dos pais.

Acerca da percepção sobre a instituição escolar, tanto alunos quanto responsáveis têm uma imagem muito positiva da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, percebendo-a como espaço imprescindível para um futuro promissor.

Em relação à língua, objeto desta pesquisa, prevalece a imagem negativa relacionada aos mitos elencados por Bagno (2013), entre eles, o de que o falante não sabe a própria língua, que a língua portuguesa é difícil e que o aluno fala errado. Observamos, também, que os alunos acabam por reproduzir as mesmas imagens negativas que os responsáveis têm sobre o modo como falam ou escrevem, sobretudo acerca da fala, vista como ‘errada’.

Assim, percebemos que uma das hipóteses norteadoras desta pesquisa, qual seja, alunos demonstrarem ter conceitos equivocados ou deturpados a respeito da variação linguística, principalmente com relação aos usos diferentes do padrão, se confirmou. Em decorrência disso, delinea-se, como objetivo geral, abordar a variação linguística em sala de aula e, a partir disso, sugerir ações e estratégias para que a variação linguística seja incluída como um dos tópicos do Conteúdo do Planejamento para o ensino da língua portuguesa e ensinado de modo a promover esclarecimentos sobre preconceito linguístico para ele seja rechaçado e banido. Há também que se reconhecer, nesse ensino, a importância e a necessidade de o aluno ter acesso ao português padrão. Como forma de se alcançarem esses objetivos, é fundamental, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e da pesquisa-intervenção, a elaboração e a aplicação de uma sequência de atividades que contribua para a análise dessa variedade, procurando articular a abordagem da variação linguística à percepção da língua como patrimônio. Com esse procedimento, objetivamos empreender esforços para o combate ao preconceito linguístico, a localização adequada das variedades linguísticas e de seus usos, elevar a autoestima dos alunos como usuários competentes da variedade da língua que usam, ampliar as competências linguísticas e comunicativas dos alunos e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, como apregoam os pressupostos e objetivos do programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras 2013, quando advoga:

o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da *internet*; uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. [...] indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

Diante do exposto, no próximo capítulo embasamos, teoricamente, nossas reflexões.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...]o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (CAGLIARI, 2009, p. 24).

Com a (re)democratização do país e, conseqüentemente, da escola (mas não do ensino), uma camada da população, antes apartada, passou a frequentar os centros educacionais. Paralelamente, o surgimento e desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos representaram um novo e diferente modo de se encarar a realidade linguística, de estabelecer a relação língua/falante. Conseqüentemente, houve (e ainda há) uma série de *démarches* pedagógicas das quais se depreende um “descompasso entre os dialetos cultos e não cultos (seja na modalidade oral ou na escrita)”, descompasso este relacionado às classes sociais menos favorecidas da população, segundo Dogliani (2006, p. 2) que, no caso do Brasil, constitui a maioria, confirmando, assim, nossa afirmativa de que a escola se democratizou, mas o ensino não.

Por essas razões, e por considerarmos fundamental compreender e discutir as relações complexas que se estabelecem entre os usos da língua considerados mais e menos cultos, neste capítulo, delinaremos a visão tradicional e a da linguística contemporânea sobre o ensino da língua materna, com a finalidade de, ao contrapô-las, compreender melhor as conseqüências, para o ensino, de atitudes normativas frente ao fenômeno linguístico e de crenças negativas e preconceitos sobre a variedade da língua e sobre formas diferentes da variedade padrão. Por outro lado, empreenderemos esforços motivados pelo entendimento de que a prática pedagógica pode ser aprimorada, e muito, com as contribuições da Sociolinguística, em especial com os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional.

Assim, este capítulo foi organizado de forma a apresentar uma análise criteriosa de duas visões de ensino do português. Devido ao foco de interesse desta pesquisa, a Sociolinguística Educacional, em especial, recebeu maior atenção e, as crenças e os preconceitos, por constituírem o problema detectado, foram analisados em seções específicas.

3.1 Visão tradicional sobre o ensino de língua materna

Analisar a visão tradicional sobre o ensino da língua pautada na gramática tradicional e o ensino que se propõe a partir dessa visão requer compreender, primeiramente, os conceitos de língua e gramática.

Segundo Castilho (2014, p. 42), é preciso perceber que, “se você sair por aí catando teorias linguísticas e gramaticais, poderá ordená-las em várias direções, dependendo de seu interesse”. Com base nisso, o autor elenca, pelo menos, quatro sentidos que o termo língua pode compreender, a ela referindo-se como um conjunto de:

- produtos estruturados, vinculado à Gramática Descritiva;
- processos mentais, estruturantes, mais relacionado à Gramática Funcionalista Cognitiva;
- processos e produtos que mudam ao longo do tempo, referente à Gramática Histórica;
- usos *bons*, relativo à Gramática Prescritiva.

Essa última perspectiva sobre o que seja língua é nosso objeto de apreciação, nesta seção.

Como também se pode perceber nas definições anteriores de língua, “há vários tipos de gramática e o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30). Assim, para esse autor, o termo gramática pode se referir à:

- a) gramática normativa que, focalizando a língua escrita, prescreve o conjunto de regras para o bem falar e escrever;
- b) gramática descritiva que propõe uma descrição e explicação da estrutura e do funcionamento da língua (forma e função), abordando quaisquer variedades;
- c) saber linguístico que permite ao falante usar a língua nas mais variadas situações.

Referentes, especificamente, à estrutura e ao funcionamento da língua decorrem três outros conceitos:

- d) gramática explícita ou teórica, que engloba estudos metalinguísticos que procuram explicitar a estrutura, constituição e o funcionamento da linguagem;

- e) gramática reflexiva, estudos em explicitação, referindo-se mais a processos do que a resultados, representando trabalhos de observação e reflexão, com o objetivo de compreender a constituição e o funcionamento da língua;
- f) gramática contrastiva ou transferencial que procura descrever duas línguas ao mesmo tempo ou, dentro de uma mesma língua, diferenças e semelhanças entre as variedades.

A essas definições, Travaglia (2009) ainda acrescenta outras:

- g) gramática geral, que tenta comparar o maior número de línguas possível, buscando encontrar princípios aos quais as línguas obedecem;
- h) gramática universal, de base comparativa, que procura descrever e classificar os fatos que podem ser observados e realizados universalmente nas línguas;
- i) gramática histórica que compreende o estudo de diferentes fases de evolução de uma língua;
- j) gramática comparada que analisa diferentes fases evolutivas de várias línguas ao mesmo tempo.

Na perspectiva tradicional, então, a língua é percebida, conforme Travaglia (2009), como expressão do pensamento, conceito abordado, por exemplo, na *Gramática Expositiva*, em que Pereira (1944, p. 17) conceitua linguagem como a “expressão do pensamento por meio de palavras” e língua como “um sistema natural de palavras de que se servem os agrupamentos de homens para entre si comunicarem seus pensamentos”. Nessa concepção, “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem”, conforme Travaglia (2009, p. 21), fazendo com que, segundo Castilho (2014, p. 90), “falar bem e escrever melhor seria, ademais, uma questão de obediência a regras”. Dessa forma, essas regras de uso de uma das variedades da língua acabam se constituindo em normas para o falar e o escrever bem. Exemplos dessas considerações são os seguintes trechos das obras: *Língua Vernácula – Gramática e Antologia* (Nunes, 1937) e *Gramática Expositiva* (Pereira, 1944):

o programa da cadeira de português tem por fim ministrar ao estudante os meios necessários e indispensáveis para se expressar corretamente, inculcando-lhe o gosto para a leitura dos bons autores e proporcionando-lhe o cabedal preciso para a formação do seu espírito e para sua educação literária (NUNES, 1937, p. 7);

quando se apresentam as formas corretas, ao cabo de cada trecho, documenta-se a doutrina com citações de autoridades clássicas (NUNES, 1937, p. 8);

Gramática expositiva portuguesa é a exposição metodizada das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa (PEREIRA, 1944, p. 17).

Cabe, assim, conforme Nunes (1937, p. 7), corrigirem-se “os erros que se forem apresentando na linguagem do aprendiz”.

É notório, nessa visão tradicional, o desentendimento entre os termos gramática, enquanto compêndio, conjunto de regras, e o entendimento de língua como processo uniforme e invariável, cujo falante é considerado incompetente ao falar a própria língua, dentre outros qualificativos pejorativos como ignorante, falso patriota, inseguro, que nada sabe de gramática, transcritos dos trechos a seguir relativos a outro compêndio, *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*:

[...] boa é a gramática que, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma; que o apresenta ao aluno; que se abstém, quanto possível, de informações históricas, hipóteses e configurações; a tais dados deve recorrer o suficiente para que o aluno perceba a razão de ser do estado atual de nosso idioma. O professor deve ser guia seguro, muito senhor da língua, se outra fora orientação de ensino, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo (ALMEIDA, 1999, p. 7);

[...] a gramática, ou seja, o texto, o livro de ensino gramatical deve ser estudado integralmente. Resultado da fragmentação do ensino de Gramática em opúsculos ou em partes que tudo encerram menos método é não encontrarmos aluno do segundo ciclo que saiba flexionar um substantivo composto, que saiba positivamente em que consiste um superlativo, um pronome relativo, um verbo defectivo, uma conjunção subordinativa, um período, que saiba distinguir e definir o objeto direto, indicar a diferença entre os pronomes *o* e *lhe*, interpretar um *mo* na frase, conjugar um verbo com segurança, é não encontrarmos estudante que saiba consultar gramática de língua nenhuma, nem da sua própria (ALMEIDA, 1999, p. 3);

[...] quem sabe gramática sabe analisar, quem só estuda análise jamais saberá a conteúdo gramática. É por não analisar que um indivíduo coloca mal um oblíquo, flexiona mal um verbo, pratica um barbarismo? Nada disso: é tão-somente por desconhecer as leis do idioma. [...] Quando se diz que alguém não sabe analisar os termos da oração, deve-se entender que ele não sabe nada, absolutamente nada, de gramática, e não entender que não fez um estudo especial, particular, de uma parte inexistente da gramática (ALMEIDA, 1999, p. 4).

As origens dessa corrente de estudos sobre a língua, de acordo com Bagno (2007), reporta às primeiras descrições sistemáticas do grego empreendidas no mundo da cultura helenística, diante da necessidade de se normatizar essa língua como fator de unificação política e cultural, dada a dimensão internacional do império grego que ia se formando.

Segundo Faraco (2008), os gregos alexandrinos, percebendo as diferenças entre o grego clássico usado nos textos de autores consagrados e o grego que falavam, assim como as encontradas entre os dialetos do seu tempo e o dialeto ático transformado, durante a expansão do império de Alexandre Magno, em língua comum, acabaram concentrando esforços na direção do estabelecimento e do cultivo de um ideal de língua, isto é, de um determinado

conjunto de fatos de linguagem como corretos. E a referência para esse ideal era precisamente a língua como se encontrava nos grandes escritores.

Nascia, assim, a gramática (fatos de linguagem corretos usados pelos escritores), palavra de origem grega que significa a arte de escrever. Faraco (2008, p. 137) informa que os gregos alexandrinos vieram “a criar a gramática como disciplina intelectual autônoma voltada para o estudo da língua, com o objetivo principal de fixar modelos de correção com base no estudo empírico dos usos normais dos poetas e prosadores”. A esse respeito, de acordo com Cunha, Costa e Martelotta (2013, p. 25), o estudo tradicional iniciou-se em Aristóteles, ao “estabelecer uma relação entre linguagem e lógica, buscando sistematizar, através da observação das formas linguísticas, as leis de elaboração do raciocínio”. Constituiu-se, com isso, o que, atualmente, denomina-se gramática tradicional, prescritiva ou normativa.

De acordo com Faraco (2008, p. 75):

desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano, publicada em 1492) se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um padrão de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade regional e social herdada da experiência feudal.

Dentro dessa concepção de gramática, o foco de análise se concentra, sobretudo, no padrão culto escrito, visto como ideal, visão que constitui uma das diferenças importantes entre a Linguística Moderna e a Gramática Tradicional, já que esta última prima pela desconsideração da língua falada como sendo a primária, e a aceitação da escrita como base (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2013).

Nessa perspectiva, Travaglia (2009) apregoa que a gramática normativa acaba por focalizar os fatos da norma culta de uma língua tornada oficial, baseando-se, sobretudo, na escrita, atribuindo pouca, ou nenhuma, importância à modalidade oral, percebida, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Essa perspectiva não apenas descreve a norma culta, mas, também, apresenta e dita normas que representem o bem falar e escrever, isto é, regras para a correta utilização tanto da língua oral quanto da escrita, decidindo, assim, o que se deve usar ou não na língua.

Azeredo (2002), na mesma direção, pontua que a expressão gramática normativa se refere ao conjunto de regras que o falante deve conhecer para o uso correto da língua, seja falada ou escrita. Segundo o autor, esse conceito difundiu-se pelas escolas e tornou-se popular, muito embora não seja um “conceito científico, mas pedagógico, pois define

gramática como um conjunto de conhecimentos ou habilidades aprendidos na escola e que capacitam os indivíduos para participarem de situações sociocomunicativas em que é necessário o domínio da língua padrão” (p. 31-32).

Decorrente dessa concepção de gramática, surge o ensino prescritivo, que, apregoando o que deve ser seguido para o uso correto da língua, objetiva fazer com que o aluno substitua seus modos considerados inaceitáveis de usar a língua por outros considerados melhores, corretos e aceitáveis. Esse tipo de ensino acaba interferindo nas habilidades linguísticas existentes, tornando-se, ao mesmo tempo, proscrito, uma vez que, a cada comando de ‘faça isto’, há uma contrapartida ‘não faça aquilo’ (TRAVAGLIA, 2009).

Segundo Mendonça (*apud* BARBOSA, 2010, p. 159), o ensino segundo a vertente tradicional normativa concebe a língua como um sistema ou uma estrutura inflexível e invariável, o que acarreta a adoção de metodologias igualmente inflexíveis. Partindo das regras para o exemplo, esse tipo de abordagem da língua propõe, como treinamento, preferencialmente, exercícios estruturais para se identificarem e classificarem as unidades e funções morfossintáticas, proposta que privilegia apenas as habilidades metalinguísticas.

Bagno (2001), por sua vez, analisa o ensino da língua materna baseado na corrente tradicional normativa, apontando que esse ensino aborda grande quantidade de prescrições sintáticas, impõe pronúncias artificiais, procura fazer com que o aluno memorize uma nomenclatura falha, incoerente, e por vezes ininteligível, ao mesmo tempo em que tenta convencer o aluno de que os outros usos são erros, não são o português. Por outro lado, o referido autor pondera que não cabe descartar os conhecimentos provenientes dos estudos tradicionais, mas que sejam investigados sob uma perspectiva científica, de forma a considerar, por exemplo, as relações entre língua e pensamento, língua e sociedade, enfim, aquelas que são estabelecidas entre as pessoas, por meio da linguagem.

A esse respeito, Azeredo (2002) postula que não haveria problema, em si, com o conceito de gramática normativa, mas que se deve, na prática escolar, ter bem delineado o que se almeja com sua abordagem, e evitar um equívoco antigo: a crença desmedida de que a variedade padrão seja de uso indispensável à comunidade em toda e qualquer situação de comunicação.

Cyranka (2014), por sua vez, pontua que, se fosse realizado um trabalho adequado, estariam garantidas as funções do projeto padronizador de uma língua: a promoção da unidade linguística dentro de um quadro de outras línguas, agregando a essa língua o prestígio de cultura e constituindo-a como uma referência para o uso da fala em geral, determinando atitudes culturais de lealdade, orgulho e consciência da norma em relação à

oralidade. Mas, como consequência do processo de padronização do ensino normativo da língua implementado pela concepção tradicional, surgiram, ao longo da história, crenças sobre a hegemonia de uma variedade sobre as outras, variedade essa cujas regras, idealizadas, seriam concretizadas por meio de um projeto da norma-padrão nacional que, aplicado aos usos reais da língua, instituiria essas regras de forma coercitiva.

No Brasil, data de 1959 a instauração da Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), “conjunto de termos técnicos gramaticais e linguísticos publicado pelo Ministério da Educação e Cultura para facilitar o aprendizado da língua” (CASTILHO, 2014, p. 686).

Segundo Ilari e Basso (2009, p. 210), o gramático e filólogo Júlio Nogueira, em entrevista ao jornal ‘A noite’, no momento em que começam os trabalhos que resultariam na NGB, encara a língua como “uma questão de certo e errado, valores sobre os quais a última palavra cabe aos gramáticos e a mais ninguém”.

3.2 Visão da Linguística sobre o ensino de língua materna

A prática pedagógica, foco deste trabalho, se, por um lado, reconheceu a importância de, em sala de aula, se proceder à análise sociolinguística da variação sob sua dimensão social, por outro, relegou a um segundo plano a consideração de questões relativas à relevância do domínio da norma entendida como culta, quando o fator determinante é o estilo (DOGLIANI, 2006). Se pesquisas relativamente recentes, como Marcuschi (2001)⁶, se ocupam desse estudo, acabam, no entanto, por desconsiderar o processo da fala e sua interação com atividades que possam promover seu desenvolvimento. Diante disso, cabe-nos questionar:

1 Como inserir o tópico variação linguística (noção, aplicação) nos conteúdos das aulas da disciplina língua portuguesa, instrumentalizando o aluno para que ele possa escolher a forma adequada para dizer o que pretende, considerando o gênero textual, o interlocutor e a situação sociointerativa de comunicação?

⁶ MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

Para responder a essa questão, proporemos, no capítulo 4, uma sequenciação de atividades estruturadas em exercícios destinados à abordagem da variação linguística e à desmitificação de crenças e preconceitos, compreendendo que esse conjunto de atividades seja organizado e praticado, observando que o falante, na vida social, se utiliza mais da fala do que da escrita, que o aprimoramento da fala está atrelado ao aperfeiçoamento intelectual e cultural, salientando que a língua escrita é igualmente importante e necessária na sociedade, que a propriedade deve ser mais importante do que a correção, tanto na fala quanto na escrita (RODRIGUES, 1966).

Nesse contexto, ganha relevo o saber do professor, que deve abranger o conteúdo programático e as estratégias de ensino - a metodologia. Nossa experiência acadêmica nos ensinou que há um processo circular, no qual se selecionam, sobremaneira, os objetivos do ensino em função dos saberes do professor. Para Dogliani (2006), a construção desse saber é, por sua vez, frequentemente determinada pela necessidade de se atingirem certos objetivos, dentre os quais, no caso da língua materna, o de levar o aluno a dominar, *satisfatoriamente*, as estruturas linguísticas, ação que se associa aos saberes teóricos e práticos.

A questão que se coloca, então, é a relação entre teoria e prática, cada vez mais complexa, já que a escola, ao longo do tempo, priorizou a primeira em detrimento da segunda. Assim, esses dois aspectos vêm sendo trabalhados isoladamente, sem correlação e compreensão, quando, na verdade, ambas são (ou deveriam ser) atividades interdependentes. A esse respeito, tornam-se oportunas as observações de Rodrigues (1966, p. 9), quando nos ensina que:

quanto às características estruturais da língua, é mister que os pedagogos que organizam e controlam o ensino nas distintas regiões do país estejam informados não só das diferenças regionais da língua culta, mas também das diferenças entre a língua falada pelos alunos e a língua culta que se lhes quer ensinar, e das diferenças entre a língua falada e a língua escrita; que estejam informados, igualmente, da natureza da heterogeneidade linguística típica sobretudo dos grandes centros urbanos, onde ocorrem diferenças linguísticas de acordo com a estratificação social e segundo a procedência geográfica das famílias. Esse tipo de informação, imprescindível para que se programe mais acertadamente o ensino e se prepare material didático mais adequado às situações de cada região, só poderá ser fornecido aos pedagogos pela investigação linguística.

Dessas considerações decorre a segunda questão norteadora desta pesquisa :

2 Que trabalho efetivo pode ser empreendido para correlacionar teoria e prática?

Para responder a essa questão é necessário tratar de questões teóricas e metodológicas: refletir e discutir as abordagens de ensino da língua portuguesa em sala de aula, e definir os termos linguagem, língua, variedade, dialeto e norma, categorias que norteiam esta pesquisa.

Os termos linguagem e língua são, nesta pesquisa, usados como sinônimos ou complementares, muito embora, costumeiramente, sejam diferenciados, porque a língua é concebida como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação e a linguagem, como habilidade ou capacidade que os seres humanos têm de se comunicarem não verbalmente por meio de gestos, mímica, obras de arte etc., e verbalmente, através das línguas, em suas modalidades falada e escrita, conforme Cunha, Costa e Martelotta (2013).

Segundo Travaglia (2009), normalmente, consideram-se três⁷ concepções de língua/linguagem:

- a) como expressão do pensamento;
- b) como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação;
- c) como forma ou processo de interação.

Nesse entender, língua e linguagem se confundem, e é nesse sentido que as consideramos nesta pesquisa.

Na primeira concepção (a), a língua como manifestação do pensamento, a expressão se processa única e exclusivamente na mente, o que leva a pressupor que, se as pessoas não se expressam bem, é porque não pensam para se expressar. Assim, a enunciação se torna um ato monológico, não sofrendo influência nem do outro interlocutor nem da situação social em que a comunicação ocorre, sendo, por outro lado, constituída por um conjunto de regras que devem ser seguidas para que o pensamento e, em consequência, a linguagem, sejam organizados de forma lógica. Os estudos tradicionais materializados em manuais ou gramáticas para o falar e o escrever bem representam essa concepção.

A segunda concepção (b), a linguagem como instrumento de comunicação, compreende a língua como um código, um conjunto de signos que, combinados conforme regras, transmitem uma informação de um emissor para um receptor, num processo de

⁷ Castilho (2014), em vez de uma divisão tripartite, apresenta quatro definições gerais para língua: a) conjunto de produtos; b) conjunto de processos mentais, estruturantes; c) conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo; d) conjunto de 'usos bons'. Essa divisão, que engloba ainda subdivisões, apenas organiza de outra maneira (e aprofunda) as concepções contempladas por Travaglia (2009). Também sobre essa questão versam Oliveira e Wilson (2013). Como não é objetivo maior deste trabalho proceder a uma análise pormenorizada dessas principais concepções de língua, apenas apresentamos visão geral da questão, privilegiando a concepção que norteia a pesquisa.

codificação e decodificação, devendo ambos dominar e usar o código de forma semelhante, o que faz com que ele seja preestabelecido e convencionado, para que a comunicação possa se efetivar. Origina-se dessa concepção o estudo da língua como código virtual, desvinculado de sua utilização, desconsiderando os interlocutores e a situação social de uso. São representativos dessa concepção o estruturalismo saussuriano e o transformacionalismo chomskyano.

Na terceira concepção (c), a língua como forma ou processo de interação, muito mais do que traduzir e exteriorizar um pensamento ou codificar uma mensagem para ser decodificada, o indivíduo age sobre e com o interlocutor, com o que corrobora Travaglia (2009, p. 23), ao afirmar que “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em um dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Com isso, os interlocutores assumem papéis conforme os lugares sociais que ocupam, influenciados pelas formações imaginárias ou imagens estabelecidas pela sociedade. São representativas dessa concepção as correntes da linguística da enunciação, como, por exemplo, a Linguística Textual e a Análise do Discurso de linha francesa.

Segundo Cunha, Costa e Martelotta (2013), nessa terceira vertente é importante perceber que a linguagem torna-se fundamental para a vida em sociedade, estando relacionada ao modo como interagimos e refletindo, ainda, tendências de comportamento construídas e delimitadas socio-historicamente, pois, se cada grupo apresenta um comportamento social característico, isso também se manifestará no modo como usa a língua. É necessário, ainda, perceber que um mesmo indivíduo, conforme a situação, pode usar a língua de forma diferenciada. Diante disso, a concepção que norteará nossa abordagem sobre o fenômeno linguístico, passando do abstrato para o concreto, pode ser assim delineada:

- a. A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b. A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c. A língua se determina por valores imanentes e transcendentos de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d. A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios mas arbitrários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.

- e. A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f. A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g. A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h. A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i. Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares. (MARCUSCHI, 2000⁸, *apud* BAGNO, 2002, p. 24-25).

Seguindo essa linha de raciocínio, objetivamos desenvolver a noção de língua como heterogênea, constituída por um conjunto de variedades e por um conjunto de normas. Pautamo-nos por Faraco (2008, p. 73-74), quando advoga que “a língua é em si o conjunto das variedades. Ou seja, elas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, elas são a própria língua: é o conjunto de variedades (de normas) que constitui a língua”.

A esse respeito Travaglia (2009) destaca que, de modo geral, há dois tipos de variedades linguísticas, os dialetos e os registros. Enquanto o registro, ou estilo, se define pelo grau de formalismo (do mais para o menos formal), pelas modalidades (falado ou escrito) e pela sintonia (os diversos ajustamentos que o falante processa ao produzir textos influenciado pelas informações que detém sobre o ouvinte), dialeto é entendido, neste texto, como um subsistema inserido em um sistema maior, a língua, não se referindo somente às variações diatópicas (COSERIU, 1982; FARACO, 1998; CASTILHO, 2014), mas também a variações diastráticas e diafásicas (AZEREDO, 2002; TRAVAGLIA, 2009).

Ferrarezi Jr. (2007, p. 35) destaca que:

para alguns linguistas, só se pode falar em dialetos quando as diferenças regionais de uma língua são tão marcantes que tornam difícil a intercompreensão entre os falantes de diferentes dialetos que essa língua eventualmente apresenta. [...] Por outro lado, existem linguistas que defendem que dialeto é apenas uma forma regional de falar a língua, com suas peculiaridades identificáveis pelos falantes da língua [...].

Discutindo essa questão, Ferreira e Cardoso (1994, p. 16) afirmam que, “se se entende [...] que há isoglossas⁹ diatópicas, diastráticas e diafásicas, poder-se-á concluir que a

⁸ MARCUSCHI, Luiz Antônio (2000): “O papel da linguística no ensino de língua”. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo.

⁹ Segundo Ferreira e Cardoso (1994, p. 12-13), isoglossa refere-se a “uma linha virtual que marca o limite, também virtual, de formas e expressões linguísticas”, podendo delinear contrastes ou apontar semelhanças socioculturais (isoglossas diastráticas), de estilo (isoglossas diafásias) ou em espaços geográficos (isoglossas diatópicas).

denominação dialeto não é só pertinente às variações diatópicas, logo também há dialetos sociais, e, por analogia, dialetos estilísticos”. Mas, segundo as autoras:

alguns linguistas preferem atribuir o termo dialeto apenas às variações diatópicas, diatópicas, geográficas, como faz Coseriu (1982) ao dizer que os dialetos espaciais, dentro de sua relativa homogeneidade, resultante de uma soma de isoglossas, são subsistemas organizados, do ponto de vista fônico, morfossintático e lexical, enquanto que as variações diastráticas (de níveis) e as diafásicas (de estilo) são subsistemas incompletos, isto é, são formas parcialmente divergentes mas de um mesmo dialeto (FERREIRA; CARDOSO, 1994, p. 16-17).

Faraco (1998, p. 112) considera dialeto como a “designação tradicional em linguística das variedades de uma correlacionada com a dimensão geográfica”, concepção compartilhada por Castilho (2014, p. 671), ao postular que se trata de “variedade linguística especificada por sua distribuição geográfica”.

Segundo Azeredo (2002, p. 42), os dialetos constituem “variedades de uma língua devidas à identidade do indivíduo ou ‘usuário’ – onde nasceu e aprendeu a falar, que idade tem, a que grupo socioeconômico pertence”. Por sua vez, Travaglia (2009, p. 42) define dialeto como “variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua” cujos usos se explicariam por questões de ordem territorial, social, de faixa etária, gênero, geração e função.

Nesse contexto, entendemos por primeiro dialeto o conjunto de variedades de uma língua devido à identidade do indivíduo¹⁰ ou ‘usuário’ – onde nasceu e aprendeu a falar, a que grupo socioeconômico pertence, e segundo dialeto o português padrão¹¹ (ou dialeto padrão, norma culta¹²), àquele que, em determinados contextos, é atribuído maior prestígio, sendo, por isso, considerado o modelo – o padrão, a norma – a partir do qual são avaliados os outros dialetos (SOARES, 2001). Para a autora, esse constitui “o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usado nos meios de

¹⁰ É oportuno pensar, ainda, em ‘idioleto’, isto é, “o sistema linguístico de um único indivíduo num determinado período de sua vida, que reflete suas características pessoais, os estímulos a que foi submetido, sua biografia etc.” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2014, versão digital). Cabe, também, refletir sobre o ‘vernáculo’, “a língua materna de um indivíduo, falada sobretudo em situação de comunicação espontânea” (CALVET, 2002, p. 171) ou, conforme Cezario e Votre (2013, p. 149), “a língua falada em situações naturais, espontâneas, em que supostamente o falante se preocupa mais com o que dizer do que o como dizer”.

¹¹ Estes são os conceitos que embasam nossa reflexão. Não se considera, aqui, o conceito de norma ou padrão como simplesmente aquilo que é ‘normal’, isto é, como um uso comum a uma realidade linguística estabelecido pela frequência. Para aprofundar a questão, fazemos, em seguida, análise do termo.

¹² Em relação ao qualitativo ‘culto’, à contraparte do uso científico do termo com o qual concordamos e adotamos nesta pesquisa, convém esclarecer que muitas vezes é evitado por sua natureza ideológica, pressupondo que aqueles que fazem uso dessa norma seriam cultos, em especial os que pertencem às classes mais privilegiadas da sociedade, e os outros falantes seriam desprovidos de cultura (ANTUNES, 2007; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014).

comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de televisão etc.), ensinado na escola, e codificado nas gramáticas escolares” (SOARES, 2001, p. 83). Por outro lado, os dialetos não padrão (ou dialetos populares, português subpadrão (*substandard*), ou, ainda, dialetos estigmatizados) são o conjunto de falares sociais diferentes do padrão, da norma.

Segundo Bagno (2001), a palavra norma presta-se a desentendimentos e ambiguidades. O autor alerta que o termo, muitas vezes, é utilizado de diferentes formas, de acordo com a opinião de teóricos ou de correntes de estudo que analisam a língua, e ainda estabelece uma distinção entre norma culta (conjunto de usos linguísticos dos falantes cultos, com escolaridade superior completa, nascidos e crescidos no ambiente urbano) e norma-padrão (um modelo de língua, um ideal de língua, um conjunto de regras baseado na corrente tradicionalista dos estudos gramaticais).

Nesse sentido, Martins, Vieira e Tavares (2014), no contexto polissêmico do termo, indicam duas concepções mais gerais: uma no âmbito da idealização, que configura um modelo para determinado grupo de falantes (norma abstrata, subjetiva) e outra no nível da concretização, dos usos mais recorrentes (norma de uso, objetiva). À primeira concepção atrela-se, geralmente, um perfil normativo, seja pela tradição gramatical, seja por usuários da língua (sobremaneira as elites socioculturais), ao passo que, na segunda, o termo adquire o sentido daquilo que é normal ou costumeiro, correspondendo àquilo que, nos usos efetivos, são mais produtivos, preferenciais, seja na fala ou na escrita, de determinados grupos de falantes. Quando esses usos são referendados por falantes que gozam de prestígio social, sobretudo em contextos de mais formalidade, acabam sendo rotulados como ‘norma(s) culta(s)’, ou ‘variedade(s) culta(s)’.

De acordo com Antunes (2007, p. 86), “é preciso distinguir o uso do termo norma linguística, no sentido amplo, o de normalidade, do uso mais restrito do termo, o de norma linguística como normatividade, ou prescrição”. No primeiro caso, ‘norma’ refere-se ao que é regular, usual, implicando o conceito de normalidade, e não o da dicotomia ‘certo x errado’, ao passo que, no segundo caso, acarreta-se a ideia de normatividade, do uso como deve ser, no qual muitas vezes percebemos a ideia de ‘correto x incorreto’. A autora propõe entender o conceito de norma culta como “requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita” (ANTUNES, 2007, p. 88) , fazendo, ainda, uma distinção entre norma culta ideal (prevista e proposta como representativa dos usos da língua considerados cultos) e norma culta real (usos que são fato, ocorrência).

Por outro lado, há a norma-padrão que, na tentativa de unificar, em certo período de nossa história, os usos linguísticos, idealmente para facilitar a eficiência da interação, na prática, trouxe consequências danosas, na medida em que os usos divergentes do padrão não são apenas diferentes, mas sobretudo estigmatizados, inferiorizados, o que faz com que as mudanças naturais que ocorrem na língua sejam consideradas como decadência.

Decat (2002) também faz uma análise importante, ao afirmar que a norma, num certo sentido, relaciona-se à língua em funcionamento, à prática, aos usos (pragmática), tendo a ver com regularidade e adequação das atividades comunicativas.

Ainda sobre o assunto, Sena¹³ citado por Rocha (2002, p. 16) afirma que “a norma linguística é uma realidade que se constata através de pesquisas, e estas, hoje, se baseiam, como já vimos, no critério da frequência. O que é frequente no uso de uma variedade da língua é que constitui a norma”, baseando-se o padrão (escrito), com isso, nos usos em textos técnicos e jornalísticos.

Conforme Azeredo (2002, p. 30), a norma constitui “um conjunto de realizações fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas, produzido e adotado mediante um acordo tácito pelos membros da comunidade”, sendo, então, a “soma dos usos histórica e socialmente consagrados numa comunidade e adotados como um padrão que se repete”. Segue o autor, afirmando que “o importante na conceituação de norma são o seu caráter coletivo e sua condição de ‘modelo de uso’ que os membros da comunidade seguem, por escolha ou por força da herança sócio-histórica”.

Mussalin e Bentes (2011) ensinam que o que se rotula por variedade padrão resulta da influência de fatores sociais em relação à língua, ao se escolher um entre os diversos modos de falar e, a partir dele, estabelecer regras ‘corretas’ para seu uso, processo esse que, tradicionalmente, privilegiou as camadas socialmente favorecidas, sobretudo dos núcleos urbanos.

Para Albuquerque, Munzlinger e Hack (2013, p. 9), a norma linguística “é tida como o uso normal da língua nos diversos grupos sociais e, como cada grupo social tem sua norma da língua, não há apenas uma norma linguística, mas, sim, várias normas que assinalam a diversidade de grupos que constituem a nossa sociedade”, mesmo que haja graus de prestígio diferentes entre tais normas. Ainda, segundo esses autores, a norma-padrão pode ser associada aos usos considerados privilegiados por determinados falantes que utilizam a

¹³ SENA, Wagner da Rocha. **Contribuição ao estudo da norma culta escrita do Português do Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, 1986 (Mestrado em Letras- Língua Portuguesa).

língua como fator de distinção e manutenção do *status quo*, embora a palavra padrão seja também utilizada para caracterizar usos mais uniformes ou regulares de uma variedade.

Faraco (2008), por seu turno, diferencia quatro concepções para o termo:

- a) norma culta, “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73);
- b) norma-padrão, que “não é propriamente uma variedade”, mas “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (p. 75);
- c) norma gramatical, “conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard*” (p. 83) por gramáticos, codificados em gramáticas e dicionários; e
- d) norma curta, “conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo da norma culta/comum/*standard*” (p. 94).

É interessante a observação do autor de que não há uma norma totalmente pura, que não sofra influência alguma das demais, mas, sim, normas sempre hibridizadas que se entrecruzam e se sobrepõem, o que torna impossível demarcar com precisão os limites de cada uma.

Finalmente, Castilho (1988)¹⁴, analisado por Travaglia (2009), propõe-nos a pensar a norma em dois sentidos: um mais amplo e outro mais restrito. No primeiro caso, a norma é considerada um fator de coesão social, enquanto, no outro, refere-se aos usos e atitudes do segmento da sociedade que goza de prestígio, por questões de natureza política, econômica e cultural.

É importante, ainda, definir comunidade de fala ou comunidade linguística, que, segundo Calvet (2002), recebe definições variadas pelos diversos linguistas.

Segundo Bloomfield¹⁵ (1970, *apud* CALVET, 2002, p. 115), “uma comunidade linguística é um grupo de pessoas que age por meio do discurso” que “podem falar de um

¹⁴ CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino de língua materna. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus** – Coletânea de Textos. São Paulo: SEE-SP/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1998, v. 1.

¹⁵ BLOOMFIELD, Leonard. **Le langage**. Paris: Payot, 1970, p. 44 e 54.

modo tão semelhante que cada qual pode compreender o outro ou podem se diferenciar a ponto de pessoas de regiões vizinhas chegarem a não se entender umas às outras”.

Calvet (2002), por sua vez, aponta que uma comunidade linguística se caracteriza como seres humanos que vivem em um espaço social comum e compartilham a mesma língua ou variedade linguística. Trask (2011) entende comunidade linguística como pessoas que compartilham o mesmo espaço e interagem cotidianamente através da língua, por meio da fala. Para ele, uma comunidade:

[...] pode ser grande ou pequena, e pode ser fortemente homogênea ou decididamente heterogênea. O que interessa é que cada pessoa que faz parte de uma comunidade de fala interage verbalmente com pelo menos algumas outras pessoas que dela também fazem parte, e a comunidade não pode ser cortada por fronteiras fortemente marcadas, por entre as quais a interação verbal acontece raramente ou não acontece nunca (TRASK, 2011, p. 61).

Labov (2008, p. 150) apregoa que uma comunidade de fala “não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas”, normas essas que “podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de usos”. Assim, uma comunidade de fala “não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos a mesma forma; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008, p. 188).

Já para Fernandez¹⁶ (*apud* SILVA-PORELI, 2012, p. 230), comunidade de fala se refere “ao conjunto de falantes que compartilham pelo menos uma variedade linguística, algumas regras de uso, algumas interpretações desse uso, algumas atitudes e algumas mesmas valorações das formas linguísticas”.

Faraco (2008, p. 40) nos explica que, hoje, muitos estudiosos estão preferindo entender uma comunidade linguística como formada por comunidades de prática, isto é, um “agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc.”, o que implica cada falante poder pertencer a mais de uma comunidade, cada qual com suas normas específicas, o que faz com que haja variação no modo de usar a língua, de acordo com cada agrupamento social.

¹⁶ FERNANDEZ, F. MORENO. **Princípios de Sociolinguística y Sociología del Lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

Dessa forma, a partir dos conceitos aqui abordados, delineamos o público-alvo desta pesquisa como uma comunidade de prática que, ao partilhar a mesma percepção negativa sobre determinados usos linguísticos, requer o empreendimento de esforços no sentido de desmitificar crenças e preconceitos, na localização adequada das variedades de acordo com a situação sociointerativa, cabendo à escola reconhecer, abordar e discutir a variação linguística em sala de aula.

Com base, então, em alguns dos conceitos que perpassam a discussão atual sobre língua e na escolha da perspectiva textual-interativa da linguagem como norteadora desta pesquisa, a partir dessa percepção, tecemos considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, temática da próxima subseção.

3.3 A abordagem da língua portuguesa em sala de aula

Retomando, resumidamente, as discussões empreendidas nas duas subseções anteriores, propusemos diferenciar sobretudo língua e gramática (normativa), apresentar os percursos de uma tradição gramatical e alguns dos conceitos-base que orientam os debates no âmbito da Linguística Moderna e desfazer, sobretudo, equívocos no entendimento do que seja língua, com opção por uma percepção desse fenômeno como “atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais” (ANTUNES, 2007, p. 146). É essencial, ainda, frisar que a língua, mesmo que seja um sistema simbólico, constitui uma prática sociointerativa, de base cognitiva e histórica (MARCUSCHI, 2008).

É essa mesma concepção de língua que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs), documento que propõe um ensino de língua (entendida como discurso) que pressupõe a interação na e pela linguagem. Ora, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, isto é,

dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas na produção de um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (PCNs, 1998, p. 20-21).

Dentro dessa perspectiva, cabe à escola, no trabalho com os conteúdos elencados para as diferentes práticas, organizar atividades que possibilitem desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação social e material do texto e, além disso, selecionar o gênero adequado à sua produção, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical da língua/linguagem (PCNs, 1998). Isso significa que o foco é a dimensão funcional da linguagem, o que requer o trabalho com textos orais, escritos e multimodais socialmente praticados, a valorização do patrimônio local, regional e global, as discussões sobre as relações que podem ser estabelecidas entre língua e sociedade. Isso pressupõe que o objeto do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é o conjunto de conhecimentos (linguísticos, discursivos, culturais) que são construídos nas mais diversas situações sociais de interação pela mediação da linguagem, o que quer dizer que não se deve desvincular o conteúdo a ser ensinado das práticas de linguagem, e nem tampouco “[...]responder às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (PCNs, 1998, p. 29).

O estudo da gramática ganha, assim, uma nova perspectiva, pressupondo um esquema *uso-reflexão-uso*, isto é, “um exercício de análise linguística que parte do uso que o aluno faz da língua, seguido de uma reflexão e de uma eventual intervenção que permite um novo uso, mais adequado à situação discursiva em questão” (LAURIA, 2004, p. 261-262).

Se a língua é considerada um conjunto de práticas interativas, sociais e cognitivas situadas historicamente, é fundamental perceber que “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam socialmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 22). Essa visão é compartilhada por Antunes (2010, p. 44), quando apregoa que “eleger o funcionamento da linguagem – que somente acontece em textos – como uma das prioridades significa promover a possibilidade da efetiva participação da pessoa, como indivíduo, cidadão e trabalhador”. Assim, o texto, unidade comunicativa básica, é associado às noções de discurso e de gênero, pois todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (PCNs, 1998).

Antunes (2010, p. 31) entende por texto o “evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”, o que significa pensar o texto como

atividade social dotada de um propósito comunicativo que se estabelece numa rede dialógica e que se caracteriza por uma orientação temática e de gênero textual.

Gêneros textuais são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, sendo caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo” (PCNs, 1998, p. 21). São vistos, também, como textos que se materializam em situação de comunicação recorrentes, isto é, que apresentam características sociocomunicativas semelhantes notadamente definidos por traços funcionais, objetivos, enunciativos e estilos, por influência de fatos de ordem histórica, social, institucional e técnica (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros, assim, constituem modelos de comunicação nunca rígidos que são convencioneados socialmente, na tentativa de regular os usos sociais da linguagem (ANTUNES, 2010). São, pois, vistos como prática social e prática textual-discursiva que, estabelecendo relações entre o discurso, atividade mais universal, e o texto, materialização daquele, constituem-se em modelos que são reconhecíveis nas situações de interação em que ocorrem (MARCUSCHI, 2008).

A esta altura, é fundamental compreendermos o conceito de letramento(s) definido por Rojo (2009, p. 10) como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Nesse sentido, cabe à escola (re)ver suas práticas de letramento(s) e verificar se está alcançando um de seus objetivos: valorizar a multiculturalidade e relacioná-la aos multiletramentos (locais, globais, populares, prestigiados), possibilitando a participação dos alunos em variadas práticas sociais de uso efetivo da leitura e da escrita, de forma crítica e democrática. Este, talvez, um dos caminhos para se superar o insucesso escolar e a exclusão social.

Entretanto, igualmente importante é o respeito às variações linguísticas, sua inclusão e seu devido aproveitamento no trabalho com a disciplina língua portuguesa.

Para os PCNs (1998), com o ensino e a aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se pretende não é levar os alunos a falarem *correto*, mas optarem pela forma de fala a ser utilizada, considerando as características e condições do contexto de produção e uso. Em outras palavras, é fazer com que eles aprendam a adequar recursos expressivos, variedade da língua e estilo às diferentes situações comunicativas. A questão não se posta, portanto, em erros no uso da língua, mas na adequação às circunstâncias desse uso, na utilização adequada da linguagem.

Sobre a questão do ensino, de acordo com Barbosa (2011), para o ensino do português é crucial compreender o funcionamento da língua, os conhecimentos linguísticos que entram em jogo, analisar, a contento, os processos de variação e de mudança, acompanhando a historicidade do fenômeno linguístico, procedimentos que exigem a condução adequada e o eficiente encaminhamento em sala de aula e a reflexão sobre os saberes que podem estar envolvidos na prática escolar, mas que, muitas vezes, não são considerados, ou o são, mas indevidamente. Esses saberes incluem o saber linguístico da norma vernácula, isto é, o saber social da língua, o que dizem os falantes; o saber linguístico descritivo e prescritivo, ou seja, a seleção de normas, regras diante de um universo de variantes, a problemática da norma-padrão, o que dizem as gramáticas; o saber linguístico dos cursos de graduação, isto é, as várias teorias sobre a língua/linguagem, os conhecimentos do professor e o que nos ensinam as pesquisas linguísticas.

Diante do exposto, urge discutir as contribuições da Sociolinguística, no que tange à abordagem da língua portuguesa em sala de aula.

Os estudos sociolinguísticos exigem que o professor/mediador seja pesquisador, que observe, analise e compreenda as variedades usadas pelos alunos, que apresente/ensine as categorias gramaticais e mostre a realidade do mundo da escrita e da oralidade, que não se subjugue ao material didático, enfim, que tenha conhecimento sistematizado dos fenômenos linguísticos e, com isso, aborde, satisfatoriamente, o aprender sobre a língua, capacitando os alunos para a produção de textos orais, escritos e multimodais variados, repetindo seu direito de conhecer a norma-padrão, de refletir sobre a realidade linguística e de decidir sobre seus usos, em conformidade (adequação) às situações de interação. Por essas razões, na próxima subseção, nosso foco de discussão são os estudos sociolinguísticos.

3.3.1 A Sociolinguística

Dentro do grande campo que é a Linguística Moderna, destacamos a Sociolinguística cuja abordagem de língua parte do pressuposto de que não há língua sem falantes, e que, por isso, estudar a língua é considerar também as pessoas que a falam, observação essa que, na prática, será implementada por Labov, citado por Calvet (2002). Segundo Labov, se a língua deve ser considerada um fato social, a linguística, por

consequente, será uma ciência social, o que representa postular que a Sociolinguística é a Linguística.

Cabe lembrar que estudos anteriores aos de Labov viriam a contribuir para a constituição dessa corrente. Se, por um lado, Saussure elabora um modelo abstrato da língua, pressupondo apenas como um princípio geral a língua como instituição social, atendo-se a uma abordagem formal, isto é, a língua por si mesma, por outro lado, Meillet sugere a abordagem interna e externa, sincrônica e diacrônica dos fatos da língua, na medida em que percebe a língua como fenômeno social, surgindo, assim, um discurso que insistirá nas funções sociais da língua, ao mesmo tempo em que outra abordagem social da língua nascia vinculada à corrente marxista, numa primeira tentativa de aplicar aos fatos da linguagem determinada análise sociológica (CALVET, 2002).

Porém, seria em pesquisas publicadas em inglês que a Sociolinguística Moderna iria, substancialmente, se manifestar.

Bernstein, conforme Calvet (2002), tornou-se o primeiro a relacionar as produções linguísticas à situação social dos usuários da língua, uma vez que, ao analisar o motivo que leva crianças de famílias operárias a apresentarem taxas de fracasso escolar muito mais altas que as das crianças de grupos abastados, postulou a tese de que a estrutura social é fator determinante no comportamento linguístico.

Bright tomara a iniciativa de reunir, em 1964, em Los Angeles, 25 pesquisadores para discutirem sobre a Sociolinguística. Nessa conferência, foram abordados temas como a etnologia da variação linguística, a hipercorreção como fator de variação, o desenvolvimento de sistemas de escrita, cabendo a Bright a publicação das atas, uma tentativa de sintetizar as diferentes discussões. Esse encontro marcou o nascimento da Sociolinguística (CALVET, 2002). Mas Bright, segundo Calvet (2002), concebia os estudos sociolinguísticos como complementares à linguística ou à sociologia e à antropologia, numa abordagem anexa dos fatos da língua, cabendo aos estudos empreendidos por Labov fazer com que essa subordinação, aos poucos, fosse diminuindo, até desaparecer. Segundo Labov (*apud* CALVET, 2002, p. 32),

para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. Os assuntos considerados provêm do campo normalmente chamado de 'linguística geral': fonologia, morfologia, sintaxe e semântica [...]. Se não fosse necessário destacar o contraste entre este trabalho e o estudo da linguagem fora de todo contexto social, eu diria de bom grado que se trata simplesmente de linguística.

Dos estudos elaborados por Labov, surge a corrente denominada Sociolinguística Variacionista ou Correlacional. Labov e outros pesquisadores, conforme Bortoni-Ricardo (2014), buscaram elaborar instrumentos para analisar a heterogeneidade da língua nos centros urbanos, motivados pelo fraco desempenho escolar, sobretudo, de falantes do vernáculo-afro-americano. Com isso, conforme Lauria (2004), os anos 1970 acabariam por se constituir numa virada, com a publicação de inúmeros trabalhos abordando, exclusivamente, a Sociolinguística que, a partir de então, traria novos parâmetros e ideias, contribuindo para que certas noções, como a clássica dicotomia ‘certo/errado’ (um dos sustentáculos da gramática tradicional pensado como verdade incontestável), começassem a ser questionadas e desconstruídas. Ao introduzir a questão das variedades linguísticas, a Sociolinguística deu crédito ao estudo dos diversos falares regionais e, por extensão, das diferentes culturas. Com isso, legitimou as diferentes formas de dizer (aproximadamente) um mesmo conteúdo, deixando claro que não há o certo ou o errado, mas o mais (ou menos) adequado aos vários contextos e situações sociais de uso.

Nessa linha de raciocínio, entende-se por Sociolinguística o conjunto de estudos que procuram correlacionar usos linguísticos a determinados fatores sociais (nível socioeconômico, escolaridade, sexo etc.), por isso mesmo também conhecida como correlacional, por entender que, mesmo que sejam entidades distintas, o contexto social e os usos da língua podem estar correlacionados, podendo a correlação entre regras variáveis (formas diferentes de se dizer aproximadamente a mesma coisa) processar-se com fatos linguísticos, como o contexto (na palavra, na frase, no texto) em que ocorrem, e/ou com fatos extra-linguísticos, como a questão geográfica, o estrato social, gênero, faixa etária, e, ainda, com dimensões do processo interacional, como a (in)formalidade e o grau de monitoração. (FARACO, 1998; BORTONI-RICARDO, 2014).

Bortoni-Ricardo (2005b) aponta que, quando surgiu, a Sociolinguística ancorava-se em três premissas: o relativismo cultural (não há língua, variedade ou cultura primitiva, subdesenvolvida, mas, sim, uma igualdade essencial e uma equivalência funcional), a heterogeneidade linguística (a variação passa a ser vista como um fenômeno inerente à língua de qualquer comunidade de fala, e, no discurso, apontou para a polifonia, a presença das vozes no discurso, para as ideologias permeando esse discurso) e a relação dialética entre a forma e a função linguística (foco na forma linguística, no contexto humano/social e no do uso da língua – pragmática).

Vistas assim, como propriedades constitutivas da língua, as variações são entendidas por Castilho (2014, p. 695) como “as diferentes execuções de uma língua, em que se observam diferenças maiores ou menores na fonética, no léxico e na gramática”.

Segundo esse autor, no caso do português do Brasil, podemos refletir sobre variação temporal: que ocorre ao longo do tempo, como, por exemplo, o português arcaico e o contemporâneo; variação geográfica: correlação entre região de origem dos falantes e marcas específicas nos usos da linguagem; sociocultural: correlação entre usos da língua e segmento da sociedade de que faz parte o falante, como, por exemplo, variedades cultas e variedades populares; individual: decorrente das características próprias do falante, como idade, sexo; de registro: português formal ou refletido, português informal ou coloquial; de canal: uso falado, uso escrito, constituindo um contínuo, série consideravelmente longa de um conjunto de elementos cujas diferenças acentuadas se encontram apenas entre os elementos que se situam nos dois polos da sequência; temática: decorrente do assunto e do modo como o tratamos, como, por exemplo, o português mais técnico e o português corrente, cada um deles organizado por um conjunto de variantes, formas aproximadas de se dizer a mesma coisa, ou categorias de usos linguísticos selecionados para caracterizar determinada variedade. Essa variação (e sua avaliação) podem ocorrer em todos os níveis da análise linguística:

na fonologia (ex: *advogado* ~ *adivogado*); na morfologia (ex: *juntar* ~ *ajuntar*; *levantar* ~ *alevantar*; *entrar* ~ *adentrar*); na sintaxe ou morfossintaxe (ex: *é pra eu levar* ~ *é pra mim levar*; *me telefona* ~ *telefona-me*); no léxico: ex: *aipim*, *macaxeira*, *macaxera*, *mandioca*, *mandioca-doce*, *mandioca-mansa*. E, evidentemente, há grande variabilidade no campo da semântica (ou do sentido das palavras) e do uso contextualizado da linguagem. Considere-se, por exemplo, a multiplicidade de sentidos da palavra *tribo*, seja pela área do conhecimento em que é usada, seja por seu emprego recente para denominar grupos urbanos, especialmente de jovens. Ou mesmo para designar, genericamente, filiação a esta ou àquela identidade social, como se lê no excerto a seguir: “Uma tribo urbana é uma espécie de pacote de gosto musical, ídolos, roupas e acessórios. É uma forma de sinalizar aos outros o que se é – ou não é nada disso (ZILLES, 2008, p. 39).

Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014), pelos menos três grandes contribuições surgiram como resultado do conhecimento proveniente dos estudos sobre a Sociolinguística, em especial os desenvolvidos no Brasil, a saber: definição precisa de termos básicos para a abordagem dos fenômenos linguísticos; reconhecimento de que há normas brasileiras, e não uma única norma; estabelecimento de muitas semelhanças entre o que se chama de ‘norma culta’ e a ‘norma popular’.

Cabe ainda destacar a postulação de uma Macrossociolinguística e de uma Microsociolinguística. Segundo Gumperz (1996)¹⁷, citado por Bortoni-Ricardo (2014), uma Sociolinguística da Sociedade acolhe temas como multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, mudança linguística, padronização da língua vernácula, enquanto que a segunda, uma Sociolinguística da Língua, abrangerá, por exemplo, a etnografia da comunicação, o discurso, a pragmática linguística, a variação linguística e as aplicações da disciplina.

Sobre essa questão, com base em Camacho (2013), podemos compreender que a Microsociolinguística ou Sociolinguística *strictu sensu* focaliza os aspectos mais sociais da língua, como, por exemplo, a corrente variacionista, as tendências etnográficas e as redes sociais, ao passo que a Macrossociolinguística, ou Sociologia da Linguagem, se voltaria para os aspectos linguísticos referentes à comunidade social, como as relações que podem se estabelecer entre língua, cultura e nação.

Lauria (2004), por outro lado, destaca que um mau entendimento sobre as questões propostas pela Sociolinguística desencadeou uma distorção das intenções inerentes ao ensino da teoria. Esta, ao ser transportada para a sala de aula, revestiu-se de uma permissividade perigosa que, contrariando a importância da adequação da linguagem e desconsiderando as complexas e diversas relações sociais, culturais e de poder que permeiam o fenômeno da variação linguística, inviabilizou a ampliação da competência linguística e comunicativa, vetando o acesso do indivíduo à variedade padrão.

Em que pese essa distorção e suas consequências malévolas, pelas quais ela não pode ser responsabilizada, a teoria sociolinguística contribuiu para que a escola repensasse o que significava, realmente, oferecer vagas para as camadas populares, pois democratizar a escola não significava apenas abrir as portas da instituição, mas a criação de mecanismos que viabilizassem a efetiva inclusão de um contingente até então alijado do espaço escolar, ao qual poderiam ser ensinados novos conteúdos, por meio de métodos adequados.

No Brasil, as pesquisas na linha da sociolinguística começaram a se desenvolver na década de 1970, com a atuação de grupos de pesquisadores como o Mobral Central, a Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro e o Censo da Variação Linguística no Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, em várias universidades e centros são desenvolvidos estudos de natureza sociolinguística, como o projeto de Variação Linguística da Região Sul do Brasil

¹⁷ GUMPERZ, John. El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. In: MUNOZ, Hector; LEWIN, Pedro F. (org.). **Investigaciones lingüísticas 2**. Ciudad del México: UAM/INAH, 1996, p. 33-47.

(Varsul), o Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, o projeto Norma Urbana Culta (CEZARIO; VOTRE, 2013).

Uma das vertentes que tem gerado excelentes trabalhos e importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa é a Sociolinguística Educacional, tema da próxima subseção.

3.3.1.1 A Sociolinguística Educacional

Com base em pesquisas sociolinguísticas realizadas há pouco mais de meio século, com o objetivo de mapear as línguas faladas no Brasil e, principalmente, descrever como os brasileiros falam e escrevem sua língua materna, surgiu esta vertente da Sociolinguística preocupada com a melhoria do ensino de língua portuguesa em nossas escolas. Nesse sentido, oferece aportes teóricos, reflexões e sugestões que auxiliam os professores de português em sua prática pedagógica, sugerindo atividades cotidianas de orientação aos alunos. Esta vertente insere-se no campo da Linguística Aplicada, por aplicar conhecimentos linguísticos em atividades práticas, como o ensino de língua portuguesa, conforme Rodrigues (1966, p. 15): “as tarefas da Linguística Aplicada são as que têm importância social maior, têm aplicação prática e contribuem para resolver problemas, muitos deles vitais para quem vive na sociedade”.

Em nosso trabalho, utilizamos os referenciais teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, nos moldes de Bortoni-Ricardo (1999, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b, 2014), os trabalhos que tratam do ensino do português, considerando a diversidade dessa língua, e também os estudos de Cyranka (2014), Faraco (2008), Leite (2008), Mariani (2008), entre outros.

A Sociolinguística Educacional, segundo Bortoni-Ricardo (1999, s. p.):

tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. [...] o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários dessa língua, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros).

Para trabalhar conforme a definição dessa autora, baseamo-nos no pressuposto de que a língua sempre varia, seja devido aos grupos etários, ao gênero, ao nível socioeconômico, ao grau de escolarização, ao mercado de trabalho, à rede social, à dinâmica das interações sociais, aos fatores linguístico-estruturais etc. Nessa linha de pensamento, é fundamental uma abordagem do fenômeno da variação orientada pela reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação da diferença nos usos linguísticos.

Bortoni-Ricardo (2005a) propõe trabalhar os textos (orais e escritos) e a norma culta, observando três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. O contínuo rural-urbano apresenta como polos, de um lado, os falares rurais mais isolados e, do outro, as variedades urbanas mais padronizadas, entre os quais se encontram os grupos rurbanos constituídos por falantes de origem rural que ainda preservam antecedentes culturais e de comunidades interioranas que se submetem à influência urbana. Já o contínuo da oralidade-letramento apresenta, numa ponta, os eventos da oralidade (sem influência direta da escrita) e, na outra, os eventos de letramento (com mediação da língua escrita), ressaltando que não existem fronteiras bem marcadas entre esses eventos, pois, elas são fluidas e há muitas sobreposições: um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado por minieventos da oralidade. A monitoração estilística, por sua vez, compreende desde interações essencialmente espontâneas, até as que são planejadas, isto é, das menos às mais monitoradas.

A autora também nos chama atenção para seis princípios de aplicação dos subsídios da Sociolinguística em sala de aula:

1. A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados;
2. A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as mais salientes;
3. O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto nas comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito esse estudo pode ser muito positivo;
4. Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;
5. A descrição da variação linguística da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua;
6. É importante que professores e alunos tenham conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor (BORTONI-RICARDO, 2005b, p. 130-133; 2014, p. 160-161).

A escola, nesse contexto, desempenha papel crucial, não só para instrumentalizar o aluno para o uso adequado da língua/linguagem, mas, sobretudo, para participar do processo de transformação social. Concebe-se, assim, uma escola transformadora, isto é,

[...] consciente de seu papel na luta contra desigualdades sociais e econômicas e, que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2001, p. 73).

Nessa linha de raciocínio, a presente pesquisa pauta-se pelo pressuposto de que a língua portuguesa deve ser ensinada como um conjunto de variedades¹⁸, focalizando a variedade padrão e as variedades populares, padrão ou não-padrão, e estas não devem ser consideradas piores ou deficientes, mas valorizadas como um dos instrumentos de comunicação fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Assim, urge que a escola contribua para que o aluno compreenda, por meio da abordagem da língua, a sociedade em que se insere, o que ela espera dele linguisticamente e as intenções e os efeitos de sentido que podem ser alcançados usando-se uma ou outra variedade (CAGLIARI, 2009).

Cabe à escola, ainda, desenvolver ações e estratégias que possibilitem ao aluno usar a língua de forma eficiente nas mais variadas situações sociocomunicativas. Para isso, a escola precisa deixar de ser o espaço de reprodução de desigualdades sociais e preconceitos vários (e no que tange a este trabalho os linguísticos) que sustenta, reproduz e perpetua. Para resolver essas questões, a escola deve aplicar atividades práticas no tratamento da variação, ampliando a competência linguística e comunicativa, facultando ao aluno escolher, dentre as diferentes alternativas, a mais adequada para dizer o que pretende em determinado contexto sociocomunicativo.

Por outro lado, não podemos nos esquecer do prestígio social de que desfruta o português padrão, além, é claro, de situações e contextos em que se faz, ou é necessário fazer, o emprego dessa variedade. O ensino dessa norma tem respaldo de ordem histórica, pragmática, sociocultural e até mesmo linguística (ROCHA, 2002). Não ensinar a variedade padrão seria não só um equívoco pedagógico, mas também político, dado que, dentre os

¹⁸ A ideia de conceber a abordagem do português padrão como segunda variedade do português originou-se na pesquisa de iniciação científica “Pelas Trilhas de Minas: as bandeiras e a língua das Gerais – a região do Serro – dados de Dorés de Guanhões para comparação” (2004-2005), discussão que nos levou a perceber a necessidade de se abordar, de forma diferenciada, a variedade padrão. Esses estudos foram realizados sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Evelyne Dogliani (FALE – UFMG).

objetivos da escola, está o de ensinar a variedade padrão, até como forma de não se sonegar o saber legitimado. Basta que se use metodologia adequada que, conforme Bagno (2007), é a da reeducação sociolinguística, por meio da qual se percebe que a língua é variável e heterogênea, e está em relação estreita com os acontecimentos da vida em sociedade.

Discorrendo sobre as relações múltiplas e complexas entre a norma-padrão, as variedades estigmatizadas e as variedades prestigiadas, ao definir traços graduais, regionais e descontínuos, esse autor nos faz perceber que a língua constitui-se em um feixe de variedades, e que a norma-padrão não representa um uso linguístico, mas, um modelo artificial de língua ‘certa’ que se tornou um construto sociocultural que perpetua uma certa ideologia linguística. Se, por um lado, a língua representa um conjunto de variedades, por outro, suas realizações, devido às relações de poder, a fatores sociais, históricos e culturais, trazem variedades consideradas mais prestigiadas e estigmatizadas. Enquanto estas representam a norma popular ou vernácula, e, por isso, acabam recebendo, constantemente, avaliações negativas, aquelas são relacionadas à norma culta, aos usos linguísticos das camadas mais privilegiadas da população.

Nesse contexto, torna-se, pois, importante discutir as noções de traços graduais e de traços descontínuos. Os graduais se referem aos usos linguísticos presentes na fala dos brasileiros, independentemente de sua origem social, da região onde vive, sendo, pois, comuns a uma grande parcela de usuários da língua no país, ao passo que os descontínuos dizem respeito a usos específicos da língua, geralmente, por falantes de origem rural, com pouca ou nenhuma escolarização, e que, por isso, sofrem discriminação e preconceito.

Assim, se a reeducação sociolinguística é fundamental, igualmente o é assumir a abordagem do português padrão conforme proposta por Perini (2010), o qual considera a gramática como disciplina científica, isto é, não simplesmente um conjunto de informações sobre o mundo, mas também uma forma de pensar independente, observação direta e cuidadosa, e da consideração dos fatos, almejando, com isso, uma alfabetização científica. É, pois, assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem, ou seja, estudar os fatos da língua, questionar, duvidar sistematicamente, justificar as afirmações, procurando propor um conjunto de atividades para a observação e manipulação desses fatos.

Por tudo isso, ao conciliar, de forma crítica e adequada, o estudo do português padrão e o tratamento da variação, é preciso considerar que:

no processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa e outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor,

com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões do mundo e modos de expressá-los (GERALDI, 1996, p. 69, *apud* BAGNO, 2007, p. 225).

Defendemos o que postulam Dolz e Schneuwly (2004, p. 47), quando afirmam que o objetivo do ensino é “instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo”. Nesse sentido, assumem importância as intervenções do professor nas interações que ocorrem entre o aluno e a língua. Segundo esses autores, trata-se do interacionismo instrumental que “insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47). Essa posição tanto considera a realidade social e sua influência sobre os alunos, quanto enfoca as peculiaridades da escola.

Torna-se, diante disso, importante compreender as crenças e atitudes sobre a linguagem.

3.4 Crenças e atitudes sobre a linguagem

Analisar, no contexto da sala de aula, a variação linguística requer que compreendamos o conjunto de crenças e valores que perpassam a abordagem do conhecimento escolar e a ultrapassam, na medida em que, como seres sociais, adotamos, na sociedade, atitudes e comportamentos de acordo com tais crenças e valores. Percebe-se, com isso, que esse conjunto de crenças, valores, preconceitos, atitudes, enfim, comportamentos sobre a língua, não são construídos somente no contexto escolar, mas também no aparato social que os (re)constrói e os sustenta (CYRANKA, 2014).

O estudo das avaliações, das atitudes e das crenças é uma das questões fundadoras da Sociolinguística, tornando-se, dentro desta, um dos possíveis campos de estudo: Crenças e Atitudes Linguísticas. Se as crenças representam modos de pensar, de conceber a realidade, os fenômenos da sociedade (re)construídos e (re)significados em nossas experiências e relações sociais, num processo contínuo de (re)interpretação, as atitudes indicam formas de agir, condutas ou reações a uma língua ou variedade de língua, a uma situação de uso da

linguagem, sendo formada, conforme Pastorelli (2012), por três componentes essenciais: pensamentos e crenças, que constituem o componente cognoscitivo; os sentimentos, que compõem o nível afetivo, e as tendências à reação, o campo conativo, que tanto podem ser positivas quanto negativas e influenciadas pelas emoções próprias do indivíduo ou pelo meio social.

Segundo Silva-Poreli (2012), os estudos das Crenças e Atitudes surgiram na década de 60, com os psicólogos sociais William e Wallace Lambert, ao buscarem analisar o indivíduo em seu enquadramento social. Para esses psicólogos, analisar as atitudes, tornou-se preocupação da psicologia social, pois elas são revestidas de forte cunho e significado social.

Conforme Calvet (2002), os falantes possuem sentimentos e atitudes tanto em relação à língua e às suas variedades, quanto a eles mesmos, compondo, assim, um conjunto de olhares, de imagens sobre a língua, que tanto pode ser compartilhado por todos, quanto diferenciado conforme variáveis sociais, resultando, assim, numa série de atitudes, de comportamentos, de crenças variados.

A esse respeito, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014), os falantes ou podem ter sentimentos positivos, qualificando a língua e suas variedades como bonitas e agradáveis de ouvir, ou desenvolver percepções negativas, desqualificando-as socialmente. Exemplos disso são a sensibilidade ou repugnância do falante a traços estigmatizados de determinadas variedades e a percepção errônea sobre a língua que usa tão bem cotidianamente, como é o caso do problema foco desta pesquisa, qual seja, a percepção negativa de alunos sobre a própria variedade que usam.

É importante observar, conforme Martins, Vieira e Tavares (2014), em análise de Labov (1972)¹⁹, que, no quadro teórico da Sociolinguística, pode haver fatos linguísticos que, usados de forma inconsciente, não são avaliados pelos falantes, sendo considerados indicadores; outros, os marcadores, podem ser apreciados ou depreciados conforme o contexto de uso, em que a formalidade é fator interveniente nas escolhas do falante; e ainda outros, os estereótipos, que sempre caracterizam avaliação consciente e constituem traços estigmatizantes.

Conforme Botassini (2012), é fundamental perceber que há desde avaliações encobertas às manifestas, mais ou menos conscientes, subjetivas ou não, avaliações essas que fundam e governam as relações de poder, assim como definem o prestígio ou não de uma variedade, gerando seleção que evidencia uma série de crenças e atitudes negativas de

¹⁹ LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

preconceito, de ordem linguística e social, reconhecendo-se o fato de que as variedades coexistem, mas de forma bem conflituosa e competitiva. Diante disso, Cyranka (2014, p. 133) nos indica que:

a avaliação linguística é um dos itens que precisa passar a ter nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, já que ela desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação à língua, a seu dialeto e ao seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas.

Se agimos linguisticamente influenciados pela consciência sociolinguística, é preciso, então, que o professor, na sala de aula, não só conheça as variedades da língua, sobretudo as do aluno, mas também que aborde abertamente essa questão, pois crenças e valores sobre a língua, ou sobre alguma de suas variedades, influenciam no comportamento linguístico e social. Interessa-nos na abordagem da variação e no reconhecimento e na valorização das normas (padrão ou não), ante as consequências, no campo sociolinguístico, da malfadada sobreposição de uma norma (padrão) sobre a outra²⁰, o que pode resultar em, pelo menos, dois tipos de comportamento:

uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar (CALVET, 2002, p. 69).

Com isso, é essencial perceber que relações de poder entre os diferentes agrupamentos sociais perpassam a questão da diversidade linguística e a posição das pessoas na estratificação social (revelada através da língua) e faz com que essa língua seja analisada do ponto de vista sociocultural, na medida em que se constitui elemento indicador da identidade social dos falantes, a qual tanto pode ser definida de modo objetivo, caracterizada pelas instituições que a compõem e pela cultura, quanto subjetivo, esse marcado pelo sentimento compartilhado por uma comunidade que a diferencia das demais (BOTASSINI, 2012).

Fica, pois, evidente que, independentemente dos métodos e instrumentos definidos na prática pedagógica, o educador se engaje não só ao desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos, às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, mas

²⁰ Como sabemos, não se trata de uma norma, tanto em um campo quanto outro, mas de normas, que se estabelecem em um contínuo e que apresentam uma gama de variedades.

também à construção de crenças positivas sobre a própria identidade do aluno, sobre sua capacidade de usar sua variedade linguística e de aprender mais sobre ela. Para tanto, o professor não só precisa conhecer as variedades linguísticas dos alunos, mas também possibilitar-lhes perceber e reconhecer que a variedade que falam é instrumento valioso de comunicação e interação social, que eles são falantes competentes, que são atores sociais, despertando-lhes o sentimento de serem falantes legítimos e que, por isso, devem perceber a variedade que falam como patrimônio, como fator de identidade, como expressão de sua própria cultura. Cabe observar que:

incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social (INTRODUÇÃO AOS PCNs, 1998, p.79).

O processo de ensino e aprendizagem da língua e suas variedades em sala de aula requer que a escola assuma, de forma consciente e ética, seu papel na formação de verdadeiros cidadãos. É necessário, para tanto, que sejam (re)construídas pelos alunos crenças e atitudes positivas em relação à variedade da língua que usam, para a ampliação de suas competências linguístico-comunicativas, de forma adequada e condizente aos mais variados contextos sociointerativos.

Zilles (2008) mostra-nos o importante papel que desempenha uma abordagem condizente do uso da linguagem dos alunos, pontuando que não faz sentido rotular a variação como erro e que cabe questionar, também, a insegurança linguística passada de geração a geração de falantes. Torna-se, pois, necessário mudar essa realidade, por meio de novas posturas frente às questões linguísticas, da observância de sua relação com identidades sociais, o que impõe respeitar a cultura e a linguagem do aluno, para que se sinta valorizado e possa aprender, no descortinamento das desigualdades sociais e no desenvolvimento de suas potencialidades. Deve-se, para isso, analisar os efeitos sociais e estilísticos dos diferentes modos de se usar a língua e suas variedades.

Feitas essas considerações, e tendo discutido o contexto em que alunos percebem como ‘erro’ a própria variedade que usam e, por isso, sentem-se usuários incompetentes, o que tem contribuído, em certa medida, para casos de repetência e evasão escolar, há que se considerar, em sala de aula, crenças e atitudes equivocadas sobre a língua, desmitificando-as. Tal procedimento é de suma importância para a melhoria do processo de ensino e

aprendizagem e para a formação de uma identidade significativamente cidadã, libertária, democrática e transformadora. Para atingir esse objetivo, é fundamental que, na abordagem do fenômeno linguístico, a escola se liberte de diversos mitos e preconceitos, tema da subseção 3.4.1.

3.4.1 Preconceito linguístico

Discutir a questão do preconceito linguístico requer discorrer historicamente o termo ‘preconceito’ que, até o Iluminismo, não possuía conotação negativa, mas que já se referia a um pré-julgamento, sem que todos os elementos determinantes de uma dada situação fossem considerados. Entretanto, os iluministas acabaram por dividir a ideia de preconceito em dois tipos: o devido à autoridade humana e o devido a um excesso de pressa, distinção que toma como base a gênese dos preconceitos nas pessoas (MARIANI, 2008).

Para Gadamer (*apud* MARIANI, 2008, p. 22):

a autoridade é uma fonte de preconceitos, isso está de acordo com o princípio bem conhecido do Iluminismo que Kant formulou: tenha a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento. A pressa é uma fonte de erros que surge quando se utiliza, quando se parte apenas da própria razão. Já a autoridade, entretanto, é responsável pelo uso da razão alheia, e não a própria.

Esse pensamento iluminista acaba sendo retomado, no século XIX, pelos românticos, estabelecendo um tipo de preconceito que vai se associar à tradição que, por sua vez, será entendida em oposição à liberdade de pensamento, na medida em que, apagando a história, acaba por impor um modo de pensar considerado único e evidente. Em decorrência disso, o que foi (e ainda é) sancionado pela tradição, dado o valor da autoridade que tem, embora não nomeada, acaba por nos influenciar, fazendo com que o processo educacional reproduza e reforce essa tradição (GADAMER *apud* MARIANI, 2008).

A respeito dessa perspectiva histórica do termo, Crochík (*apud* ORSI, 2011, p. 341) postula que:

o preconceito é um fenômeno conhecido há muito tempo, embora seu objeto e o seu conceito tenham variado historicamente. Assim, no passado significava o juízo fundado em experiências e em decisões anteriores, mais à frente coincidia com as verdades inatas ou com a percepção preordenada aos fatos, que possibilitavam o saber. Com o primado da razão e da experiência em conflito com os dogmas religiosos da Idade Média, os preconceitos foram adversários do conhecimento quer

científico, quer filosófico, quer moral, sem que a necessidade de pré-conceitos pudesse ser eliminada da busca do conhecimento ou da orientação na vida cotidiana, pois os hábitos são fundamentais para se manter a vida e se adaptar às normas de convívio social.

Atualmente, define-se por preconceito qualquer crença ou opinião emitidas e admitidas, sem uma devida análise ou discussão; por consequência, acabam sendo internalizadas pelos indivíduos que, não se dando conta do fato, são influenciados no seu modo de ser, agir e considerar as coisas, com forte significado pejorativo. Para Orsi (2011), preconceito é a ideia, sentimento ou opinião que, influenciando o indivíduo, pode levá-lo a agir de modo intolerante, e não reconhecer, nem admitir, uma ideia que seja diferente da sua, o que o leva a reagir de forma violenta e agressiva.

Dentre os vários tipos de preconceito, há o linguístico, isto é, “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2014). É, pois, toda ação discriminatória contra uma pessoa ou grupo de pessoas pelo modo como falam sua língua, cuja análise exige não só uma compreensão do funcionamento interno da língua, mas também de seu aspecto externo.

Leite (2005) afirma que além do preconceito, pode ocorrer, em relação à língua, outro fenômeno subsequente: a intolerância linguística. Segundo a autora, “preconceito é a ideia, a opinião ou sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância, à atitude de não admitir opinião divergente da sua” (LEITE, 2005, p. 81). A autora postula que a intolerância se refere ao fato de o indivíduo ser incapaz de conviver com o diferente, com a diversidade, seja de crenças, seja de conceitos, gerando discursos que definem o que seja a ‘verdade’ (ou as ‘verdades’), e, ainda, postulando a compatibilidade ou incompatibilidade de ordem teórica ou prática entre ‘verdades’. A autora afirma que, enquanto o preconceito pode não surgir necessariamente de uma dicotomia, mas, por exemplo, de uma rejeição sem motivo aparente, podendo não se manifestar, a intolerância, por outro lado, nasce de críticas, opiniões, valores e julgamentos contrários, que se manifestam discursivamente. Assim, ao passo que o preconceito é uma discriminação de certa forma silenciosa que um falante pode ter em relação ao outro, e a seu modo de falar, taxando como ‘erro’ um uso da língua, a intolerância, pelo contrário, é explícita, manifestando-se por um discurso metalinguístico de oposições, como o baseado no conhecimento x ignorância.

Bagno (2009), por sua vez, acredita que a língua, por ser um fenômeno de natureza social, está sujeita a avaliações diversas e que, por isso, torna-se importante analisá-la também do ponto de vista social, antropológico, político etc., análise que conduz à atribuição de maior prestígio a alguns usos linguísticos, ao passo que outros se tornam motivo

de estigma e de discriminação que, mesmo infundados, acabam por atingir falantes que se sentem, ou são, inferiorizados por fato social e histórico (POSSENTI, 2011).

Conforme Orsi (2011, p. 341),

a linguagem, por ser um fenômeno multifacetado e, ao mesmo tempo, singular, é expressa de maneira diversa de usuário a usuário e em circunstâncias diferentes. Não obstante, a atitude dos preconceituosos e dos intolerantes é semelhante e homogênea e tenta impor padrões uniformizadores à sociedade em detrimento de variáveis importantes, como o respeito pela individualidade de um sujeito.

Assim, segundo Mariani (2008), o preconceito linguístico opera por meio de uma discursividade que se fundamenta num conjunto de práticas sociais, institucionais e administrativas que interessam às instancias simbolizadas de poder. Mesmo que seja exercido individualmente, é nas relações sociais que ele se constitui, pelo modo como se constrói e se significa. Internaliza-se, dessa forma, uma crença de que existe um modo de falar que é correto, por força de uma tradição que o legitima, apagando-se fatores sociais, históricos e culturais que o constituíram, privilegiando determinadas formas linguísticas em detrimento de outras.

Gomes (2009) define preconceito linguístico como resultado de processo histórico imposto pela gramática normativa que, tratando a língua como um sistema rígido de regras a serem seguidas, faz com que toda forma diferente dessas regras seja considerada ‘desvios’, ‘erros’, ‘deturpações’. Assim, aqueles que não as seguem são por isso ‘julgados’ e ‘condenados’. Leite (2005) nos chama atenção para a existência de duas forças: uma diversificadora e outra unificadora. Enquanto a primeira impulsiona a variação (regional, social, estilística, temporal) própria da língua, a segunda é representada pela tradição normativa, com usos linguísticos considerados os mais ‘corretos’, próprios daqueles que são mais favorecidos economicamente, mais preparados academicamente e, por isso, puderam acumular mais conhecimentos.

Como resultado da dialética dessas forças, é criada a ilusão de que a língua é estável, muito embora a variação e a mudança sejam fenômenos naturais, inerentes a toda língua, assim como a vida social varia e muda. Em decorrência disso, a segunda força, mais deletéria, acaba por se materializar por um conjunto de instrumentos, como dicionários e gramáticas, que são amplamente divulgados nas escolas do Brasil, de forma que gramáticas, dicionários e a escola acabam formando aparelhos ideológicos de referência ou de manutenção dessa tradição.

Leite (2005) afirma ainda que, se de um lado, em países que oferecem educação de qualidade, a tradição da língua praticada se torna mais conhecida, ficando à disposição dos falantes para, em cada situação de interação, poder usar a língua de forma mais ou menos próxima a essa tradição, por outro, na realidade do Brasil, em que a maioria da população não tem acesso à escola, ou há aqueles que têm, mas não com um ensino de devida qualidade, o domínio dessa tradição acaba se comprometendo, ficando menos disponível aos falantes e disso, conseqüentemente, surge o preconceito de que não se sabe ‘falar português’.

Mariani (2008) aponta que refletir sobre essa tradição nos reporta aos gregos e romanos. Os primeiros, mesmo reconhecendo indiretamente as variações da língua, defendiam a unidade linguística, como meio de enfrentar os outros povos. Segundo Robins (*apud* MARIANI, 2008, p. 24-25):

Heródoto [...], em seu relato da maior façanha realizada por uma Grécia temporariamente unida contra os invasores persas, no início do século V a. C., põe nos lábios dos delegados gregos a declaração de que, entre os laços que os uniam para resistir aos bárbaros, estava o fato de ‘toda a comunidade grega ter o mesmo sangue e a mesma língua’.

Se ‘bárbaro’, segundo Mariani (2008), até então designava o estrangeiro, o outro, a outra língua, esse termo passa, no império romano, a designar o *outro* não civilizado, fazendo com que a diferença linguística, o de não falar o latim, recebesse conotação negativa, isto é, o ‘bárbaro’ acaba por designar os que não comungam dos costumes romanos, num processo de exclusão tanto linguística quanto cultural. O sentido de ‘bárbaro’ acaba sendo ressignificado no período medieval, com a consolidação do processo de cristianização: se antes havia uma divisão entre bárbaros x civilizados, agora ela se reforça ainda mais entre cristãos x não cristãos. Em decorrência desse processo:

o olhar eurocêntrico cristaliza como paradigmático o seu modo de ser no mundo, um modo de ser que relaciona civilização com cristianismo. As grandes navegações, caminho para a descoberta e colonização do chamado Novo Mundo, levam esse olhar para os povos desconhecidos. Para os europeus, a partir do século XV, as diferenças linguísticas, socioculturais e religiosas são compreendidas como deficiência. A chegada dos portugueses na África e no Brasil está inserida nesta ideologia (MARIANI, 2008, p. 25).

Para a referida autora, a expansão linguística acaba se tornando instrumento de legitimação nacional que se processa em dois vieses: uma política linguística no nível da nação portuguesa e a subordinação do conjunto de outras línguas à norma portuguesa, constituindo-se, então, uma relação entre língua e nação, com a imposição da língua do conquistador, por meio de uma série de rituais sociodiscursivos que, valendo-se da religião,

intencionam o domínio político-social e a manutenção do poder real. Como exemplo dessa prática, a autora cita trecho da História de Santa Cruz: “[...] a lingoa deste gentio toda pella costa he hũa, careçe de tres letras – não se acha nella f, nẽ l, nẽ R, cousa digna despanto por ~q assy não tem fẽ nẽ lei, nem Rei, & desta maneira viuẽ sem justiça desordenadamente” (GÂNDAVO *apud* MARIANI, 2008, p. 27).

Materializa-se, com isso, no Brasil, uma ideologia da superioridade linguística eurocêntrica, em especial a portuguesa, que, de forma contínua, vai rotulando como deficientes as línguas indígenas, cristalizando e naturalizando o sentido de falta não só para as línguas indígenas, mas também, e de forma cruel, para os povos que as falam (falavam).

Para Mariani (2008), com isso, construiu-se uma tradição em torno da ideia da superioridade de uma língua sobre outra, reforçada, de um lado, pela estigmatização (deficiência, falta) das línguas indígenas, e, por outro, pela opressão e subjugação dos povos colonizados. Em decorrência disso, é ordenado, pelo Marquês de Pombal, o uso exclusivo da língua portuguesa, nos moldes da gramática portuguesa. Com isso, abre-se caminho para a institucionalização da língua portuguesa à sua memória de filiação ao latim, pois a intenção do ato normativo pombalino era silenciar a língua e seus falantes, caracterizando-os como ‘invenção diabólica’. O ‘português brasileiro’, por sua vez, ou não existe ou, se existe, deve ser corrigido, melhorado, conforme as regras gramaticais do português de Portugal.

Ainda, segundo a mencionada autora, com a ‘independência’, questões outras surgem, dentre as quais o(s) sentido(s) da língua nacional que os brasileiros, ‘independentes’, usam. Há, nesse contexto, uma série de controvérsias: a pertinência ou não do emprego de uma língua como usada pelos portugueses; a necessidade, de um lado, e a impossibilidade, de outro, de usar uma língua de outra nação como uma língua nacional para um país considerado independente; o reconhecimento, ou não, da influência indígena e africana na língua falada. Configuram-se, diante disso, posicionamentos enunciativos conflitantes, em termos de autoridade simbólica sobre a língua: em um dos extremos, os gramáticos, que, como se versassem sobre ‘a língua’, julgam-se no direito de rotular, normatizar, avaliar os usos linguísticos, literários ou não; e, no outro extremo, os literatos, abordando em seus textos a língua que usam, conforme os posicionamentos enunciativo-literários que assumem, muitas vezes em oposição ao saberes impostos como melhores ou mais adequados.

Os gramáticos são os que mais defendem a *unidade* da língua que, descrita de forma estática e vinculada à raiz portuguesa, tem sua contraparte brasileira negada ou apagada. Como consequência disso, os usos linguísticos que ‘contrariam’ as prescrições da gramática portuguesa são taxados de ‘corrupção’, ‘defeito dos brasileiros’, estabelecendo-se o

preconceito linguístico que, em boa medida, está atrelado à correspondência equivocada entre língua e gramática normativa e cujo resultado é a não identificação, por boa parte dos brasileiros, da própria língua que usam cotidianamente, e que fica negativamente caracterizada. Conseqüentemente, são identificados, conforme Bagno (2013), os ‘sem-língua’, isto é, os brasileiros que, por usarem variedades estigmatizadas, vistas como incorretas, sem prestígio, são alvo de chacota e ridicularização, deixando de fazer valer seus direitos e de usufruir de uma série de bens e serviços, por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. Essa discriminação linguística e cultural, segundo Skutnabb-Kangas (*apud* SCHNEIDER, 2009, p. 79), “que impera em sociedades multilíngues, muitas vezes, impede as crianças de minorias étnicas de se identificarem positivamente com sua língua materna original e as pressiona a sentir vergonha de sua origem, de seu grupo, de sua cultura e de sua língua étnica”.

Segundo Bagno (2009), esse tipo de preconceito interpreta a realidade social e linguística do ponto de vista do senso comum, não recorrendo às contribuições das modernas ciências linguísticas, enquadrando-se, por isso, na categoria de crenças, superstições sem fundamento e sem o entendimento, de fato, de como os fenômenos ocorrem. Infelizmente, na nossa sociedade, o preconceito assume diferentes formas, voltando-se contra determinados grupos étnicos, culturas, povos e variedades linguísticas. A escola, nessa trilha, além da tarefa de ensinar a leitura e a escrita, ensinava (e talvez continue a ensinar) um conjunto de noções inapropriadas sobre a língua e a linguagem.

Ainda, segundo Bagno (2009), muitas seriam as ideias preconceituosas que a escola (re)produz, como: “os brasileiros falam mal o português, estropiam a língua de Camões, que só os portugueses sabem falar direito, porque são os donos da língua”; “o português é uma das línguas mais difíceis do mundo”, “só se pode admitir certo uso dos grandes escritores e das pessoas letradas”; “a língua escrita é a forma certa da língua, porque tem lógica, enquanto a língua falada é caótica e desregrada”, “o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”, “as pessoas sem instrução, das classes pobres urbanas ou da zona rural cometem muitos erros ao falar a língua”, “os jovens só usam gíria e têm um vocabulário pobre”.

Em outra obra, Bagno (2013) discute a “mitologia do preconceito linguístico”, analisando os seguintes mitos: 1º – “o Português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; 2º – “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”; 3º – “Português é muito difícil”, 4º – “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, 5º – “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, 6º – “O certo é falar assim,

porque se escreve assim”; 7º – “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, 8º – “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

O autor postula, então, que esses mitos são disseminados e perpetuados na sociedade, pelo que se chama de ‘círculo vicioso do preconceito linguístico’, que conta com o suporte da gramática tradicional, dos métodos tradicionais de ensino, de livros didáticos e comandos paradidáticos. Assim, a gramática normativa inspira uma prática de ensino que acaba por provocar a elaboração e o uso de materiais didáticos que reproduzem os preceitos da gramática, sendo esse círculo reforçado por aquilo que o autor chama de “comandos paradidáticos”: “arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, ‘consultórios gramaticais’ por telefone e por aí afora...” (BAGNO, 2013, p. 97).

Nesse sentido, os PCNs (1998, p. 31) prescrevem:

[...] para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Schneider (2009) aponta-nos que, em comunidades em que convivem línguas ou dialetos, as atitudes em relação à variação linguística, tanto no nível interlingual quanto intralingual, podem desnudar conflitos identitários e educacionais que revelam a negação da realidade sociolinguística pela escola, que se torna (re)produtora e perpetuadora do preconceito linguístico.

De acordo com os PCNs (1998, p. 30):

nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas linguísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de bem dizer e escrever, o que, por sua vez, faz com que se aceite a ideia despropositada de que ninguém fala corretamente no Brasil e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais.

Laperuta-Martins (2014) discute a questão do preconceito, considerando professores e alunos de graduação. Em relação aos primeiros, constata-se o pouco ou nenhum conhecimento sobre questões de linguística e, especificamente, de sociolinguística, daí sua relutância em aceitá-las como contribuições importantes para as aulas, tendendo, por isso, a

continuar com o ensino prescritivo da gramática normativa. Já em relação aos alunos de graduação, sobretudo os de Letras, perguntados sobre as razões e o desejo que têm de saber e dominar a gramática normativa, apontaram os seguintes fatos: quererem aprender “bem o português”, para “falarem e escreverem corretamente”, para “se comunicarem melhor”, “porque não sabem português”, para conseguirem “entender essa língua tão difícil” e, até mesmo, para ensinarem gramática, quando estiverem lecionando aulas de português.

Além de professores e alunos de graduação, há o indivíduo que não tem contato algum com a Linguística; apenas passou pela escola e, por desconhecer o fenômeno da variação, acaba não admitindo determinados ‘erros’ de português, reconhecendo, ainda, que ele próprio ‘não fala português corretamente’ (LAPERUTA-MARTINS, 2014).

O poder do preconceito se torna ainda mais forte e influente, quando os meios de comunicação (jornais, revistas, televisão, rádio, *Internet*) divulgam e reforçam a dicotomia ‘certo x errado’ e um conjunto de crenças, queixas e lamúrias sobre o ‘caos’, ‘a decadência da língua’, a ‘corrupção’, que vêm sendo reproduzidas incansavelmente (BAGNO, 2009, p. 19), como, por exemplo, a afirmação “Fala-se mal o português. Ou melhor, fala-se errado.”, atribuída a Sérgio Limoli (Revista Istoé, 20/08/1997).

Para Leite (2008, p. 121), “na imprensa, as denominações para os usos discordantes daqueles da norma culta são considerados ‘pecados’, ‘pragas’, ‘vícios’, ‘assaltos à gramática’ e outros”. Também a esse respeito, Scherre (2005) pondera que a mídia poderia contribuir com uma abordagem dos fenômenos linguísticos, prestando grande serviço à população. No entanto, pelo contrário, ao confundir língua e gramática normativa, língua escrita e língua falada e, o que é pior, associar língua a dicotomias como inteligência/burrice, beleza/feiúra, os meios de comunicação acabam por prestar um desserviço, reforçando a divisão entre as classes e a exclusão social e fortalecendo o preconceito linguístico e social.

Isso ocorre em grande medida devido ao fato de não existir, em âmbito nacional, uma verdadeira política linguística oficial, cujo espaço acaba sendo

ocupado, infelizmente, por uma política linguística difusa, confusa e retrógrada, justamente aquela praticada de modo repressor, persecutório e cientificamente desinformado pelas diversas instâncias da sociedade que de um modo ou outro se interessam pela questão da(s) língua(s): a pedagogia tradicional, as editoras de revistas e livros, as Academias de Letras, os meios de comunicação de massa, poderes executivos e legislativos estaduais e municipais etc. (BAGNO, 2013, p. 25).

A contrapartida dessa falta de uma política linguística seria discutir e compreender a questão do preconceito linguístico, fenômeno que, de acordo com Bagno (2009), no Brasil,

se processa em duas direções: da elite para fora dela, contra aqueles que pertencem às camadas mais desprivilegiadas, e de dentro dela para ao redor de si mesma, contra seus membros, uma vez que é bastante arraigada a ideia de que ninguém fala bem o português, no Brasil.

Percebemos a esse respeito que, em análise de Schneider (2009), a estigmatização linguística se processa em dois sentidos: um linguístico-social, devido às relações que são estabelecidas entre os usos linguísticos e a condição social do falante, como, por exemplo, na desvalorização de formas como ‘nóis vai’ e na supervalorização de outras, como ‘nós vamos’, o que resulta na desvalorização ou valorização dos falantes que as produzem; outro, um estigma gramatical escolar, por meio do qual a escola, em sua ação normativa, condena e corrige formas linguísticas, imputando, muitas vezes, aos falantes a mesma condenação.

Segundo a autora, a avaliação da língua e de seus falantes são fenômenos interdependentes e construídos socialmente, ainda que a relação entre crenças e atitudes linguísticas possa ser, em alguns casos, indireta e contraditória, na medida em que, por exemplo, um indivíduo, embora acredite em algo, possa, em certo contexto, devido à imagem que deseja projetar de si mesmo, expressar o contrário daquilo em que acredita. É fundamental, assim, perceber que as atitudes perante a língua não são imutáveis, mas dinâmicas, encobrando, muitas vezes, preconceitos e ideologias. Cabe, pois, descortiná-los, por meio da desconstrução de imagens negativas sobre a língua e seus falantes e no combate à intenção de exclusão social que subjaz a essas crenças e atitudes.

De acordo com Chambers (*apud* LAPERUTA-MARTINS, 2014), as forças que dão prestígio à variedade padrão da língua são mais cristalinas, pois a academia e as gramáticas normativas proscrevem os usos mais populares; os pais, principalmente os da classe média, defendem uma ‘boa linguagem’; os professores não se cansam de corrigir os alunos; os falantes sentem a obrigação de se desculparem por ‘deslizes’, por seu modo de falar ou escrever. Em contrapartida, o conjunto de variedades que se diferencia do padrão não possui defensores concretos e identificáveis.

É importante, por isso, desmitificar esse conjunto de crenças, mitos e preconceitos insustentáveis que

produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (PCNs, 1998, p. 31).

Feitas essas considerações, é oportuno questionar: Como proceder, então, diante do preconceito linguístico? Como a escola deve agir na abordagem da língua portuguesa? Conforme Leite (2008, p. 121):

não há fórmulas, mas é certo que posições radicais são ineficazes. Como a maioria da população brasileira não aprende em casa a norma culta e vai à escola obviamente falando seus dialetos de origem popular, é dever da instituição de ensino respeitar essa linguagem e fazer o aluno tomar, aos poucos, a consciência de outras possibilidades linguísticas, sem o preconceito de que o aluno de classe social baixa não vai aprender e sem, intolerantemente, construir discursos nesse sentido.

É necessário, para tanto, que a variação linguística seja, ao mesmo tempo, objeto e objetivo do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma educação linguística que mostre que a língua varia em múltiplos aspectos, que aponte usos diferenciados para se dizer aproximadamente uma mesma coisa, que considere os diferentes modos de falar dos mais diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, que esteja (cons)ciente de que denegrir e condenar determinado uso ou variedade da língua é o mesmo que denegrir ou condenar o próprio falante. Urge, pois, desenvolver um conjunto de ações que contribuam para o convívio democrático entre as variedades linguísticas que compõem o grande mosaico que é a língua dos brasileiros, que os falantes não mais se envergonhem da língua que usam, que não tenham medo de falar ou escrever por causa da variedade que os marca, que os diferencia, que os identifica.

Na prática educativa faz-se crucial, também, outra abordagem da norma tradicional: que ela não seja utilizada como meio de discriminar, segregar, humilhar, nem um saber reservado a uns poucos privilegiados. A escola, por outro lado, não pode desconsiderar a variedade linguística do aluno; deve, ao contrário, fazer dela instrumento para que ele tenha acesso a outras, combatendo-se, assim, a discriminação linguística, ao não tratar como desvios ou erros os usos diferentes dos da norma padrão. Cabe, dessa forma, abordar, em sala de aula, o conjunto de variedades que compõem a língua, fazendo com que o aluno compreenda as diferenças nos comportamentos linguísticos, de acordo com cada situação de uso da linguagem, e possa, a partir disso, respeitar e valorizar os mais variados usos. É possível e desejável que a escola divulgue, multiplique e propague ideias não preconceituosas sobre a linguagem, e advogue que:

uma das grandes contribuições da abordagem variacionista para o ensino de língua foi a possibilidade de se superar o tratamento estigmatizado dos usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social (OLIVEIRA; WILSON, 2013, p. 238).

É importante, em síntese, que o processo educacional esclareça e produza uma ação conscientizadora, tornando-se imperativo não só reconhecer a variação linguística, mas também trabalhar, de forma muito positiva, os contínuos que caracterizam os usos linguísticos, e considerar a língua como fator identitário, o que requer atitudes de ordem:

- a. política: estar atento às diferentes opiniões, avaliações, atitudes e expectativas acerca do ensino de línguas em sua comunidade, incluindo as tensões entre a ênfase das formas de prestígio e os aspectos relacionados à solidariedade linguística que estabelecem formas de prestígio encoberto;
- b. social: conhecer bem a realidade social dos alunos para poder atender às suas necessidades educacionais e sociolinguísticas; e
- c. pedagógica: implementar métodos, materiais e atividades que não se restrinjam ao uso da variedade padrão, mas que permitam, de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, usar as variedades linguísticas das diferentes situações sociais (SCHNEIDER, 2009, p. 80).

Isso posto, podemos perceber quão danoso pode ser o preconceito linguístico e social. Urge, então, que a escola, como um dos espaços do ensinar e do aprender, reveja conhecimentos, posturas e métodos para a abordagem do fenômeno da variação, desmitificando crenças e mitos, elevando a autoestima linguística dos alunos e priorizando autênticas e significativas práticas de letramento que possam ampliar sua competência linguística e comunicativa e contribuir para o exercício pleno de sua cidadania.

A argumentação teórica, que embasa nossas reflexões, fruto de nosso estudo, interesse e fonte de ensinamento para desenvolver esta pesquisa, foram determinantes para que pudéssemos compreender melhor os problemas detectados em sala de aula. As ponderações e discussões também foram cruciais para delinear os, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa, os procedimentos metodológicos e o instrumental de intervenção, aspectos que trataremos no próximo capítulo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme exposto no Capítulo 2, Contextualização da Proposta, e diante da imagem negativa que o público-alvo desta pesquisa tem da língua portuguesa, já que o falante afirma não saber a própria língua, e que fala errado, porque ela é difícil, e com base nos pontos discutidos no Capítulo 3, Fundamentação Teórica, pretendemos empreender esforços no combate ao preconceito linguístico, por meio da localização adequada das variedades linguísticas e de seus usos, objetivando elevar a autoestima dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa.

Este capítulo tratará dos procedimentos metodológicos adotados para se alterar a concepção que os alunos têm da própria língua e dos usos diferentes da variedade padrão, e que confirmam nossas justificativas para desenvolver esta pesquisa. Ao mesmo tempo detalha os passos utilizados para procedermos à pesquisa (entrevista, coleta e análise de dados etc.), apresenta e analisa os resultados de atividades diagnósticas. A seguir apresenta uma proposta de intervenção didática a título de contribuição para um trabalho efetivo em sala de aula que combata preconceitos linguísticos e, conseqüentemente, contra os falantes.

4.1 Instrumental de intervenção

Feitas as considerações sobre as contribuições, sobretudo, da Sociolinguística Educacional para embasar a análise do objeto desta pesquisa, é fundamental, conforme nos alertam Feltran e Filho (1991), observar a necessidade de se desenvolver pesquisas sobre a clientela escolar, para a adequação do processo educativo, desde a definição dos objetivos educacionais, até a seleção de métodos e conteúdos.

É fundamental, dessa forma, que se delineiem pesquisas que permitam tanto conhecer a realidade escolar com a qual se defronta a sociedade, quanto proponham intervenções adequadas para a solução de conflitos e promovam a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Com base nisso, procuramos conjugar o método etnográfico com a pesquisa-intervenção, na tentativa de verificar as hipóteses elencadas e alcançar os objetivos propostos.

Antes de aprofundarmos nos pressupostos da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção, cabe destacar que a pesquisa em sala de aula, inserida no campo dos estudos de natureza social, pode ser tanto desenvolvida sob um viés quantitativo, vinculado ao positivismo, quanto em um paradigma qualitativo, relacionado ao interpretativismo. No primeiro caso, o foco é a razão analítica, em que se buscam explicações causais na análise de relações lineares entre dois ou mais fenômenos, ao passo que, no segundo, pressupondo a superioridade da razão dialética sobre a analítica, objetiva a interpretação dos significados culturais (BORTONI-RICARDO, 2008b).

A pesquisa que ora propomos tenta articular esses dois paradigmas, ao proceder ao levantamento das crenças e atitudes dos alunos sobre a língua, e sugere o desenvolvimento, em sala, de ações que abordem, de forma mais contextualizada, o fenômeno da variação linguística. Para tanto, os instrumentos utilizados (questionário socioetnográfico e linguístico, atividades de percepção linguística, sequenciação de atividades, exercícios de verificação de aprendizagem e questão em avaliação bimestral) foram elaborados e desenvolvidos de forma a conjugar esses dois paradigmas.

Dessa forma, na aplicação desses instrumentos, na proposição de questões fechadas ou de questões abertas, na observação de campo, o que se almejou foi buscar compreender as relações causais envolvidas nas crenças e atitudes negativas dos alunos, diante da variedade linguística que usam (variável explicada ou dependente), com uma variável independente ou que fornece a explicação (o contexto familiar, mais especificamente as imagens negativas dos responsáveis sobre os próprios usos linguísticos e também sobre o modo como os alunos usam a língua), valendo-nos, para tanto, de números/dados provindos de questionário aplicado, assim como se objetivou proceder à interpretação e avaliação do problema a ser analisado e à definição de estratégias e ações para a abordagem de encaminhamentos adequados para a resolução ou esclarecimento do problema, constituindo-se, assim, numa pesquisa de caráter qualiquantitativo, em que o aspecto qualitativo, dada a natureza do objeto a ser pesquisado, prevalece, uma vez que não há como dissociar a análise das crenças e atitudes linguísticas das práticas sociais e significados que ali são construídos e que embasam ou orientam essas crenças e atitudes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008b), as pesquisas de natureza qualitativa se preocupam em interpretar as ações sociais e os significados que as pessoas atribuem a essas ações. O que consideramos como procedimentos são: a pesquisa etnográfica e a pesquisa-intervenção, uma vez que, com a primeira, procuramos interpretar o fenômeno social do preconceito linguístico e, na segunda, a partir dos significados que os alunos conferem à

língua, propor meios de se intervir na realidade, de forma a transformar a percepção dos alunos, sobre a construção de imagens positivas como usuários competentes da língua, a partir da abordagem da variação linguística em sala, o que demonstra a prevalência, nesta pesquisa, do paradigma qualitativo, até mesmo porque, como bem destaca a referida autora, o interesse maior é o processo e não o produto, a busca dos significados que os atores sociais, os alunos, conferem às suas ações diante da língua. Cabe, agora, descrever esses procedimentos utilizados.

A pesquisa etnográfica, segundo Telles (2002), procura compreender os diversos comportamentos e relações que se estabelecem entre os grupos de pessoas, como, por exemplo, entre professores e alunos de uma sala de aula ou entre pais e gestão escolar, dentro de um contexto social específico, como a escola.

Para Bortoni-Ricardo (2008b, p. 49):

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' do dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam.

Em outras palavras, os atores que vivenciam o ambiente escolar se acostumam tanto com as rotinas nas quais se inserem, que não só não percebem a estrutura que as caracterizam, como também não identificam e analisam criticamente os significados dessas rotinas e sua relação com o contexto social mais amplo.

É importante assim, no contexto desta pesquisa, que se desenvolva um estudo narrativo, isto é, uma análise das histórias pessoais dos alunos e de sua produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida, que se constituem, assim, método e objeto de pesquisa (TELLES, 2002).

Para Ludke e André (1986), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em duas hipóteses: a) a naturalista-ecológica - que apregoa ser o contexto em que o indivíduo se situa fator de influência do comportamento humano; b) a qualitativo-fenomenológica - que determina que, para entender o comportamento humano, é essencial compreender sentimentos, pensamentos e ações dos indivíduos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008b), a pesquisa etnográfica dos estudos sociolinguísticos, ao propor uma teoria da aprendizagem que se baseia na interação em sala de aula, estuda os fenômenos linguísticos na tentativa de encontrar respostas a questões educacionais, uma vez que:

as formas linguísticas interessam à pesquisa na medida em que permitem identificar, nos eventos em sala de aula, especialmente a compreensão que os alunos atingem, situando o contexto social da cognição, onde a fala é o elo entre o cognitivo e o social. Para aprender, os alunos se baseiam no que já sabem, conferindo significado ao que [o] professor lhes apresenta. O discurso da sala de aula permite ao [professor-]pesquisador refletir sobre os processos que os alunos usam para relacionar o novo conhecimento ao conhecimento que já detém (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 80) [entre colchetes, alterações nossas]

Já a pesquisa-intervenção, segundo Rocha e Aguiar (2003), inserindo-se no conjunto de pesquisas participativas, busca empreender, por meio de análise crítica, intervenção socioanalítica, ao investigar, qualitativamente, o contexto social, interrogando os sentidos que se cristalizam nas instituições.

Esse tipo de pesquisa se constitui, então, uma proposta de entendimento da realidade sociopolítica para, conseqüentemente, propor uma ação transformadora, por meio de intervenção micropolítica na experiência social, na medida em que, ao tentar compreender o cotidiano, instaura tensão entre as anteriores e as novas representações e expressões, ressignificando as práticas e os modos de subjetivação.

Gabre (2012), por sua vez, afirma que a pesquisa-intervenção se enquadra dentro dos estudos de natureza qualitativa. Entendendo que o conceito de ‘qualitativo’ envolve a consideração dos sentidos que são produzidos social e historicamente, esse tipo de pesquisa não tem como objetivo medir, mensurar, mas sim compreender valores e significados em determinado meio social, buscando possíveis explicações e causas para fenômenos e ações, norteando-se, para tanto, por dois princípios: a consideração das realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

A pesquisa-intervenção, assim, ocorrendo dentro do contexto pesquisado, é desencadeada, ao se analisarem as experiências cotidianas e as práticas do coletivo, por um conjunto de demandas, para, a partir disso, contribuir para a solução de problemas (GABRE, 2012).

Com base em Rocha (2006), podemos compreender que, por ser de cunho participativo, a pesquisa-intervenção pressupõe vincular e problematizar as relações que podem se estabelecer entre pesquisador e pesquisado, entre teoria e prática, com uma análise das informações a partir do contexto social, cultural, político, educacional em que são produzidos, na observação de que há interação entre os conhecimentos já elaborados e incorporados pelo pesquisador aos conhecimentos que são construídos no curso da pesquisa, de acordo com as ações entre os sujeitos, as práticas sociais, a relação com as informações, as decisões coletivas, pois os sujeitos envolvidos na pesquisa são ativos na produção de sentidos.

Rocha e Aguiar (2003) acreditam que as estratégias de intervenção acabam focalizando as complexas relações de poder, os jogos de interesse que vão sendo construídos no ambiente institucional, analisando as práticas recorrentes, desnaturalizando-as, e, até mesmo, facultando o surgimento de novas práticas. Para elas, dentre os pontos que têm norteado esse tipo de pesquisa, podem ser destacados:

mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre a gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialistas instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Rocha (2006) aponta que os principais conceitos que servem como ferramentas de intervenção nas ações coletivas são a reconceitualização de grupo e de instituição, a análise das demandas, os analisadores históricos ou construídos e a análise da transversalidade e das implicações. O grupo é entendido como conjunto de pessoas que se organizam por uma série de processos que são constituídos por elas e entre elas, a partir das ações realizadas e dos desdobramentos decorrentes, na busca de sentido para a própria existência, não se caracterizando, assim, simplesmente por pessoas que compartilham o mesmo tempo e espaço, pois um grupo se forma no conjunto de tensões que geram transformações a partir das/nas circunstâncias e do/no curso dos seus movimentos.

As instituições, por sua vez, não podem ser percebidas como meros estabelecimentos ou estruturas organizacionais, mas serem compreendidas no bojo das práticas sociais, culturais, históricas, educacionais, políticas, marcadas, por isso mesmo, por valores, tradições, pelas séries de ações que se naturalizam do dia a dia e que são postuladas como verdades, que se universalizam.

Assim, importa compreender o sentido das ações humanas imbricado com a dimensão das mudanças, o que requer considerar a vida cotidiana não como uma totalidade fechada e linear que simplesmente cabe ao analista apreender, mas por partes, observada em toda a sua diversidade, complexidade, por meio de estudos que, contemplando a dimensão individual ou grupal inserida na coletividade, imprima sentidos outros à realidade.

A pesquisa-intervenção, partindo das demandas gerais existentes no local, ou que venham a surgir no desenvolvimento do trabalho, acaba por constituir uma “ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise” (ROCHA; AGUIAR, 2003,

p. 72) e, por isso mesmo, um modo de intervenção, pois recorta o cotidiano em suas tarefas, funcionalidade e pragmática.

Baseando-nos nessas ponderações, a estratégia que utilizaremos para guiar as intervenções é a sequenciação de atividades, pensada a partir das reflexões propostas por Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequência didática. Preferimos diferenciar essas duas estratégias pois, embora possam apresentar pontos em comum, sobretudo de natureza procedimental, o objetivo da sequenciação de atividades que propomos não é a produção de um gênero textual, mas, por meio de gêneros textuais variados, (espera-se poder) propor a reflexão linguística. É importante, também, apontar que poderiam ter sido desenvolvidas outras estratégias de intervenção, como, por exemplo, projetos de letramento.

Para se proceder à intervenção proposta, há que se entender o recurso da sequência didática. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), a expressão se refere à “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, instaurando relação entre “um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”.

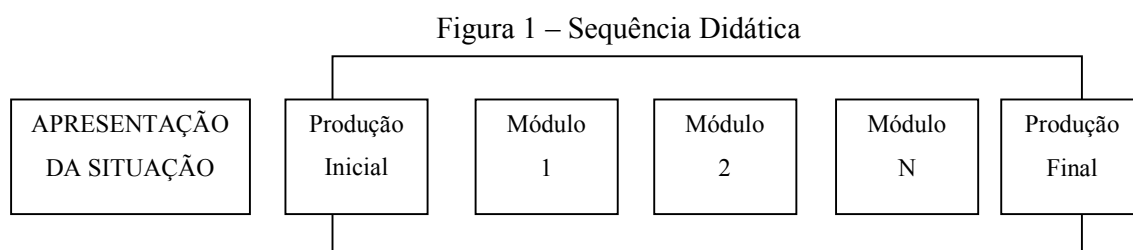
Segundo Araújo (2013, p. 323), a sequência didática é um “modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Para a autora, esse procedimento metodológico pressupõe não só um trabalho com a escrita ou com um determinado gênero, mas também seu emprego no ensino da leitura ou em atividades de análise linguística.

Conforme Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Constituem, assim, “uma maneira de encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse recurso potencializa, pela diversificação das atividades, a escrita, motivando o aluno a escrever, fazendo com que seja maximizada a apropriação dos conteúdos em estudo e contribuindo para a transformação do modo de falar e de escrever do aluno, na medida em que propõe reflexão e conscientização sobre os comportamentos linguísticos em todos os níveis. Essas sequências, ao proporcionarem o confronto dos alunos com os gêneros textuais, potencializam a reconstrução e a apropriação desses gêneros, pelas peculiaridades das práticas de linguagem objeto de aprendizagem, das capacidades linguísticas e comunicativas envolvidas e das estratégias de ensino propostas.

Com isso, por meio das sequências, objetivamos que os alunos possam usar a língua nas mais variadas situações sociocomunicativas, por meio de instrumentos precisos que melhorem a capacidade de usarem a fala e a escrita, desenvolvendo, ainda, uma consciência sobre o comportamento da linguagem que favoreça procedimentos de avaliação formativa, conceito que perpassará toda a pesquisa e que será discutido posteriormente, e auto-regulação.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática, ao se caracterizar por atividades que são organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, pressupõe um trabalho de acordo com a Figura 1:



Fonte: DOLZ *et al.*, 2004, p. 94.

Após a apresentação da situação da tarefa a ser realizada, os alunos produzem um texto inicial do gênero foco do estudo, passando, então, aos módulos, que se constituem em um conjunto de atividades para que se domine o gênero em pauta, chegando-se ao momento em que os alunos produzirão a versão final do gênero e todo o processo será avaliado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A sequenciação de atividades que ora propomos não tem a finalidade de fazer com que o aluno domine exclusivamente um gênero textual, mas que o professor-pesquisador, ao se ancorar em determinado(s) gênero(s), possa desenvolver uma reflexão linguística, fazer com que o aluno perceba o fenômeno da variação linguística para, a seguir, usar a língua satisfatoriamente e de acordo com as situações de comunicação, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas norteadas por uma avaliação formativa.

De acordo com Travaglia (2009), por meio das atividades linguísticas, os usuários da língua falam, escrevem, ouvem, leem, isto é, por meio da linguagem, e de acordo com a situação sociocomunicativa, os objetivos comunicacionais, o interlocutor e o assunto, o usuário deflagra um processo de (re)construção do texto para interagir. Assim, o falante, ao selecionar determinados recursos linguísticos, e não outros, e organizá-los em um trabalho de construção textual, faz, de forma natural e automática, uso da língua e reflexão sobre ela, sem que explicita os mecanismos que utilizou para tal.

As atividades epilinguísticas são aquelas nas quais o usuário da língua suspende o tópico discursivo, ou o tema que está abordando, para, no momento da interação, voltar-se para os recursos linguísticos que foram, ou estão sendo, utilizados ou para aspectos da própria interação, ou seja, o usuário reflete sobre o próprio uso que faz da língua, por meio, por exemplo, de hesitações, correções, antecipações, repetições, ou questiona a atuação interativa de seu interlocutor, ou, ainda, controla a tomada de turno em um diálogo, conscientemente, ou não.

Por atividade epilinguística, segundo os PCNs (1998), compreendem-se as operações e os processos feitos pelo sujeito sobre o próprio ato linguístico, vinculando-se fortemente ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. O documento complementa, afirmando que:

ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários (PCNs, 1998, p. 28).

Nas atividades metalinguísticas, conforme Travaglia (2009), a reflexão sobre a língua se volta para si mesma, ou seja, a língua é usada para explicar e analisar a si própria, por meio de recursos linguísticos específicos e adequados para sua abordagem. Desse modo, a língua, por meio de análise consciente, torna-se o tópico discursivo, o assunto, o tema, procurando-se explicitar o modo como se constitui e como funciona nas mais diversas situações sociointerativas. Essas atividades caracterizam-se, segundo os PCNs (1998), por proceder à análise e à reflexão da língua pela língua, por meio da descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos linguísticos, engendrando um quadro conceitual.

Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, por sua vez, devem ser selecionados, de acordo com a Introdução dos PCNs (1998) e o Dicionário da Educação (2006), considerando-se tanto a relevância social quanto o desenvolvimento linguístico, comunicativo e intelectual.

Os conteúdos que envolvem conceitos (os conceituais), fatos e princípios referem-se ao processo ativo de desenvolvimento das capacidades cognitivas para que se possa operar com signos e ideias na representação da realidade. A dimensão conceitual requer que o educando estabeleça relações, para compreender os fatos e os conceitos que estão dispostos

em um contínuo de aprendizagem, desde informações objetivas relativamente curtas sobre os fenômenos da vida, da sociedade, da natureza, como, por exemplo, o que é, quem fez, quando fez, até os conceitos, que procuram entender e explicar as causas de determinado fenômeno. A aprendizagem desse tipo de conceito se dá por aproximações sucessivas e requer trabalhar situações em que esses conceitos sejam praticados, fornecendo, ainda, informações adequadas para tal. Os alunos, então, realizam conexões mais complexas, pois, para que a aprendizagem seja significativa, vão construindo conceitos ordenando fatos, atribuindo sentido àquilo que estão tentando apreender.

Os conteúdos procedimentais expressam um ‘saber fazer’, envolvendo a tomada de decisão e a realização de ações, de maneira ordenada, para que se alcance um objetivo. Esses conteúdos estão presentes, por exemplo, na realização de pesquisas, pois, quando se vai realizar uma atividade dessa natureza, precisa-se não só saber ler e escrever, mas também observar, selecionar as fontes e procurar os dados de que se necessita, analisar e concluir, enfim, delinear os procedimentos a serem desenvolvidos para a realização da pesquisa. Por isso, esses conteúdos não podem ser abordados mecanicamente, mas de forma a permitir, com autonomia e criticidade, que se construam instrumentos que auxiliem na obtenção dos dados e na análise dos resultados obtidos. Esses procedimentos fazem perceber os processos que são colocados em ação durante a realização da pesquisa ou do estudo propostos.

Igualmente importante, durante a realização de determinado procedimento, é o professor fazer com que a atividade seja também de aprendizagem, permitindo que se analise e se avalie cada etapa em desenvolvimento, para que se possa atingir a meta proposta, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades de forma ativamente participativa e transformadora.

Os últimos conteúdos, os atitudinais, compreendem normas, valores e atitudes que perpassam os conhecimentos escolares. É dimensão que envolve valores construídos e em processo de (re)construção, constituindo-se por três componentes: cognitivo, relativo aos conhecimentos e crenças; afetivo, concernente aos sentimentos e preferências; e condutual, referente às ações e declarações de intenção. De acordo com o Dicionário da Educação (2006, s. p.), valores, normas e atitudes são, respectivamente:

- a) princípios ou idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido, como a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros;
- b) padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais, sendo desenvolvidas nas interações, nas relações,

nos debates, nos trabalhos em grupos, o que indica uma natureza do planejamento das atividades de sala de aula;

c) tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados.

É importante observar que as atitudes são complexas, pois perpassam todos os três componentes (cognitivo, afetivo e condutual), ao passo que as normas e regras orientam os padrões de conduta compartilhados pelos membros de uma comunidade. Os valores, por sua vez, vão orientar as ações, possibilitando o juízo crítico sobre o foco ou tema em análise. Cabe ressaltar que há normas diferentes, e até conflitos entre elas na sociedade, correspondentes às variadas visões e interpretações do mundo. Percebe-se, então, que a escola se caracteriza como um ambiente de socialização, que gera um conjunto de valores, normas e atitudes em relação ao conhecimento, aos professores, alunos e à sociedade. Dessa forma, a dimensão atitudinal, ao se manifestar por meio do comportamento referenciado em crenças, valores e normas,

precisa ser amplamente entendida à luz dos valores que a escola considera formadores. A aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores. Depende de uma auto-persuasão que está sempre permeada por crenças que sustentam a visão que as pessoas têm delas mesmas e do mundo. E delas mesmas em relação ao mundo. As atitudes e valores envolvem também as normas (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, s. p.).

A compreensão indevida, a não compreensão ou a subversão dessas normas, valores e atitudes podem resultar em atitudes violentas, comportamentos agressivos, atos preconceituosos, diante da imposição (e da não aceitação) autoritária de formas de ser, pensar e agir. Portanto, conforme a proposta dos PCNs (1998), ensinar e aprender atitudes requer que a escola tenha bem definidos, em seu projeto educativo, os objetivos que almeja, selecionando e adequando os conteúdos básicos, necessários e recorrentes. A informação, embora necessária para concretizar eficazmente uma atitude, por si só não é capaz de ensinar valores e atitudes, sendo, pois, fundamental que sejam também considerados, no processo educativo, fatores históricos, políticos, culturais, educacionais que perpassam as práticas sociais, pontos de debate e reflexão no contexto da sala de aula.

A avaliação formativa, por sua vez, segundo Colomer e Camps (2002), informa em que ponto se encontram os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, que avanços ou retrocessos apresentam, assim como orientam os professores sobre a validade ou não dos métodos e recursos utilizados, sobre a necessidade, ou não, de mudanças na abordagem dos conteúdos, sobre se os objetivos estão sendo alcançados, a partir do que possam revelar os

resultados obtidos. Esse tipo de avaliação impõe uma nova forma de conceber o processo avaliativo, na medida em que envolve tanto o professor quanto o aluno e, ao reconhecer que a aprendizagem é um processo inerente ao educando, não mais possui caráter punitivo, mas construtivo e formativo, contribuindo para o avanço da aprendizagem. Pressupõe, ainda, não apenas um instrumento de observação e medida, mas a diversidade nas formas de avaliar, que vai desde a observação de aspectos positivos no contexto real, isto é, o conjunto de conhecimentos apreendidos, tudo que já sabem fazer, até a aplicação de atividades específicas para combater as dificuldades apresentadas.

Conforme exposto neste capítulo, os pressupostos teóricos desta pesquisa são embasados, sobretudo, na Sociolinguística Educacional, e ancorados nos aspectos metodológicos da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção. Por isso, a esta altura, cabe apresentar os procedimentos metodológicos, assunto da próxima subseção.

4.2 Coleta de dados

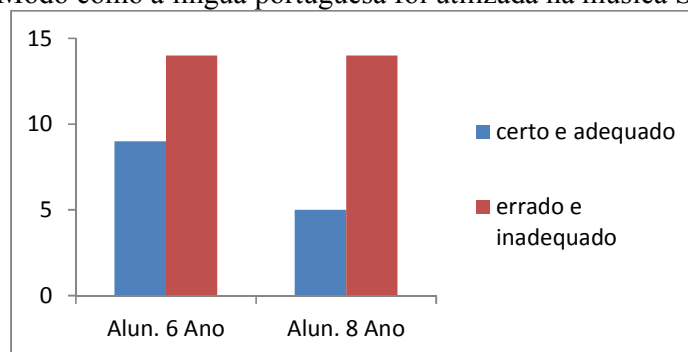
Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa etnográfica e da pesquisa-intervenção e nos resultados do questionário “Perfil do Aluno” apresentados no Capítulo 2, com o objetivo de verificar a necessidade de analisar o objeto desta pesquisa (a imagem negativa de alunos sobre a própria variedade da língua que usam) e a necessidade de se localizarem, mais precisamente, os usos linguísticos de acordo com os contínuos abordados por Bortoni-Ricardo (2005a), utilizamos, durante a coleta de dados, a observação, as anotações de campo e a avaliação diagnóstica como ferramentas. As observações e anotações registradas, informalmente, no caderno de professor, no período de 09 de maio e 11 de junho de 2014, focalizaram os comportamentos dos alunos durante as aulas, no que tange à imagem negativa da língua portuguesa. Examinando esses comportamentos, pudemos perceber, principalmente no caso dos alunos do 8^o. Ano 2, uma baixa autoestima, decorrente da imagem negativa que tinham sobre si mesmos como usuários da língua portuguesa, caso, por exemplo, dos informantes 8A7 e 8A19, que se acham ‘burros’, que ‘falam errado’ e que, por serem da zona rural, sentem-se envergonhados de falar durante as aulas. A partir, então, de constantes conversas com os alunos e depois da análise dos resultados dos questionários aplicados, foram elaboradas quatro tarefas denominadas ‘Atividades de Percepção Linguística’, cujo objetivo era suscitar a percepção dos alunos sobre os usos da linguagem e verificar o nível de

compreensão desses usos e sua relação com temas como profissão, região (rural ou urbana), faixa etária, sexo, níveis de registro (informal ou formal de acordo com o alocutário/gênero) e nível de escolaridade do falante. Essas atividades são descritas a seguir.

Para a Atividade N^o1 (Anexo C) de percepção linguística aplicada em 10 de junho, foi proposta a análise da música ‘Saudosa Maloca’, de Adoniran Barbosa. Essa música foi escolhida devido à opção que o autor fez por estruturas linguísticas diferentes da variedade padrão da língua. A letra da canção sofre adaptações, na tentativa do autor de reproduzir a oralidade, e assim foi cantada e gravada.

Participaram dessa atividade todos os 42 alunos: 23 do 6^o Ano Cidadania e 19 do 8^o Ano 2. Primeiramente, os alunos ouviram por duas vezes a música, alguns a cantaram, a seguir, a folha com as atividades foi distribuída. Perguntados, então, sobre o modo como a língua portuguesa fora utilizada na música, dos 42 alunos 66,5% consideraram a linguagem da letra *errada e inadequada* e 33,5% a classificaram como *certa e adequada*:

Gráfico 18 – Modo como a língua portuguesa foi utilizada na música Saudosa Maloca



Fonte: Pesquisa do autor.

Para explicar a opção de resposta ‘errado e inadequado’, os alunos usaram justificativas²¹ como:

- a) “por causa do jeito que ele falou as palavras, estava errado” (informante 6A12);
- b) “o modo de falar que é esquisito” (informante 6A23);
- c) “pois eram caipira” (informante 6A9);
- d) “porque a letra da musica está no português errado; não está adequado” (informante 6A21);
- e) “as falas nesse tipo de música são difíceis de aprender e de entender” (informante 6A22);

²¹ As respostas preservam a grafia original dos alunos.

- f) “porque falavam errado” (informante 6A17);
- g) “porque o português não se escreve e nem se fala assim” (informante 6A14);
- h) “falou algumas palavra fora da língua padrão” (informante 8A2);
- i) “porque essa linguagem é típica da favela, guetos e muitas pessoas não entendem esse tipo de linguagem” (informante 8A9);
- j) “porque tem frases (palavras) que não está pronunciado do jeito certo” (informante 8A15).

Percebe-se, nesses exemplos, que os alunos muitas vezes vinculam o erro à modalidade falada da língua. Interessante observar que o informante 8A12, ao escutar a música, foi prontamente afirmando, “-oh, eu falo assim”; disse que falava de modo semelhante àquele cantado na música, mas, ao responder à atividade, escolheu a opção ‘errado e inadequado’, justificando: “porque não está na linguagem; muito erada” (informante 8A12).

No tocante ao público provável para ouvir a música, os 42 alunos opinaram que ‘Saudosa Maloca’ seria adequada (Gráfico 60, Anexo G), seguindo as porcentagens seguintes: 5% para mais infantil, 2,5% para mais jovem, 21,5% para mais adulto, 40,5% para mais idoso, 28,5% para todas as idades e 2% para pessoas que moram na roça. Percebe-se, com isso, que os informantes relacionam a música ao público mais idoso, o que não só gera certa aversão à letra, mas também reforça a imagem negativa sobre a forma como a língua foi utilizada na música.

Em relação ao falante que, provavelmente, usaria a língua de forma semelhante ou aproximada a da música (Gráfico 61, Anexo G), os alunos apontaram estas proporções: 14% para criança, 5% para jovem, 25% para adulto, 35% para idoso, 14% para não há relação entre linguagem e faixa etária, 2,5% para pessoas que apreciam música *brega* e 5% para não sabem. Os dados apontam que os informantes relacionam os usos linguísticos ao público mais adulto e mais idoso. Ao não reconhecerem esses usos como legítimos, os alunos perpetuam a imagem negativa sobre essa forma de usar a língua.

Perguntados sobre a escolaridade provável de um falante que usaria a língua portuguesa como na música (Gráfico 62, Anexo G), os alunos apontaram esta porcentagem: 18% para sem escolaridade alguma, 32% para com pouca escolaridade (até antiga quarta-série), 7% para com escolaridade básica completa (ensino médio), 11% para não há relação entre linguagem e escolaridade e 25% para não sabe ou não entendeu a pergunta. Os dados apontam para a necessidade de se abordar de forma adequada as relações entre escolaridade e

usos linguísticos, desmitificando-se crenças negativas e preconceitos contra o modo como pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade usam a língua.

Acerca da origem provável de uma pessoa que usasse a língua semelhante à da música (Gráfico 63, Anexo G), os 42 alunos responderam que: 39,5% para área rural mais isolada, 18,5% para área rural menos isolada, 9,5% para área urbana pobre/periferia de cidade, 2,5% para área urbana rica, 16% para não há relação entre linguagem e lugar e 14% para não sabe ou não entendeu a pergunta, o que aponta para a necessidade de se abordar e explicar com clareza o contínuo rural-urbano, no sentido de se construírem posturas positivas e respeitadas em relação aos falares rurais.

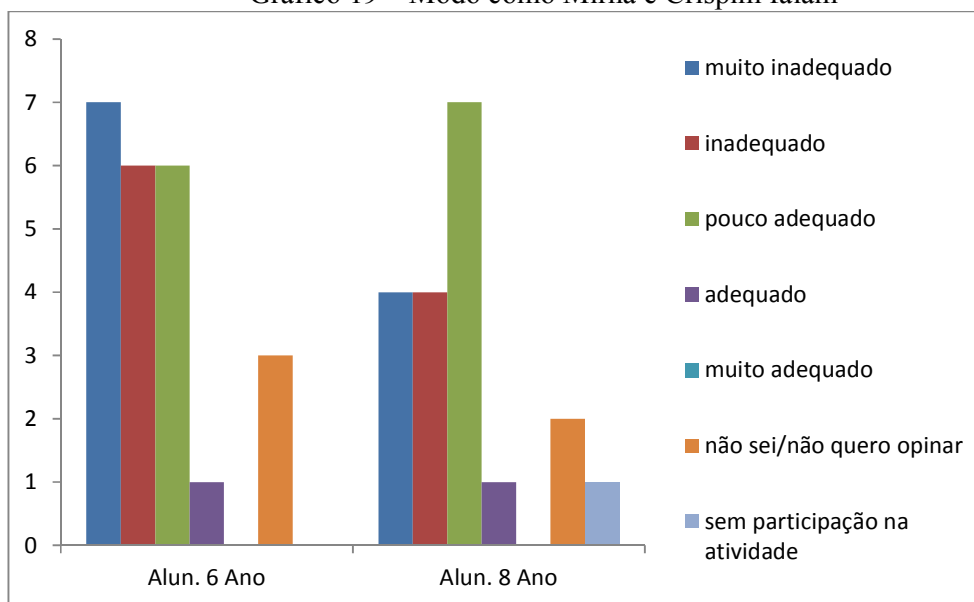
A respeito do poder aquisitivo provável de quem usasse a língua da música (Gráfico 64, Anexo G), obtivemos como respostas: 47,5% para bem baixo, 19% para relativo, 5% para considerável, 12% para altíssimo, 14,5% para não há relação entre linguagem e poder aquisitivo e 2% para não sabe, dados que nos indicam a importância de se abordar e localizar adequadamente as variedades da língua, no sentido do respeito aos falares das pessoas com baixa renda.

Questionados se a linguagem empregada na música era mais adequada para que outros usos (Gráfico 65, Anexo G), os alunos disseram: 5% para a escrita de um contrato, 5% para o discurso de um vereador, 9,5% para a redação de vestibular, 26% para conversa em casa, 2% para bilhete para um colega, 5% diálogo nas redes sociais, 31% não usaria essa linguagem em hipótese alguma, 2,5% para conversa entre compadres e 14% para não sabe, o que nos remete para a abordagem do contínuo da monitoração estilística e para o desenvolvimento de atitudes positivas e de respeito a determinados usos da linguagem.

Na Atividade N^o2 (Anexo D) sobre percepção linguística, aplicada em 10 de junho de 2014, foi proposta a análise de dois episódios da novela ‘Alma Gêmea’, da Rede Globo, tendo participado dessa atividade 97,5% dos 42 alunos (100% dos 23 do 6^o Ano Cidadania e 95% dos 19 alunos do 8^o. Ano 2, pois um aluno não participou). Os vídeos foram exibidos em sequência e, depois, foi distribuída a atividade.

Os alunos, perguntados sobre o modo como Mirna e Crispim falavam, deram estas respostas: 26% acharam o modo como os personagens falavam muito inadequado, 24% inadequado, 31% pouco adequado, 5% adequado, 0% muito adequado, 11,5% não sabem ou não quiseram opinar e o restante (2,5%) não participou; é o que aponta o Gráfico 19.

Gráfico 19 – Modo como Mirna e Crispim falam

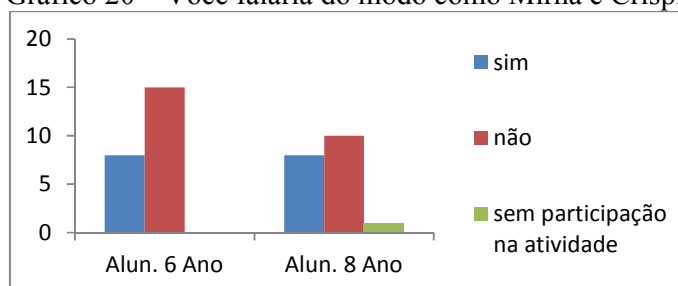


Fonte: Pesquisa do autor.

Os dados indicam que é fundamental não só abordar o contínuo rural-urbano, mas também desenvolver hábitos de reflexão e conscientização linguística que reforcem imagens positivas sobre determinados usos, principalmente os rurais e os de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, no combate ao preconceito linguístico e social.

Questionados sobre se falariam ou não do modo como Mirna e Crispim falavam, os alunos apontaram que: 38% falariam, 59,5% não falariam e o restante (2,5%) não participou, conforme ilustra o Gráfico 20.

Gráfico 20 – Você falaria do modo como Mirna e Crispim falam



Fonte: Pesquisa do autor.

Esses dados reforçam a necessidade de se abordar o contínuo rural-urbano e de se desmitificar crenças negativas e preconceitos contra determinados usos da língua. Como justificativas para a opção 'não', os informantes responderam, por exemplo:

- a) “porque você vai falar errado” (informante 6A1);
- b) “porque o certo de falar português não é assim” (informante 6A7);
- c) “porque é feio” (informante 6A2);
- d) “é muito estranho” (6A5);
- e) “porque é feia a conversa deles” (informante 8A18);
- f) “porque é muito inadequado ao português que eu estudei” (informante 8A8);
- g) “porque ninguém entenderia o que estava falando” (informante 8A12).

A resposta de 8A18, “inadequado ao português que eu estudei”, isto é, a norma culta, nos leva a deduzir que urge que a escola promova uma abordagem sistemática das demais variedades da língua, ampliando, pois, a competência linguístico-comunicativa, principalmente eliminando ou esclarecendo o preconceito contra determinadas variedades da língua.

Aos alunos também foi perguntado se conheciam alguém que falava de maneira parecida com a dos personagens da novela (Gráfico 66, Anexo G): 62% dos alunos afirmaram que conhecem, 35,5% indicaram que não conhecem e o restante (2,5%) não participou, dados que nos apontam para o fato de que, quer no contexto familiar, quer no social, os alunos convivem com falantes cujas formas eles consideram inadequadas, o que reforça a importância de se desenvolver a pesquisa que ora propomos, esclarecendo sobre variação linguística e desmitificando crenças negativas e preconceitos sobre determinados usos linguísticos.

Na Atividade N^o3 (Anexo E) aplicada em 11 de junho, sobre percepção linguística, foi proposta a análise da música ‘Asa Branca’, de Luiz Gonzaga, tendo participado dessa atividade 84% dos 42 alunos foco desta pesquisa: 22 do 6^o Ano Cidadania (apenas 1 aluno não participou) e 13 alunos do 8^o Ano 2 (6 alunos não participaram). Primeiramente, a música foi tocada duas vezes, alguns alunos a cantaram e, depois, a atividade foi entregue. Os alunos foram, então, orientados a colocarem em um círculo as palavras na letra da música que foram usadas de modo diferente daquele que eles falam e, ao lado dessa forma, especificarem o modo como eles usam a língua. Foram marcadas, sobretudo, as formas que marcam a deslateralização da consoante /λ/ (como em “oiei”, “fornaia”), a redução da terminação -ndo (como em “quano”, “ardeno”), o rotacismo (como em “vortarei”, “farta”). Além dessas marcações fonético-fonológicas, a variação no nível lexical (semântico) foi destacada pelos termos “léguas” e “braseiro”, para os quais apontaram, respectivamente, os usos de “quilômetros” e “brasa” como substitutos *corretos*. É interessante assinalar que os informantes 6A23 e 8A1, por exemplo, assinalaram a palavra “pu”, indicando

a forma que eles falam “pro”, que também é uma redução, no caso, de “para o”. Oportuno também observar que o informante 6A6, na folha de respostas, usou a grafia “oiei” como na letra da canção; e, quanto ao item ‘forma como fala’ ou ‘correção’, inicialmente utilizou a grafia da música (“oi...”), mas logo se corrigiu, colocando “olhei” (com um “l” por cima do “i”). Porém, logo após a atividade, dirigiu-se ao professor e disse: “professor, oia as foia” [professor, olha as folhas]. Isso comprova que, embora o aluno use determinadas construções, diferentes do padrão, ele as considera ‘erro’ que deve ser corrigido, o que reforça sua baixa autoestima como usuário da língua, fato que prejudica seu desempenho escolar.

Além disso, foi perguntado aos alunos (Gráfico 67, Anexo G), que atitude teriam diante de uma pessoa que, na fala, pronunciasse as palavras como na música; suas respostas podem ser assim resumidas: 31% corrigiriam, 28,5% não corrigiriam, 2,5% não saberiam o que fazer, 2,5% tentariam entender, 5% apenas teriam visão negativa, 12% deram respostas que não se aplicavam à pergunta, 2,5% não deram resposta e 16% não participaram da atividade. Os alunos que apontaram a necessidade de correção na fala deram respostas como:

- a) “conversava de forma sivilizada” (informante 6A23);
- b) “eu tentaria entender e consertar a fala” (informante 6A9);
- c) “eu melhoraria a fala” (informante 6A13);
- d) “você que uma aula de português” (informante 6A21);
- e) “ajudava essa pessoa a falar direito ensinava tudo aquilo que eu sei” (informante 6A17);
- f) “corregia eles porque eles está falado errado” (informante 6A11);
- g) “eu procuraria um professor para ele” (informante 6A20);
- h) “eu falava pra ele frequenta uma escola” (informante 6A6);
- i) “corrigiria ele, porque tenho mania de fazer isso” (informante 8A8);
- j) “eu consertaria a pessoa e falava o geito certo” (informante 8A2);
- k) “corrigiria, porque pra mim ele tava falado errado” (informante 8A18).

Outro informante apontou que esse uso da língua não era português: “eu fala [falaria] no jeito dele ou fala [falaria] em português [correto], mesmo sem eles entende[rem] o que a gente fala” (informante 6A7).

Os dados e comentários enfatizam a importância de se desenvolver esta pesquisa, que propõe a abordagem da variação linguística por meio dos contínuos oralidade-letramento, rural-urbano e monitorização estilística, para que, assim, sejam desenvolvidas crenças e atitudes positivas sobre a língua e seus falantes.

Na Atividade N^o4 (Anexo F) aplicada em 11 de junho de 2014, sobre percepção linguística, foi proposta a análise da música ‘Chopis Centis’, do grupo Mamonas Assassinas, tendo participado dessa atividade 84% dos 42 alunos (22 alunos do 6^o Ano Cidadania – apenas 1 aluno não participou – e 13 alunos do 8^o Ano 2 – 6 alunos não participaram). Primeiramente, a música foi tocada duas vezes e, depois, a folha com as atividades foi distribuída.

Sobre o público provável para a música ‘Chopis Centis’ (Gráfico 68, Anexo G), os alunos apontaram: 0% para mais infantil, 26% para mais jovem, 29% para mais adulto, 12% para mais idoso, 17% para todos os públicos e 16% não participaram, dados que nos indicam que, diferentemente daqueles referentes à música ‘Saudosa Maloca’, um reconhecimento dos próprios informantes como um dos públicos prováveis para a música.

Em relação ao falante que, provavelmente, usaria a língua como na música (Gráfico 69, Anexo G), os alunos deram como respostas: 9% para criança, 16% para jovem, 42% para adulto, 5% para idoso, 5% para não há relação entre linguagem e faixa etária, 7% marcaram que não sabem e 16% não participaram, índices que apontam para o fato de que, embora se reconheçam como um dos públicos prováveis da música, os informantes não se percebem como falantes da variedade da língua usada na letra, o que acaba indicando sua imagem negativa sobre essa variedade.

Acerca da origem provável de uma pessoa que usasse a língua semelhante à da música (Gráfico 70, Anexo G), os alunos responderam que: 12% para área rural mais isolada, 14,5% para área rural menos isolada, 12% para área urbana pobre/periferia de cidade, 9,5% para área urbana rica, 26,5% para não há relação entre linguagem e lugar, 9,5% para não sabe e 16% não participaram, dados que nos indicam a importância de, pelo menos, duas ações: desmitificação de crenças negativas sobre os falares rurais e urbanos periféricos, e a abordagem da língua em sua gama de variações, em especial o contínuo rural-urbano.

Questionados sobre para que outros usos a linguagem empregada na música seria mais adequada (Gráfico 71, Anexo G), os alunos disseram: 2% para a escrita de um contrato, 2% para o discurso de um vereador, 2% para a redação de vestibular, 21,5% para conversa em casa, 5% para bilhete para um colega, 12% diálogo nas redes sociais, 16% não usaria essa linguagem em hipótese alguma, 21,5% marcaram que não sabem, 2% para texto em rimas e 16% não participaram. Esses índices nos indicam que é importante abordar o contínuo da oralidade e do letramento e que, ao se referendarem os usos como mais indicados para o âmbito familiar, é oportuno desenvolver nos informantes a reflexão sobre a própria variedade da língua que usam, respeitando-a e construindo uma imagem positiva sobre ela.

Diante dos resultados obtidos nas quatro atividades sobre percepção linguística aplicadas separadamente, foi necessário cruzarmos essas informações, para que pudéssemos delinear melhor um instrumental de intervenção.

4.2.1 Cruzamento das informações extraídas das Atividades de Percepção Linguística Nº1, Nº2, Nº3 e Nº4

Com base nos dados obtidos a partir das 4 atividades aplicadas aos alunos, e de acordo com os objetivos desta pesquisa, podemos concluir que é essencial trabalhar a variação linguística, desmitificando preconceitos contra os usos diferentes da norma culta, uma vez que se verifica uma imagem negativa sobre determinados usos da língua portuguesa, principalmente com relação aos falares das zonas rurais e de pessoas menos escolarizadas; é fundamental desenvolver hábitos de conscientização linguística, mostrando aos alunos que esse modo de falar não é ‘errado’, ‘muito inadequado’, ‘inadequado’ ou ‘pouco adequado’, ainda mais porque os alunos conhecem pessoas que usam a língua de forma parecida com a de Mirna e Crispim.

É necessário, também, refletir sobre os traços graduais (inclusive um traço gradual não foi marcado: apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo, como em “para eu voltá” e “espero a chuva caí de novo”) e dos traços descontínuos, altamente marcados, levando o aluno a refletir sobre eles, esclarecendo o preconceito linguístico contra esses últimos usos (traços).

Percebemos o quanto é preciso esclarecer e conscientizar os alunos de que não há linguagem errada ou certa, mas, sim, diferenças atreladas à adequação dos usos linguísticos e conforme a situação sociointerativa; esclarecer o que é preconceito linguístico, reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa e de se trabalharem os usos linguísticos, de acordo com os contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística, para que os alunos se conscientizem da adequação da linguagem conforme o interlocutor, a situação de comunicação, os objetivos da interação e o gênero textual, embora alguns alunos compreendam a relação ‘usos-falante’ (como, por exemplo, a música ‘Saudosa Maloca’ ser relacionada a um público mais idoso e, por outro lado, ‘Chopis Centis’ ser bastante indicada ao público mais jovem). Necessário, ainda, identificar os usos linguísticos, relacionando-os à faixa etária, ao espaço onde são usados, ao nível de escolaridade, e atualizá-los aos contextos mais e menos formais.

Com base nessas considerações, torna-se importante desenvolver estratégias de intervenção, para uma abordagem científica dos fenômenos linguísticos, ampliando a competência linguística e comunicativa dos alunos e desmitificando preconceitos contra quaisquer usos linguísticos. Por isso, uma proposta de intervenção é apresentada na próxima subseção.

4.3 A sequenciação de atividades

Com base nos resultados do questionário ‘Perfil do Aluno’ analisado no Capítulo 2, e diante dos resultados discutidos na seção anterior, elaboramos uma sequenciação de atividades com o objetivo de trabalhar a variação linguística, desmitificando preconceitos contra os usos diferentes da norma culta, referentes, sobretudo, aos falantes menos escolarizados e de origem rural, na tentativa de localizar adequadamente as variedades linguísticas e seus usos, procurando elevar a autoestima dos alunos, mostrando-lhes que são usuários competentes da língua portuguesa.

A sequenciação de atividades que propomos assenta-se nos construtos teóricos do capítulo 3, Fundamentação Teórica, no qual discutimos a Sociolinguística Educacional, tratamos da abordagem do fenômeno da variação orientada pela reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação da diferença nos usos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005a). Essa autora, reiteramos, propõe trabalhar a variação em três contínuos (rural-urbano, de oralidade-letramento e monitoração estilística), nos quais nos baseamos para elaborar a sequência de atividades, partindo do pressuposto de que se deve identificar a diferença nos usos linguísticos para, em seguida, conscientizar os alunos sobre essa diferença. A elaboração das atividades se sustenta também nas reflexões propostas por Bagno (2007) acerca da norma-padrão, das variedades estigmatizadas e prestigiadas e sua definição de traços graduais e descontínuos, e nas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a estruturação de uma sequência didática e nos postulados de Zabala (1998) e Araújo (2013) sobre esse recurso pedagógico e, ainda, nos pressupostos da pesquisa-intervenção. Denominamos a sequenciação de atividades: ‘Proposta de Intervenção’.

Cabe, ainda, esclarecer que a sequenciação de atividades ancora-se em algumas premissas baseadas nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2005a), a saber: a) da reflexão para a ação: os alunos são motivados a exporem seus conhecimentos prévios e vivenciais sobre os

conteúdos a serem construídos coletivamente; b) do global para o local: a partir de situações gerais, as reflexões são orientadas para se alcançar a realidade própria do aluno; c) do discurso para os usos específicos: o tratamento dos tópicos linguísticos ocorre a partir de um texto, analisado e discutido individual e coletivamente; d) do mais frequente e provável para o menos frequente e provável: a abordagem dos fenômenos linguísticos segue uma ordem do mais frequente ou mais provável, para depois analisar ocorrências menos frequentes ou prováveis de ocorrerem em situação específica de uso da língua.

A partir dessas premissas, os conteúdos foram divididos em módulos que se articulam em espiral, ou seja, o tema ou conteúdo de um módulo está vinculado ao tema ou conteúdo de outro módulo, num processo que envolve a gradação dos conceitos, isto é, do mais geral para o mais específico: 1 – conceito de patrimônio; 2 – conceito de língua; 3 – processo de variação e mudança; 4 – usos da língua: os contínuos (rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística). Isso porque, conforme a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a Séries (1998), para ser significativa a aprendizagem pressupõe abordar os conteúdos de modo que formem uma rede de significados, uma vez que compreender implica apreender o significado de um objeto ou acontecimento, o que se opera numa rede intrincada de relações entre objetos e acontecimentos, o que rompe com os modelos lineares que concebem o conhecimento como ‘acúmulo’.

É necessário, para tanto, uma organização curricular que contemple uma pluralidade de pontos, constituídos por vários caminhos, e os interligue, observando que nenhum dos pontos ou caminhos é privilegiado em relação aos demais, nem se subordinam, de forma única, a qualquer um deles. Cabe, ainda, destacar que um ponto ou caminho escolhido pode não ser o único possível, assim como um caminho pode passar por quantos pontos forem necessários. Certo é que, ao se escolher um caminho ou ponto, baseando-se nos significados apreendidos ou construídos a partir das relações estabelecidas em sala de aula, a abordagem dos mais variados conteúdos, no nosso caso, da variação linguística e de crenças e atitudes diante da língua, se torna mais significativa.

Como forma de avaliar cada etapa e todo o processo em si, em cada módulo é feita uma avaliação sobre a aprendizagem, intermedidas, em sua fase final, por exercícios de verificação de aprendizagem (ANEXOS H, I e J), atividades que objetivam sistematizar todos os conteúdos analisados e reforçar a aprendizagem.

Sobre o número de módulos (10, no total), que pode, à primeira vista, parecer excessivo, justifica-se pelo fato de que esses blocos foram organizados em função das percepções negativas apresentadas pelos informantes diante da língua que usam e de formas

linguísticas diferentes da variedade padrão e, em decorrência disso, da necessidade de se propor tratamento didático da questão que eleve a autoestima linguística dos informantes, localize adequadamente os usos e variedades da língua, desmitifique crenças e preconceitos e amplie a competência linguística e comunicativa.

Conforme nos orienta a Introdução aos PCNs (1998), é importante que a abordagem dos conteúdos propicie avanços contínuos que possam ampliar o conhecimento dos alunos, tanto em extensão quanto em profundidade. Para tanto, a sequenciação de atividades que propomos aborda a variação linguística de diferentes maneiras, em diversos momentos, valendo-se de recursos diversos (vídeos, textos impressos, projetor Proinfo, gravações de entrevista), de forma que os conteúdos abordados possam ser constantemente revisitados e sistematizados, num processo contínuo de construção do conhecimento.

Objetivando, ainda, a compreensão e a aprendizagem, os conceitos e conteúdos relativos à matéria foram trabalhados com vistas à sua contextualização com a realidade do aluno, com uma linguagem de fácil entendimento, sem discussões teóricas sobre definições e postulações. Na tentativa de se constituir um diálogo com o aluno, foi usada a informalidade do estilo empregado.

4.3.1 Barão de Cocais: da variação linguística à valorização do cocaiense

Módulo 1 – Nas sendas do patrimônio



Entender o conceito de patrimônio.

(Re)conhecer os patrimônios de Barão de Cocais e valorizá-los.

Perceber a língua como patrimônio.



1 aula de 50 min



- 1 – O que você acha de uma candeia, carro de boi, pilão, ferro a brasa, vitrola?²²
- 2 – Você percebe alguma utilidade nesses objetos?
- 3 – Você se lembra de outros objetos?
- 4 – Sobre esses objetos, o que podemos refletir em termos de modos de vivência?



Os objetos são muito importantes, pois guardam histórias, ajudam a recuperar lembranças do passado, ampliam o repertório em relação a costumes, hábitos, formas de vestir, enfim, caracterizam momentos da história do local em que vivemos. Os objetos são, pois, elementos constitutivos do patrimônio. Mas o que é patrimônio?



- 1 – Para você, o que é patrimônio?
- 2 – Quais elementos constituem o patrimônio de uma cidade, região, estado, país?
- 3 – O que você destacaria como sendo patrimônio de Barão de Cocais?



Patrimônio é

toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época, ou aspecto formal, lembrando-se que a produção cultural humana constitui um processo em constante formação. O meio ambiente, os conjuntos urbanos, sítios de valor histórico, paisagístico, arqueológico, científico, o patrimônio documental, arquivístico, bibliográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, entre outros (PEREIRA; RICCI, 2010, p. 68).

²² O objetivo, com essa questão, foi levantar percepções dos alunos sobre os objetos que exercem ou exerceram influência sobre a própria vida ou a vida dos responsáveis, ao mesmo tempo em que constituiu questão motivadora para a construção do conceito de patrimônio e a discussão sobre a relação homem-objetos.



Agora você já sabe o que é patrimônio! Mas e aí, é importante preservar o patrimônio? Por quê?



Para você, a língua que usa no dia a dia é também um patrimônio?



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

- () Excelente
- () Bom
- () Razoável
- () Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?

Módulo 2 – A língua como patrimônio

Entender o conceito de língua.

Perceber a língua como patrimônio social e cultural e como fator de identidade.

Compreender o processo de variação e mudança linguística.



2 aulas de 50 min



O que é a língua portuguesa para você?

A língua seria também um patrimônio? Por quê?



Você acha estudar a língua importante? Por quê?



A língua é o instrumento que nós utilizamos para interagir e comunicar com nossa família, nossos amigos, com os membros de nossa comunidade, com o mundo. É por meio dela que influenciamos e somos influenciados, contribuindo para nosso jeito de falar, ser e agir. É por meio dela que construímos o conhecimento, registramos nossa história. A língua, por isso,

acaba se constituindo parte do ser, de sua identidade. É, assim, um dos nossos mais importantes elementos de nossa cultura. É, pois, um valioso bem, um patrimônio!!!



Para ampliar nosso entendimento sobre a língua como patrimônio, vamos analisar o seguinte depoimento do escritor português José Saramago, prêmio Nobel de Literatura:



https://www.youtube.com/watch?v=Oe9sxV_DVGg²³

Com base nas palavras de Saramago, por que a língua portuguesa se constitui como patrimônio?

E, agora, vejamos outro vídeo, elaborado a partir de um poema de Fernando Pessoa, escritor português.



(<http://www.youtube.com/watch?v=NtMbw5etFzs>)²⁴

O que representa a língua para Fernando Pessoa?

²³ Vídeo extraído de: https://www.youtube.com/watch?v=Oe9sxV_DVGg. Acesso em: 29 de maio de 2014.

²⁴ Vídeo extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=NtMbw5etFzs>. Acesso em: 29 de maio de 2014.



Mas será que esse patrimônio que é a nossa língua foi, ao longo da história, sempre a mesma?
E aí, pessoal, o que vocês acham?



Vamos ler um texto muito interessante que pode nos ajudar a responder a essa pergunta!

TRATADO DA TERRA DO BRASIL, NO QUAL SE CONTEM A
INFORMAÇÃO DAS COUSAS QUE HÁ NESTAS PARTES,
FEITO POR PERO DE MAGALHÃES²⁵

Ao mui alto e Sereníssimo Príncipe dom Henrique, Cardeal, Infante de
Portugal.

Posto que os dias passados apresentei outro summario da terra do
Brasil a el-Rei nosso Senhor, foi por cumprir primeiro com esta
obrigação de Vassallo que todos devemos a nosso Rei: e por esta
razão me pareceu cousa mui necessaria (muito Alto e Sereníssimo
Senhor) offerecer também este a V. A. a quem se devem referir os
louvores e accrescentamento das terras que nestes Reinos florecem:
pois sempre desejou tanto augmentá-las, e conservar seus Subditos e
Vassallos em perpetua paz. Como eu isto entenda, e conheça quam
acceitos são os bons serviços a V. A. que ao Reino se fazem imaginei
comigo que podia trazer destas partes com que dêsse testemunho de
minha pura tenção: e achei que não se podia dum fraco homem
esperar maior serviço (ainda que tal não pareça) que lançar mão desta
informação da terra do Brasil (cousa que ategora não empreendeu
pessôa alguma) pera que nestes Reinos se divulgue sua fertilidade e

²⁵ Texto extraído de: <http://www.psb40.org.br/bib/b146.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2014.

provoque a muitas pessoas pobres que se vão viver a esta provincia, que nisso consiste a felicidade e augmento della. E por que V. A. sabe quanto serviço de Deos e del-Rey nosso Senhor seja esta denunciação, determinei colligi-la com deliberação de a offerecer a V. A. a quem humilmente peço ma receba, e com tamanha mercê ficarei satisfeito rogando a nosso Senhor lhe dê prosperos e largissimos annos de Vida, e deixe permanecer seu Real estado em perpetua felicidade. Amem

1 – Você já leu algo sobre Pero de Magalhães? Sabe quem ele foi? Se sim, conte-nos um pouco.



Pero de Magalhães Gândavo²⁶

Historiador, gramático e cronista português do século XVI nascido em Braga, em data ignorada, autor do primeiro manual ortográfico da língua portuguesa e da primeira história do Brasil: História da Província de Santa Cruz que vulgarmente chamamos Brasil (1576), citando pela primeira vez o termo Brasil com referência a nova terra. [...] [O Tratado] era uma espécie de propaganda de incentivo à imigração, pois propagava o clima, as riquezas da terra, os recursos naturais e sociais nela existentes e as possibilidades dos portugueses mais pobres enriquecerem na terra recém descoberta. Foi testemunha direta das novidades das novas terras e dos acontecimentos e foi tido em alto valor e um verdadeiro registro da emigração portuguesa para o novo mundo.

²⁶ Texto extraído de: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PeroMGan.html>. Acesso em: 25 de maio de 2014.

Descreveu plantas, assinalando as suas utilidades, assim como as características de cada parte da planta. Também descreveu uma série de aspectos locais como os animais, que eram em boa parte desconhecidos dos europeus, como o papa-formigas e o tatu, e uma série de aves, insetos e peixes exóticos.

2 – Qual é o assunto principal do texto?

3 – Por que esse texto é importante para nós, brasileiros?

4 – Como usuário competente da língua portuguesa que você é, o que podemos observar na forma como o texto foi escrito, nos anos 1500?



No trecho do Tratado do Brasil lido, podemos perceber, por exemplo, uma série de palavras que, naquela época, eram escritas de um modo diferente de como, hoje, nós as escrevemos: cousas para coisas; summario para sumário; augmento para aumento. E isso só para falar da escrita! Aí, dá para você ir imaginado como era a fala!

Podemos, assim, perceber que a língua, ao longo do tempo, pode variar e mudar, ou seja, ela não se mantém a mesma, seja na fala, seja na escrita. Isso é mais do que normal, afinal, se nós todos somos heterogêneos, diferentes, é de se esperar que a língua que utilizamos na fala ou na escrita, com o passar dos anos, também vá se modificando.



E a nossa história linguística? Será que não existem documentos antigos que nos permitem saber como a língua portuguesa era utilizada em Barão de Cocais? Vamos pesquisar! Aproveite também para saber um pouco mais sobre a interessante história de nosso município!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?



“[...] a língua está estreitamente ligada a seus usuários, que, dotados de inteligência pertencentes a uma cultura e capazes de interagir com outras culturas, exercem influência capaz de alterar a língua” (GOMES, 2009, p. 67).

Módulo 3 –A língua e a história de Barão de Cocais



Compreender o processo de variação e mudança na língua utilizada em documentos relativos ao contexto do município.

Estudar a história da localidade.

Reconhecer-se a si mesmo e se valorizar como parte integrante da história de Barão de Cocais.



2 aulas de 50 min



Você, ao pesquisar, também pôde saber um pouco mais sobre a história do município de Barão de Cocais. O que aprendeu? Quais foram os textos encontrados? O que podemos perceber no modo como a língua portuguesa nesses textos foi utilizada? Compartilhe conosco o seu conhecimento!



Vamos, agora, aprofundar um pouco mais sobre a nossa história!

HISTÓRIA DE BARÃO DE COCAIS²⁷

Estimulados por honrarias, títulos e por cartas de próprio punho do Rei D. Afonso VI, os bandeirantes paulistas organizavam grandes expedições que

²⁷ Texto cedido pela Secretaria Municipal de Cultura de Barão de Cocais.

partiam para o interior do país à procura de ouro, que ao ser encontrado por volta de 1693, gerou grande alvoroço tanto na Colônia como em Portugal. Inúmeros foram os que na esperança de rápido enriquecimento abandonaram casas, famílias e roças e seguiram para a zona de mineração.

Ao detectarem ouro em alguma volta de rio, a primeira providência era a construção de uma capela em evocação a um determinado santo (que geralmente passava a denominar a localidade), rústica, geralmente de taipa e coberta de folhas de palmeira entrançada. Esta capela era, invariavelmente, construída antes de qualquer tipo de habitação para os exploradores, por acreditarem que se assim não fosse feito, o ouro desapareceria, sendo por esta razão, grande parte da documentação encontrada nas dioceses.

Barão de Cocais, conhecida nacionalmente como "Portal do Caraça", foi fundada no início do século XVIII, em 29 de agosto de 1704, pelo bandeirante português Manoel da Câmara Bittencourt. Ele descobriu o lugar depois de descer aproximadamente dez quilômetros o rio São João, a partir do povoado de Socorro, onde se achavam estabelecidos. No local, construíram uma tosca capela, sob a invocação de São João Batista. O primitivo nome de São João Batista do Presídio do Morro Grande foi escolhido por ter o arraial nascido ao sopé de um extenso morro, motivo de ser conhecido como Morro Grande.

Atraídos pela riqueza que o rio oferecia novos habitantes foram chegando com suas famílias, constituindo o núcleo humano de São João do Morro Grande. Brotaram novas construções e o arraial seguia uma marcha constante para um futuro que se predizia cada vez mais promissor.

O texto aborda o surgimento de Barão de Cocais. Algumas questões são deixadas em aberto. Mas você pode respondê-las. Converse com pessoas mais experientes e/ou realize pesquisa em livros, na biblioteca e em museus de Barão de Cocais e tente responder às perguntas:

1 – Por que a localidade recebeu o nome de “Barão de Cocais”?

2 – Por que Barão de Cocais é conhecida como Portal do Caraça?

3 – Quem foi José Feliciano Pinto Coelho da Cunha?

4 – Será que há outras pessoas importantes para a história de Barão de Cocais? Claro, não é!? Quem você poderia citar? Haveria uma razão?



E você: se sente parte da história? Por quê?

O que acha de contar para nós sua própria história? Quem é você? Com quem você mora? Onde você mora? O que gosta de fazer? Quais são os sonhos? E muito mais!!!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar sua opinião, sugestão?

Módulo 4 – Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua



(Re)Conhecer a história do município.

Verificar as percepções sobre a localidade, sobre si mesmo e sobre a língua.

Combater o preconceito linguístico e social.



4 aulas de 50 min



Vimos a importante história de Barão de Cocais. Agora, vamos refletir sobre os olhares dos moradores com relação à localidade. E, nada mais interessante do que começar por você! No final do último módulo, perguntamos se você se sente parte da história de Barão de Cocais. Também, qual era a sua própria história. E aí?



Cada pessoa é parte da história. Afinal, todos nós juntos fazemos parte de uma cidade, de uma terra. Interagimos por meio da língua, construímos laços de amizade, ajudamos na construção e no crescimento de nosso município. Agimos. Estamos inseridos dentro de uma história maior, a da vida! Diante disso, é fundamental percebermos que somos muito importantes, e que nossas ações podem ter consequências positivas ou não. Assim, devemos sempre procurar ajudar o próximo, estabelecer relações pacíficas, conviver harmoniosamente e perceber, acima de tudo, que somos a própria história, construída dia após dia.



Mas, nessa história que somos, qual tem sido nosso olhar sobre a nossa terra?



Um importante olhar sobre uma determinada região é representado por meio dos hinos. Você conhece o hino de Barão de Cocais?

- () Sim, e bem!
 () Sim, mas não me lembro!
 () Não.



Vejamos o de Barão de Cocais:

Hino do Município

Letra e Música de Lygia Maria Silva

No dizer do poeta famoso
 Todos devem cantar sua terra,
 Cante, pois, este povo ditoso
 As belezas que a sua encerra

Sua gente pacífica, ordeira,
 Laboriosa, honesta e cristã,
 Se empenha em luta, altaneira
 Na conquista de um belo amanhã.

Tem riquezas tão grandes, tamanhas
 Das maiores de Minas Gerais
 São mais belas as altas montanhas
 Que emolduram Barão de Cocais.

Diz seu solo: Que imenso tesouro,
 Dos mais ricos metais eu encerro!
 “Esta terra é um coração de ouro
 A pulsar em um peito de ferro”.

Seu minério é o mais rico em verdade
 Monumento da fé – sua Matriz
 Idealista a sua mocidade
 Luta por um futuro feliz!

1 – Você sabe quem foi Lygia Maria Silva?

2 – A quem Lygia se refere ao dizer “no dizer do poeta famoso”?

3 – Explique o sentido das seguintes palavras: ditoso, encerra, ordeira, laboriosa, altaneira, emolduram. Perceba que algumas palavras estão flexionadas. Peça, então, ajuda ao professor de Língua Portuguesa e procure um bom dicionário, como o Aurélio ou o Houaiss.

4 – Qual a intenção do hino ao falar sobre a cidade?

5 – O hino destaca as riquezas e as belezas de Barão.

A – Quais riquezas e belezas são retratadas?

B – Você acha que permanecem ainda hoje?



Em um primeiro momento, você foi motivado a expressar sua percepção sobre a nossa terra. Depois, ampliou seu olhar com a análise do hino à cidade. Agora, vamos fazer uma percepção ambiental. É uma atividade interessante para discutir questões sócio-ambientais, por meio de uma caminhada ou *tour* em que, por meio de registro fotográfico, destacamos pontos que nos permitem fazer uma comparação entre o presente e o passado, refletindo como a ação dos

homens influenciou, positiva ou negativamente, na natureza. É importante que todos estejam de posse de uma máquina fotográfica (ou pelo menos uma para um grupo de 5 alunos), ou de um celular, se tiverem, e que se vistam adequadamente para uma caminhada. Depois desse registro, vamos, juntos, apresentar nossas percepções.



Quais foram as percepções de vocês?



1 – E agora: qual a sua percepção sobre o modo como usa a língua portuguesa para se comunicar no dia a dia? Você se considera um falante competente da língua?

2 – A língua que você usa faz parte também da história de Barão de Cocais?



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

- () Bom
 () Razoável
 () Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?

Módulo 5 – O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?



Analisar os usos linguísticos e dos valores a eles atribuídos.

Conscientizar criticamente os alunos quanto à variação e à desigualdade social.

Combater o preconceito linguístico e social.

Elevar a autoestima dos alunos, reconhecendo-se usuários competentes da língua.



2 aulas de 50 min



Você foi convidado a refletir sobre a língua que usa ao falar e/ou escrever. Quais foram as suas percepções?



Vamos agora refletir sobre o seguinte vídeo:



http://www.youtube.com/watch?v=_bakKmUjbVs²⁸

1 – O dono da casa não quer viajar por causa do modo como ele fala. O que você pensa sobre isso?

2 – O “cumpadi” que chega para visitar o dono da casa diz que “conversar pode conversar de qualquer jeito”. Você concorda com isso?

3 – Depois, ainda complementa: “falar pode falar errado”, mas “escrever tem que escrever certo”²⁹. Você acha essa visão sobre a fala e a escrita adequada?



Infelizmente, um modo previsto, mas não realizável, de usar a língua acabou, por motivos sociais, históricos, culturais, tornando-se um mito de “uso correto” da língua, mais referente à

²⁸ Vídeo extraído de: http://www.youtube.com/watch?v=_bakKmUjbVs. Acesso em: 30 de maio de 2014. Esse vídeo será exibido até o trecho 6:27.

²⁹ Neste momento o objetivo é propor reflexão sobre os usos escritos e falados da língua, desmitificando conceitos equivocados de que a escrita seja ‘correta’ e a fala, ‘errada’. Em módulo posterior, os usos mais e menos monitorados da fala e da escrita são abordados, mostrando, assim, que tanto uma quanto a outra fazem parte de um contínuo.

escrita, fazendo com que todos os demais usos fossem considerados “erros”, desvios, muitas vezes relacionados à fala. Estamos falando da “norma-padrão”, conjunto de regras que os falantes deveriam seguir ao falar ou escrever, mas que, na prática, na realidade, no dia a dia em que interagimos um com o outro por meio da língua portuguesa, os falantes não respeitam. Por isso, acaba havendo um embate entre os que defendem a “norma-padrão” e aqueles que acolhem os usos que destoam dessa norma. Estes, então, acabam sendo considerados como destruição da língua, corrupção, erro. E se a língua é vista como um erro, as pessoas que a usam acabam sofrendo também as mesmas condenações. E, aí, ocorre o que devemos combater: o preconceito linguístico e social!



Para ampliar a percepção sobre o preconceito linguístico e social, vamos assistir a mais um vídeo:



<http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQO3q2mk>³⁰

1 – No vídeo, a partir do modo como a vendedora fala, a compradora acaba identificando a outra como “paraíba”, questionando até mesmo se na Paraíba não se fala português. Qual sua opinião sobre a situação retratada no vídeo?

2 – E sobre o depoimento do maranhense?

³⁰ Vídeo extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQO3q2mk>. Acesso em: 25 de maio de 2014.



E aí: o que seria para você, então, o preconceito linguístico?



Preconceito é uma opinião de natureza sócio-histórica que, relacionada geralmente a fatores econômicos, discrimina o diferente, de forma individual ou em grupos. Segundo o Dicionário Houaiss (2014), é

atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância³¹.

Como exemplo, ao longo da história, podemos citar atitudes discriminatórias contra índios, negros, mulheres, homossexuais, idosos, nordestinos, nortistas, caipiras... Devemos, por outro lado, respeitar o próximo, na construção de uma sociedade mais igual, solidária, fraterna. E sempre é importante ter em mente que:

PRECONCEITO É CRIME!!!

O preconceito linguístico é também um tipo de preconceito social. Segundo Possenti (2011)³², “é uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico”. Segundo o Dicionário Houaiss (2014), preconceito linguístico refere-se a “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários”³³. Podemos concluir, então, que preconceito linguístico é toda ação discriminatória contra uma pessoa ou grupo de pessoas pelo modo como usam a língua.



³¹ Definição extraída de: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=preconceito>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

³² Conceituação extraída de: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/preconceito-linguistico>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

³³ Definição extraída de: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=preconceito>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

E agora: o Dicionário Houaiss fala em “crenças”. Quais seriam? Ou seja: quais podem ser os tipos de preconceito com quem usa a língua, seja na fala ou na escrita? Vamos pesquisar!!!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?



“[...] a intolerância linguística passa quase despercebida pela opinião pública e não provoca sérios abalos sociais, da mesma forma que aqueles provenientes da intolerância religiosa ou política, parece nem existir. Contudo, a intolerância linguística existe e é tão agressiva quanto outra qualquer, pois atinge o cerne das individualidades. A linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas” (LEITE, 2008).

Módulo 6 – Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaenses!!!



Desconstruir imagens negativas sobre quem mora na zona rural.

Compreender os usos da língua no contínuo rural-urbano.

Valorizar as manifestações linguísticas como patrimônio e identidade de um povo.



2 aulas de 50 min



E aí: que tipos de preconceito linguístico você considera que podem ocorrer?



Infelizmente, o preconceito linguístico existe. Podemos citar, por exemplo, o jeito de um homem se expressar em relação à fala da mulher, a geração mais nova com relação a linguagem dos mais idosos, a visão de quem mora na região sudeste contra a maneira de pronunciar de alguém da região nordeste, as pessoas das classes mais favorecidas economicamente contra o modo como falam as pessoas menos favorecidas e com pouca ou nenhuma escolaridade. Devemos, assim, lutar contra toda e qualquer forma de preconceito. Afinal, todos somos usuários competentes da mesma língua!!!



Diante de nossas reflexões, você acha que, dependendo do lugar onde a pessoa mora, um uso da língua é melhor do que o outro?



Vamos ouvir e analisar, agora, três entrevistas³⁴. A primeira é com um senhor de 60 anos, a segunda com uma senhora de 74 anos e a terceira com um senhor de 90 anos, à época da gravação, em 2005. Ouçamos com muita atenção!

1 – Que aspecto em especial chamou sua atenção no modo como fala o entrevistado?³⁵

2 – Que marcas, na fala, você acha que podem receber, na sociedade, carga negativa? Por quê?

3 – Você percebe, na fala do entrevistado, algum aspecto que ocorre no modo como nossa comunidade usa a língua portuguesa?

³⁴ Serão exibidos aos alunos trechos de três entrevistas, com 5 min cada. Essas gravações fizeram parte da pesquisa “A toponímia em Dores de Guanhães”, sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Cândida Seabra (Faculdade de Letras – UFMG).

³⁵ Essas questões serão propostas para cada entrevista em específico. Ao final, serão analisadas conjuntamente todas as observações. O foco, aqui, é analisar os traços graduais (alçamento da pré-tônica: iscola, istudo; monotongação e terminação do gerúndio: incaxanu; apagamento do /r/ em final de palavra: pra gente istudá) e descontínuos (uso de formas arcaizantes: luito; deslateralização de /λ/: mio, trabaio, paia; pronúncia [di] e [ti] sem palatalização; concordância não-normativa: os nomi du lugar; várias coisa antiga).



Segundo Bortoni-Ricardo (2005a, p. 33),

toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

Podemos perceber que a variedade da língua portuguesa que usamos deve ser valorizada, deve ser motivo de orgulho.



Então, vamos conhecer melhor a linguagem que utilizamos?! Vamos, agora, em grupo, gravar uma entrevista com alguns dos moradores de nossa terra, tanto da zona rural quanto da zona urbana. Mas o que é mesmo uma entrevista? Quais são suas características? Que cuidados devemos ter? Sobre o que será a nossa entrevista? Vamos pesquisar e, depois, juntos elaborar como serão nossas entrevistas.



Vamos anotar os dados de nossas entrevistas:

1 – Quem serão os entrevistados?

2 – Assuntos: causos, lendas, história da região? Outros: quais?

3 – Que cuidados e posturas ao entrevistar devemos ter?

Além disso, vamos aproveitar para recolher textos que foram publicados em nossa região. Podem ser trazidos para a sala de aula cartazes, jornais, revistas... Fiquem à vontade para pesquisar!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

- () Excelente
- () Bom
- () Razoável
- () Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?

Módulo 7 – A língua que falamos e a língua que escrevemos³⁶



Perceber as diferenças de usos da língua na escrita e na fala.

Compreender os diferentes usos da linguagem de acordo com a situação sociointerativa.

Desenvolver a análise linguística.

Desmitificar a crença de que a escrita seja certa e a fala seja errada.

Combater o preconceito linguístico e social.



2 aulas de 50 min



Com base nas entrevistas, como as pessoas utilizam a língua, tanto na zona urbana quanto na zona rural? Vamos, juntos, analisar!!!



De acordo com os ambientes sociais³⁷ em que interagimos, seja em casa, na rua, na escola, com os amigos, no trabalho, vamos assumindo papéis sociais que nos orientam no modo

³⁶ Este módulo não tem a pretensão de caracterizar a língua portuguesa como duas línguas, uma escrita e outra falada, mas justamente mostrar que essa mesma língua pode ser usada de formas diferenciadas na escrita e na fala.

como usamos a língua, isto é, o espaço em que estamos e com quem falamos decide a linguagem que usaremos. Nós a adequamos. Dessa forma, como cada situação se diferencia da outra, a língua acaba sendo usada também de forma diferente. Em determinados ambientes, vai prevalecer a cultura da oralidade, como em nossa casa; em outros, a cultura da escrita, como nos escritórios, nas repartições públicas, nas universidades e faculdades. Não existe, em um caso ou outro, erro no uso da linguagem ou um só uso (mais) falado ou (mais) escrito, mas usos adequados a uma ou outra situação que, muitas vezes, se misturam. Por isso é importante, como usuários competentes³⁸ da linguagem que somos, saber adequar nossa fala ou nossa escrita ao ambiente e à pessoa com quem nos dirigimos.



Na escola, por exemplo: será que em todos os espaços e momentos usamos a língua de uma mesma forma? Ou há momentos em que usamos a língua ora menos monitorada, ora mais monitorada? E aí?



Isso mostra que a língua varia. Essa variação³⁹ pode ocorrer em muitos níveis:

- o lexical (conjunto de palavras): jerimum x abóbora
- o fonético (modo como os fonemas – sons da fala – são produzidos e organizados): festa x feSta; porta x poita⁴⁰
- morfológico (a estrutura das palavras): pegando x pegano
- o sintático (a maneira como as palavras se relacionam): nós vamos x nós vai x a gente vai x a gente vamos

³⁷ A discussão que aqui se propõe se baseia em Bortoni-Ricardo (2005a, p. 23-25, 52), quando a autora analisa os usos da linguagem e os domínios e papéis sociais.

³⁸ Essa expressão será uma constante em toda a sequenciação de atividades, uma vez que, dentre outros objetivos, procura-se elevar a 'autoestima sociolinguística' do aluno.

³⁹ Abordagem a partir de Gomes (2009, p. 67) e Bortoni-Ricardo (2005a, p. 47-49).

⁴⁰ Tentou-se, com esse tipo de representação, aproximar-se à pronúncia para facilitar a percepção pelo aluno, não se procedendo, conseqüentemente, a uma transcrição de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional.

- semântico (o sentido das palavras): sobrado (casa antiga de pau a pique) x sobrado (casa de dois andares)
- pragmático (como as palavras são usadas, de acordo com a situação): vamu, pessoal, saí x caríssimos, vamos sair

E isso vai depender de alguns fatores: a) quem são os falantes (jovens, por exemplo, falam diferente, em algum aspecto, em relação à fala de pessoas mais velhas); b) a região em que os falantes moram; c) os aspectos sociais e culturais das comunidades que usam a língua (como, por exemplo, *status* socioeconômico, acesso à cultura letrada, grau de escolaridade, acesso ao mundo digital, profissão, redes sociais em que os falante estão inseridos, isto é, as pessoas com as quais convivem, conversam); d) o contexto ou situação em que a língua é utilizada (em casa, por exemplo, falamos de forma diferente do modo como utilizamos a língua na escrita de uma contrato).



Vimos como a língua é utilizada na modalidade falada. Refletimos sobre os usos da língua no ambiente social da escola. Vamos, agora, analisar textos escritos veiculados em nossa região. Vamos aproveitar e comparar algum uso registrado na entrevista com algum uso que aparece na escrita.



Que aspectos podemos observar no modo como esses textos foram escritos?



Podemos perceber que a fala e a escrita, usos da língua, apresentam diferenças, mas que ambas são adequadas aos contextos em que ocorrem e cumprem o objetivo principal de promover interação entre os interlocutores. Podemos também perceber que há usos mais informais ou mais formais, de acordo com a situação de interação. Mas o que seriam contextos mais informais e situações mais formais de uso da linguagem? Vamos pesquisar!!!

Traga exemplos de textos em que ocorram usos mais formais e mais informais e tente explicar porque esses textos foram assim elaborados.



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

- Excelente
 Bom
 Razoável
 Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?



“Temos a língua portuguesa como uma entidade social que todos nós, brasileiros, adquirimos como falantes nativos e que a nós pertence, como nos pertence a identidade de sermos brasileiros. É essa identidade que nos faz cidadãos de pleno direito neste país. Contudo, num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam de formas também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado *português brasileiro*.

A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea”

(GOMES, 2009, p. 65).

Glossário:

Língua: sistema ou código que nos serve para comunicar, interagir.

Fala: uso específico que cada falante faz da língua, podendo ser esse uso falado ou escrito.

Módulo 8 – Nois vai? Nós vamos? E aí?



Diferenciar situações de usos mais formais da linguagem de contextos de usos mais informais.

Perceber a importância da adequação da linguagem à situação sociointerativa.

Compreender os conceitos de norma-padrão, norma culta e variedades linguísticas.

Combater o preconceito linguístico e social.



2 aulas de 50 min



Começamos, no módulo anterior, a discussão sobre usos mais formais e usos mais informais da linguagem. E aí: quais foram os resultados encontrados por vocês? Quais situações em que ocorrem usos falados e escritos mais formais ou mais informais?



Podemos perceber que, conforme seja o ambiente social em que estamos utilizando a linguagem, a pessoa com a qual estamos falando, o objetivo para o qual falamos, quando falamos, de que forma falamos permite-nos monitorar⁴¹ mais ou menos a linguagem. Isso quer

⁴¹ Reflexão com base no contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2005a, p. 62-63).

dizer que podemos ter, tanto na fala quanto na escrita, usos mais monitorados, previamente planejados e que requerem mais atenção no uso da linguagem, e usos menos monitorados, totalmente espontâneos, realizados com um mínimo de atenção no modo de usar a linguagem.

É importante, assim, saber adequar a linguagem à situação de uso. Por exemplo, se você quer deixar um recado para seu irmão que não está em casa e você terá de sair, muito provavelmente você vai se valer de um bilhete, escrito muitas vezes de forma bem rápida. Numa brincadeira na rua com seus amigos, com certeza você vai conversar de maneira bem descontraída. Nessas duas situações, uma de escrita, outra de fala, teremos usos menos monitorados. Você percebeu bem: uma situação de escrita e outra de fala. Isso demonstra que, tanto na fala, quanto na escrita, podemos ter usos menos monitorados.

Mas há também, tanto na fala quanto na escrita, usos mais monitorados. Em uma entrevista de emprego, por exemplo, o entrevistador avaliará, entre outros fatores, o modo como a pessoa se expressa. O entrevistado, por sua vez, tentará demonstrar que, dentre outras aptidões, sabe empregar a linguagem de forma mais elaborada, de acordo com a situação. Na escola, por exemplo, a prova que você geralmente faz tem que vir numa linguagem adequada, escrita com muito cuidado, para que todos possam entender bem o que ali está sendo avaliado. Temos, nesses dois casos, o da entrevista (fala) e o da prova (escrita), usos mais monitorados da linguagem, porque são domínios sociais diferentes dos outros dois citados nos exemplos anteriores. Assim, podemos ter também usos da fala e da escrita mais monitorados.



Vamos refletir agora sobre o seguinte trecho:

[As pessoas] costumam usar uma linguagem informal e menos monitorada quando estão em seu ambiente familiar ou com grupos de amigos em momentos de lazer. Quando estão em situações mais formais, em ambientes que exigem determinado comportamento linguístico, monitoram sua fala para se adequar àquele contexto. Essas variedades dependem de uma convenção social, ou seja, existem expectativas quanto à forma de falar das pessoas em determinada situação e, quando essa expectativa não é atendida, existe algum tipo de conflito entre os interlocutores, seja por uma rejeição, por uma repressão ou por um franzido na testa (GOMES, 2009, p. 74).

1 – De acordo com o texto, vamos sempre usar a língua da mesma forma em toda e qualquer situação? Justifique sua resposta.

2 – A autora afirma que os usos que fazemos da língua dependem de uma convenção social. Quais são as consequências disso?



É fundamental perceber que a escola assume papel ímpar para ajudar o aluno a perceber a importância da linguagem para sua vida. É essencial, também, que o aluno perceba como sua linguagem é motivo de orgulho, como ela faz parte de sua identidade e que, por isso, deve ser valorizada. Temos, ainda, de perceber como uma variedade da língua, por questões sociais, históricas, culturais, acaba recebendo maior atenção do que as outras. Podemos chamá-la de norma culta, uma dentre outras formas de usar a língua que aparece nos jornais impressos, em livros científicos, em documentos de cartório, em produção de trabalhos escolares, por exemplo. Lembram-se de quando analisamos os textos que circulam em nossa comunidade?! Por isso, é importante sabermos usar a língua de forma variada, de acordo com a situação de interação. Por outro lado, temos de lutar contra toda forma de preconceito, inclusive o linguístico. E só o faremos bem se dominarmos a língua de forma satisfatória.



Vimos que, tanto na fala quanto na escrita, podemos ter usos mais ou menos monitorados, de acordo com cada situação de comunicação. Percebemos, com isso, que é importante ampliar

sempre nossa competência comunicativa. Por isso mesmo, agora nós vamos analisar produções que merecem também nossa atenção: o texto literário. Não se trata, aqui, de pensar, simplesmente, na questão de um uso mais ou menos monitorado, mas de mais um uso especial da linguagem! Que tipo de texto seria esse? Qual sua importância? Vamos pesquisar!!!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

- () Excelente
() Bom
() Razoável
() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?



“Estudos sociológicos apontam que existe uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social: os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados” (BAGNO, 2007, p. 44).

Módulo 9 – O texto literário⁴² e a língua



Compreender a plurissignificação constitutiva dos textos literários e a multiplicidade de interpretações.

Possibilitar ao aluno aprender a singularidade discursiva, linguística e cultural dos textos literários selecionados, propondo uma análise dos “modos de dizer”.

Perceber o valor estético dos textos literários.



2 aulas de 50 min



E aí: o que pôde aprender, em sua pesquisa, sobre o texto literário?



Vamos, agora, analisar o seguinte poema, de Patativa do Assaré.

O poeta da roça⁴³

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,

⁴² Diversos estudiosos têm discutido a abordagem do texto literário em sala de aula. Uns têm criticado o uso desse tipo de texto na abordagem de tópicos da gramática normativa. Outros têm postulado que não se deve trabalhar o texto literário para se analisar a variação linguística. Bagno (2007), por exemplo, orienta que, em vez de se trabalhar histórias do Chico Bento ou músicas de Adoniran Barbosa, pode-se trabalhar com falas autênticas. Diante dessas ponderações, o texto literário, aqui, é abordado não para se trabalhar nem conteúdos da gramática normativa nem muito menos para se pedir ao aluno que o passe para a norma culta ou para a norma-padrão, mas apenas para que o aluno perceba a riqueza do texto literário e seu processo de construção, em um processo único de trabalho com a linguagem.

⁴³ Poema extraído de: http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_pa.htm#Ovaq. Acesso em: 25 de maio de 2014.

Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.

1 – Você sabe quem foi Patativa do Assaré?

Antônio⁴⁴ Gonçalves da Silva, o **Patativa do Assaré**, nasceu na Serra de Santana, a 18 Km da cidade de Assaré, em 5 de março de 1909. Logo que ingressou na escola, aos doze anos, passou a escrever poesia e produzir pequenos textos. Quando ganhou uma viola da mãe, aos dezesseis anos, ingressou na arte dos repentes, apresentando-se em saraus e pequenas festividades de sua cidade natal. O nome “Patativa” surgiu devido à semelhança entre seu canto e o do pássaro Patativa, ave nordestina que possui um canto mavioso e singular, quando o jovem poeta tinha apenas vinte anos. Com um nome artístico, passou a viajar pela região cantando seus repentes e apresentando-se várias vezes na rádio Araripe. Sua obra tem grande destaque na literatura cearense. Patativa é considerado o gênio da literatura cearense, por ser um poeta dotado de habilidades especiais.

2 – Explique o título do poema.

⁴⁴ Biografia extraída de: <http://www.infoescola.com/biografias/patativa-do-assare/>. Acesso em: 01 de junho de 2014.

3 – O que o eu lírico pode ter expressado com a estrofe:

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

4 – O que você pode perceber na forma como o poeta registrou as palavras?

5 – Por que você acha que Patativa assim registrou as palavras?

6 – Para você, o modo como a língua portuguesa foi utilizada pelo poeta representa algum falar? Por quê?

7 – Você percebe alguma palavra ou construção que nossa comunidade também fala ou usa?



O texto literário se diferencia dos demais por ser “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (PCNs, 1998, p. 26), sendo, assim, “outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (PCNs, 1998, p. 26). É, com isso,

uma forma de revisitar lugares, feitos espaços habitados, percorridos por diferentes passos [...] [uma] forma de ler, fazendo aproximar pessoas e coisas diversas, [...] uma forma poética, na medida em que [faz] circular saberes, sem aprisioná-los em compartimentos estanques” (WALTY; VALESKA, 2010, p. 391).

Consequentemente, o texto literário apresenta uma linguagem única que subverte, muitas vezes, a linguagem mais monitorada (norma culta). Trata-se, assim, de uma riqueza de expressão, de uso específico e especial da linguagem, que se aproxima de culturas, refletindo sobre hábitos, discutindo valores, analisando a vida, ou simplesmente, voltando a si mesmo como produto linguístico e cultural.



Vimos a expressividade dos textos literários, a riqueza de linguagem que apresentam, os efeitos de sentidos construídos no jogo da linguagem, o valor estético e subjetivo do texto literário! Agora é hora de lermos as produções de nossos poetas!!! Vamos pesquisar: Quem são os literatos cocaienses? Quais são suas produções? Depois de sua pesquisa, traga os textos para a sala de aula, para um momento literário!!!



Quem gostaria de começar nosso “Cafê Literário”? Que autor encontrou? Que textos selecionou? Por quê? Como a linguagem é utilizada nesse textos?



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?

Módulo 10 – Fim de um começo: as variedades da língua e a escola



Sistematizar as informações sobre a variação linguística.



2 aulas de 50 min



Diante de tudo que nós estudamos e construímos juntos, para você, estudar sobre a língua e seus usos foi importante? Por quê?



O que vocês responderam? Vamos, juntos, analisar cada resposta!!!



Vamos, agora, sistematizar de modo bem geral um pouco do que aprendemos. Vamos, juntos, analisar as palavras de Bortoni-Ricardo (2005a, p. 73):

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais.

Glossário:

Estilo: uso da linguagem; modo de falar ou escrever de acordo com determinada situação.

1 – Qual é o assunto principal do texto?

2 – O que seriam “normas”? Úteis ou não? E aí?



A autora nos chama atenção para a adequação linguística, isto é, como usuários competentes da língua que somos, em cada situação de interação, por meio da linguagem, vamos adequando nossa fala ou nossa escrita, considerando a pessoa com quem falamos, sobre o que falamos, como falamos... Assim, se estamos numa conversa no *Facebook*, por exemplo, vamos ali utilizar a língua de forma bem diferente; se estamos, por outro lado, numa conversa em que o pai ou a mãe estão nos chamando a atenção, a linguagem é outra. Isso demonstra que, de acordo com a situação, ora vamos utilizar uma linguagem mais informal, menos monitorada, ora vamos utilizar uma linguagem mais formal, mais monitorada. Percebemos, assim, que a língua varia.



E o que é mesmo a variação linguística?



A língua varia, isto é, ela não é sempre a mesma. Seu uso se modifica, por exemplo, de uma época para outra, de uma região para outra, de uma situação para outra, de uma geração de falantes para outra. Varia tanto na fala quanto na escrita, pois aprendemos juntos que a fala pode ser mais ou menos monitorada, assim como a escrita também pode ser.

Vimos ainda que, conforme os usos que são feitos da língua, alguns deles são considerados melhores ou piores, resultando no preconceito linguístico, ação discriminatória contra o modo como uma pessoa fala ou escreve, e que devemos combater. E só combateremos bem se, como falantes competentes que somos, usarmos a língua de acordo com a situação.

Aí, torna-se muito importante, além da linguagem que utilizamos no dia a dia, compreendermos a norma culta, em sua forma mais formal, monitorada. Por isso que a escola se torna tão importante no estudo e na análise dessa que é uma das muitas formas de se usar a língua, que aparece em jornais na televisão, em textos impressos que circulam em nossa comunidade, em uma entrevista de emprego...

Como nos chama atenção Bortoni-Ricardo (2005a, p. 78):

como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-las de forma adequada à situação de fala.

É isso! Esperamos que vocês tenham percebido a importância da linguagem, a língua portuguesa, essa língua que você usa tão bem em sua vida! E que, como bom falante, pode transformar sua vida por meio dela! E o estudo é uma das chaves para o sucesso!



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?



“Se dermos asas à nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa” (BORTONI-RICARDO, 2005a, p. 105).



Compreendemos os mais variados usos da linguagem, aprendemos muito sobre nossa história, percebemos como somos importantes para a construção dessa história, estudamos que, de acordo com a situação sociointerativa, a língua, tanto na escrita quanto na fala, pode ser usada de modo mais formal ou mais informal... Diante disso, é importante respeitar o próximo, a variedade que ele fala e, nunca, ter preconceito!!!

Neste capítulo, discorremos sobre os procedimentos metodológicos e interventivos que propomos para a abordagem da variação linguística em sala de aula, sugerindo ações e estratégias para que a variação se tornasse componente curricular e, conseqüentemente, fosse esclarecido, ou mesmo banido, o preconceito linguístico, desmitificando crenças negativas sobre determinados usos e desenvolvendo atitudes positivas sobre a língua e seus falantes.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação da sequenciação de atividades que elaboramos.

5 INTERVENÇÃO: APLICAÇÃO E RESULTADOS

Nossa prática em sala de aula revelou-nos a necessidade de abordar, de forma sistemática, a variação linguística. Para tanto, buscamos, em um primeiro momento, por meio da aplicação de questionários etnográficos e sociolinguísticos, apreender as imagens que alunos e os responsáveis por eles possuíam sobre o modo como usam a língua portuguesa. Em seguida, com o intuito de compreender essas imagens, foram aplicadas quatro atividades de percepção linguística, colocando em análise, especificamente, usos linguísticos diferentes da variedade padrão.

Posteriormente, a partir dos resultados, sobretudo com a verificação de crenças negativas em relação à variedade não padrão e ao próprio modo de falar, elaboramos e aplicamos uma sequenciação de atividades e exercícios de verificação de aprendizagem, com o propósito de incluir a variação como item do conteúdo programático do planejamento anual da disciplina português e, conseqüentemente, fosse esclarecido o preconceito linguístico. Torna-se, pois, importante analisar os resultados obtidos com a aplicação das atividades. Esclarecemos que, por questões de espaço, não serão aqui reproduzidos todos os comentários dos alunos. Foram, então, selecionados alguns dados representativos dos propósitos desta pesquisa e conservada a grafia original dos colaboradores.

A sequenciação de atividades e os exercícios de verificação de aprendizagem foram aplicados entre os dias 19 de agosto e 16 de setembro de 2014, conforme os Quadros 1 e 2 apresentados a seguir.

Quadro 1 – Cronograma de Aplicação dos Módulos da Sequenciação de Atividades

(Continua)

| Módulo | Tema | Período | | Tempo de aplicação |
|--------|------------------------------------------------------------|---------------------|------------|--------------------|
| | | 6º Ano Cidadania | 8º Ano 2 | |
| 1 | <i>Nas sendas do patrimônio</i> | 19/08/2014 | 19/08/2014 | 1 aula de 50 min |
| 2 | <i>A língua como patrimônio</i> | 21/08/2014 | 20/08/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 3 | <i>A língua e a história de Barão de Cocais</i> | 25/08/2014 | 25/08/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 4 | <i>Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua</i> | 26/08/2014 | 26/08/2014 | 2 aulas de 50 min |

Quadro 1 – Cronograma de Aplicação dos Módulos da Sequenciação de Atividades

| (Conclusão) | | | | |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|--------------------|
| Módulo | Tema | Período | | Tempo de aplicação |
| | | 6º Ano Cidadania | 8º Ano 2 | |
| 5 | <i>O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?</i> | 01/09/2014 | 01/09/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 6 | <i>Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaienses!!!</i> | 02/09/2014 | 02/09/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 7 | <i>A língua que falamos e a língua que escrevemos</i> | 03/09/2014 | 03/09/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 8 | <i>Nois vai? Nós vamos? E aí?</i> | 08/09/2014 | 08/09/2014 | 2 aulas de 50 min |
| 9 | <i>O texto literário e a língua</i> | 09/09/2014 | 09/09/2014 | 3 aulas de 50 min |
| 10 | <i>Fim de um começo: as variedades da língua e a escola</i> | 16/09/2014 | 16/09/2014 | 2 aulas de 50 min |

Fonte: Pesquisa do autor.

Como se pode perceber, o período de aplicação médio de cada módulo foi de cerca de 2 aulas de 50 minutos. Essa aplicação privilegiou dias em que este professor-pesquisador ministrava duas aulas, para a adequada abordagem dos conteúdos propostos em cada módulo, evitando, por outro lado, aulas geminadas, o que exigiu, em alguns momentos, a cessão, pelos colegas professores de outras disciplinas, de horários para o desenvolvimetro das atividades desta pesquisa. O objetivo disso foi evitar possível cansaço dos alunos, motivo, inclusive, que exigiu a reconfiguração do módulo 5, o que tornou sua aplicação objetiva e prática. Durante, e também após, a sequenciação de atividades, foram aplicados três exercícios de verificação de aprendizagem, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Cronograma de Aplicação dos Exercícios de Verificação de Aprendizagem

| Exercício | Turma/Período | | Tempo de Aplicação |
|-----------|------------------|------------|--------------------|
| | 6º Ano Cidadania | 8º Ano 2 | |
| 1 | 08/09/2014 | 08/09/2014 | 1 aula de 50 min |
| 2 | 16/09/2014 | 16/09/2014 | 1 aula de 50 min |
| 3 | 16/09/2014 | 16/09/2014 | 1 aula de 50 min |

Fonte: Pesquisa do autor.

O objetivo desses exercícios foi verificar se os conteúdos abordados nos módulos da sequenciação de atividades foram aprendidos. Apresentamos, em seguida, reflexões sobre

o processo de desenvolvimentos dos módulos e os resultados dos exercícios de verificação de aprendizagem.

5.1 Participação dos Alunos

Conforme abordado nos Capítulos 2 e 4, responderam ao Questionário do Aluno e participaram das Atividades de Percepção Linguística 23 alunos do 6º Ano Cidadania e 19 do 8º. Ano 2. Contudo, durante a aplicação da Proposta de Intervenção, o número de participantes não foi o mesmo, porque: o informante 8A3 participou apenas do Módulo 1, por ter se transferido para outra escola; os informantes 6A12 e 6A14 também se transferiram para outra escola; a informante 8A1 participou apenas do Módulo 1, por ter entrado em licença maternidade; o informante 6A21 participou dos Módulos 1, 2, 3, 4 e 10; e o informante 8A19 participou apenas do Módulo 4, porque adoeceu. Portanto, para critérios de análise, foram considerados, no caso do 6º Cidadania, 21 alunos, enquanto que o número de referência para o 8º Ano 2 foi de 18 no primeiro módulo e 16 a partir do segundo módulo. Eis, então, os índices de participação dos alunos nos módulos, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Índice de Participação dos Alunos nos Módulos

| Módulo | Turma | | | |
|--------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|
| | 6º Ano Cidadania | | 8º Ano 2 | |
| | Números de participantes | % | Números de participantes | % |
| 1 | 19 | 90,5% | 17 | 94,5% |
| 2 | 19 | 90,5% | 13 | 81,0% |
| 3 | 18 | 85,5% | 11 | 68,5% |
| 4 | 20 | 95% | 16 | 100% |
| 5 | 17 | 81% | 14 | 87,5% |
| 6 | 15 | 71,5% | 9 | 56% |
| 7 | 14 | 67% | 9 | 56% |
| 8 | 15 | 71,5% | 14 | 87,5% |
| 9 | 18 | 85,7% | 11 | 69% |
| 10 | 20 | 95% | 14 | 87,5% |

Fonte: Pesquisa do autor.

A maioria dos 37 alunos (81% na média geral de todos os módulos), conforme se pode perceber pelo Quadro 3, participou dos módulos. Por outro lado, para justamente superar

o fator ‘ausência de alunos’ (19% na média geral de todos os módulos), durante um módulo ou outro, e com base no histórico de frequência às aulas, como apontado no documento ‘Diário de Classe’, principalmente com relação aos alunos do 8º Ano 2, tornou-se fundamental a mudança no modo como foi planejada a sequenciação de atividades, não só no número de módulos, 10, que permitiu ampla abordagem dos conteúdos, mas sobretudo o formato em ‘sequência-espiral’, que possibilitou que, a cada módulo, os conteúdos do(s) módulo(s) anteriores pudessem ser retomados e revistos, num processo circular e gradativo de produção do conhecimento. Cabe, ainda, observar que nenhum aluno faltou mais de 5 módulos consecutivos, o que poderia comprometer a aprendizagem.

5.2 Resultados

Abordamos, nesta seção, a aplicação dos módulos e os resultados verificados. Cabe esclarecer que as atividades, assim que respondidas pelos alunos, eram recolhidas, para evitar que eles modificassem as respostas que haviam dado durante as discussões orais das questões e atividades, que, por sua vez, eram analisadas coletivamente, sob mediação do professor-pesquisador.

5.2.1 Descrição dos Módulos

O foco, nesta subseção, é descrever como os módulos foram desenvolvidos. Uma análise crítica desse desenvolvimento é realizada na seção seguinte ‘Análise dos Resultados’. Cabe destacar que relatar ‘todas’ as observações realizadas pelos alunos ou por nós anotadas, durante a aplicação da sequenciação de atividades, torna-se tarefa que excederia os limites de uma dissertação. Diante disso, a partir do registro e da análise dos comentários dos informantes e de nossas anotações durante a aplicação da proposta de intervenção, pudemos fazer as observações que seguem. Ainda, é importante esclarecer que em todos os módulos utilizamos recursos tecnológicos por meio do projetor Proinfo, exibindo vídeos, gravações de áudio e *slides* com os conteúdos a serem abordados.

⇒ **Módulo 1 – Nas sendas do patrimônio**

Iniciamos o Módulo 1 com a apresentação dos objetivos da pesquisa. Depois desse momento, discutimos o título da sequenciação de atividades [⁴⁵várias formas de nos expressar>” (informante 8A3); “<Que são linguagens diferentes>” (informante 6A16)], foram propostas perguntas (“1 – O que você acha de uma candeia, carro de boi, pilão, ferro a brasa, vitrola?”, “2 – Você percebe alguma utilidade nesses objetos?”, “3 – Você se lembra de outros objetos?”, “4 – Sobre esses objetos, o que podemos refletir em termos de modos de vivência?”) aos alunos sobre objetos típicos da região, com o propósito de construir, aos poucos, o conceito de patrimônio.

Em seguida, foram discutidas mais 3 perguntas (“1 – Para você, o que é patrimônio?”, “2 – Quais elementos constituem o patrimônio de uma cidade, região, estado, país?”, “3 – O que você destacaria como sendo patrimônio de Barão de Cocais?”), passando-se a conceituar patrimônio e a exemplificar, discutindo, ainda, a importância de se preservar o patrimônio.

Nas discussões, destacaram-se duas observações:

- a) “<Se nós valorizássemos o patrimônio iríamos melhorar a nossa cidade>” (informante 6A18),
- b) “Nós somos o próprio patrimônio!” (informante 6A1).

No final do módulo, aos alunos foram perguntados se a língua que usam no dia a dia se constitui como patrimônio, resposta abordada no módulo seguinte.

⇒ **Módulo 2 – A língua como patrimônio**

O Módulo 2 foi iniciado com análise das respostas dos alunos sobre se a língua era ou não um patrimônio, obtendo-se os seguintes dados: 75% responderam que ‘sim’, 22% responderam que ‘não’ e os 3% restantes enquadram-se em ‘Resposta que não se aplica’. A intenção, com a abordagem dessa pergunta, foi ratificar a língua como um patrimônio, como fator que nos identifica, que nos caracteriza como seres humanos, constituindo instrumento importante de interação social, que se modifica ao longo do tempo, intenção essa alcançada,

⁴⁵ Entre < > fala reproduzida de comentário de aluno, na tentativa de, sem o registro escrito, aproximar-se do modo como foi proferido pelo informante.

uma vez que os dados obtidos nos indicam um processo de mudança de percepção em relação à língua, ao mesmo tempo em que aponta para o sucesso da abordagem do primeiro módulo.

Como se pode perceber, a maioria dos alunos considerou a língua que usa como patrimônio. Exemplo de resposta afirmativa:

- a) “Sim, porque quando crescer vou lembrar da minha história e principalmente da língua portuguesa e também por isso temos que preservar nossa língua portuguesa por que se não no futuro nós não saberemos usar para o que for necessário” (informante 6A17);
- b) “É importante para todos a língua patrimônio. E patrimônio. Porque as pessoas fala patrimônio” (informante 6A10);
- c) “Sim pois a linguagem já está totalmente na vida da gente e em todos os momentos” (informante 8A10).

Exemplo de resposta negativa:

- a) “Não qualquer um pode usar ela em qualquer lugar” (informante 6A15);
- b) “Não, porque não tem nada a ver com o passado a linguagem do nosso dia-a-dia para mim o que é patrimônio é por exemplo o Cristo Redentor, museu, pirâmide...” (informante 6A19);
- c) “Não porque tem gírias” (informante 8A16);
- d) “Não porque nem sempre uso a forma certa falo muitas coisas que não são certas por isso acho que não é um patrimônio. A forma que eu me expresse é diferente não é certa mais também não é devidamente errado eu gosto do jeito que falo.” (informante 8A1).

Interessante também foi a resposta do informante do exemplo em ‘d’ acima, em que podemos, de um lado, perceber que já está mudando seu discurso, pois, quando havia respondido o questionário, afirmou, diante da pergunta “42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa?”: “Eu acho que é mais ou menos porque nem todo mundo é perfeito pra falar as coisas certas” e, por outro, se antes havia subjacente a noção de ‘certo x errado’, ‘perfeito x imperfeito’, agora já temos “não certo, nem errado, mas diferente” e, sobretudo, independentemente disso, “eu gosto do jeito que falo”.

Após esse momento, perguntamos aos alunos se era importante estudar a língua portuguesa. Os dados obtidos foram, 94%, para ‘sim’; 3% para ‘mais ou menos’ e 3% como ‘Resposta que não se aplica’. As respostas, então, foram discutidas.

Quem apontou ‘sim’ afirmou, por exemplo:

- a) “Sim ela é importante com ela nos aprendemos e prissisamos para ler e escrever e com ela nós podemos viajar para todos os países.” (informante 6A2);
- b) “Sim, pois sem ela nao fazemos nada” (informante 6A15);
- c) “Sim vai ser necessário para termos um futuro melhor” (informante 8A6);
- d) “Sim. Porque se não estudarmos a Língua Portuguesa não saberíamos falar as palavras corretas” (informante 8A8).

Quem optou por ‘mais o menos’ afirmou que: “por causa que é chato, mais é importante para escrever melho e saber as palavras direito” (informante 6A4).

Interessante também foi o comentário de 8A13, que analisa a função da escola no ensino da língua portuguesa, sobretudo quanto à questão da ‘norma’ (normalização x normatização): “Sim, Pois se não ouvesse o ensinamento do português e falaria cada um de um jeito mais seria importante cada pais ou estado falasse sua lingua aí cada pais sua linguagem”.

Foi, diante dessas respostas, antecipada a discussão da (indevida) questão do ‘certo’ e do ‘errado’, abordando, também, a questão sócio-histórica do português falado no Brasil. Para concluir esse momento, foi lido e analisado trecho de conteúdo da sequência que objetivou reforçar a importância da língua portuguesa como instrumento de interação e comunicação, como meio de construir o conhecimento e registrar a história, como fator de identidade, como elemento da cultura, como valioso bem, um patrimônio.

Em seguida, com a finalidade de ampliar o entendimento da importância da língua como patrimônio e reforçar percepção positiva sobre ela, foi exibido e analisado depoimento do escritor português José Saramago e vídeo elaborado a partir de poema de Fernando Pessoa. Em relação ao primeiro, objetivando reforçar a imagem da língua como patrimônio e despertar no aluno sentimento de pertencimento e amor à língua que eles mesmos falam, para elevar a autoestima linguística, foi perguntado aos alunos “Com base nas palavras de Saramago, por que a língua portuguesa constitui-se como patrimônio?”. Obtivemos respostas como:

- a) “porque a língua portuguesa é inportante para nosso patrimonio e para nós” (informante 6A18);
- b) “Ela, constitui como patrimonio, por que ela é uma mina de Beleza que nós ensina.” (informante 6A17);
- c) “Que é um patrimône porque ela nos pertence como se fosse uma mina de beleza e através dela que escrevemos” (informante 6A16);

- d) “Porque a língua tem beleza e vela como um patrimônio temos que valorizá-la.” (informante 8A9);
- e) “Que agente tem que pertece a ela ela e mais que especial” (informante 8A12).

Em relação ao vídeo-poema, diante da pergunta “O que representa a língua para Fernando Pessoa?”, destacamos os seguintes comentários:

- a) “língua portuguesa exespesa para ele uma grade sentimento como nós sentimos por nossa pátria” (informante 6A17);
- b) “Porque é nossa cultura” (informante 6A10);
- c) “Que nossa cara língua maguestosa que pra ele a nossa língua e tudo de bom só perfeição a nossa língua” (informante 8A13).

Após a reflexão e discussão sobre os vídeos, foi lançada a questão “Mas será que esse patrimônio que é a nossa língua foi, ao longo da história, sempre a mesma? E aí, pessoal, o que vocês acham?”. O objetivo era apenas verificar a opinião dos alunos para uma abordagem detalhada com atividade impressa. De modo geral, uns acharam que ‘não’, outros que ‘sim’. Dentre os que, além de falarem, optaram por responder de forma escrita, houve respostas como:

- a) “Não. Por casa que ela muda o jeito de escrever” (informante 6A7);
- b) “Não a nossa língua ao longo da história ela evoluiu” (informante 8A9);
- c) “A língua não muda” (informante 8A11).

Com o objetivo de mostrar que a língua, embora sendo patrimônio, varia e muda ao longo do tempo, foi abordado o texto ‘Tratado da terra do Brasil, o qual contém a informação das *cousas* que há nestas partes, feito por Pero de Magalhães’. Procurando perceber a imagem dos alunos sobre o modo como o texto foi escrito, foram propostas as questões “3 – Por que esse texto é importante para nós, brasileiros?” e “4 – Como usuário competente da língua portuguesa que você é, o que podemos observar na forma como o texto foi escrito, nos anos 1500?”.

Em relação à questão 3, registramos respostas, como:

- a) “para saber o que esistia antis” (informante 6A7);
- b) “Para descobrir a história do brasil” (informante 6A21);
- c) “Pois fala sobre o descobrimento das terras brasileiras” (informante 6A9).

Diante da pergunta 4, foram obtidas respostas como por exemplo:

- a) “Por que esta mal escrito e nós não escrevemos assim” (informante 6A11);
- b) “o texto foi escrito enqual do passado” (informante 6A21);

- c) “Que é esquisito para nós mais é normal para aquela época” (informante 6A7);
- d) “Foi escrita de forma antiga” (informante 6A8);
- e) “Diferente do que e escrito nos dias de hoje” (informante 6A9);
- f) “A não e correto” (informante 8A16);
- g) “Que o modo deles dizer estar no modo diferente.” (informante 8A8).

Pudemos perceber, de modo geral, dois tipos de respostas: a) os que percebem que a língua varia e muda e, por isso, se torna diferente (importante aqui é destacar a introdução do termo ‘diferente’ na percepção linguística dos alunos e sua aceitação); b) os que rotulam negativamente determinados usos da língua. Tanto uma percepção quanto outra foram importantes para esclarecer aos alunos que a língua varia naturalmente, simplesmente varia, não sendo ‘pior’ ou ‘melhor’, desmitificando crenças e preconceitos.

Finalizando o módulo, foi pedido aos alunos que trouxessem para a aula seguinte textos antigos que permitissem saber como a língua era usada na localidade de onde provinham.

⇒ **Módulo 3 – A língua e a história de Barão de Cocais**

Iniciamos o Módulo 3 com a análise de textos antigos. Prevendo que os alunos poderiam se esquecer de trazer os textos, levamos registros antigos da Escola Municipal Alvina Campos⁴⁶ para que, numa análise geral, eles pudessem ver como as palavras eram escritas na época. Os alunos ditavam as palavras e o professor as colocava no quadro, mostrando, assim, como a língua variou e mudou. Dos comentários dos alunos, foi registrado “<Que a linguagem é estranha.>” (informante 6A1), comentário esse discutido em sala.

Depois desse momento, abordamos a história de Barão de Cocais, analisando coletivamente a origem da localidade, a motivação do nome e as características do município. Surpresa foi o fato de 79% dos alunos participantes do módulo não saberem a explicação sobre o porquê do nome do próprio município em que moram. O módulo, assim, por meio da educação patrimonial, permitiu que os alunos pudessem conhecer melhor a história da própria terra. Segundo o informante 6A15, “<É o patrimônio de Barão de Cocais!>”.

⁴⁶ Cópias cedidas gentilmente pela Diretora Poliana Fonseca.

Perguntamos aos alunos se conheciam nomes de outras pessoas importantes para a história de Barão de Cocais, e apenas um informante (8A6) citou a si mesmo, afirmando “Pode ou nos mesmo podemos entrar para a historia”. No final do módulo, procurando, então, mostrar aos alunos que eles fazem parte da história, foi perguntado a eles diretamente “E você, se sente parte da história? Por quê?” e pedido para que contassem sua própria história. Os resultados são analisados no módulo posterior.

⇒ Módulo 4 – Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua

Em análise das questões propostas no final do módulo anterior, os alunos que se dispuseram contaram suas histórias. Sobre se sentiam parte da história, os dados obtidos foram: 55% para ‘sim’, 35% para ‘não’ e 10% deram respostas que não se aplicam à pergunta. Em relação à primeira opção, citamos os seguintes exemplos:

- a) “Sim, eu nasci aqui nessa cidade linda. e sinto que eu também fasso parte.” (informante 6A17);
- b) “Sim, porque nace aqui e crese me sinto parte de barão de Cocais” (informante 6A3);
- c) “Sim. Porque nos também somos patrimônios das cidade.” (informante 6A1);
- d) “Sim. Porque eu sou um cidadão brasileiro” (informante 8A18);
- e) “Sim porque eu moro aki ne Barão” (informante 8A8).

Exemplo da opção ‘não’ foi:

- a) “não por que pra de antigamente” (informante 6A11);
- b) “Não por que eu moro aqui pouco tem” (informante 6A13);
- c) “Não. porque eu não sou daki” (informante 6A19);
- d) “Não. Não fiz nada importante” (informante 8A11);
- e) “Não eu não morava em barão de cocais” (informante 8A10).

Foi, então, discutido o fato de que, mesmo que a pessoa não tenha nascido em Barão de Cocais, mas por morar na localidade, é importante ela se sentir como parte da história, exercendo sua cidadania, o que foi sendo reforçado com trechos do módulo exibidos em *power-point*. Após esse momento, procurando reforçar a identidade histórica dos alunos e o sentimento de pertencimento e aprofundar os conhecimentos sobre a própria terra, perguntamos aos alunos se conheciam o hino de Barão de Cocais, tendo sido obtidos os seguintes dados: 17% apontaram que conheciam bem; 29% indicaram que conheciam, mas

não se lembravam do hino; e 54% assinalaram que não conheciam. Após responderem a essa pergunta, foi enfatizada a importância de valorizar a própria terra e de se conhecer o hino do município. Em seguida, foi apresentado o hino para (re)conhecimento e análise, considerando quem o compôs, o significado de palavras e expressões, a intenção do hino ao falar sobre a cidade, as riquezas destacadas e o tempo presente.

Como houve aplicação de prova no dia do módulo, não foi possível realizar o passeio pelas ruas próximas à escola, conforme sugerido no módulo, mas, discutiu-se oralmente o ambiente, momento em que os alunos apontaram mudanças na paisagem da cidade, como:

- a) “<Está tudo poluído no ambiente>” (informante 6A5);
- b) “<Não, porque não estamos valorizando a nossa terra, mata, rios.>” (informante 6A23);
- c) “<Está desmatando a natureza>” (informante 6A11).

Finalmente, indagamos aos alunos: “1 – E agora: qual a sua percepção sobre o modo como usa a língua portuguesa para se comunicar no dia a dia? Você se considera um falante competente da língua?”; “2 – A língua que você usa faz parte também da história de Barão de Cocais?”. Antecipando a discussão do próximo módulo, dois informantes afirmaram:

- a) “<A língua se torna nossa!>” (informante 6A5);
- b) “<Nós temos que parar de falar de fala errada e falar que fala diferente.>” (informante 6A1).

⇒ Módulo 5 – O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?

Neste módulo, começamos nossas atividades analisando as respostas dos alunos às questões propostas no final da etapa anterior. Em relação à pergunta “1 – E agora: qual a sua percepção sobre o modo como usa a língua portuguesa para se comunicar no dia a dia? Você se considera um falante competente da língua?”, os dados obtidos foram: 58% para ‘sim’; 12% para ‘mais ou menos’; 24% para ‘não’; e 6% para ‘resposta que não se aplica/não sei’. Para os que responderam ‘positivamente’, houve respostas como:

- a) “Normal; Sim porque a língua também é da vida das pessoas” (informante 6A22);
- b) “Sim, por causa quando eu falo todo mundo entende” (informante 6A4);

- c) “Sim, eu falo a língua muito bem por que é meu patrimônio” (informante 6A17);
- d) “Sim. Porque eu entendo as pessoas e todas elas entendem meu dialogo.” (informante 8A14).

Observamos que o informante 8A19, que se considerava, antes da sequenciação de atividades, ‘burro’, tendo, assim, avaliação negativa de si mesmo como falante da língua, após as atividades mudou sua opinião, afirmando que se considerava falante competente da língua: “Sim.”. Para ‘mais ou menos’, houve resposta como: “mais ou menos, porque eu acho que tem ainda muita coisa para aprender” (informante 6A19). Chamativa também foi a seguinte resposta ‘não’: “Não, por que mesmo [eu] sabendo que não estou errado algumas pessoas me corrigem, mas deve ser enquanto eu vejo uma pessoa falando errado” (informante 6A23), em que o falante, ao mesmo tempo em que se considera ‘competente’, ‘que não fala errado’, sofre ‘correções’ que enfatizam a questão do ‘erro’ no uso da linguagem. Assim, o entrevistado revela a questão do preconceito disseminado na sociedade.

Outras respostas para ‘não’ foram, por exemplo:

- a) “Não por que eu falo errado” (informante 8A10);
- b) “Não porque eu falo da forma diferente” (informante 8A8).

Embora nesses casos pudesse estar presente o ‘falar diferente’ (e não ‘errado’), novamente discutimos a questão da visão ‘certo x errado’ e o preconceito aí presente. Durante as discussões, foram registrados ainda os comentários:

- a) “<Que nós não devemos falar que uma pessoa fala errado. Devemos respeitar!>” (informante 6A23);
- b) “<Que todos nós temos um jeito de falar diferente>” (informante 6A9);
- c) “<Que a gente não fala errado e sim diferente!>” (informante 6A1);
- d) “<Não existe linguagem errada. Se nós falamos que a linguagem é errada, nós somos errados!>” (informante 6A16).

Os dados obtidos nas respostas à questão “2 – A língua que você usa faz parte também da história de Barão de Cocais?” foram: 76% para ‘sim’; 18% para ‘não’; e 6% para ‘resposta que não se aplica/não respondeu’.

Para as respostas afirmativas, tivemos:

- a) “Sim, porque eu sou parte da história de Barão de Cocais” (informante 6A16);
- b) “Sim. Porque ele é um patrimônio da cidade.” (informante 6A1);

- c) “Sim, a língua é principal coisa da história de Barão de Cocais” (informante 6A17);
- d) “Sim. Porque mesmo diferente e parte da História” (informante 8A8).

Em relação à opção ‘não’, houve resposta como: “não eu que acho que faz parte do meu município.” (informante 6A6) e, simplesmente, “não”, sem justificativa.

Diante desses resultados, discutiu-se a questão do preconceito linguístico, com o objetivo de combatê-lo e elevar a autoestima dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa. Para reforçar essa questão, foi passado vídeo da série do Fantástico ‘Vai fazer o quê?’. Propomos, então, duas perguntas: “1 – No vídeo, a partir do modo como a vendedora fala, a compradora acaba identificando a outra como ‘paraíba’, questionando até mesmo se na Paraíba não se fala português. Qual sua opinião sobre a situação retratada no vídeo?”; “2 – E sobre o depoimento do maranhense?”. Tanto para a questão 1 quanto para a questão 2, as respostas apontaram que os alunos não concordam com esse tipo de atitude. Em relação à primeira, houve opiniões como:

- a) “Que mesmo na paraíba não existe linguagem errada e sim diferente da nosa” (informante 6A9);
- b) “Não acho certo por que ninguém tem o direito de jogar o próximo por causa de língua.” (informante 6A17);
- c) “Eu acho muito ruim o racismo com as pessoas só pelo jeito que ela fala o sotaque pode ser diferente não precisa ser racista pelo jeito de falar” (informante 6A16);
- d) “Que na paraiba fala português e é rasimo criticar de onde as pessoas vem” (informante 6A3);
- e) “Não porque devemos respeitar as pessoas dependente da cor da raça, origem, religião etc.” (informante 8A8);
- f) “Um preconceito linguístico e isso é um crime grave” (informante 8A14).

As respostas dadas à questão 2 foram, por exemplo:

- a) “não é errado o jeito de fala isso é preconceito” (informante 6A19);
- b) “não porque cada um tem seu jeito de falar” (informante 6A6);
- c) “o depoimento foi bom ruim e o que fazem com ele por ser do maranhão” (informante 6A15);
- d) “Eu achei que fazem maldade só porque a linguagem dele é diferente e ele é agredido no trabalho.” (informante 6A17);

- e) “Eu acho que não deve jogar alguém pelo jeito que ela fala isto magoa as pessoas.” (informante 6A16);
- f) “O depoimento dele é triste por que as pessoas acha que ele não sabe escrever nem ler e ele fica magoado com que as pessoas fala dele.” (6A13);
- g) “Que ele evita de falar não devemos fazer isso temos que ter orgulho do que somos” (informante 8A8).

Após esse momento, foi lido e discutido trecho do *power-point* a respeito do preconceito linguístico, conceituando-o e esclarecendo que se trata de um crime. Foram registrados os seguintes comentários:

- a) “<Não tem falas erradas existem falas diferenciadas!>⁴⁷” (informante 8A14);
- b) “Não existe língua errada” (informante 8A2);
- c) “<Preconceito só pelo jeito de que elas falam.>” (informante 6A16).

Solicitamos, como tarefa de casa, que os alunos pesquisassem os tipos de preconceito linguístico que poderiam existir.

⇒ **Módulo 6 – Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaenses!!!**

Abordamos, no 6º módulo, os tipos de preconceito. Infelizmente, nenhum aluno lembrou-se de pesquisa. Assim, primeiramente pedimos aos alunos para elencar oralmente (e registrar por escrito) possíveis tipos de preconceito, sendo destacados:

- a) “Que não é só preconceito só na raça de língua”/“Que as pessoas que mora na roça se acha pior que os que mora na cidade” (informante 8A12);
- b) “<Sou pior do que outros>” (informante 8A14);
- c) “Só porque uma pessoa mora em cidades diferentes ele acham que ela fala errado” (informante 6A16);
- d) “Preconceito: pessoas da roça e da cidade” (informante 6A17).

Em seguida, lemos e discutimos trecho do *power-point*, citando, por exemplo, o jeito de um homem expressar-se em relação à fala da mulher, a geração mais nova com relação a linguagem dos mais idosos, a visão de quem mora na região sudeste contra a maneira de pronunciar de alguém da região nordeste, as pessoas das classes mais favorecidas

⁴⁷ O informante confirmou, posteriormente, em comentário escrito, esse conteúdo, mas preferimos nos guiar pela nossa própria anotação feita durante o módulo.

economicamente contra o modo como falam as pessoas menos favorecidas e com pouca ou nenhuma escolaridade.

Depois desse momento, apresentamos três entrevistas. A primeira é com um senhor de 60 anos, a segunda com uma senhora de 90 anos e a terceira com um senhor de 71 anos, à época da gravação, em 2005⁴⁸. O objetivo principal foi, por meio das gravações, analisar os traços graduais (alçamento da pré-tônica, ‘iscola/escola’, ‘istudo/estudo’; monotongação, ‘contô/contou’ e terminação do gerúndio, ‘comenu/comendo’; apagamento do /r/ em final de palavra, ‘fala/falar’) e descontínuos (uso de formas arcaizantes: ‘luito/luto’; deslateralização de /ʎ/; pronúncia [di] e [ti] sem palatalização; concordância não-normativa, ‘Nóis falo/Nós falamos’). Após audição das entrevistas, foram propostas 3 perguntas. Interessante observar que nenhum informante considerou as falas dos entrevistados ‘erradas’. Pelo contrário, na questão 2, inclusive foram dadas respostas que defendiam os entrevistados. Na primeira questão, “Que aspecto em especial chamou sua atenção no modo como fala o entrevistado?”, foi necessário explicar de forma mais clara o que se queria com a atividade, surgindo respostas como:

- a) “Sim, o modo da pessoa falar é diferente. us nome do lugar, várias antigas” (informante 6A16);
- b) “Sim pom o mio de moio” (informante 6A3);
- c) “Sim, tipo: os nome do lugar, varias coisa antiga, um mio de moio, duranti.” (informante 6A7);
- d) “Diferente do que eu falo” (informante 8A5);
- e) “varias coisas antiga, mio (milho), moio, grandi, durante” (informante 8A8);
- f) “ele fala no plural e depois a nesna frase no singular” (informante 8A2).

Em “2 – Que marcas, na fala, você acha que podem receber, na sociedade, carga negativa? Por quê?”, foram citadas respostas como:

- a) “Sim um sutaque Baiano.” (informante 6A16);
- b) “Sim; O jeito da fala nordestina.” (informante 6A1);
- c) “Varia coisa antiga” (informante 8A12);
- d) “o nome do lugar” (informante 8A6).

Cabe destacar, aqui, as respostas em defesa do modo como falam os entrevistados:

⁴⁸ Essas gravações fizeram parte da pesquisa “A toponímia em Dores de Guanhões”, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Cândida Seabra (Faculdade de Letras – UFMG).

- a) “Não; porquã cada um tem seu jeito de falar.” (informante 6A3);
- b) “Preconseito de sua fala” (informante 6A13);
- c) “muitos s sen prisar poden zoar” (informante 8A2).

Jã para a questão “3 – Vocẽ percebe, na fala do entrevistado, algum aspecto que ocorre no modo como nossa comunidade usa a língua portuguesa?”, os informantes apontaram, por exemplo:

- a) “No jeito da fala igual milho ela fala mio e de ela fala di com um modo diferente” (informante 6A6);
- b) “Sim. O mio moio” (informante 6A1);
- c) “sin como a palavra milho ele fala mio” (informante 8A2).

Depois desse momento, lemos e discutimos trecho do *power-point* abordando-se as variedades linguísticas como instrumentos de identidade. Foram registrados, em relação às entrevistas e ao conteúdo dos *slides*, os comentários:

- a) “E o costume de onde a pessoa foi criada” (informante 8A11);
- b) “<Não importa de onde a gente é temos que ter orgulho de onde nascemos>”/“<Que a gente fala igual mas do modo diferente>” (informante 8A8);
- c) “<Por causa do Brasil ser colonizado por vários tipos de povo uma parte fala diferente que outras por região>” (informante 8A2);
- d) “<Nós somos diferentes, mas nossa língua é a mesma.>”(informante 6A17).

Em seguida, foram pontuados procedimentos sobre as entrevistas a serem analisadas e pedido aos alunos para trazer textos publicados na região.

⇒ Módulo 7 – A língua que falamos e a língua que escrevemos

Introduzimos o 7º módulo com a exibição, na turma do 6º Ano, de duas entrevistas. Na turma do 8º Ano, como nenhum aluno trouxe entrevistas gravadas, passou-se para a abordagem do tópico seguinte, isto é, os usos da língua de acordo com os papéis que assumimos nos ambientes sociais.

No caso do 6º Ano, dois informantes, 6A8 e 6A5, realizaram gravações e exibiram na sala. Os pontos que foram focalizados foram apenas dois: concordância não-normativa e alçamento da pré-tônica, comparando-se as gravações com textos escritos, enfatizando a diferença entre as modalidades falada e escrita. Após essa discussão, tanto no 6º

Ano quanto no 8º Ano foi lançada a seguinte pergunta: “Na escola, por exemplo: será que em todos os espaços e momentos usamos a língua de uma mesma forma? Ou há momentos em que usamos a língua ora menos monitorada, ora mais monitorada? E aí?”. De modo geral, os alunos afirmaram que ‘não’, pontuando que, no recreio, por exemplo, falam de maneira mais informal, ao passo que, durante as aulas, tendem a falar de forma mais monitorada, como em: “Não porque na hora do recreio eu não falo como dentro da sala.” (informante 6A8). Em seguida, foram mostrados, com exemplos no *power-point*, alguns níveis em que a língua pode variar e os fatores que podem estar envolvidos nesse processo. Durante as discussões, houve comentários, sendo registrados:

- a) “No facebook falo de uma forma diferente” (informante 8A11);
- b) “Nacidade grande o precoseito contra a fala dos nordestinos” (informante 8A16);
- c) “Posso falar um exemplo: tu tem maquina de soida” (informante 8A10);
- d) “<Na escola, no recreio, usamos mais gírias; dentro da sala tem que ter respeito. No cartório a linguagem é formal>” (informante 8A12);
- e) “De vez minha vó falar costas ela fala cacunda e fogão e fomalha” (informante 8A8);
- f) “Eu acho que a língua é como nosso pais que ajuda nós respeitar oque é nosso patrimônio” (informante 6A17);
- g) “tem gente que fala oce, c, você” (informante 6A15);
- h) “tem gente que fala home” (informante 6A1);
- i) “<Posso falar o que é errado? Não, é o modo de falar.>” (informante 6A13);
- j) “tem gente que fala muler [para] mulher” (informante 6A19).

Após essa etapa, foi novamente trabalhada a questão da modalidade falada e da modalidade escrita, analisando, para tanto, textos que estavam afixados no mural da sala dos professores. Foram pontuadas questões como acentuação e concordância, enfatizando aos alunos que se trata de modalidades que usam a língua de forma diferenciada, que uma não é melhor ou pior do que a outra, que são simplesmente usos da língua. Finalmente, foi pedido aos alunos que trouxessem textos ou pensassem em usos mais formais e mais informais.

⇒ **Módulo 8 – Nois vai? Nós vamos? E aí?**

Abordamos a análise de usos formais e informais da linguagem no módulo 8: “informal: Quando eu to com meus amigos e não me preocupo muito com a linguagem formal

Quando eu vou ne uma entrevista de emprego ou em uma reunião.” (informante 6A8). Interessante também foi o comentário de 6A17: “O professor me dá uma prova escrevo na forma imformal o professor tem direito de me corrigir? Sim porque numa prova a pesso tem que escre mais formal”. Aproveitamos essa observação e discutimos a questão da ‘correção’.

Depois desse momento, foram analisados conteúdos do *power-point* a respeito dos usos mais formais e mais informais, enfatizando a questão da adequação linguística: “Temos que usar a linguagem de acordo com o ambiente” (informante 6A15). Em seguida, propomos duas questões sobre trecho de Gomes (2009). Para a questão “1 – De acordo com o texto, vamos sempre usar a língua da mesma forma em toda e qualquer situação? Justifique sua resposta.”, os dados obtidos indicaram: 10% para resposta afirmativa, e 90% para resposta negativa. Esses dados apontam que a grande maioria compreendeu bem que a língua varia, não sendo, por exemplo, usada da mesma forma em toda e qualquer situação.

Para o ‘sim’, houve respostas como:

- a) “Sim temos que em várias situações correta” (informante 6A18);
- b) “Sim; porque a maioria das pessoas usa a linguagem informal mas tem que usar a linguagem formal” (informante 6A22);
- c) “Sim porque agem ten sempre tem que falar serto e sempre corrigir os zoutros” (informante 6A18).

Foi, então, necessário novamente rever a questão, de um lado, da ‘correção’, e, de outro, da ‘informalidade x formalidade’, aproveitando-se, para tanto, de respostas do ‘não’, como:

- a) “Não porque em alguns lugares podemos falar mais formal ou mais informal depende de que lugar voce estar” (informante 6A8);
- b) “Não. Porque a lugares que pode falar mais formal: Ex: escola, tribunal, discursos, etc. e outros mais informal: Ex: na rua, em casa, etc.” (informante 6A9);
- c) “Não por que quando estamos em um ambiente familiar falamos mais informau e no trabalho mais formal” (informante 6A16);
- d) “não pois cada um tem seu jeito de ser” (informante 8A10);
- e) “Não pois perto dos amigo voce pode usar lingua informal nas perto de um altoridade você usa uma lingua formal” (informante 8A11).

Em relação à questão “2 – A autora afirma que os usos que fazemos da língua dependem de uma convenção social. Quais são as consequências disso?”, foram obtidas sobretudo três tipos de respostas:

I – aspecto positivo da convenção da linguagem:

- a) “porque se cada pessoa chamar uma coisa disso ou da quilo pode causar confusão e não entenderam nada.” (informante 6A3);
- b) “não vai haver entendimento” (informante 8A17);
- c) “se não ouver uma patrocinação na lingua ia haver uma confusão” (informante 8A13);
- d) “não vai aver briga” (informante 8A12);
- e) “que agente vai entender mais” (informante 8A8).

II – a necessidade de adequação linguística:

- a) “Usar a lingua adequada para cada cituação” (informante 6A16);
- b) “Muitas temos que usa cada língua a sua situação” (informante 6A6).

III – aspectos negativos resultantes da convenção (preconceito; uniformização por pressão e correção):

- a) “A consequencia e de que todos comecem a fala da mesma forma.” (informante 6A8);
- b) “Uma pessoa que fala igual a você lhe corige.” (informante 6A9);
- c) “Os preconceitos; As pessoas devem ser respeitadas” (informante 6A22);
- d) “Que todo mundo falasse certo.” (informante 6A1);
- e) “algumas pessoas acham que a fala das pessoas da roça falam errado so que não elas falam diferentis” (informante 6A7);
- f) “que as pessoas acham que nos falamos erado” (informante 8A10);
- g) “a desigualdade social” (informante 8A18).

Enfatizamos, então, a complexidade que envolve a questão da convenção social da linguagem, tanto nos seus aspectos positivos quanto negativos, esclarecendo, sobretudo, o que envolve o ‘certo’ e o ‘errado’ e, aí, o preconceito. Depois, foram abordados a função da escola, o ensino da norma culta e o papel que essa norma pode ou não ter na sociedade.

Após essa discussão, foi pedido aos alunos que trouxessem, para o próximo módulo, pesquisa sobre o que é o texto literário e sua importância.

⇒ Módulo 9 – O texto literário e a língua

Neste módulo, iniciamos com a abordagem do que seria o texto literário e sua importância. No 6º Ano, apenas um aluno realizou a pesquisa: [“O texto literário é caracterizado por uma função estética (é uma obra de arte). Exemplo de textos literários: novela, romance etc.” – informante 6A3], ao passo que no 8º. Ano ninguém pesquisou. Nas duas turmas, a questão foi, então, discutida oralmente, enfatizando a questão do estético, da imaginação, da fruição, do valor expressivo das palavras... Dos comentários registrados, temos:

- a) “<A literatura estuda a língua, faz parte dela>” (informante 8A10);
- b) “São textos que nos ajuda na fala e na escrita, e comta: contos, historias, contos de fada, etc.” (informante 6A9).

Após essa breve abordagem, analisamos o poema ‘Poeta da roça’, de Patativa do Assaré. Focalizando a linguagem utilizada pelo poeta, solicitamos aos alunos que fizessem uma avaliação, obtendo-se os seguintes dados: 76% apresentaram avaliação positiva ou não fizeram avaliação depreciativa; 7% fizeram avaliação positiva e negativa ao mesmo tempo; 7% fizeram avaliação negativa; 3% apresentaram resposta que não recebeu classificação, pois, no contexto, embora a fala do informante indique o contrário, não se sabe, precisamente, se, ao responder à questão, se avaliou positiva ou negativamente o modo como foi escrito o texto; 7% ou não sabem ou não responderam.

Como se pode perceber, a grande maioria ou considerou normal ou avaliou positivamente o modo como foi escrito o poema, mostrando que os alunos, no decorrer da sequenciação de atividades, foram aprimorando sua percepção sobre a linguagem, valorizando os usos linguísticos.

Para avaliação ‘normal’ (sem avaliação depreciativa) ou ‘positiva’, são exemplos:

- a) “São diferentes das noças palavras eles falam diferente” (informante 6A20);
- b) “tem hora as pessoas falan assim”(informante 6A4);
- c) “É que é um poeta da roça que fala de modo diferente” (6A17);
- d) “Que é uma palavras bem significantes na vida do Sertão.” (informante 6A22);
- e) “ele não fala errado” (informante 6A15);
- f) “que ele tentou escrever do jeito que ele fala na onde ele mora”/“não pois e o ceu jeito de falar” (informante 8A10).

Para avaliação ‘positiva e negativa ao mesmo tempo’, podemos citar:

- a) “as palavras não esta escrita erradas só tá de jeito esquezito” (informante 6A11);
- b) “Porque eles falam as coisas erradas.”/“diferente” [a forma de registro das palavras]/“Porque ele inventou um poema ela deve ser valorizado.” (informante 6A2).

Exemplo de ‘avaliação negativa’ temos:

- a) “eles falam de feremte eles falam que gosta da rossa porque sempre as palavras não são como nós eles falam e rado e escreve”/“por ele sempre fala errado e sempre tem que te alguém para corrigi” (informante 6A18);
- b) “Que ele falava errado e ninguém entendia o que ele falava”/“Sim, porque estar muito errado o modo de fala.” (informante 8A4).

Como avaliação sem classificação definida, é exemplo: “Porque ele e da roça e da roça fala engraçado” (informante 6A10). Com base nessa observação, foi necessário, desmitificar a crença e o preconceito contra a linguagem das pessoas da zona rural, mostrando a importância do poema para caracterizar a história do poeta, o modo de ser e agir, que merece todo o respeito. Nesse sentido, cabe destacar que as consequências do preconceito contra o poeta, sua origem, sua linguagem, foram percebidos pelos alunos, como em:

- a) “Que na cidade o poema não entra mas na roça entra por causa que ele e simple” (informante 6A4);
- b) “Porque ele pensa que ele não pode entrar na praça, no rico salão, no campo, só porque fala diferente” (6A17);
- c) “Que ele está sendo desprezado por ser da rosa” (informante 6A16);
- d) “Que ele vivel na roça e o poema dele não foi aceito.” (informante 6A3).

Ao mesmo tempo que alguns chegaram a se identificar com o modo como é escrito o poema: “Sim, o modo dele falar é igual o nosso Por isso não devemos ter preconceito ele só fala um pouco diferente.”/“Sim algumas pessoas [da comunidade] falam assim sem ver.” (informante 6A17).

Para reforçar essa percepção, depois foram abordadas, em *power-point*, noções sobre o texto literário, algumas características, sua importância. Interessante também foi o comentário do informante 6A5, que narrou episódio visto na televisão: “Num cobrado de onibus ele foi cobra uma mulher Ele falou uma palavra errada e os passagero bateram nele hoje ele treina como fala para não apanhar”. Foi, então, novamente discutida a questão do preconceito.

Finalmente, como tarefa para casa, os alunos foram orientados a pesquisar escritores cocaienses⁴⁹.

⇒ **Módulo 10 – Fim de um começo: as variedades da língua e a escola**

No Módulo 10, iniciamos com a leitura e análise, pelos alunos, dos textos de escritores cocaienses, apresentando, ainda, a biografia. Interessante que dois informantes se sentiram escritores e apresentaram seus próprios textos. Foram apresentados textos como: ‘Quando me encontrar na solidão’, de Ronaldo Rivas; ‘Poetas Escritores de Barão de Cocais’, com informações sobre poetas e textos; ‘Felicidade’, de Ronaldo Rivas; ‘A flor da pele’, de Ronaldo Rivas; ‘Amor exigente, amor insistente’, de José Aparecido de Moraes; ‘Um Deus que me fala’, de José Aparecido de Moraes; ‘Minha Cidadezinha’, de Sheila Idalina.

Depois desse momento, procurando ainda reforçar as percepções positivas sobre a língua, combater o preconceito e localizar os usos da linguagem, perguntamos aos alunos se “Na língua vale tudo?”⁵⁰, obtendo como respostas:

- a) “Tem que olhar nossas falas porque a pessoa pode falar uma coisa que a outra não gosta por exemplo um palavrão” (informante 6A1);
- b) “Fale tudo por que além de ser nosso patrimônio devemos respeitar” (informante 6A17);
- c) “Não. Pois devemos farear os lugares pois a lugares mais formais e outros mais informais.” (informante 6A9);
- d) “Não porque a lugar e hora para a gente fala famos supor com meu amigos eu falo mais informal” (informante 6A8);
- e) “Depende do modo de escrever e falar não existe língua errada existe língua diferente do que a outra tem coisa que a gente não pode falar como palavrão.” (informante 6A21);
- f) “Não porque em cada situação vamos usar lingua diferente exemplo: na escola falamos mais formal do que na rua.” (informante 6A6).

Com o objetivo de sistematizar e reforçar as discussões empreendidas, foi proposta uma última atividade a partir de trecho de Bortoni-Ricardo (2005, p. 73). O objetivo,

⁴⁹ Seria realizado um Café Literário. Mas, como as provas bimestrais estavam se aproximando, achamos conveniente realizar uma roda de leitura na própria sala de aula, sem prejuízo do objetivo do módulo.

⁵⁰ O objetivo dessa pergunta (que não estava prevista na sequenciação de atividades) foi discutir com os alunos a importância da noção de adequação da linguagem, percebendo, ainda, que “há avaliações dos usos linguísticos”. Tal questão partiu do texto “Os puristas e a mentira do ‘vale-tudo’”, do livro “Não é errado falar assim” (BAGNO, 2009, p. 34-37).

claro, não foi abordar conceito técnico do termo ‘norma’, mas, após leitura e análise do trecho, levantar discussão sobre usos mais formais e informais e as consequências sociais que podem implicar. Diante disso, foram propostas duas questões, cujas respostas ou transcrevem o conteúdo que está no trecho, ou, por outro lado, procuram refletir sobre o que a autora analisa. Assim, foi perguntado, aos alunos, “1 – Qual é o assunto principal do texto?”, obtendo como resposta:

- a) “O assunto principal do texto e a língua” (informante 6A21);
- b) “Porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado.” (informante 6A7);
- c) “Está falando que a gente fala não errado mais sim diferente das pessoas que nós convivemos” (informante 6A6);
- d) “A linguagem formal e informal” (6A17);
- e) “O estilo de linguagem” (informante 8A18);
- f) “Regras e uso da língua como deve ser usada” (informante 8A11).

De todos os informantes, apenas 8A7 apontou ainda a questão do ‘erro’: “como as pessoas falam errado e tem como correta”. Novamente, então, foi necessário desmitificar essa crença, discutindo a questão com todos os alunos.

Para a questão “2 – O que seriam ‘normas’? Úteis ou não? E aí?”, houve respostas como:

- a) “São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.” (informante 6A7);
- b) “depende da onde a gente esta e com quem entao a gente vai se adaptar com a língua.” (informante 6A8);
- c) “Sim para a adequação definidas em sua cultura” (informante 6A6);
- d) “norma da língua para formais e mais informais” (informante 6A16);
- e) “que podemos falar do noso jeito sem criticar os outros” (informante 8A10);
- f) “Seria a hora e o tempo que usa a língua formal ou não” (informante 8A12);
- g) “Normas de adequação. Sim.” (informante 8A8);
- h) “As normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.” (informante 8A4).

Importante observar que as consequências da(s) ‘norma(s)’ (sobretudo pelo viés da gramática tradicional) também foram objeto de apreciação dos informantes:

- a) “quando uma pessoa falar uma coisa errada agente corige e tem que aceitar cer corrigido pela a língua portuguesa.” (informante 6A18);

- b) “Como devemos utilizar nossa língua portuguesa” (informante 6A17);
- c) “E uma coisa que voce ten que obedecer sinbo sera declasificado E o uso da lingua que pode ser fomal e não formal” (informante 6A23);
- d) “serião como regras a ser cumprodo são uteis e fazer diferenção” (informante 8A2).

Trabalhamos, novamente, a complexidade que envolve essa questão da norma, apontando, junto com os alunos, os aspectos positivos e negativos, sobretudo a importância da adequação linguística, de um lado, e, de outro, o preconceito linguístico e as avaliações depreciativas resultantes da polarização ‘certo x errado’.

5.2.2 Avaliação dos Módulos e da Aprendizagem pelos Alunos

Após a finalização de cada módulo da sequenciação de atividades, os alunos preenchem uma ‘Ficha de Avaliação’ (Anexo XI), apontando se o módulo foi considerado ‘excelente’, ‘bom’, ‘razoável’ ou ‘péssimo’. Das fichas que foram preenchidas, obtivemos os dados contidos na Tabela 3.

Tabela 3 – Avaliação dos Módulos

| Módulo | Avaliação | | | | | | | |
|--------|------------------|-----|------------------|-----|------------------|-----|------------------|-----|
| | Péssimo | | Razoável | | Bom | | Excelente | |
| | Número de fichas | % | Número de fichas | % | Número de fichas | % | Número de fichas | % |
| 1 | 2 | 6% | 3 | 9% | 13 | 41% | 14 | 44% |
| 2 | 0 | 0% | 0 | 0% | 9 | 31% | 20 | 69% |
| 3 | 1 | 3% | 3 | 10% | 13 | 45% | 12 | 42% |
| 4 | 0 | 0% | 3 | 10% | 17 | 57% | 10 | 33% |
| 5 | 0 | 0% | 3 | 10% | 9 | 29% | 19 | 61% |
| 6 | 1 | 5% | 4 | 18% | 9 | 41% | 8 | 36% |
| 7 | 1 | 4% | 1 | 4% | 8 | 35% | 13 | 57% |
| 8 | 3 | 10% | 4 | 14% | 11 | 38% | 11 | 38% |
| 9 | 0 | 0% | 4 | 14% | 14 | 48% | 11 | 38% |
| 10 | 0 | 0% | 3 | 9% | 12 | 35% | 19 | 56% |

Fonte: Pesquisa do autor.

Pelos dados, a grande maioria dos alunos avaliou positivamente (como ‘bom’ ou ‘excelente’) os módulos. Ainda na ficha havia dois outros campos: a) O que pôde aprender?; b) Sugestões, críticas, opiniões.

Em relação à pergunta “E aí: o que pôde aprender?”, os alunos apontaram tópicos como:

⇒ **Módulo 1 – Nas sendas do patrimônio:**

- a) “que a historia está até na nossa familia pois meu avo me contou que o avo dele lutou na guerra e la também tem muitas coisas antigas que lembram a hitoria” (informante 6A23);
- b) “eu aprendi muitas coisas intereçantes sobre o patrimonio publico a linguagem de hoje em dia é muito legal sempre aprender mais” (informante 6A19);
- c) “que não importa como você fala não existe certo e errado” (informante 6A16);
- d) “Que o patrimonio é parte da nossa historia e que devemos preservar e que ainda hoje alguns objetos antigos ainda são muinto usados.” (informante 8A3).

⇒ **Módulo 2 – A língua como patrimônio:**

- a) “Saber mais da língua português se a língua é um patrimonio e que a língua de antigamente e diferente da nossa” (informante 6A3);
- b) “Eu aprendi que a língua portuguesa é um patrimônio do nosso país e das nossas pessoas.” (informante 6A1);
- c) “Que a língua faz parte de toda a nação Brasileira” (informante 8A18);
- d) “A importância de nossa língua” (informante 8A11).

⇒ **Módulo 3 – A língua e a história de Barão de Cocais:**

- a) “deu para aprender um pouco de minha própria cidade.” (informante 6A17);
- b) “Como era a escrita de Antigamente” (informante 6A9);

- c) “Aprender a história de Barão de Cocais e mais um mucadim” (informante 6A13);
- d) “Que só de eu morar em Barão eu já faço parte da história” (informante 8A18).

⇒ **Módulo 4 – Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua:**

- a) “Que a lingua portuguesa e noso patrimonio” (informante 6A9);
- b) “ninguem fala errado” (informante 6A5);
- c) “Eu aprender que devemos cuidar bem do nosso patromônio por que é a nossa história” (informante 6A17);
- d) “Eu pode aprender que não falamos errado mas sim diferente” (informante 6A3).

⇒ **Módulo 5 – O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?:**

- a) “Que muitas pessoas sofrem preconceito porquausa da sua linguagem” (informante 6A9);
- b) “muitas coisas que as linguagens de qualquer outra cidade ou estado não é errada e não precisa ter preconceito” (informante 6A19);
- c) “não ter preconceito com as falas das pessoas” (informante 8A7);
- d) “Que a forma em que falamos e essencial para nossa convivencia” (informante 8A6).

⇒ **Módulo 6 – Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaienses!!!:**

- a) “Ninguém fala errado” (informante 6A5);
- b) “Eu pode aprender que tem pessoas que falam diferente e não errado” (informante 6A3);
- c) “Variacões linguisticas” (informante 8A11);
- d) “Que agente tem que ter orgulho da nossa lingua” (informante 8A12).

⇒ **Módulo 7 – A língua que falamos e a língua que escrevemos:**

- a) “Eu aprendi que as pessoas não falam errado e so um outro modo de falar, por que se falarmos que a pessoa esta falando errado ela pode se sentir ofendida” (informante 6A23);
- b) “Que todos pode fazar de um jeito pois tem situações que eu vou falar mais formais e outras mais informais” (informante 6A16);
- c) “Que a ligua não e errada e sim o modo de diser e diferente” (informante 6A8);
- d) “Que a lingua muda de lugar pra outro” (informante 8A12).

⇒ **Módulo 8 – Nois vai? Nós vamos? E aí?:**

- a) “Que a liguagem pode ser informal ou formal e nem uma dela e errada” (informante 6A8);
- b) “Que devemos gostar do jeito que valamos” (informante 6A9);
- c) “A importância da linguagem” (informante 8A18);
- d) “que nos devemos mudar as falas em algumas ciuação” (informante 8A10).

⇒ **Módulo 9 – O texto literário e a língua:**

- a) “Sobre a litterrario é muito inportante porque agente aprende coisas oque agente nem sabia” (informante 6A7);
- b) “Sobre a linguagem da cidade e da roça etc.” (informante 8A4);
- c) “a valorizar a linguagem da roca” (informante 8A2);
- d) “Que as linguas tem varias formas de falar” (informante 8A15).

⇒ **Módulo 10 – Fim de um começo: as variedades da língua e a escola:**

- a) “Ninguém fala errado só fala diferente” (informante 6A5);
- b) “E aprendi que os Gileade matava os Efraim só porque eles falavam diferentes” (informante 6A8);

- c) “Que depende do lugar a onde e apropriado o uso da língua” (informante 8A12);
- d) “Como a língua pode ser usada” (informante 8A18).

Por esses comentários, que serão analisados na seção seguinte ‘Análise dos Resultados’, podemos perceber que a abordagem da variação, como propõe a Sociolinguística Educacional, sobretudo, com as contribuições de Bagno (2001, 2002, 2007, 2009, 2013) e Bortoni-Ricardo (1999, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b, 2013, 2014) pode ser significativa na desmitificação de crenças negativas sobre a língua, na percepção de que a língua varia, na consideração da língua como patrimônio e como fator de identidade e na adequação dos usos de acordo com as situações de interação.

Ainda sobre a pergunta “Gostaria de dar opinião, sugestão?”, obtivemos colocações como:

⇒ **Módulo 1 – Nas sendas do patrimônio:**

- a) “eu gostei da aula porque e a primeira vez que eu vejo um professor de português falando sobre a historia” (informante 6A23);
- b) “eu gostei muito da aula porque eu não sabia o que era patrimônio agora eu sei” (informante 6A7).

⇒ **Módulo 2 – A língua como patrimônio:**

- a) “Cuidar da língua portuguesa e tentar sempre melhorar as palavras” (informante 6A9).

⇒ **Módulo 3 – A língua e a história de Barão de Cocais:**

- a) “Adorei muito, que se repita mais!!!” (informante 8A8);
- b) “Eu não sabia de nada de barão e aprendi” (informante 8A10).

⇒ **Módulo 4 – Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua:**

- a) “Que não existe linguagem errada e sim diferente” (informante 6A9).

⇒ **Módulo 5 – O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?:**

- a) “Que não devemos ter preconceito com os outros” (informante 6A9);
- b) “que preconceito e crime” (informante 6A23).

⇒ **Módulo 6 – Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaienses!!!:**

- a) “Que não devemos ter vergonha de mosa fala” (informante 6A9);
- b) “Eu gostei muito dessa aula que o jeito que as pessoas fala é muito legal que não existem fala certa ou errada são diferentes.” (informante 6A7).

⇒ **Módulo 7 – A língua que falamos e a língua que escrevemos:**

- a) “que a linguagem e o dom de cada um” (informante 6A23);
- b) “Que quem falala diferente não fala errado” (informante 6A9).

⇒ **Módulo 8 – Nois vai? Nós vamos? E aí?:**

- a) “Não fale mau do jeito que os outros falam” (informante 6A9);
- b) “Que o modo da pessoa falar não torna ela diferente” (informante 8A13).

⇒ **Módulo 9 – O texto literário e a língua:**

- a) “existe linguagem formal e informal” (informante 6A9).

⇒ **Módulo 10 – Fim de um começo: as variedades da língua e a escola:**

- a) “Não devemos ser preconceitoosos com os outros” (informante 6A9);
- b) “Pois aprendi mais sobre cada linguagem” (informante 8A13).

Procurando verificar as aprendizagens dos alunos, depois da aplicação da sequenciação de atividades, perguntamos a eles: “Diante de tudo que nós estudamos e

construímos juntos, para você, estudar sobre a língua e seus usos foi importante? Por quê?”, obtendo respostas como:

- a) “Sim; porque com isso aprendemos que não falamos errado mais sim diferente e que tem pessoas que tem preconceito com o jeito de falar” (informante 6A3);
- b) “Sim. Porque eu aprendi que a um certo lugar para falar a linguagem formal e informal” (informante 6A1);
- c) “Sim. Porque aprendi que podemos ofender pessoas com nosso proprio linguajar” (informante 8A14);
- d) “Sim Porque eu pude aprender várias coisas e uma delas e que não falamos errado e sim diferente” (informante 8A8).

Por esses comentários, percebe-se que a proposta da sequenciação de atividades atingiu seus objetivos: desmitificar crenças e preconceitos; enfatizar que a língua varia; localizar os usos linguísticos; elevar a autoestima linguística dos alunos como usuários competentes da língua que são.

5.2.3 Exercícios de Verificação de Aprendizagem

Com o propósito de avaliar o alcance da proposta de intervenção cujo objetivo era trabalhar a variação linguística, desmitificando preconceitos contra os usos diferentes da norma culta, referentes, sobretudo, aos falantes menos escolarizados e de origem rural; e na tentativa de localizar adequadamente as variedades linguísticas e seus usos, e em busca de elevar a autoestima dos alunos, mostrando-lhes que são usuários competentes da língua portuguesa, observando, assim, se os conteúdos trabalhados atingiram os resultados esperados, e também para se avaliar as próprias opiniões dos alunos contra o preconceito linguístico, e se eles se mantinham ou não, ou seriam confirmadas pelos demais colegas, foram aplicados 3 Exercícios de Verificação de Aprendizagem.

5.2.3.1 Exercício de Verificação de Aprendizagem 1

Com o Exercício 1 (Anexo H) aplicado entre os Módulos 7 e 8, objetivamos verificar o alcance da abordagem dos conteúdos trabalhados nos módulos anteriores, em especial: a) Módulo 5, em que se analisou a questão dos usos linguísticos e dos valores a eles atribuídos, procurando desmitificar a noção de ‘erro’ e combater o preconceito linguístico e social, principalmente para verificar se o conteúdo do vídeo exibido (episódio de série do ‘Fantástico’) fora assimilado; b) Módulo 6, na desconstrução de imagens negativas sobre quem mora na zona rural e na compreensão dos usos da língua no contínuo rural-urbano. As respostas esperadas são: Questão 1 – B) e/ou E); Questão 2 – A) e/ou C); Questão 3 – A) e/ou C). As demais respostas ou não são esperadas ou são consideradas inadequadas ou, ainda, podem indicar ‘não sei/não quero opinar’; ‘outra opção’ não ocorreu.

Os dados registrados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Exercício de Verificação de Aprendizagem 1

| Questão | Respostas esperadas | | Respostas não esperadas ou inadequadas | | Não sei/não quero opinar | |
|---------|---------------------|-------|----------------------------------------|------|--------------------------|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 1 | 28 | 87,5% | 3 | 9,5% | 1 | 3% |
| 2 | 27 | 87% | 3 | 9,5% | 1 | 3,5% |
| 3 | 26 | 87% | 2 | 6,5% | 2 | 6,5% |

Fonte: Pesquisa do autor.

Os resultados obtidos apontaram que os conteúdos abordados atingiram os objetivos, quais sejam: desmitificar crenças e preconceitos; enfatizar que a língua varia; localizar os usos linguísticos; elevar a autoestima linguística dos alunos como usuários competentes da língua que são. Mas, mesmo diante disso, após o exercício foram discutidas cada questão.

5.2.3.2 Exercício de Verificação de Aprendizagem 2

O Exercício 2 (Anexo I), por sua vez, aplicado entre os Módulos 9 e 10, objetivou verificar o alcance da abordagem dos conteúdos trabalhados nos módulos anteriores, em

especial: a) Módulos 4 e 5, que, entre outros propósitos, objetivaram reforçar a língua como patrimônio e fator de identidade e, conseqüentemente, ratificar a imagem dos alunos como falantes competentes da língua portuguesa, desmitificando a crença da ‘fala errada’; b) comentário do informante 8A14 no Módulo 5, quando afirmou que “<Não tem falas erradas existem falas diferenciadas!>”, o que demonstra a aprendizagem do conteúdo pelo aluno. As respostas esperadas são C) e/ou D); as demais respostas ou não são esperadas ou são consideradas inadequadas ou, ainda, podem indicar ‘não sei/não quero opinar’; ‘outra opção’ não ocorreu.

Os resultados obtidos (86,5% para respostas esperadas; 11,5% para respostas não esperadas ou inadequadas; e 2% para ‘não sei/não quero opinar’) apontaram que os conteúdos abordados atingiram os objetivos propostos. Mas, mesmo diante disso, após o exercício, cada questão foi discutida. Nesse sentido, o informante 6A19, que marcou uma das opções não esperadas, reconhecendo isso reviu sua opinião e, em comentário, afirmou: “Eu não concordo; eu acho que isso é preconceito.”.

5.2.3.3 Exercício de Verificação de Aprendizagem 3

No Exercício 3 (Anexo J), aplicado ao final de todos os módulos, verificamos o alcance da abordagem dos conteúdos trabalhados em toda a sequenciação de atividades, em especial: a) comentário⁵¹ de informante 6A4 no Módulo 2, quando, perguntado sobre a consequência da afirmação de que uma fala é ‘errada’, respondeu “Que então a jeite são errado”, comentário esse lembrado pelo informante 6A16 no Módulo 5, que afirmou que “Não existe linguagem errada se nós falamos que a linguagem é errada nos somos errados”, mostrando que a desmitificação do ‘erro’ e os conteúdos dos módulos foram bem apreendidos e discutidos; b) Módulo 1, a língua como patrimônio e como fator de identidade; c) opinião de informante 6A9 na Ficha de Avaliação do Módulo 6, quando afirmou “Que não devemos ter vergonha da mosa fala”; d) Módulo 2, quando discutimos a importância do estudo da língua portuguesa, observamos as percepções sobre a língua e o combate ao preconceito linguístico e social; e) no Módulo 4 e 5, que tinha, entre outros propósitos, o de reforçar a língua como patrimônio e fator de identidade e, conseqüentemente, ratificar a imagem dos

⁵¹ Os dois comentários foram abordados, no Exercício, na Questão 3.

alunos como falantes competentes da língua portuguesa; f) Módulo 7, que propôs compreender os diferentes usos (formais e informais) da linguagem, de acordo com a situação sociointerativa e desmitificar a crença de que a escrita é certa e a fala errada. As respostas esperadas são: Questão 1 – aberta. Com essa questão, esperávamos que o aluno percebesse que não se deve ter ‘vergonha’ do modo como se fala. Objetivamos, também, que o aluno respondesse que se trata de um preconceito que deve ser combatido; Questão 2 – C) e/ou D); Questão 3 – B), C), D) e/ou E). As demais respostas ou não são esperadas ou são consideradas inadequadas ou, ainda, podem indicar ‘não sei/não quero opinar’; ‘outra opção’ não ocorreu.

Cabe, antes de analisar as respostas, destacar que o informante 6A2, logo que viu o vídeo, foi se lembrando da Atividade de Percepção Linguística N° 2, afirmando “<Oh, o trem da Mirna!>”, mostrando que estava atento às questões da variação e do preconceito linguístico.

Para a questão 1, houve respostas como:

- a) “Que a pessoas que são preconceitosos so porque as pessoas são da rosa.” (informante 6A9);
- b) “Que ele deveria ir porque não a fala errada” (informante 6A8);
- c) “Ele tinha que se valoriza” (informante 8A2);
- d) “É bobeira dele porque temos que aceitar o jeito de falar das outras pessoas não podemos ter preconceito.” (informante 8A14).

Os dados obtidos para as questões 2 e 3 foram:

Quadro 5 – Exercício de Verificação de Aprendizagem 3

| Questão | Respostas esperadas | | Respostas não esperadas ou inadequadas | | Não sei/não quero opinar | |
|---------|---------------------|-------|----------------------------------------|-----|--------------------------|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 2 | 28 | 76% | 7 | 19% | 2 | 5% |
| 3 | 38 | 92,5% | 2 | 5% | 1 | 2,5% |

Fonte: Pesquisa do autor.

Os resultados encontrados revelaram que os conteúdos abordados atingiram os objetivos propostos. Mas, mesmo diante disso, após o exercício cada questão foi discutida.

5.2.4 *Questão em Avaliação Bimestral*

Conforme vimos nas subseções anteriores, a aplicação da sequenciação de atividades encerrou-se no dia 16 de setembro de 2014, mês em que foi aplicado o último exercício de verificação de aprendizagem. Resolvemos, ainda, como último procedimento da pesquisa, propor, na Avaliação Bimestral da disciplina, uma questão (Questão 11 – Anexo L) que, novamente, abordasse a discussão sobre a dicotomia ‘certo x errado’ e a questão do preconceito linguístico. Essa avaliação foi realizada em 30 de setembro, ou seja, quatorze dias após a aplicação dos módulos, tempo relativamente considerável para verificar os níveis de conhecimento alcançados pelos alunos. Perguntamos aos alunos se eles consideravam *errado* o modo de falar do Chico Bento, e obtivemos os resultados: 24% consideraram *errado*, ao passo que 76% dos informantes não consideraram como erro. Pelos índices, os informantes que consideram a fala de Chico Bento normal representam a grande maioria (76%), mostrando que os entrevistados assimilaram bem o conteúdo. Já para os que consideraram *errada* a fala, foram obtidas respostas como:

- a) “Sim, pelo fato dele morar na zona rural e não está acostumado com o vocabulário da cidade ele fala um pouco errado das pessoas da cidade.” (informante 8A14 – Avaliação Bimestral – Questão 11);
- b) “Porque ele colocou oê e na verdade fala você” (informante 8A7 – Avaliação Bimestral – Questão 11);
- c) “Sim, pois ele fala de forma inadequada e informal.” (informante 8A9 - Avaliação Bimestral – Questão 11);
- d) “Porque o quadro que ele está falando vez dele falar escola ele está falando iscola.” (informante 6A18 – Avaliação Bimestral – Questão 11).

Os que optaram por não considerar *errada* a fala do Chico fizeram comentários como:

- a) “Não porque não se diz que uma língua diferente seja errada.” (informante 8A5 – Avaliação Bimestral – Questão 11);
- b) “Não é errado porém diferente pois o personagem interpreta um menino que mora numa roça por isso o jeito de falar dele é esse foi como ele aprendeu” (informante 8A15 – Avaliação Bimestral – Questão 11);
- c) “Não. Porque ele fala oê (você) iscola (escola) ele pronuncia diferente as palavras” (informante 8A6– Avaliação Bimestral – Questão 11);

- d) “Não, porque a linguagem não é errada só varia de lugares ex: se eu to com meus amigos eu falarei mais informal e se eu to com o meu chefe eu falarei mais formal.” (informante 6A8 – Avaliação Bimestral – Questão 11).

Como nosso objetivo sempre foi, independentemente dos índices obtidos⁵², sistematizar o tratamento da variação e reforçar imagens positivas sobre a língua, propusemos, no dia 21 de outubro de 2014 (mais de um mês depois da aplicação dos módulos e vinte e um dias depois da avaliação bimestral), uma nova atividade (Anexo M), com o propósito de desmitificar a crença negativa sobre a língua. Importante observar que não foi comunicado aos alunos que, na avaliação, haviam respondido de forma *inadequada* à questão. O objetivo foi somente o de questionar por que consideraram ‘errado’ o falar do Chico Bento. Assim, a esses informantes que haviam considerado *errada* a fala do Chico Bento, na Avaliação Bimestral – Questão 11, foram aplicadas duas questões: A – O que levou você a achar a fala do Chico Bento ‘errada’?; B – Você, se tivesse oportunidade, modificaria algo em sua resposta? Por quê?

Participaram dessa atividade 7 dos 9 informantes que foram à aula nesse dia. Em relação à primeira opção, as respostas foram:

- a) “Pois a fala dele está pronunciada de forma errada (informal) apesar de ele ir a escola mesmo assim ele pronuncia errado.” (informante 8A9 – Comentário sobre Questão 11 da Avaliação Bimestral);
- b) “Porque ele é caipira e por isso ele fala desse jeito” (informante 8A7 – Comentário sobre Questão 11 da Avaliação Bimestral);
- c) “Porque ele falou iscola e a mãe dele falou istudô” (informante 6A10 – Comentário sobre Questão 11 da Avaliação Bimestral).

Ainda, em resposta a essa pergunta, interessante foi o comentário do informante 6A20 que, refletindo mais sobre a questão, afirmou: “Eu não achei nada errado na fala dele.”, opinião contrária àquela que colocara na prova. Em relação à Questão B, os 7 informantes, perguntados se, caso tivessem nova oportunidade para refazer a questão, mudariam a opinião sobre a fala do Chico Bento, apontaram: 43% mudariam; 57% não mudariam. Os 3 informantes que afirmaram que, se tivessem oportunidade, não mais considerariam a fala de Chico Bento como ‘errada’ apontaram que:

⁵² Isso porque, com base nos pressupostos da pesquisa-intervenção, “o conhecimento e a ação sobre a realidade são constituídos no curso da pesquisa de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo” (ROCHA, 2006, p. 169).

- a) “Mudaria porque ele não fala errado ele e caipira” (informante 8A7 – Comentário sobre a Questão 11 da Avaliação Bimestral);
- b) “Sim. Porque está certo.” (informante 8A16 – Comentário sobre a Questão 11 da Avaliação Bimestral);
- c) “Sim. Porque nem todas as pessoas são iguais porque cada um tem seu jeito de ser, falar e vestir. Diferentemente da onde a pessoa seja ela tem que ser tratada igual a todos.” (informante 8A14 – Comentário sobre a Questão 11 da Avaliação Bimestral).

Os que optaram por manter sua opinião, não justificaram suas respostas, limitando-se a responder: ‘não’ ou ‘não modificaria’.

Após os informantes responderem a essas duas questões, e ainda sem abordar as respostas, transcrevemos no quadro a seguinte questão a ser respondida pelos demais informantes presentes na sala de aula: “Com base em comentários de colegas na Avaliação Bimestral, que consideraram ‘errado’ o modo como fala Chico Bento, o que você poderia dizer a eles?”. Orientamos, primeiramente, aos demais alunos responderem por escrito, e em silêncio, a essa pergunta. Depois, recolhemos os comentários e procedemos à leitura e discussão, momentos em que, novamente, abordamos pontos relativos ao ‘erro’ e ao preconceito linguístico. Os informantes que participaram desse momento e registraram os comentários, afirmaram, por exemplo:

- a) “Eu falaria que para essas pessoas que não existe fala errada mas sim diferente.” (informante 6A17);
- b) “Que ele não fala errado mais sim diferente. Cada lugar tem um jeito de falar Ex.: As pessoa de SP puxam o ‘r’ e tem pessoas que acham que falam errado mas e simplesmente diferente porque na língua portuguesa não tem certo ou errado mais sim diferente.” (informante 6A3);
- c) “por que cada un ten un jeito de falar que não existen jeito errado de falar por que cada parte do brasil foi colonizado por grupos diferentes” (informante 8A2).

Esses comentários nos indicam a assimilação, pelos alunos, de que a língua varia, de que há usos linguísticos de acordo com a situação e de que devemos combater o preconceito linguístico.

Diante de todos esses comentários, fazemos, na próxima subseção, uma abordagem fundamentada e ampliada dos resultados alcançados.

5.2.5 *Análise dos Resultados*

Nesta subseção, analisamos os resultados descritos na seção anterior. De acordo com o quinto princípio para a abordagem sociolinguística em sala de aula proposto por Bortoni-Ricardo (2005b; 2014), o ponto de partida para essa análise é considerar que os atores atribuem à variação significados envolvidos no complexo e múltiplo processo de interação, cabendo ao professor-pesquisador estar atento a isso. Por isso, foi importante a aplicação ordenada de questionário etnográfico/sociolinguístico, de atividades de percepção linguística, de sequenciação de atividades e de exercícios de verificação de aprendizagem. Se os dois primeiros instrumentos visaram a levantar as imagens dos alunos sobre a própria língua que usam, e cujos resultados apontaram sobremaneira uma percepção negativa, os outros dois recursos foram desenvolvidos para desmitificar essas crenças e atitudes, procurando desenvolver novos hábitos de reflexão sobre a língua, de valorização de si mesmo como usuário competente, a partir da abordagem da variação, sobretudo, pelos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005a), cujos resultados foram altamente positivos, conforme observações subsequentes.

É necessário destacar, conforme Pastorelli (2012) e Orsi (2011), que crenças, atitudes e comportamentos sobre a língua não são modificados de forma tão abrupta, simples e fácil como pode parecer, pois acabam constituindo parte da personalidade das pessoas, da cultura em que formaram suas identidades e em que se forjaram suas ideologias, e que influenciam diretamente no seu modo de ser e agir, o que demanda que o processo de conscientização linguística seja contínuo, para desmitificar tais crenças e preconceitos. Isso se observa quando, ou as opiniões estão impregnadas na própria pessoa, ou são percebidas como socialmente difundidas, conforme se pode perceber nos comentários:

- a) “Não, por que mesmo sabendo que não estou errado algumas pessoas me corrigem, mas devesenquanto eu vejo uma pessoa falando errado” (informante 6A23 – Módulo 5);
- b) “algumas pessoas acham que a fala das pessoas da roça falam errado so que não elas falam diferentis” (informante 6A7 – Módulo 8).

Foi importante, nesse contexto, antes de mais nada, que este pesquisador estivesse consciente de que a variação reflete desigualdades sociais para, segundo Bortoni-Ricardo (2005b), promover a desnaturalização, isto é, se, por um lado, apresentamos a variação como

fenômeno de heterogeneidade, por outro, também a abordamos como desigualdade, no processo de conscientização crítica.

Os módulos foram também desenvolvidos de forma a contribuírem para essa conscientização, como o Módulo 5, em que os alunos puderam assistir a um episódio da série ‘Vai fazer o quê?’, do programa Fantástico, da Rede Globo, que narra episódio em que uma paraibana sofre preconceito pelo modo de ser e falar, evento acrescido do depoimento de um maranhense que relata preconceito sofrido também pelo modo como fala. Trabalhar esse vídeo e realizar outras abordagens nos demais módulos foi determinante para que os alunos se conscientizassem criticamente diante da consideração da influência de fatores extralinguísticos no entendimento da variação. Como respostas ilustrativas da importância dessa conscientização crítica, podemos citar os seguintes comentários:

- a) “Que muitas pessoas sofrem preconceito por causa da sua linguagem” (informante 6A9 – Módulo 5);
- b) “a desigualdade social” (informante 8A18 – Módulo 8);
- c) “Que não existe fala certa ou errada são todas diferentes e também existem muito racismo com pessoas.” (informante 6A7 – Módulo 8).

Procuramos, assim, evitar justamente o que Bagno (2009) nos alerta: não basta somente respeitar a variedade usada pelos alunos, ou enfatizar que apenas o foco é comunicar ou transmitir uma mensagem, mas também procurar mostrar aos alunos a importância de cada variedade, desmitificando ao mesmo tempo crenças e preconceitos, principalmente com relação aos usos diferentes do dialeto padrão. Para tanto, foi necessário conscientizar os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer, aproximadamente, a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades, conforme Bortoni-Ricardo (2005b). Esse fato foi observado pelo informante 6A23, na análise do termo ‘norma’, no Módulo 10: “E uma coisa que você tem que obedecer sinbo sera declasificado E o uso da lingua que pode ser fomal e não fomal”.

Foi importante, também, levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como expressão de cultura, partindo de suas próprias vivências (CYRANKA, 2014), o que lhes permitiu estabelecer vínculo entre o que se aborda em sala com o contexto social em que vive, cujos resultados, conseqüentemente, são altamente positivos, conforme, por exemplo, os comentários:

- a) “Que a língua faz parte de toda a nação Brasileira” (informante 8A18 – Módulo 2);
- b) “que com essa aula nós estamos aprendendo mais sobre Barão de Cocais” (informante 6A20 – Módulo 3);
- c) “<Não importa de onde a gente é temos que ter orgulho de onde nascemos>”/“<Que a gente fala igual mas do modo diferente>” (informante 8A8 – Módulo 6).

Ainda, a respeito dessa observação, é importante destacar que as atividades de interpretação⁵³, de modo geral, procuraram aproximar os informantes do patrimônio histórico, artístico, literário do município de Barão de Cocais, despertando a valorização e o amor à terra, além de localizar informação literal em textos contínuos, relacionar informações dentro de um mesmo texto, contrastá-las, realizar inferências, comparar textos, emitir opiniões e os argumentos que sustentam uma opinião, perceber nuances na linguagem que realçam a interpretação, entender a ideia principal, utilizar, na leitura, o conhecimento e a experiência pessoal.

A participação dos responsáveis mostrou-se importante, seja em diálogos mantidos durante as visitas que lhes fizemos, seja nas respostas ao questionário, seja na participação de algumas atividades dos módulos. Ilustrativos são os depoimentos dos informantes 6R8 e 6R9, ao se referirem ao projeto do qual participaram, concedendo entrevistas às próprias filhas:

“Acho muito interessante para os alunos, com essa pesquisa eles aprenderam muitas coisa importante sobre a variação da língua brasileira. Minha filha por exemplo aprendeu que a linguagem não é errada e sim formal ou informal” (informante 6R8).

“Fiquei muito feliz em minha filha ter participado desta pesquisa. Pois tirou muitas dúvidas dela, e de toda a família. Até eu fiquei feliz em saber que não preciso ter vergonha da minha forma de falar e que não falo errado, simplesmente tenho maneira diferente e falar. Aprendi com minha filha em uma entrevista que ela teve comigo, a pedido do professor Gilvan. A quem agradeço de todo o meu coração pela oportunidade de aprender um pouco mais da linguagem portuguesa, e assim saber que minha filha aprendeu tanto que agora pode passar para outras pessoas o que aprendeu. E levar o que aprendeu para o resto da vida” (informante 6R9).

Podemos perceber que desenvolver esta pesquisa em articulação com os responsáveis, com professores e equipe pedagógica ou, ainda, compartilhar conteúdos, ações e

⁵³ Alguns desses objetivos são sugeridos por Bortoni-Ricardo (2014).

estratégias com professores do Ensino Fundamental I⁵⁴, a partir do que propõe a pesquisa-intervenção, foi muito importante, uma vez que nesse tipo de pesquisa é fundamental que a comunidade implicada na análise micropolítica participe (ROCHA, 2006).

Conforme Cyranka (2014), independentemente das escolhas didático-pedagógicas do professor, cabe-lhe construir imagens positivas sobre as competências e habilidades dos alunos, no nosso caso, as capacidades de usar a língua e de se perceberem como usuários competentes, desmitificando crenças negativas e preconceitos, fazendo com que os informantes se sentissem como legítimos falantes e que a variedade linguística que usam constitui rico e belo patrimônio cultural, meio de interagirem e expressarem os mais nobres sentimentos, enfim, um fator marcador de identidade. Assim, um dos objetivos da sequenciação de atividades foi potencializar percepções positivas sobre a língua, considerando e respeitando os antecedentes culturais e linguísticos dos alunos, para desenvolver sentimento de segurança (BORTONI-RICARDO, 2005b), para que eles pudessem se reconhecer usuários competentes da língua que usam, o que pôde ser auferido nos comentários:

- a) “Sim, eu falo a língua muito bem por que é meu patrimônio” (informante 6A17 – Módulo 5);
- b) “Que não devemos ter vergonha de nossa fala” (informante 6A9 – Módulo 6);
- c) “Que agente tem que ter orgulho da nossa língua” (informante 8A12 – Módulo 6).

De acordo com a Introdução aos PCNs (1998), um dos grandes desafios nas relações que se estabelecem em sala de aula é conseguir se colocar no lugar do outro, procurando compreender as opiniões alheias e o que as motivam, o que faz com que sejam desenvolvidos valores de solidariedade e convivência harmoniosa com o diferente. Diante disso, procedemos, nos módulos, ao desenvolvimento da ‘percepção do outro’, tentando despertar sentimentos de solidariedade, compaixão, acolhimento ao próximo, seja, por exemplo, na exibição do episódio da série ‘Vai fazer o quê?’, no Módulo 5, em que se discutiu o preconceito contra uma paraibana e um maranhense, ou na análise de poema de Patativa do Assaré, no Módulo 9. São representativas dessa análise as seguintes opiniões dos alunos:

⁵⁴ Foi proferida, na Casa do Aprender, em 1º de outubro de 2014, a palestra “VARIEDADE DO ALUNO E VARIEDADE DA ESCOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CIDADÃ”, com o objetivo de apresentarmos os resultados desta pesquisa e a necessidade de se abordar, nos anos anteriores ao Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. Anos), a variação linguística, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional.

- a) “Não acho certo por que niguém tem o direito de jugar o puoximo por causa de língua.” (informante 6A17 – Módulo 5);
- b) “O depoimento dele e triste por que as pessoas acha que ele não sabe escrever e nem ler e ele fica magoado com que as pessoas fala dele.” (6A13 – Módulo 5);
- c) “foi muito sentimental da pra sentir no coração” (informante 8A2 – Módulo 5).

Constatamos, pelos diversos comentários feitos pelos alunos durante a abordagem em sala e durante a sequenciação de atividades, quão produtiva pode ser uma abordagem sociolinguística que assegure aos alunos que, em linguagem, diferença não constitui deficiência (CYRANKA, 2014), aspecto que podemos perceber nos seguintes comentários:

- a) “Eu pode aprender que não falamos errado mas sim diferente” (informante 6A3 – Módulo 4);
- b) “<Que nós não devemos falar que uma pessoa fala errado. Devemos respeitar!>” (informante 6A23 – Módulo 5);
- c) “<Que a gente não fala errado e sim diferente!>” (informante 6A1 – Módulo 5);
- d) “<Não tem falas erradas existem falas diferenciadas!>⁵⁵” (informante 8A14 – Módulo 5).

Observamos que é muito positiva a abordagem de ensino que enfoque, em sala de aula, a adequação da linguagem e da variação linguística segundo os contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (2005a), pois, mostram ao aluno a importância de se adequar o que se tem a dizer ao interlocutor, ao gênero textual, à situação sociointerativa. Percebemos que conseguimos abordar um conceito muito importante, a competência comunicativa, que, conforme Bortoni-Ricardo (2008b), permite ao usuário da língua saber o que e como falar ao interlocutor, qual o registro, formal ou informal, mais apropriado, qualquer que seja o contexto de uso, observando não só processos estruturantes da língua, mas também normas de adequação determinadas culturalmente. Por outro lado, procuramos também evitar a compreensão pelos alunos de que na língua ‘vale tudo’ (BAGNO, 2007, 2011, 2013). Não prevista inicialmente, essa visão, na sequenciação de atividades, foi proposta para sistematizar o fenômeno da variação, vez que era fundamental fazer o aluno perceber a questão da adequação linguística integrada à da aceitabilidade, pois

⁵⁵ O informante confirmou, posteriormente, em comentário escrito, esse conteúdo, mas preferimos nos guiar pela nossa própria anotação feita durante o módulo.

os usos linguísticos são avaliados socialmente, e dependem de quem diz, do que diz, por que diz, onde diz, quando diz, a quem diz, e que há diferenças entre as modalidades oral e escrita, de acordo com os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005a). Essas considerações podem ser observadas, por exemplo, nos seguintes comentários dos alunos:

- a) “Sobre muitas coisa sobre em que situação usamos a língua formal e informal” (informante 6A6 – Módulo 8);
- b) “Sobre a linguagem da cidade e da roça etc.” (informante 8A4 – Módulo 9);
- c) “<Por causa do Brasil ser colonizado por vários tipos de povo uma parte fala diferente que outras por região>” (informante 8A2 – Módulo 6);
- d) “informal: Quando eu to com meus amigos e não me preocupo muito com a linguagem formal Quando eu vou ne uma entrevista de emprego ou em uma reunião.” (informante 6A8 – Módulo 8);
- e) “depende da onde a gente esta e com quem entao a gente vai se adaptar com a lingua.” (informante 6A8 – Módulo 10).

Sem dúvida, ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador e conciliar as duas atividades representou grande desafio, questão sobre a qual nos alerta Bortoni-Ricardo (2008b). Para superar esse desafio foi crucial perceber que, nessa situação, não somos apenas usuários de conhecimentos já produzidos, mas, também, produzimos conhecimentos, para, ao refletir sobre nossa própria prática, podermos melhorá-la, almejando proporcionar aos alunos efetiva e significativa aprendizagem. Foi necessário mais do que conhecimento; foi preciso proceder a uma organização sistemática, para evitar, justamente, o que ocorreu no Módulo 1⁵⁶: algumas informações, por ser justamente a nossa ‘primeira’ experiência, não puderam ser registradas. Isso é até mesmo previsível, dado que uma pesquisa desse tipo se desenvolve de forma processual, com novos eventos surgindo, o que nos requer rever posturas, avaliar ações e métodos propostos, inovar, buscar outras estratégias e alternativas de abordagem, privilegiando, sempre, a interação e a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Podemos, com base nisso, fazer as seguintes considerações:

I. Reconfiguração do Módulo 5. - Diante das reações dos alunos no módulo anterior, indicativas da extensão das atividades, decidimos torná-lo dinâmico, integrando atividades. A atipicidade das ações, conforme Bortoni-Ricardo (2008b), é algo mais do que

⁵⁶ Para superar essa constatação, a partir do Módulo 2 orientamos os alunos a registrarem seus comentários em bilhetes, e, depois, em folha oficial (Anexo XIV).

previsível, cabendo ao pesquisador a sensibilidade de percebê-la e reconfigurar o percurso definido.

Tornou-se, assim, fundamental para este professor-pesquisador tomar consciência da necessidade de se redimensionar o Módulo 5, objetivando contribuir para a aprendizagem significativa, uma vez que procuramos, ao analisar a rotina da sala de aula em que lecionamos, privilegiar um dos problemas levantados, qual seja crenças e atitudes negativas diante de algumas variedades da língua, e, a partir disso, estimular os alunos a terem percepção positiva como usuários competentes da variedade que usam, por meio da abordagem de um fenômeno instigante que é a variação linguística.

II. Registro dos eventos de sala. - Uma das formas de se tentar contornar o desafio de ser professor-pesquisador foi a adoção de métodos de pesquisa que pudessem ser desenvolvidos sem prejudicar, de um lado, a função de pesquisador e, de outro, a ação de lecionar, usando, por exemplo, diários e registros de pesquisa, conforme Bortoni-Ricardo (2008b).

Assim, procedemos às anotações do que nos fosse pertinente, com base nos objetivos desta pesquisa e nos pressupostos teóricos e metodológicos que a embasam, e orientamos o registro escrito de comentários preciosos, pelos alunos, durante o desenvolvimento da sequenciação de atividades, com o objetivo de narrar as atividades, descrever os eventos em acontecimento, reproduzir os diálogos construídos em sala, as interpretações que, pelo processo avaliativo formativo e processual que propomos, permitiram-nos interagir com alunos, percebendo os desafios, as necessidades, a continuidade ou mudança de percurso.

III. Turnos de fala. - Outro desafio, dada a considerável e importante participação dos alunos durante a sequenciação de atividades, foi a de administrar os turnos de fala. Com base em Bortoni-Ricardo (2008b), é fundamental estabelecer estruturas participativas, organizando o modo de se interagir dentro da sala de aula, garantindo a todos o direito a falar e a serem ouvidos, por meio de parâmetros construídos coletivamente.

Diante disso, definimos com os alunos algumas orientações, por mais que, às vezes, na prática, não se realizassem assim: o ‘falar um de cada vez’, o ‘levantar a mão para indicar a vontade de fazer intervenção’, ‘o escutar o outro’, ‘o registrar sempre, por escrito, os comentários que fossem feitos oralmente’.

IV. Correção de textos pelo professor. - Cabe, ainda, nessa discussão, destacar os importantes questionamentos de informantes como 6A8, que destacava “<Ah, mas vocês corrigem os textos?!>”. Diante desses questionamentos, explicávamos a existência de uma ‘norma ortográfica’ e a importância de, em determinados contextos, se usar uma ‘linguagem mais formal’, enfatizando, também, a questão social, as desigualdades existentes – em diálogo com a premissa 6 proposta por Bortoni-Ricardo (2005b, 2014) sobre a aplicação da Sociolinguística em sala de aula –, inclusive nos usos da linguagem, de valorização de determinados usos e de estigmatização de outros, devendo, por isso mesmo, ficarem alertas ao modo como usam a língua, de acordo com as mais variadas situações de interação.

V. Ausência de alunos em módulos. - Outro fator que representou desafio foi o fato de que, embora todos os alunos regularmente matriculados tenham participado da maioria dos módulos, alguns chegaram a faltar, sobretudo os alunos do 8º. Ano 2. Além disso, na Ficha de Avaliação dos módulos poderia ter havido uma maior participação deles com opiniões, críticas, sugestões, principalmente do 8º. Ano 2.

Para superar esses obstáculos e obter sucesso, a forma como foi planejada e desenvolvida a sequenciação de atividades foi fator determinante: o modelo sequencial-espiral, que, numa abordagem sistemática e processual, ao mesmo tempo circular e progressiva dos conteúdos, foi planejado de forma a interligar as atividades e os módulos entre si, permitindo, a cada módulo, revisar, aprofundar, ampliar e resgatar noções estudadas anteriormente. Essa observação confirma-se quando analisamos o percurso dos alunos-informantes antes, durante e após a aplicação da sequenciação de atividades, como por exemplo:

⇒ **Informante 6A7:**

- a) Questionário do Aluno: Questão 42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa? “Eu sou igual os meus pais eu as vezes falo errado eu é Porque eu falo errado mesmo eu pucheí a minha família eles também fala errado.”;
- b) Atividade Módulo 4: 1 – E agora: qual a sua percepção sobre o modo como usa a língua portuguesa para se comunicar no dia a dia? Você se considera

- um falante competente da língua? “Mais ou menos algumas pessoas não entende o que eu falo.”;
- c) Atividade Módulo 4: 2 – A língua que você usa faz parte também da história de Barão de Cocais? “Sim. Porque muita gente de Barão de Cocais falam errado e outras não. e nem todas pessoas são iguais.”;
 - d) Ficha de Avaliação Módulo 4: E aí: o que pôde aprender?: “Que nem todas pessoas são iguais, e algumas falam errado e outra falam certo”;
 - e) Ficha de Avaliação Módulo 6: Gostaria de dar opinião, sugestão? “Eu gostei muito dessa aula que o jeito que as pessoas fala é muito legal que não existem fala certa ou errada são diferentes.”;
 - f) Ficha de Avaliação Módulo 7: E aí: o que pôde aprender? “Que não existe fala certa ou errada são todas diferentes e também existem muito racismo com pessoas.”;
 - g) Atividade Módulo 8: “algumas pessoas acham que a fala das pessoas da roça falam errado so que não elas falam diferentes”;
 - h) Atividade Módulo 10: Diante de tudo que nós estudamos e construímos juntos, para você, estudar sobre a língua e seus usos foi importante? Por quê? “Eu não sabia varias coisas tipo: que nós não podemos sermos racista etc agora eu sei isso tudo.”.

⇒ **Informante 8A8:**

- a) Questionário do Aluno: Questão 42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa? “Mais ou menos porque tem vezes que falo errado”;
- b) Módulo 8 – Ficha de Avaliação: E aí: o que pôde aprender? “Que a gente devemos ter orgulho de nós”;
- c) Módulo 9 – Ficha de Avaliação: E aí: o que pôde aprender? “Aprendi que não importa o modo de falar devemos ser o que somos”;
- d) Avaliação da Aprendizagem: “Sim Porque eu pude aprender várias coisas e uma delas e que não falamos errado e sim diferente”;
- e) Exercício de Verificação de Aprendizagem: “Que ele não deve ter vergonha do modo como ele fala pois cada um fala do jeito que o modo onde ele vive”.

⇒ **Informante 8A13:**

- a) Questionário do Aluno: Questão 42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa? “Muito mau. Falo muita coisa errada.”;
- b) Avaliação da Aprendizagem: “Sim, pois descobri que ninguém fala errado e sim diferente.”;
- c) Exercício de Verificação de Aprendizagem: “Que as pessoas não tem que ter preconceito com o jeito da pessoa falar porque não é errado e sim diferente.”.

Podemos, também, para ampliar a análise, fazer o percurso dos discursos. Como se pode notar neste capítulo, outros exemplos fazem-se presentes, mas preferimos evitar a repetição, citando, então, apenas alguns dos comentários que podem caracterizar os discursos que encontramos. Vejamos:

⇒ **Depreciação de usos linguísticos como ‘erros’ significa, conseqüentemente, avaliação das pessoas como ‘erros’, o que deve ser evitado:**

- a) Módulo 2 – Comentário de informante 6A4: “Que então a jeite são errado”;
- b) Módulo 4 – Ficha de Avaliação – Comentário de informante 6A23: “que não existe língua errada porque se não estamos falando que a pessoa está errada”;
- c) Módulo 5 – Comentário de informante 6A16: “Não existe linguagem errada se nós falamos que a linguagem é errada nos somos errados”;
- d) Módulo 7 – Comentário de informante 6A23: “Eu aprendi que as pessoas não falam errado e so um outro modo de falar, por que se falarmos que a pessoa esta falando errado ela pode se sentir ofendida”.

⇒ **Assimilação da noção de adequação linguística:**

- a) Módulo 7 – Comentário em Ficha de Avaliação: “Que todos pode fafar de um jeito pois tem situações que eu vou falar mais formais e outras mais informais” (informante 6A16);
- b) Módulo 8 – Comentário em Ficha de Avaliação: “Sobre muitas coisa sobre em que situação usamos a língua formal e informal” (informante 6A6);

- c) Módulo 10 – Comentário em Atividade: “porque nos ensinou que não devemos ter racismo com o jeito de falar de outros mas você tem que usar de acordo com cada ambiente” (informante 6A23).

⇒ **Esclarecimento sobre o preconceito linguístico:**

- a) Módulo 5 – Comentário em Ficha de Avaliação: “não ter preconceito com as falas das pessoas” (informante 8A7);
- b) Módulo 10 – Comentário em Ficha de Avaliação: “um ponto da língua portuguesa e as pessoas que falam diferente” (informante 8A7).

⇒ **Compreensão e aceitação da variação linguística (contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística):**

- a) Módulo 9 – Ficha de Avaliação: “Sobre a linguagem da cidade e da roça etc.” (informante 8A4);
- b) Módulo 10 – Ficha de Avaliação: “um ponto da língua portuguesa e as pessoas que falam diferente” (informante 8A7);
- c) Módulo 10 – Comentário: “Sim pois podemos falar de vários geitos e varias formas.” (informante 8A10).

⇒ **Elevação da autoestima linguística, como usuários competentes da própria língua que falam:**

- a) Módulo 2: Mas será que esse patrimônio que é a nossa língua foi, ao longo da história, sempre a mesma? E aí, pessoal, o que vocês acham? “Não é a mesma por que agora é muito mais importante por que sentimos sentimento através dela” (informante 6A17);
- b) Módulo 2 – Atividade: “é a lingua que falamos ela representa riqueza e valor” (informante 8A5), quando havia respondido, no Questionário do Aluno, para a Questão 42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa? “Não gosto” (informante 8A5);

- c) Módulo 8 – Ficha de Avaliação: “Que a gente devemos ter orgulho de nós” (informante 8A8).

Feitas essas análises e considerações, procedemos às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intitulada ‘A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: crenças e atitudes’ contempla os objetivos do Mestrado Profissional em Letras. Partiu de percepções negativas dos próprios alunos de duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Maria dos Mares Guias, em Barão de Cocais – MG, sobre a língua que usam para, então, propor abordagem adequada para o ensino da variação linguística em sala de aula.

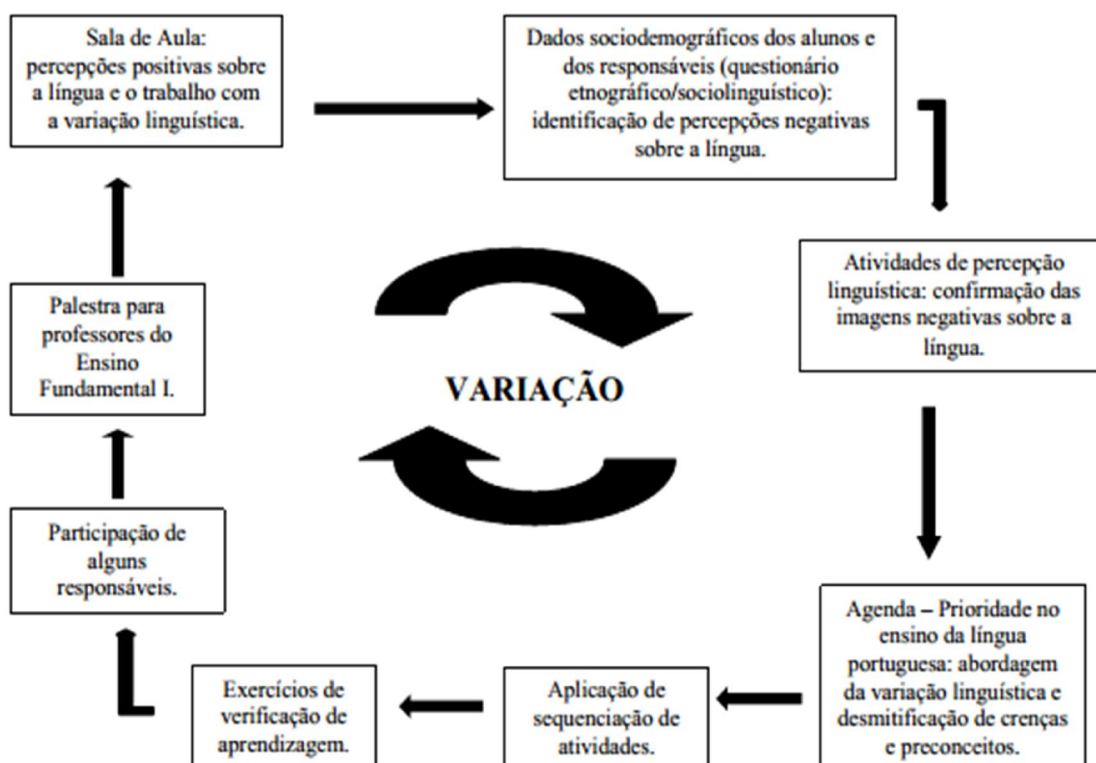
Guiamo-nos por duas questões motivadoras para realizar esta pesquisa:

- 1 *Como inserir o tópico variação linguística (noção, aplicação) nos conteúdos das aulas da disciplina língua portuguesa, instrumentalizando o aluno para que ele possa escolher a forma adequada para dizer o que pretende, considerando o gênero textual, o interlocutor, a situação sociointerativa de comunicação?*
- 2 *Que trabalho efetivo pode ser empreendido para correlacionar teoria e prática?*

Norteando-nos por essas questões, procuramos, nas ações realizadas durante a pesquisa, recusar a ideologia do ‘certo’ e do ‘errado’ em língua, em favor da abordagem da variação linguística. Foi necessário perceber que e assumir que, para obter sucesso nessa tarefa, é preciso considerar os contínuos da oralidade-letramento, do rural-urbano e da monitoração estilística, o que não pode se dissociar da análise etnográfica da sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores.

Podemos, correndo o risco da imprecisão, resumir todo o processo deste trabalho, conforme o Fluxograma 1:

Fluxograma 1 – Fases de Desenvolvimento da Pesquisa



Fonte: Pesquisa do autor.

Assim, em um primeiro momento, em nossa experiência em sala de aula, percebemos a existência de visões negativas e preconceituosas sobre determinados usos da língua materna. Diante disso, traçamos como uma das hipóteses norteadoras da pesquisa o fato de alunos demonstrarem ter conceitos equivocados ou deturpados sobre variação linguística, principalmente com relação aos usos diferentes da variedade padrão.

Em seguida, para verificar essa hipótese, procedemos ao desenvolvimento de pesquisa etnográfica. Para tanto, aplicamos questionário aos alunos e aos responsáveis por eles, foram analisados documentos da escola e das Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação e consideramos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Prova Brasil (2011), com o objetivo de discutirmos o problema desta pesquisa: a percepção negativa dos alunos sobre sua língua nativa e os possíveis fatores intervenientes, analisando dados referentes ao município e sua história, características socioeconômicas e grau de escolaridade dos responsáveis envolvidos, resultados de avaliações externas e internas aplicadas aos alunos, práticas de letramento tanto de alunos quanto de responsáveis, as percepções sobre a vida, o lugar onde moram e a família, a relação entre responsáveis, alunos e escola e, finalmente, as imagens sobre a língua.

Esses elementos, analisados de forma articulada e integrada, permitiram-nos identificar o problema-foco deste trabalho, comprovando nossa hipótese: ‘a imagem dos alunos sobre a própria língua que falam é negativa’, discursivamente materializada por mitos: ‘o falante não sabe a própria língua’, ‘a língua portuguesa é difícil’ e que se ‘fala errado’. Observamos, também, que os alunos acabam por reproduzir as mesmas imagens negativas que os responsáveis têm sobre o modo como falam ou escrevem, sobretudo acerca da fala, vista como ‘errada’.

Após essa etapa, com o objetivo de aprofundar os dados, foram aplicadas quatro atividades de percepção linguística. Os resultados nos apontaram: ser essencial trabalhar a variação linguística, desmitificando crenças e preconceitos contra os usos diferentes da norma culta, uma vez que se verifica uma imagem negativa sobre determinados usos da língua portuguesa, principalmente com relação aos falares das zonas rurais e de pessoas menos escolarizadas; ser fundamental desenvolver hábitos de conscientização linguística, mostrando aos alunos que esse modo de falar não é ‘errado’ ou ‘muito inadequado’; ser preciso conscientizar os alunos de que não há linguagem errada ou certa, mas, sim, diferenças atreladas à adequação dos usos linguísticos conforme a situação sociointerativa; ser necessário esclarecer o que é preconceito linguístico e reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa.

Definimos, então, como prioridade para o ensino da língua portuguesa abordar a variação linguística e desmitificar crenças e preconceitos linguísticos, tomando por base as orientações propostas pela Sociolinguística Educacional na consideração dos contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. Para isso, sugerimos uma sequenciação de atividades elaborada a partir da noção de sequência didática e dos pressupostos da pesquisa-intervenção, o que norteou a outra hipótese deste trabalho: a abordagem do português padrão e o tratamento da variação podem ser favorecidos com a aplicação de atividades e exercícios de uso e reflexão sobre a língua, por meio dos quais se poderá proporcionar aprendizagem.

Em outra etapa, realizamos a aplicação da sequenciação de atividades estruturada em 10 módulos e de 3 exercícios para verificação da aprendizagem, integrando, nesse processo, a participação de alguns responsáveis. Os resultados nos apontaram que, sem dúvida, foram avançados os níveis de reflexão que os informantes atingiram, seja na percepção de que são falantes competentes da própria língua, seja na observação de que não há ‘fala errada, mas sim diferente’, seja na consideração de que há normas sociais e de adequação da língua que não podem ser desconsideradas, seja na avaliação positiva da ‘fala’

do outro, seja na verificação da existência do preconceito linguístico e da importância de se esclarecê-lo e combatê-lo.

Como forma de ampliar as discussões dos resultados da pesquisa e enfatizar a importância da abordagem da variação linguística, proferimos palestra aos professores de anos anteriores ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), para que essas reflexões pudessem se tornar cada vez mais presentes na sala de aula.

Podemos, diante das ações realizadas e dos resultados positivos alcançados, afirmar que é mais do que desejável que os professores tenham postura pró-ativa na produção de conhecimento científico, o que vem ao encontro dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras. Diante disso, razão de termos como nosso propósito trazer à discussão o papel da escola na construção de crenças e atitudes positivas dos alunos, em relação ao uso que fazem de seu vernáculo, condição indispensável para que se empenhem no trabalho de ampliar essa competência, tornando-se também competentes no uso da variedade culta da língua.

O que propomos foi a utilização de atividades para uma análise sociolinguística que estimulasse os alunos a aprenderem mais sobre a língua e suas variações e a aceitarem essas variações como diferença e não deficiência, e questionarem as razões dos preconceitos linguísticos e, juntamente com o professor, lutar para que sejam banidos. E, se eles conseguiram isso, ou se descobriram defensores das variações, melhor ainda.

Esta pesquisa, enfim, constitui um passo a mais no fascinante mundo da variação, mundo esse que nos contagia, nos envolve na luta por uma sociedade mais justa, democrática, respeitosa e fraterna. Uma certeza fica, e ela se embasa na fala da aluna Natane Lúcia que nos chama a atenção com este enunciado: ‘Rico é aquele que sabe o verdadeiro sentido da fala’!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Daniela Aparecida de; MUNZLINGER, André; HACK, Josias Ricardo. A norma linguística e os programas de entretenimento da televisão aberta brasileira. **Revista Temática**, Paraíba, ano IX, n. 08, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2013/Agosto/norma_linguistica_televisao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 44 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, ano 3, n. 1, jan./jul. 2013, p. 322-334.

AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de Gramática do Português**. 2 ed. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; MAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 155-182.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31-54.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a.

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

_____. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais de escolarização. In: COX, Maria Inês Pagliarini (Org.). **Que português é esse? Vozes em conflito**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008a, p. 67-82.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. 1999. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:ioot_aibuic%C3%95is_ia_soiolioguistia_iuiiioal_paaa_o_paoisso_iosioo_i_apaiiizagim_ia_l_ioguagim&catid=1:post-artigos&Itemid=61>. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística**: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012, p. 346-366.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Barão de Cocais, 2012. Disponível em:
 <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310540&search=minas-gerais|barao-de-cocais>>;
 <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310540&idtema=16&search=minas-gerais|barao-de-cocais|sintese-das-informacoes>>;
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310540&idtema=1&search=minas-gerais|barao-de-cocais|censo-demografico-2010:-sinopse>
http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=310540&idtema=117&search=minas-gerais|barao-de-cocais|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012. Acesso em: 22 mar. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROXO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 13, n. 1, 2000. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CARDOSO, Caroline Rodrigues; SCHERRE, Maria Marta Pereira; SALLES, Heloisa; PACHECO, Cintia. **Varição linguística, contato de línguas e educação**. São Paulo: Pontes, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus** – Coletânea de textos. São Paulo: SEE-SP/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, v. 1, 1988.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 141-155.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSERIU, Eugenio. **Sentido y tareas de la dialectología**. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 15-30.

CYRANKA, Lucia Mendonça; NASCIMENTO, Livia Arcaño do; OTONI, Patrícia Rafaela; PERON, Simone Rodrigues. **A Reflexão Sociolinguística no Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-reflex%C3%A3o-sociolinguistica-no-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

CYRANKA, Lucia Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p. 83-105, jul./dez. 2002.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO. Centro de Referência Virtual do Professor, Biblioteca Digital, Avaliação de Conteúdos, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=35594&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s. Acesso em: 27 ago. 2014.

DOGLIANI, Eveline. **Didática integrada das línguas**: o ensino do português como segundo dialeto. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, nov. 2006. Não publicado.

_____. Sensibilização à diversidade linguística em L1 através do ensino de L2 e da Didática Integrada das Línguas. In: KURTZ DOS SANTOS, Sílvia Costa; MOZZILLO, Isabella (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2008.

_____. Crenças comuns e divergentes entre a sala de aula de língua estrangeira e a sala de aula de língua materna. In: KURTZ DOS SANTOS, Sílvia Costa; MOZZILLO, Isabella (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA. **Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo**. Barão de Cocais – MG, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA. **Plano de Intervenção Pedagógica**. Barão de Cocais – MG, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA. **Questionário – Perfil do Aluno**. Barão de Cocais – MG, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA. **Histórico da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia**. Barão de Cocais – MG, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FELTRAN, Regina Célia de Santis; FILHO, Antonio Feltran. Estudo do Meio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não? Campinas – SP: Papirus, 1991, p. 115-129.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

GABRE, Solange. **Contribuições da pesquisa intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte**: pensando a mediação cultural para a pequena infância. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2083/764>. Acesso em: 2 set. 2014.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **Português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Preconceito linguístico e sua conscientização: o papel da escola. In: **Textura**, Canoas, n.31, p.115-124, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1206/913>. Acesso em: 28 ago. 2014.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITE, Marli Quadros. A intolerância linguística na imprensa. In: **Revista Linha d' Água**, Universidade de São Paulo, número 18, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37280>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, Eveline Dogliani. Por uma leitura transversal na aquisição do dialeto padrão. In: DELL'SOLLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Org). **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Belo Horizonte: Pontes, 1997.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19–34, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11977/7391>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos**. São Paulo: Unesp – Rede São Paulo de Formação Docente, 2012.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia da Informação, 2013. Apresenta as atividades desenvolvidas pelo ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=138&catid=87&Itemid=1002. Acesso em: 15 nov. 2013.

MINELLI, Alessandra (alex.minelli@yahoo.com.br). **Taxas de matrículas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 24 mar. 2014.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). **Introdução à linguística**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, José de Sá. **Língua Vernácula**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.

OLIVEIRA, Marília de Cássia Paula Ângelo (baraocultura@yahoo.com.br). **Contexto Histórico** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 17 nov. 2010.

_____. **Informação Resumidas de Barão** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 17 nov. 2010.

_____. **Informações sobre Barão de Cocais** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 17 nov. 2010.

_____. **Manifestações Populares e Folclóricas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 17 nov. 2010.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 235-242.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. In: **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_tabu_e_preconceito_linguistico.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

PASTORELLI, Daniele Silva. Crenças e atitudes linguísticas em Região de Fronteira – Capanema. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera**. Londrina: Midiograf, 2012, p. 246-263.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática Expositiva – Curso Superior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (Org.) **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte/Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: Caed UFMG/Secad/MEC, 2010, livros 1, 2 e 3.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. Preconceito linguístico. **Ciência Hoje**, 2011. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/preconceito-linguistico>. Acesso em: 30 maio 2014.

PROVA Brasil 2011 – Escola Municipal José Maria dos Mares Guia. Q Edu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/149025-em-jose-maria-dos-mares-guia/proficiencia>; <http://www.qedu.org.br/escola/149025-em-jose-maria-dos-mares-guia/pessoas/aluno9ano>. Acesso em: 15 nov. 2013.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 31-42.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Pelo letramento ameaçado. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002, p. 7-61.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática: nunca mais** – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, vol. 23, n. 4, dez. 2003, p. 64-73.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **PSICO**, v. 37, n. 2, maio/ago. 2006, p. 169-174.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos. Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada**, vol. 1, n. 1, 1966, p. 4-15.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. **Calidoscópio**, vol. 7, n. 1, p. 79-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4857>. Acesso em: 23 set. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARÃO DE COCAIS (sme.bc2009@yahoo.com.br). **Escolas Municipais** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por gilvanso@uol.com.br em 28 mar. 2014.

SILVA-PORELI, Greize Alves. Crenças/attitudes e Sociolinguística: um estudo das relações do português com línguas em contato em Pranchita – PR. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística**: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012, p. 224-245.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

TELLES, João Antonio. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238>. Acesso em: 14 nov. 2013.

TRASK, Robert Lawrence Larry. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

UNIVERSO ON LINE. Dicionários. **GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Versão digital, 2014. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=preconceito>. Acesso em: 30 maio 2014.

WALTY, Ivete Lara; WALESKA, Olga. Por uma leitura literária do mundo. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 390-403.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Variação no português falado e escrito no Brasil. In: BRASIL. **Português**: um nome, muitas línguas – TV Escola – Salto para o Futuro, Boletim 08, ano XVIII, maio de 2008, p. 38-54.

ANEXOS

Nesta seção, discriminamos os instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: questionário sociodemográfico e linguístico dos informantes – Anexos A e B; atividades de percepção linguística – Anexos C, D, E e F; exercícios de verificação de aprendizagem – Anexos H, I e J; ficha de avaliação da sequenciação de atividades – Anexo K; questão em Avaliação Bimestral de Língua Portuguesa – Anexo L; ficha de comentário sobre questão de Avaliação Bimestral – Anexo M; ficha de comentário sobre os módulos – Anexo N. Além disso, são apresentados gráficos (Anexo G) que complementam as análises empreendidas.

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Orientadora: Prof^ª. Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientando Gilvan Mateus Soares

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Professor: Gilvan Mateus Soares

Data: ____/____/2014

Questionário⁵⁷ N° 1 – Perfil de Aluno

Nome: _____ Código: _____

Gênero: M () F () – Idade: ____/____/____

() Zona Urbana – Bairro: _____
Rua: _____

() Zona Rural – Localidade: _____

1 – Você nasceu em Barão de Cocais?

A. () Sim.

B. () Não. Em: _____

2 – A. Você gosta do local onde vive?

B. Por quê?

⁵⁷Algumas questões deste questionário foram baseadas no site Q-Edu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/149025-em-jose-maria-dos-mares-guia/pessoas/aluno9ano>>. Acesso em: 28 de jan. 2014.

3 – Com quantas pessoas você mora:

- A. com mais 1 pessoa
- B. com mais 2 pessoas
- C. com mais 3 pessoas
- D. com mais 4 pessoas
- E. com mais 5 pessoas
- F. com mais de 5 pessoas

4 – Você mora com:

- A. pai
- B. mãe
- C. irmão
- D. tio
- E. tia
- F. avô
- G. avó
- H. padrasto
- I. madrasta
- J. outro tipo de parente
- K. outro

5 – Quem é o responsável por você?

- A. pai
- B. mãe
- C. irmão
- D. tio
- E. tia
- F. avô
- G. avó
- H. padrasto
- I. madrasta
- J. outro tipo de parente
- K. outra pessoa que não seja da família

6 – A(s) pessoa(s) responsável(is) por você tem(têm):

- A. pelo menos até a antiga 4 série
- B. pelo menos até a antiga 8 série
- C. pelo menos até o antigo segundo grau
- D. curso superior
- E. especialização
- F. mestrado
- G. doutorado
- H. nunca frequentou escola

7 – Você trabalha?

- A. Sim. Com o quê? _____
- B. Não

8 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A. um salário mínimo
- B. entre dois e três salários
- C. entre quatro e sete salários
- D. mais do que sete salários
- E. não sei

9 – Em sua casa há:

- A. geladeira
- B. fogão
- C. biblioteca (livros)
- D. carro
- E. computador sem acesso à *internet*
- F. computador com acesso à *internet*
- G. televisão
- H. rádio
- I. máquina de lavar roupa
- J. tanquinho
- K. moto
- L. televisão a cabo
- M. bicicleta

10 – Na sua casa há:

- A. banheiro fora
- B. banheiro dentro
- C. um quarto
- D. dois quartos
- E. três quartos
- F. mais de três quartos

11 – Quantas pessoas dormem no quarto junto com você:

- A. nenhuma
- B. uma
- C. duas
- D. três
- E. mais de três

12 – Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?

- A. menos de uma hora
- B. uma hora
- C. duas horas
- D. entre duas e três horas
- E. mais de três horas
- F. nenhum tempo

13 – O(s) responsável(is) por você define algum tempo para você estudar?

- A. sim
- B. não

14 – Quando você chega em casa, quanto tempo você fica na televisão, na *internet* ou em jogos eletrônicos?

- A. menos de uma hora
- B. uma hora
- C. duas horas
- D. entre duas e três horas
- E. mais de três horas
- F. nenhuma das opções

15 – Você geralmente:

- A. vai ao teatro
- B. vai ao cinema
- C. assiste à televisão
- D. acessa a *internet*
- E. não realizo essas atividades

16 – Com que frequência você lê jornal:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

17 – Com que frequência você lê revistas em geral:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

18 – Com que frequência você lê revistas de celebridade, novelas, seriados:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

19 – Com que frequência você lê histórias em quadrinhos:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

20 – Com que frequência você lê algo da *internet*:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

21 – Com que frequência você lê livros em geral:

- A. sempre
- B. uma vez ao ano
- C. duas vezes ao ano
- D. três vezes ao ano
- E. mais de três vezes ao ano
- F. nunca leio

22 – Com que frequência você lê livros de literatura infanto-juvenil:

- A. sempre
- B. uma vez ao ano
- C. duas vezes ao ano
- D. três vezes ao ano
- E. mais de três vezes ao ano
- F. nunca leio

23 – Com que frequência você lê a bíblia:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

24 – O que você geralmente lê é por:

- A. indicação de algum membro da família
- B. indicação de algum colega
- C. indicação do professor
- D. vontade própria
- E. sentir-se obrigado
- F. nenhuma das opções

25 – Com que frequência você vai a uma biblioteca:

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

26 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola:

- A. sempre
- B. uma vez na semana
- C. duas vezes na semana
- D. mais de duas vezes na semana
- E. nunca vou

27 – Quando você vai à biblioteca da escola, você geralmente:

- A. vai pedir algum material emprestado que não seja livro
- B. vai pedir livro didático e livro para leitura emprestado
- C. vai pedir apenas livro didático
- D. vai pedir apenas livro para leitura
- E. vai assistir a filmes
- F. nenhuma das opções

28 – Sobre seus estudos fora da escola, geralmente você:

- A. não tem ajuda
- B. é ajudado por algum familiar
- C. é ajudado por professor particular
- D. é ajudado por colega
- E. é ajudado por outra pessoa

- 29 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. incentiva(m) você a estudar
 - B. não incentiva(m) você a estudar
 - C. acha(m) o estudo desnecessário
 - D. fala(m) que é bobagem estudar
 - E. não fala(m) nada sobre o estudo, apenas mandam você para a escola
- 30 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você, em relação à escola:
- A. vai(vão) com muita frequência
 - B. vai(vão) com pouca frequência
 - C. nunca vai(vão) à escola, mas ligam para conversar com o diretor ou professor
 - D. nunca vai(vão) à escola e nem ligam para conversar com o diretor ou professor
- 31 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:
- A. conversam muito com você sobre o que ocorre na escola
 - B. pouco conversam com você sobre o que ocorre na escola
 - C. nunca conversam com você sobre o que ocorre na escola
- 32 – A(s) pessoa(s) responsável(veis) por você:
- A. sabe(m) ler e escrever muito bem
 - B. não sabe(m) ler e escrever
 - C. uma sabe ler e escrever e a outra não sabe ler e escrever
 - D. nenhuma das opções
- 33 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. não incentiva(m) você a ler
 - B. não incentiva(m) você a ler e acha(m) a leitura pouco importante
 - C. incentiva(m) você a ler
 - D. incentiva(m) você a ler e acha(m) a leitura muito importante
- 34 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. geralmente lê(leem)
 - B. pouco lê(leem)
 - C. nunca lê(leem)
- 35 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. geralmente lê(leem) para você
 - B. pouco lê(leem) para você
 - C. nunca lê(leem) para você
- 36 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. sempre escrevem textos
 - B. escrevem textos de vez em quando
 - C. nunca escrevem textos
- 37 – A(s) pessoa(s) com quem você mora:
- A. não incentiva(m) você a escrever
 - B. não incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita pouco importante
 - C. incentiva(m) você a escrever
 - D. incentiva(m) você a escrever e acha(m) a escrita muito importante

38 – A. Sobre a sua relação com sua família, você acha que poderia ser melhor?

B. Por quê?

39 – A. Você gosta da vida que tem: sim ou não?

B. Por quê?

40 – A. Se você pudesse, o que mudaria em sua vida?

B. Por quê?

41 – O que você acha do modo como seu pai, mãe ou responsável por você usam a língua portuguesa?

42 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa?

43 – O que acha da escola onde estuda?

44 – O que motiva você a estudar?

45 – Você se considera:

- A. () excelente aluno.
- B. () bom aluno.
- C. () um aluno razoável.
- D. () péssimo aluno.

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Orientadora: Prof^a. Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientando Gilvan Mateus Soares

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Professor: Gilvan Mateus Soares

Data: ____/____/2014

Questionário⁵⁸ N° 2 – Responsável por Aluno(a)

Nome: _____ Código: _____

Gênero: M () F () – Idade: ____/____/____

() Zona Urbana – Bairro: _____
Rua: _____

() Zona Rural – Localidade: _____

1 – Qual é sua relação com o(a) aluno(a):

- A. () mãe
- B. () pai
- C. () avó
- D. () avô
- E. () tia
- F. () tio
- G. () madrasta
- H. () padrasto
- I. () outro

2 – Você nasceu em Barão de Cocais?

- A. () Sim.
- B. () Não. Em : _____

⁵⁸Algumas questões deste questionário foram baseadas no site Q-Edu, disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/149025-em-jose-maria-dos-mares-guia/pessoas/aluno9ano>>. Acesso em: 28 de jan. de 2014.

3 – A. Você gosta do local onde vive?

B. Por quê?

4 – Em relação à sua escolaridade:

- A. cursei pelo menos até a antiga 4 série
- B. cursei pelo menos até a antiga 8 série
- C. cursei pelo menos até o antigo segundo grau
- D. tenho curso superior
- E. tenho especialização
- F. tenho mestrado
- G. tenho doutorado
- H. nunca frequentei a escola

5 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A. um salário mínimo
- B. entre dois e três salários
- C. entre quatro e sete salários
- D. mais do que sete salários
- E. não sei

6 – Em sua casa há:

- A. geladeira
- B. fogão
- C. biblioteca (livros)
- D. carro
- E. computador sem acesso à *internet*
- F. computador com acesso à *internet*
- G. televisão
- H. rádio
- I. máquina de lavar roupa
- J. tanquinho
- K. moto
- L. televisão a cabo
- M. bicicleta

7 – Na sua casa há:

- A. banheiro fora
- B. banheiro dentro
- C. um quarto
- D. dois quartos
- E. três quartos
- F. mais de três quartos

8 – Quantas pessoas dormem no quarto junto com você:

- A. nenhuma
- B. uma
- C. duas
- D. três
- E. mais de três

9 – Quando você está em casa, quanto tempo você fica na televisão:

- A. uma hora
- B. duas horas
- C. entre duas e três horas
- D. mais de três horas
- E. nenhuma das opções

10 – Você geralmente:

- A. vai ao teatro
- B. vai ao cinema
- C. assiste à televisão
- D. acessa a *internet*
- E. não realizo essas atividades

11 – Com que frequência você lê jornal:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

12 – Com que frequência você lê revistas em geral:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

13 – Com que frequência você lê revistas de celebridade, novelas, seriados:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

14 – Com que frequência você lê algo da *internet*:

- A. sempre
- B. vez ou outra na semana
- C. nunca leio

- 15 – Com que frequência você lê livros (literários: romance, aventura):
- A. sempre
 - B. uma vez ao ano
 - C. duas vezes ao ano
 - D. três vezes ao ano
 - E. mais de três vezes ao ano
 - F. nunca leio
- 16 – Com que frequência você lê a bíblia:
- A. sempre
 - B. vez ou outra na semana
 - C. nunca leio
- 17 – O que você geralmente lê é por:
- A. indicação do filho
 - B. indicação de outro membro da família
 - C. indicação do vizinho
 - D. vontade própria
 - E. nenhuma das opções
- 18 – Com que frequência você vai a uma biblioteca:
- A. sempre
 - B. uma vez na semana
 - C. duas vezes na semana
 - D. mais de duas vezes na semana
 - E. nunca vou
- 19 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola do(a) aluno(a):
- A. sempre
 - B. uma vez na semana
 - C. duas vezes na semana
 - D. mais de duas vezes na semana
 - E. nunca vou
- 20 – Em relação aos estudos do(a) aluno(a), geralmente você:
- A. ajuda sempre
 - B. ajuda de vez em quando
 - C. não ajuda
 - D. não ajuda, mas paga professor particular
- 21 – Em relação ao(à) aluno(a), você:
- A. incentiva-o(a) a estudar
 - B. não o(a) incentiva a estudar
 - C. acha o estudo desnecessário
 - D. fala que é bobagem estudar
 - E. não fala nada sobre o estudo, apenas manda o(a) aluno(a) para a escola
- 22 – Você controla o tempo que o(a) aluno(a) se dedica aos estudos fora da escola:
- A. sim.
 - B. não

23 – Em relação à escola, você:

- A. vai com muita frequência
- B. vai com pouca frequência
- C. nunca vai à escola, mas liga para conversar com o diretor ou professor
- D. nunca vai à escola e nem liga para conversar com o diretor ou professor

24 – Você:

- A. conversa muito com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola
- B. pouco conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola
- C. nunca conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola

25 – Você:

- A. sabe ler e escrever muito bem
- B. não sabe ler e escrever
- C. sabe apenas ler
- D. sabe apenas escrever

26 – Você:

- A. não incentiva o(a) aluno(a) a ler
- B. não incentiva o(a) aluno(a) a ler e acha a leitura pouco importante
- C. incentiva o(a) aluno(a) a ler
- D. incentiva o(a) aluno(a) a ler e acha a leitura muito importante

27 – Você:

- A. geralmente lê para o(a) aluno(a)
- B. pouco lê para o(a) aluno(a)
- C. nunca lê para o(a) aluno(a)

28 – Você:

- A. sempre escreve textos
- B. escreve textos de vez em quando
- C. nunca escreve textos

29 – Você:

- A. não incentiva o(a) aluno(a) a escrever
- B. não incentiva o(a) aluno(a) a escrever e acha a escrita pouco importante
- C. incentiva o(a) aluno(a) a escrever
- D. incentiva o(a) aluno(a) a escrever e acha a escrita muito importante

30 – A. Você gosta da vida que tem: sim ou não?

B. Por quê?

31 – A. Se você pudesse, o que mudaria em sua vida?

B. Por quê?

32 – O que acha do modo como você usa a língua portuguesa?

33 – O que você acha do modo como o(a) aluno(a) usa a língua portuguesa?

34 – O que acha da escola onde o(a) aluno(a) estuda?

35 – O que motiva você a colocar o(a) aluno(a) na escola?

36 – Você se considera:

- A. () excelente responsável pelo(a) aluno(a)
- B. () bom responsável pelo(a) aluno(a)
- C. () um razoável responsável pelo(a) aluno(a)
- D. () péssimo responsável pelo(a) aluno(a)

37 – A. Sobre sua relação com o(a) aluno(a), você acha que poderia ser melhor?

B. Por quê?

ANEXO C

Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: _____ – Professor: Gilvan Mateus Soares
 Data: ____/06/2014 – Turno: Matutino

Atividades de Percepção Linguística

Atividade Nº 1

Nome: _____

Após ouvir e cantar a música “Saudosa Maloca”, vamos analisar e responder às questões propostas.

Saudosa Maloca⁵⁹

Adoniran Barbosa

*Si o senhô num tá lembrado
 Dá licença de contá
 Que aqui onde agora está
 Esse adifício arto
 Era uma casa véia
 Um palacete assobradado
 Foi aqui seu moço
 Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construimus nossa maloca
 Mais, um dia
 nós nem pode se alembra
 Veio os home c'as ferramentas
 O dono mandô derrubá
 Peguemos tudo as nossas coisa
 E fumos pru meio da rua
 Apreciá a demolição
 Que tristeza que nós sentia
 Cada táuba que caía
 Duía no coração
 Mato Grosso quis gritá
 Mais em cima eu falei:
 Os homis tá co'a razão
 Nós arranja outro lugá
 Só se conformemu quando o Joca falou:
 "Deus dá o frio conforme o cobertô"
 E hoje nós pega a páia nas grama do jardim
 E prá esquecê nós cantemus assim:
 Saudosa maloca, maloca querida,
 Que dim donde nós passemu dias feliz de nossa vida*

⁵⁹ Música extraída de <http://www.cifraclub.com.br/adoniran-barbosa/saudosa-maloca/>. Acesso em: 11 de maio de 2014. Letra com adaptações.

Questões

1. Esse tipo de música é voltado, geralmente, ao público:
- mais infantil
 - mais jovem
 - mais adulto
 - mais idoso
 - todas as idades
 - outra resposta: _____

2. Você acha certo e adequado, ou errado e inadequado, o modo como a língua portuguesa foi utilizada na música?

- a. Certo e adequado b. Errado e inadequado

- 2.1 Explique sua resposta.

3. Se você pudesse, faria alguma alteração na letra da música ou no modo como ela foi cantada?

- a. Sim b. Não

- 3.1 Por que você mudaria algo na letra da música?

4. Para você, provavelmente, quem usaria a língua portuguesa dessa forma seria um falante:

- sem escolaridade alguma
- com pouca escolaridade (até a antiga quarta-série)
- com escolaridade básica completa (ensino médio)
- com escolaridade superior
- não há relação entre linguagem e escolaridade
- não sei
- _____

5. Uma pessoa que fala dessa maneira provavelmente seria:

- área rural mais isolada
- área rural menos isolada
- área urbana pobre/periferia de cidade
- área urbana rica
- não há relação entre linguagem e lugar
- não sei
- _____

6. Uma pessoa que fala dessa maneira provavelmente teria:
- a. poder aquisitivo bem baixo
 - b. relativo poder aquisitivo
 - c. considerável poder aquisitivo
 - d. altíssimo poder aquisitivo
 - e. não há relação entre linguagem e poder aquisitivo
 - f. _____
7. Para você, que tipo de falante usaria a língua dessa forma:
- a. criança
 - b. jovem
 - c. adulto
 - d. idoso
 - e. não há relação entre linguagem e faixa etária
 - f. não sei
 - g. _____
8. Você acha que esse tipo de linguagem é mais adequado para:
- a. a escrita de um contrato
 - b. o discurso de um vereador
 - c. a redação de vestibular
 - d. conversa em casa
 - e. bilhete para um colega
 - f. diálogo pelas redes sociais
 - g. não usaria essa linguagem em nenhuma hipótese
 - h. não sei
 - i. _____

ANEXO D

Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: _____ – Professor: Gilvan Mateus Soares
 Data: ____/06/2014 – Turno: Matutino
 Atividades de Percepção Linguística

Atividade N° 2

Nome: _____

Após assistir a dois episódios⁶⁰ da novela “Alma Gêmea”, da Rede Globo, responda às questões a seguir.

QUESTÕES

1. Você considera o modo como *Mirna e Crispim* falam:

- a. () muito inadequado
- b. () inadequado
- c. () pouco adequado
- d. () adequado
- e. () muito adequado
- f. () não sei/não quero opinar
- g. () _____

2. Você falaria do jeito que os personagens usam a língua portuguesa?

- a. () Sim
- b. () Não

2.1 Por quê?

3. Você conhece alguém que fala de maneira parecida com a dos personagens da novela?

- a. () Sim
- b. () Não

3.1. Você acha a maneira como as personagens falam:

- a. () bonita
- b. () feia
- c. () adequada
- d. () inadequada
- e. () certa
- f. () errada

⁶⁰Episódios extraídos de <http://www.youtube.com/watch?v=L-Ky1WtniMw> e <http://www.youtube.com/watch?v=Z8CYPREatbA>. Acesso em: 11 de maio de 2014.

ANEXO E

Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma _____ – Professor: Gilvan Mateus Soares
 Data: ____/06/2014 – Turno: Matutino

Atividades de Percepção Linguística

Atividade Nº 3

Nome: _____

Após ouvir e cantar a música “Asa Branca”, vamos analisar e responder às questões propostas.

*Asa Branca*⁶¹

Luiz Gonzaga - Humberto Teixeira

*Quano oiei a terra ardeno
 Qua fogueira de São João
 Eu perguntei a Deus do céu, uai
 Por que tamanha judiação*

*Que brasero, que fornaia
 Nem um pé de prantação
 Por farta d'água perdi mo gado
 Morreu de sede meu alazão*

*Até mesmo a asa branca
 Bateu asas do sertão
 Então eu disse adeus Rosinha
 Guarda contigo meu coração*

*Hoje longe muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cai de novo
 Para eu volta pu meu sertão*

*Quando o verde dos teus oio
 Se espaia na prantação
 Eu te asseguro não chore não, viu
 Que eu vortarei, viu
 Meu coração*

⁶¹Letra extraída de

http://www.luizluagonzaga.mus.br/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=103. Acesso em: 11 de maio de 2014. Texto adaptado para esta atividade.

Questões

1. A música ‘Asa Branca’ e outras desse tipo de música estão voltadas, geralmente, ao público:
 - a. () mais infantil
 - b. () mais jovem
 - c. () mais adulto
 - d. () mais idoso
 - e. () _____

2. Circule, na música, as palavras que você acha diferente da maneira que você fala.

3. Cite os vocábulos que você circulou no texto na coluna ‘vocábulos da música’ e escreva, na coluna seguinte/‘forma que eu falo’, a forma que você usa.

4. Cite os vocábulos que você circulou no texto na coluna ‘vocábulos da música’ e escreva, na coluna seguinte/‘forma que eu falo’, a forma que você usa.

| 1. | <i>Vocábulos da música</i> | <i>Forma que eu falo</i> |
|-----|----------------------------|--------------------------|
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |

5. Diante de uma pessoa que, na fala, pronunciasse essas palavras desse jeito, o que você faria? Explique sua resposta.

ANEXO F

Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: _____ – Professor: Gilvan Mateus Soares

Data: ____/06/2014 – Turno: Matutino

Atividades de Percepção Linguística

Atividade N° 4

Nome: _____

Após ouvir e cantar a música “Chopis Centis”, vamos analisar e responder às questões propostas a seguir.

Chopis Centis⁶²

Mamonas Assassinas

*Eu di um beijo nela
E chamei pra passear
A gente fomos no shopping
Pra mó de a gente lanchar*

*Esse tal "Chópis Cêntis"
É muicho legalzinho
Pra levar as namoradas
E dar uns rolêzinhos*

*Comi uns bichos estranhos
Com um tal de gergelim
Até que tava gostoso
Mas eu prefiro aipim*

*Quando eu estou no trabalho
Não vejo a hora de descer dos andaime
Pra pegar um cinema do Schwarzenegger
Tombém o Van Daime*

*Quanta gente
Quanta alegria
A minha felicidade
É um crediário
Nas Casas Bahia*

*Quanta gente
Quanta alegria
A minha felicidade
É um crediário
Nas Casas Bahia*

*Quanta gente
Quanta alegria
A minha felicidade
É um crediário
Nas Casas Bahia*

*Bem forte, bem forte
Quanta gente
Quanta alegria
A minha felicidade
É um crediário
Nas Casas Bahia*

*Paríba!
Joinha, joinha, chupetão, vamo lá
Chuchuzinho, vamo embora
Onde é que entra hein?*

⁶²Letra extraída de <http://letras.mus.br/mamonas-assassinas/24144/>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

Questões

1. Esse tipo de música é voltado, geralmente, ao público:
 - a. mais infantil
 - b. mais jovem
 - c. mais adulto
 - d. mais idoso
 - e. todos os tipos de público
 - f. _____

2. Para você, provavelmente, quem usaria a língua portuguesa dessa forma seria um falante:
 - a. área rural mais isolada
 - b. área rural menos isolada
 - c. área urbana pobre/periferia de cidade
 - d. área urbana rica
 - e. não há relação entre linguagem e lugar
 - f. não sei
 - g. _____

3. Esse falante provavelmente teria:
 - a. poder aquisitivo bem baixo
 - b. relativo poder aquisitivo
 - c. considerável poder aquisitivo
 - d. altíssimo poder aquisitivo
 - e. não há relação entre linguagem e poder aquisitivo
 - f. _____

4. Para você, que tipo de falante usaria a língua dessa forma:
 - a. criança
 - b. jovem
 - c. adulto
 - d. idoso
 - e. não há relação entre linguagem e faixa etária
 - f. não sei
 - g. _____

5. Você acha que esse tipo de linguagem é mais adequado para:
 - a. a escrita de um contrato
 - b. o discurso de um vereador
 - c. a redação de vestibular
 - d. conversa em casa
 - e. bilhete para um colega
 - f. diálogo pelas redes sociais
 - g. não usaria essa linguagem em nenhuma hipótese
 - h. não sei
 - i. _____

Questões

1. Das músicas que nós estudamos, qual você conhece?
 - a. () *Saudosa Maloca*
 - b. () *Asa Branca*
 - c. () *Chopis Centis*
 - d. () Nenhuma

2. Você assistiu à novela “Alma Gêmea”?
 - a. () Sim
 - b. () Não

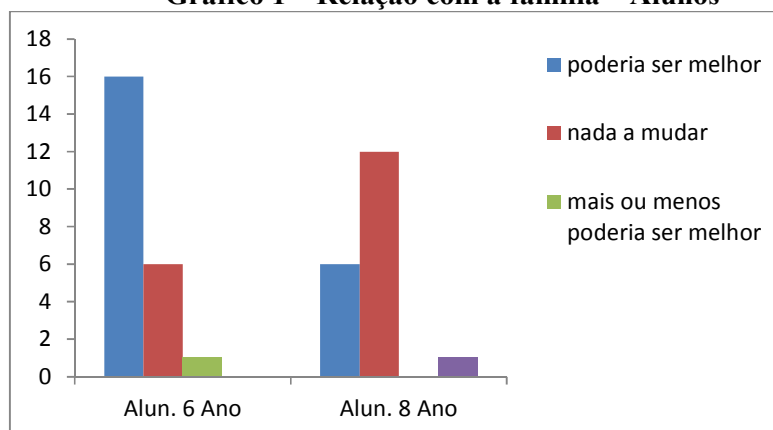
ANEXO G

Gráficos Complementares – Índice

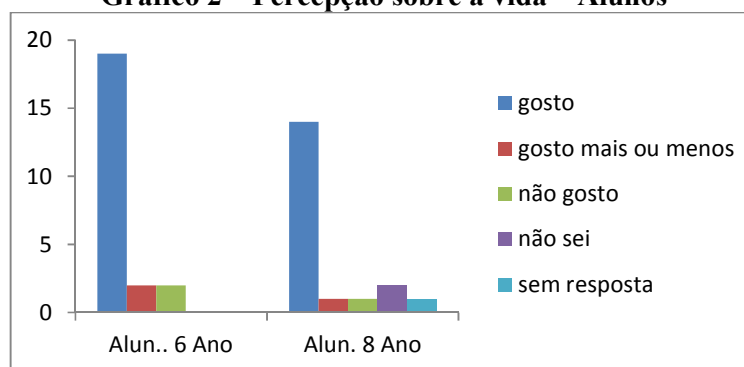
| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Relação com a família – Alunos | 252 |
| Gráfico 2 – Percepção sobre a vida – Alunos | 252 |
| Gráfico 3 – Necessidade de mudança na vida – Alunos | 252 |
| Gráfico 4 – Trabalho – Alunos | 252 |
| Gráfico 5 – Biblioteca em casa ou livros para leitura – Alunos | 253 |
| Gráfico 6 – Visita a qualquer biblioteca (sem que seja a da escola) – Alunos | 253 |
| Gráfico 7 – Visita à biblioteca da escola – Alunos | 253 |
| Gráfico 8 – Objetivo de ir à biblioteca da escola – Alunos | 254 |
| Gráfico 9 – Computador – Alunos | 254 |
| Gráfico 10 – Leitura de jornal – Alunos | 254 |
| Gráfico 11 – Leitura de revistas em geral – Alunos | 255 |
| Gráfico 12 – Leitura de revista de celebridade, novelas, seriados – Alunos | 255 |
| Gráfico 13 – Leitura de histórias em quadrinhos – Alunos | 255 |
| Gráfico 14 – Leitura algo da <i>internet</i> – Alunos | 255 |
| Gráfico 15 – Leitura de livros em geral (qualquer tipo) – Alunos | 256 |
| Gráfico 16 – Leitura de livros de literatura infanto-juvenil – Alunos | 256 |
| Gráfico 17 – Leitura da Bíblia – Alunos | 256 |
| Gráfico 18 – Iniciativa de leitura – Alunos | 257 |
| Gráfico 19 – Incentivo à leitura – Alunos | 257 |
| Gráfico 20 – Hábito de leitura dos responsáveis – Alunos | 257 |
| Gráfico 21 – Leitura pelos responsáveis aos alunos – Alunos | 258 |
| Gráfico 22 – Produção de texto pelos responsáveis – Alunos | 258 |
| Gráfico 23 – Incentivo à escrita – Alunos | 258 |
| Gráfico 24 – Tempo de estudo fora da escola – Alunos | 259 |
| Gráfico 25 – Tempo na televisão, na <i>internet</i> ou em jogos eletrônicos – Alunos | 259 |
| Gráfico 26 – Definição, pelo responsável, de tempo para estudo do aluno – Alunos ... | 259 |
| Gráfico 27 – Ajuda nos estudos fora da escola – Alunos | 260 |
| Gráfico 28 – Incentivo ao estudo – Alunos | 260 |
| Gráfico 29 – Relação dos responsáveis com a escola – Alunos | 261 |
| Gráfico 30 – Conversa dos responsáveis sobre o que ocorre na escola – Alunos | 261 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 31 – Percepção sobre a escola – Alunos | 261 |
| Gráfico 32 – Percepção de si mesmo como aluno – Alunos | 262 |
| Gráfico 33 – Relação com o aluno – Responsáveis | 262 |
| Gráfico 34 – Mudança de vida – Responsáveis | 262 |
| Gráfico 35 – Renda – Responsáveis | 263 |
| Gráfico 36 – Entretenimento – Responsáveis | 263 |
| Gráfico 37 – Tempo assistindo à televisão – Responsáveis | 263 |
| Gráfico 38 – Biblioteca em casa ou livros para leitura – Responsáveis | 264 |
| Gráfico 39 – Computador – Responsáveis | 264 |
| Gráfico 40 – Iniciativa de leitura – Responsáveis | 264 |
| Gráfico 41 – Leitura de jornal – Responsáveis | 264 |
| Gráfico 42 – Leitura de revistas em geral – Responsáveis | 265 |
| Gráfico 43 – Leitura de revistas de celebridade, novelas, seriados – Responsáveis | 265 |
| Gráfico 44 – Leitura de algo da <i>internet</i> – Responsáveis | 265 |
| Gráfico 45 – Leitura de livros (literários: romance, aventura...) – Responsáveis | 265 |
| Gráfico 46 – Leitura da Bíblia – Responsáveis | 266 |
| Gráfico 47 – Visitas a qualquer biblioteca (que não seja a da escola) – Responsáveis .. | 266 |
| Gráfico 48 – Visita à biblioteca da escola do(a) aluno(a) – Responsáveis | 266 |
| Gráfico 49 – Prática de escrita – Responsáveis | 266 |
| Gráfico 50 – Presença na escola – Responsáveis | 267 |
| Gráfico 51 – Conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola – Responsáveis | 267 |
| Gráfico 52 – Incentivo ao estudo do(a) aluno(a) – Responsáveis | 267 |
| Gráfico 53 – Ajuda nos estudos do(a) aluno(a) – Responsáveis | 268 |
| Gráfico 54 – Controle do tempo que o(a) aluno(a) se dedica aos estudos fora da escola – Responsáveis | 268 |
| Gráfico 55 – Incentivo à leitura – Responsáveis | 268 |
| Gráfico 56 – Leitura para o(a) aluno(a) – Responsáveis | 269 |
| Gráfico 57 – Incentivo à escrita – Responsáveis | 269 |
| Gráfico 58 – Percepção sobre si mesmos como responsáveis – Responsáveis | 269 |
| Gráfico 59 – Qualidade da relação com o aluno – Responsáveis | 270 |
| Gráfico 60 – Público possível para esse tipo de música – Saudosa Maloca | 270 |

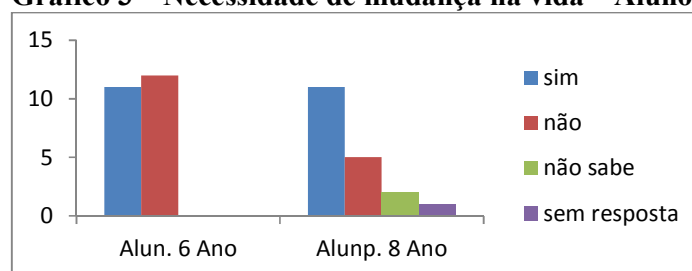
| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 61 – Que tipo provável de falante usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca | 270 |
| Gráfico 62 – Escolaridade provável de falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca | 271 |
| Gráfico 63 – Origem provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca | 271 |
| Gráfico 64 – Poder aquisitivo provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca | 272 |
| Gráfico 65 – A forma como a língua portuguesa foi usada na música Saudosa Maloca é mais adequada para que outros usos da linguagem | 272 |
| Gráfico 66 – Você conhece alguém que fala de maneira parecida com a dos personagens da novela | 273 |
| Gráfico 67 – Diante de uma pessoa que, na fala, pronunciasse as palavras do jeito da música “Asa Branca”, o que você faria | 273 |
| Gráfico 68 – Público possível para esse tipo de música – Chopis Centis | 274 |
| Gráfico 69 – Que tipo provável de falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Chopis Centis | 274 |
| Gráfico 70 – Origem provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Chopis Centis | 275 |
| Gráfico 71 – A forma como a língua portuguesa foi usada na música Chopis Centis é mais adequada para que outros usos da linguagem | 275 |

Gráfico 1 – Relação com a família – Alunos

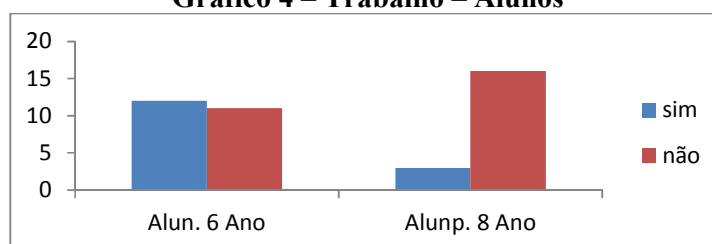
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 2 – Percepção sobre a vida – Alunos

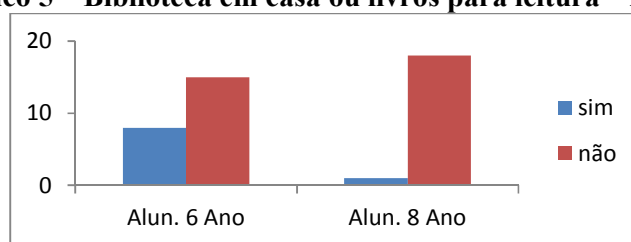
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 3 – Necessidade de mudança na vida – Alunos

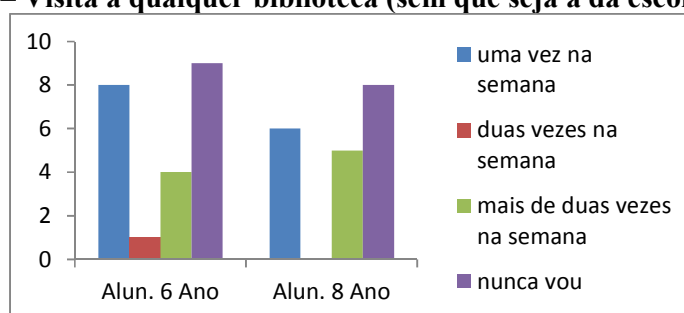
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 4 – Trabalho – Alunos

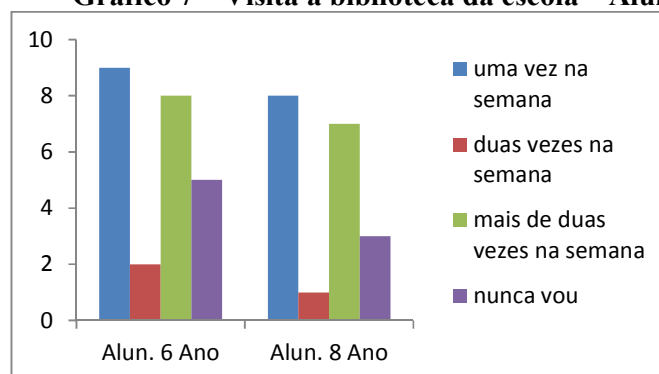
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 5 – Biblioteca em casa ou livros para leitura – Alunos

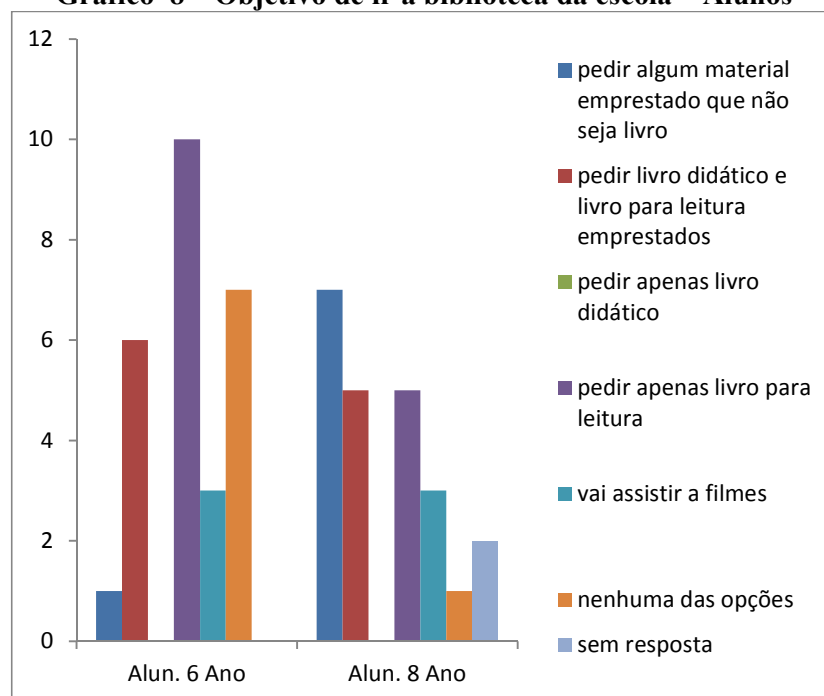
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 6 – Visita a qualquer biblioteca (sem que seja a da escola) – Alunos

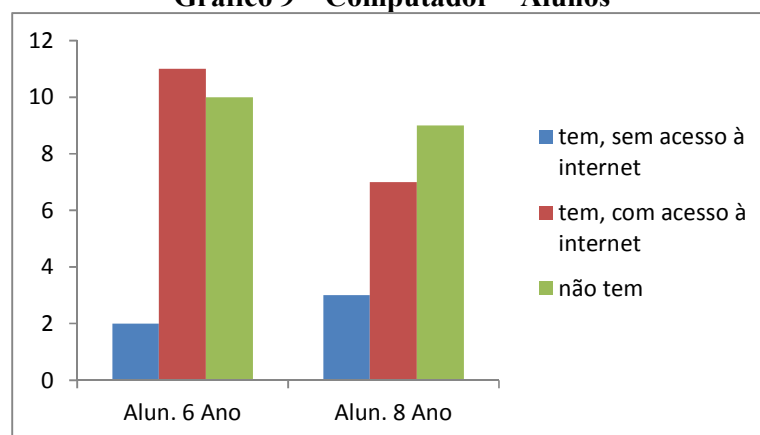
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 7 – Visita à biblioteca da escola – Alunos

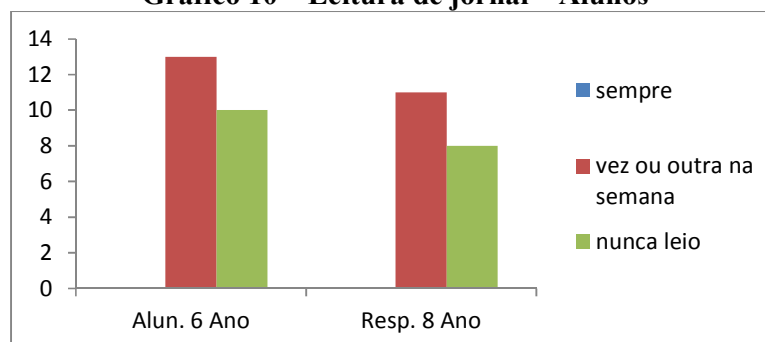
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 8 – Objetivo de ir à biblioteca da escola – Alunos

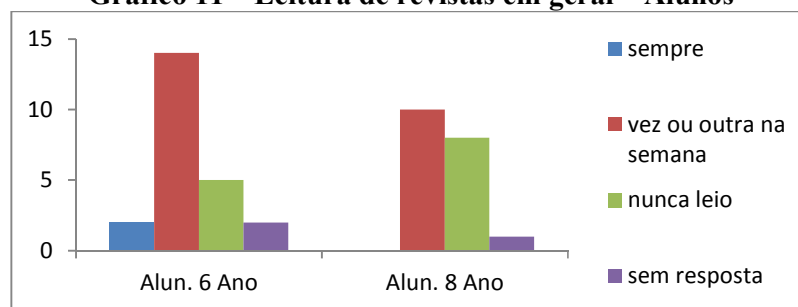
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 9 – Computador – Alunos

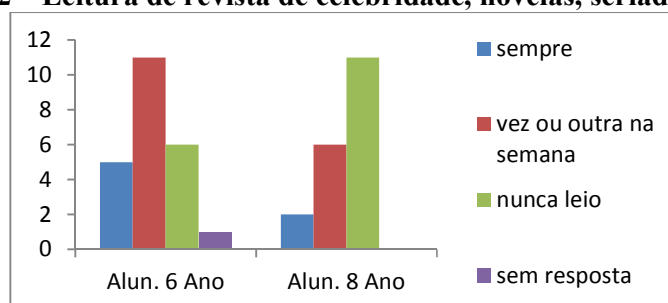
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 10 – Leitura de jornal – Alunos

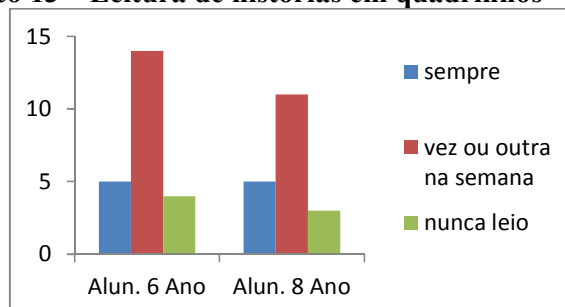
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 11 – Leitura de revistas em geral – Alunos

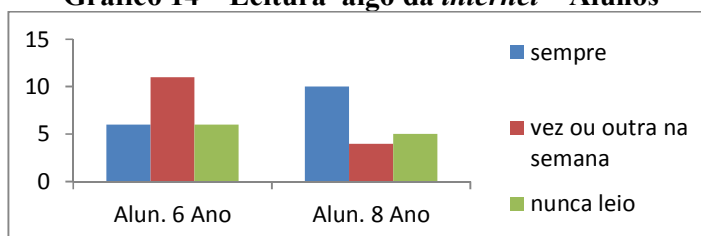
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 12 – Leitura de revista de celebridade, novelas, seriados – Alunos

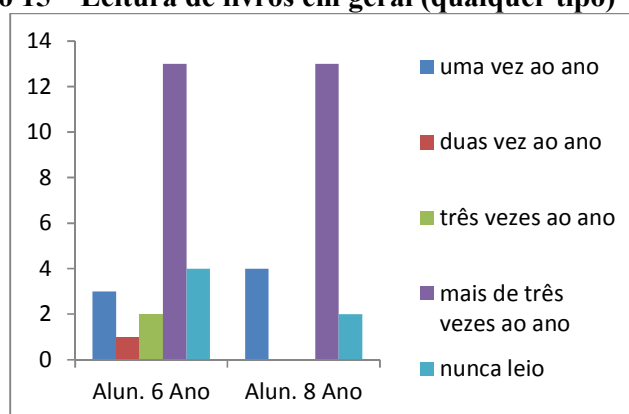
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 13 – Leitura de histórias em quadrinhos – Alunos

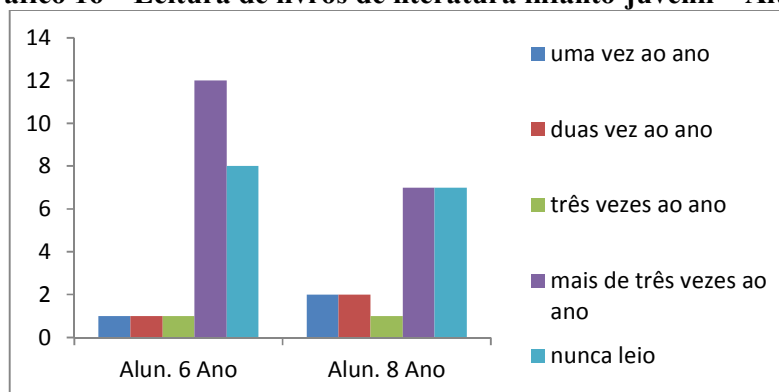
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 14 – Leitura algo da internet – Alunos

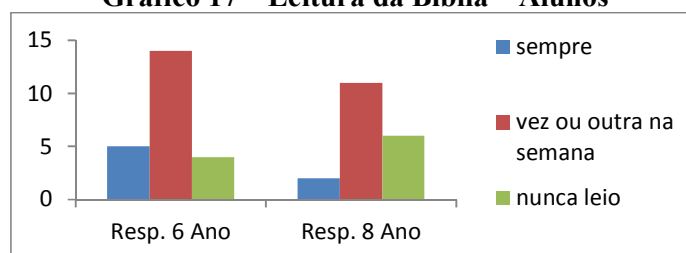
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 15 – Leitura de livros em geral (qualquer tipo) – Alunos

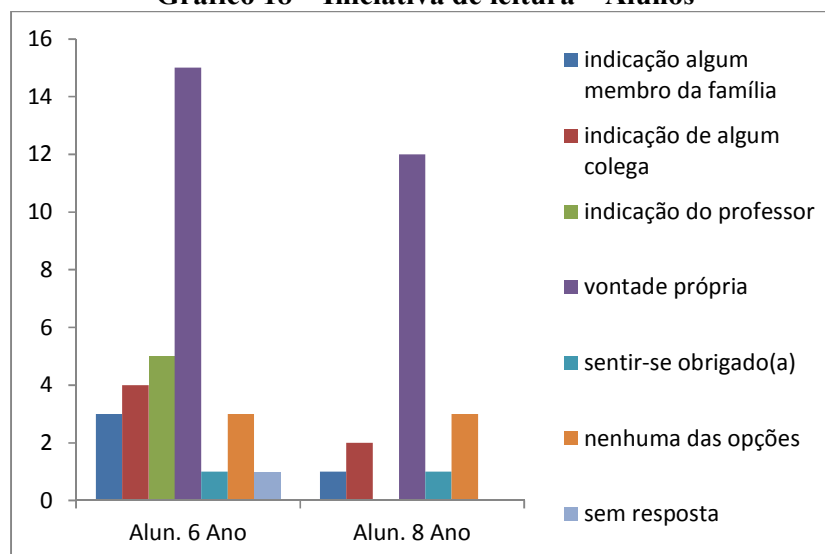
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 16 – Leitura de livros de literatura infanto-juvenil – Alunos

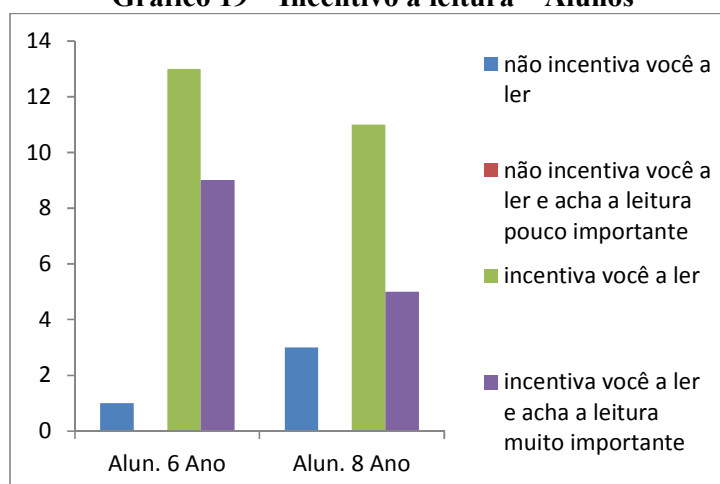
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 17 – Leitura da Bíblia – Alunos

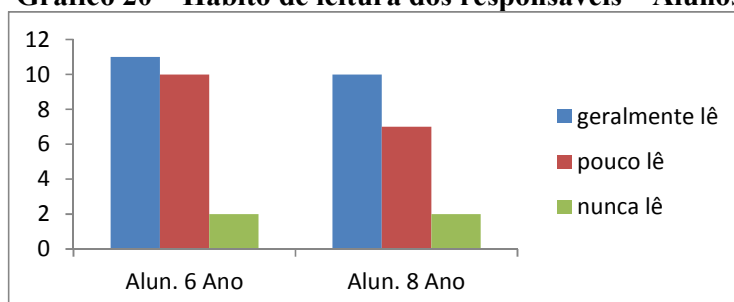
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 18 – Iniciativa de leitura – Alunos

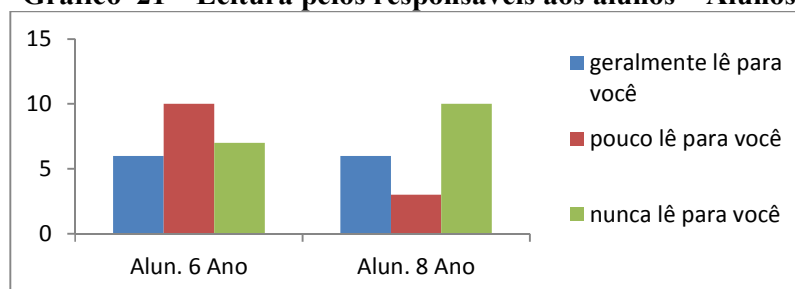
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 19 – Incentivo à leitura – Alunos

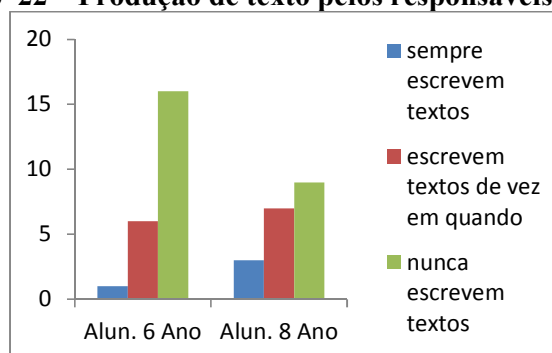
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 20 – Hábito de leitura dos responsáveis – Alunos

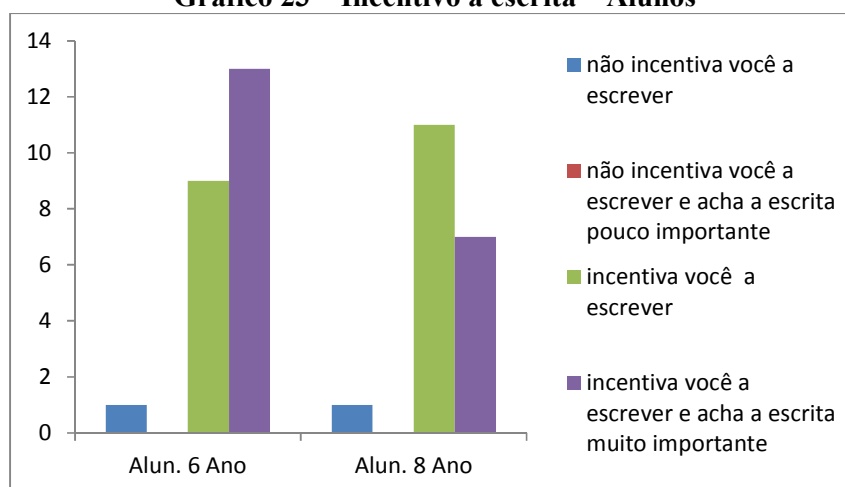
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 21 – Leitura pelos responsáveis aos alunos – Alunos

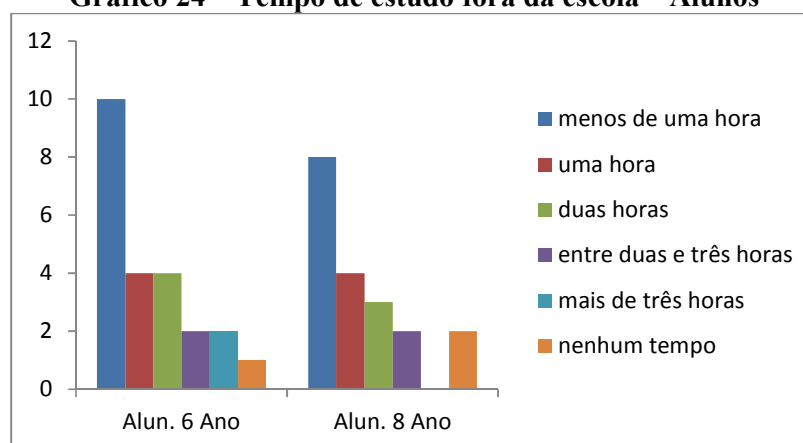
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 22 – Produção de texto pelos responsáveis – Alunos

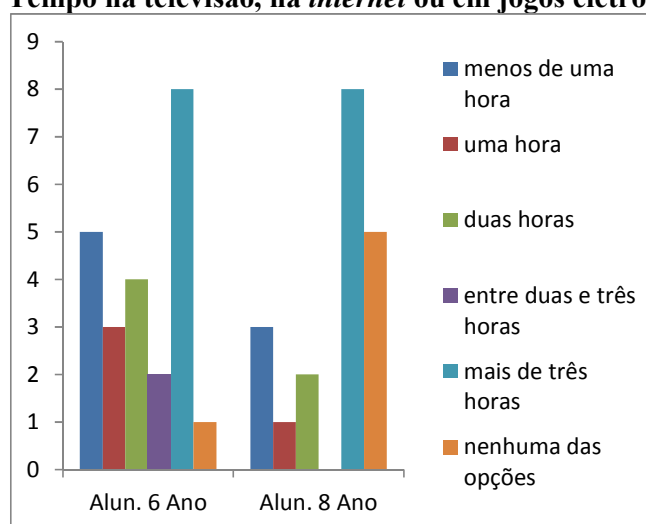
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 23 – Incentivo à escrita – Alunos

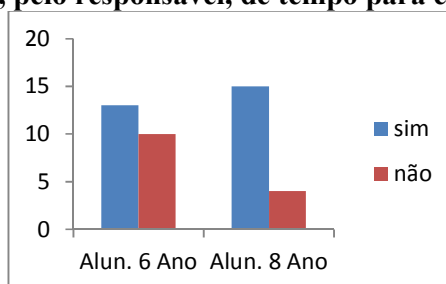
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 24 – Tempo de estudo fora da escola – Alunos

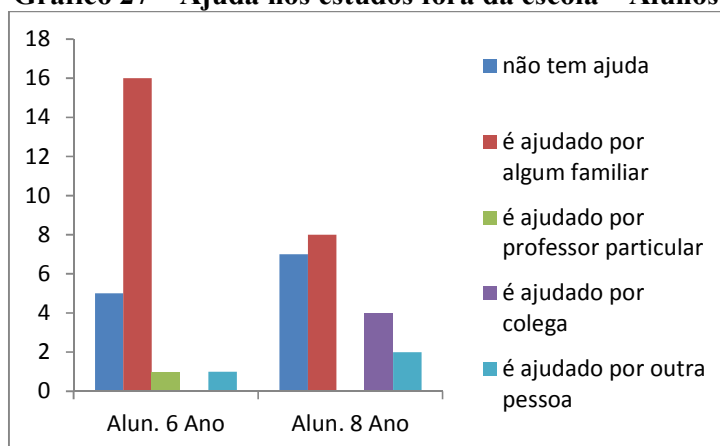
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 25 – Tempo na televisão, na *internet* ou em jogos eletrônicos – Alunos

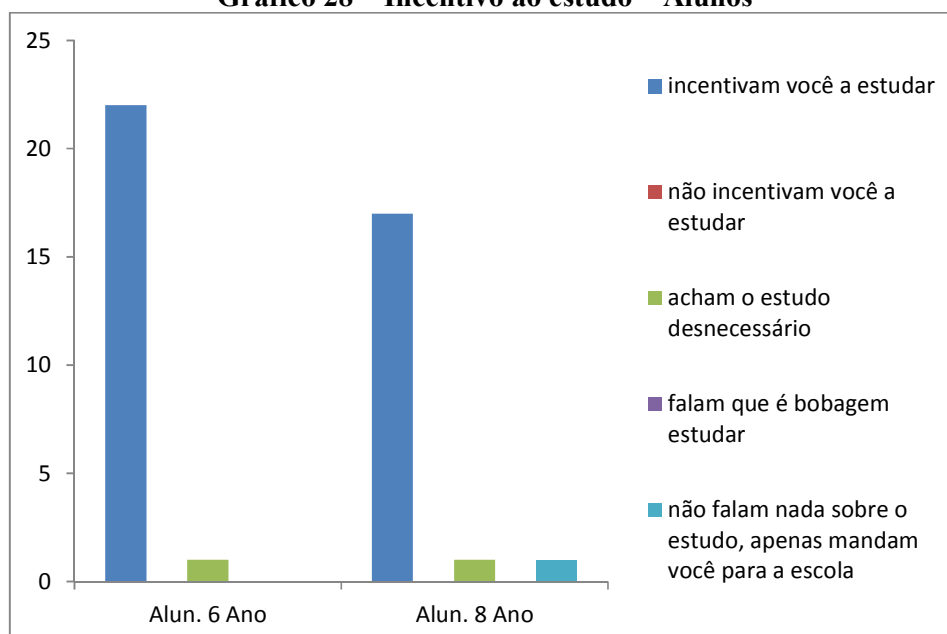
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 26 – Definição, pelo responsável, de tempo para estudo do aluno – Alunos

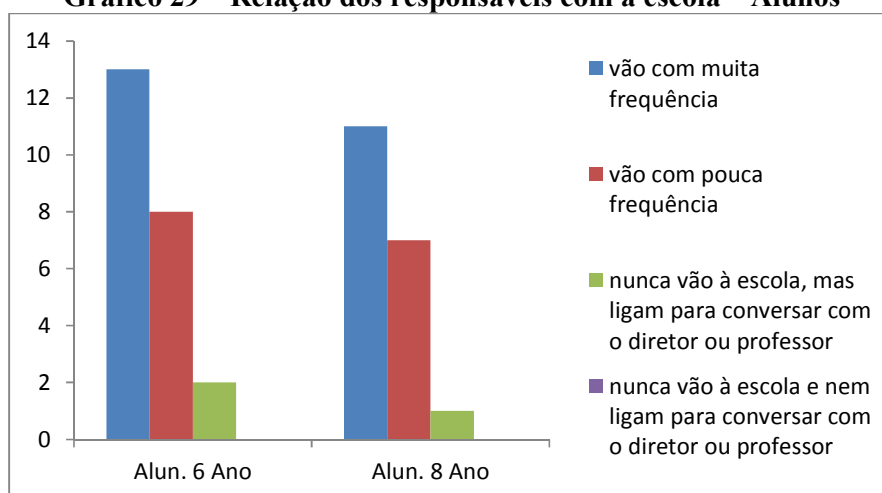
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 27 – Ajuda nos estudos fora da escola – Alunos

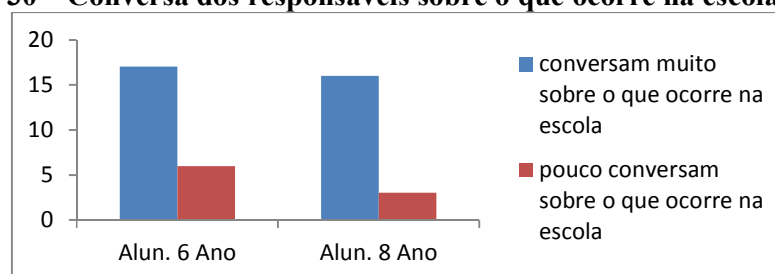
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 28 – Incentivo ao estudo – Alunos

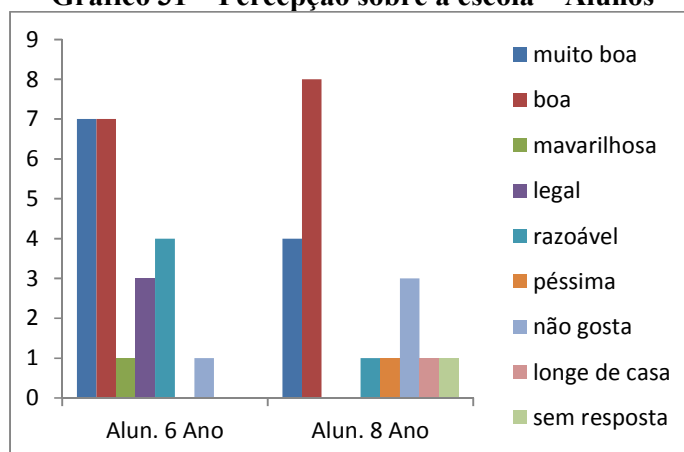
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 29 – Relação dos responsáveis com a escola – Alunos

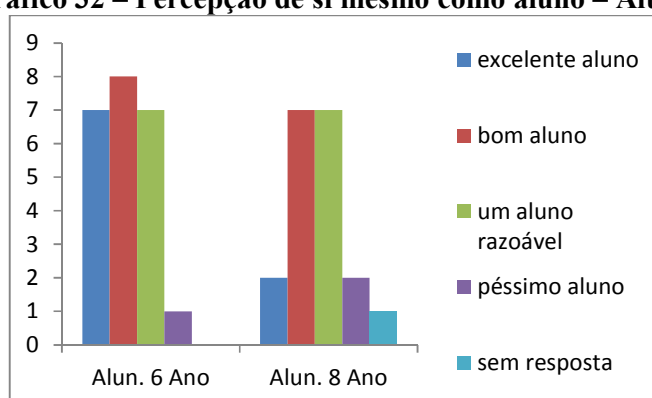
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 30 – Conversa dos responsáveis sobre o que ocorre na escola – Alunos

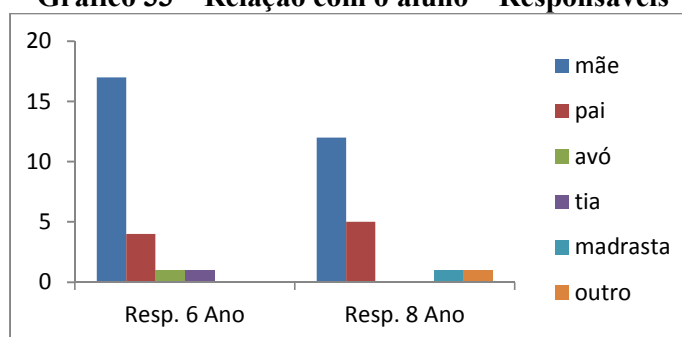
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 31 – Percepção sobre a escola – Alunos

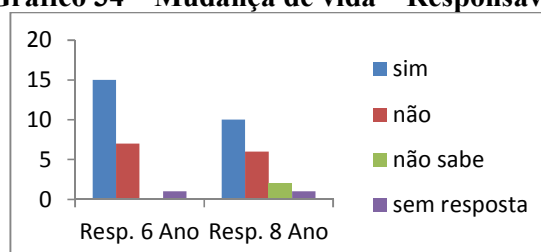
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 32 – Percepção de si mesmo como aluno – Alunos

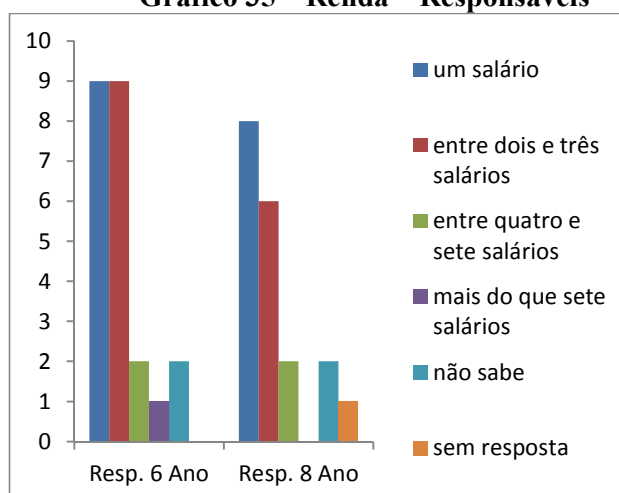
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 33 – Relação com o aluno – Responsáveis

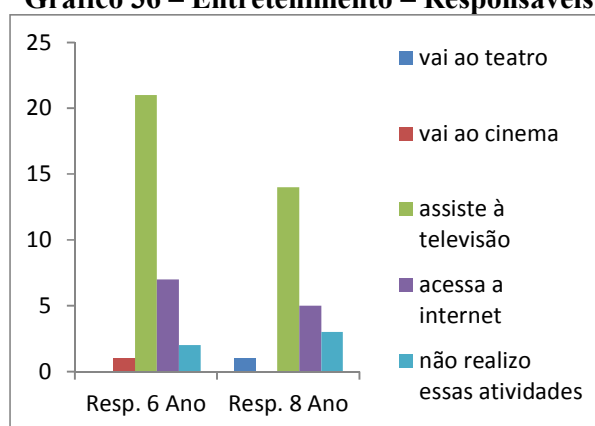
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 34 – Mudança de vida – Responsáveis

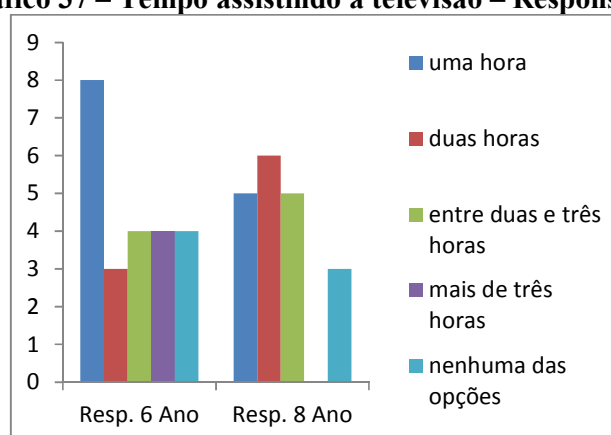
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 35 – Renda – Responsáveis

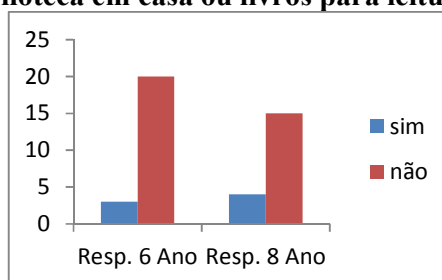
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 36 – Entretenimento – Responsáveis

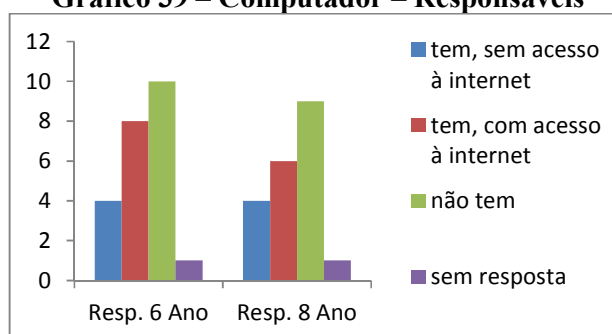
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 37 – Tempo assistindo à televisão – Responsáveis

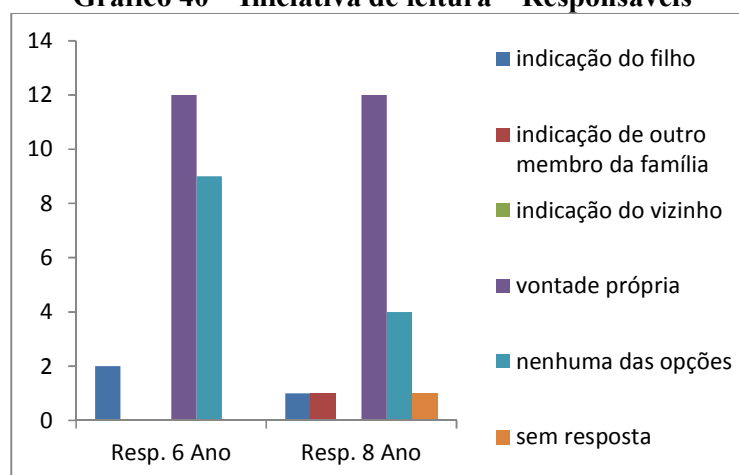
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 38 – Biblioteca em casa ou livros para leitura – Responsáveis

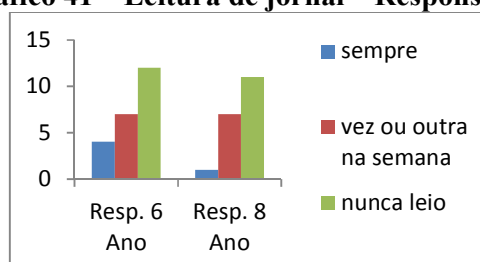
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 39 – Computador – Responsáveis

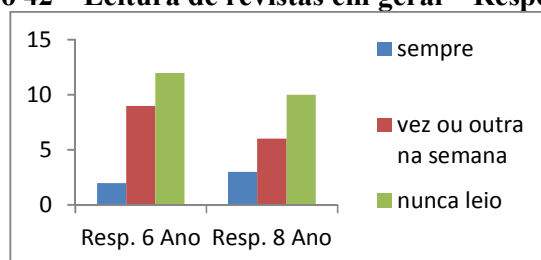
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 40 – Iniciativa de leitura – Responsáveis

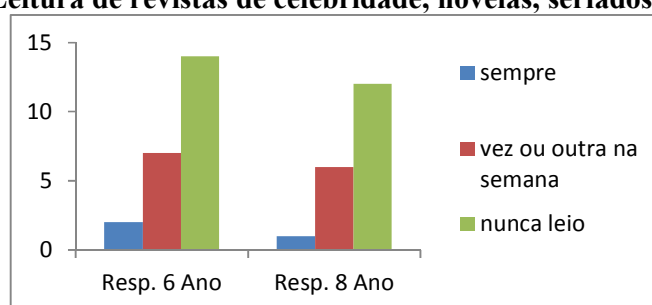
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 41 – Leitura de jornal – Responsáveis

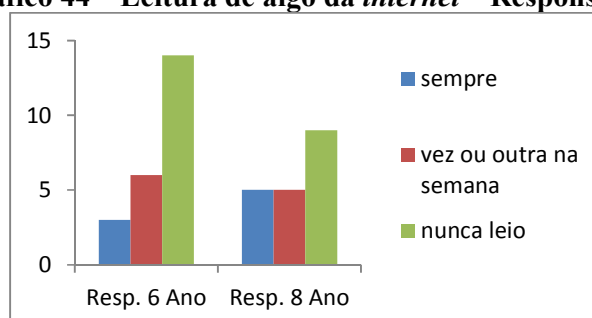
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 42 – Leitura de revistas em geral – Responsáveis

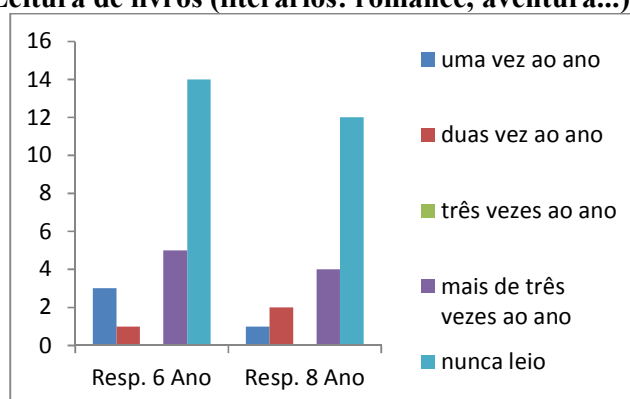
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 43 – Leitura de revistas de celebridade, novelas, seriados – Responsáveis

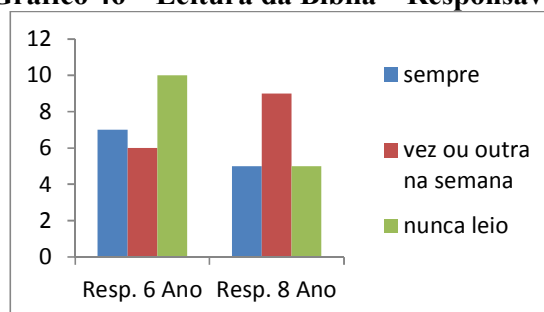
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 44 – Leitura de algo da *internet* – Responsáveis

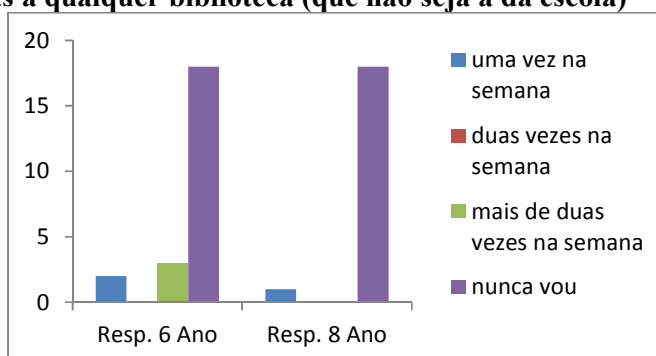
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 45 – Leitura de livros (literários: romance, aventura...) – Responsáveis

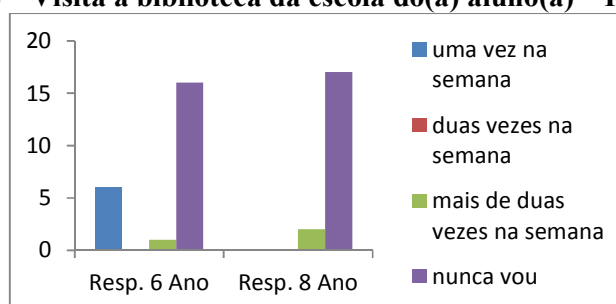
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 46 – Leitura da Bíblia – Responsáveis

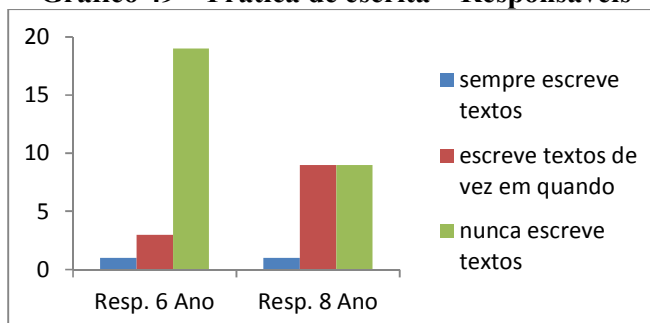
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 47 – Visitas a qualquer biblioteca (que não seja a da escola) – Responsáveis

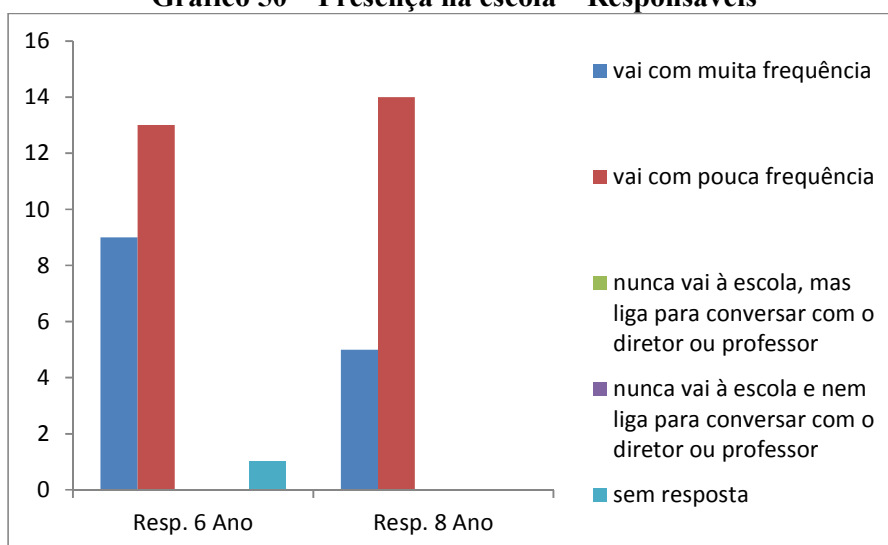
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 48 – Visita à biblioteca da escola do(a) aluno(a) – Responsáveis

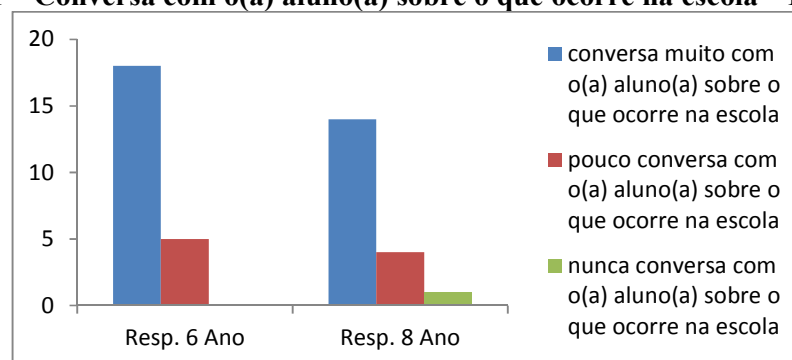
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 49 – Prática de escrita – Responsáveis

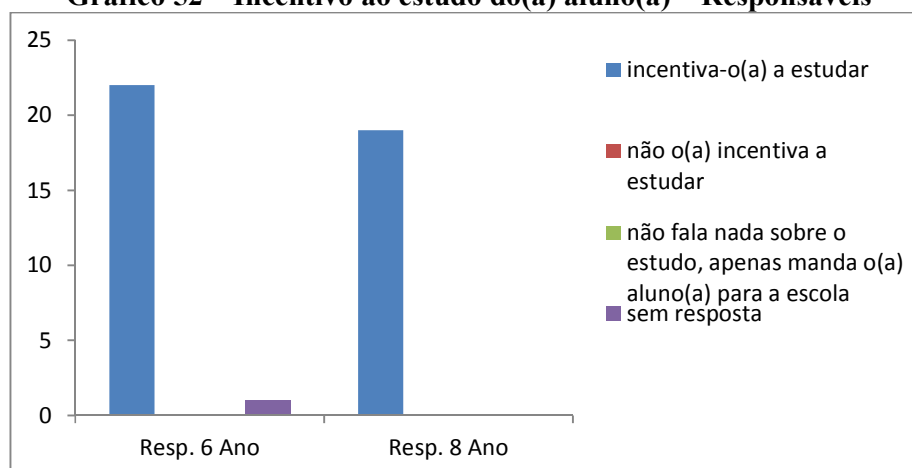
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 50 – Presença na escola – Responsáveis

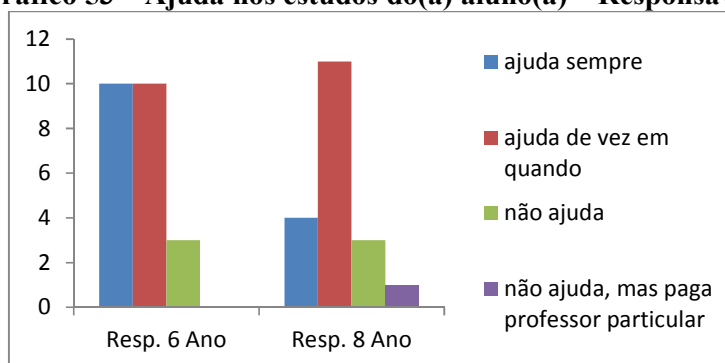
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 51 – Conversa com o(a) aluno(a) sobre o que ocorre na escola – Responsáveis

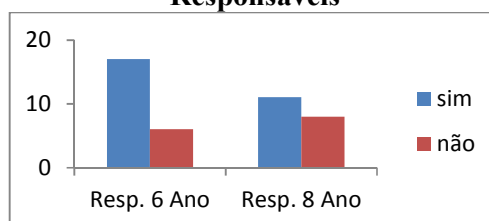
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 52 – Incentivo ao estudo do(a) aluno(a) – Responsáveis

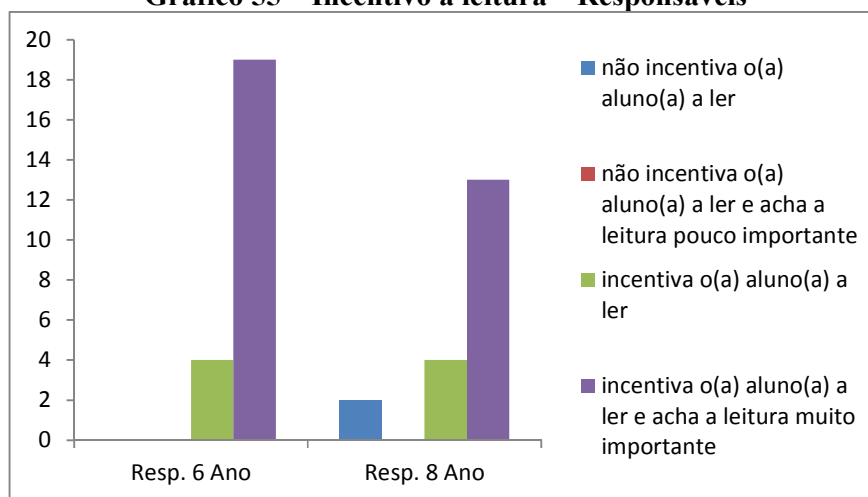
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 53 – Ajuda nos estudos do(a) aluno(a) – Responsáveis

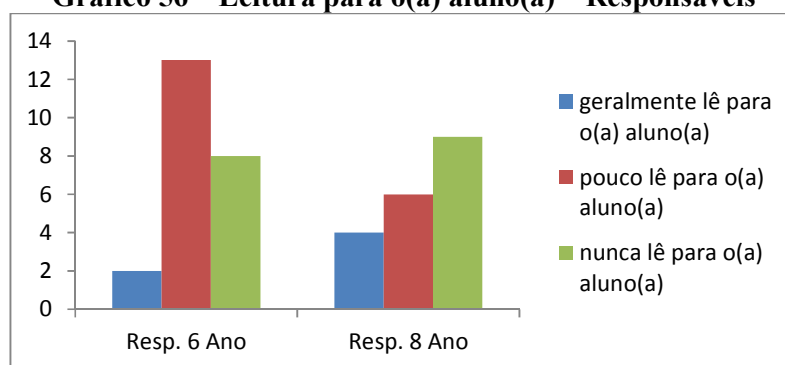
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 54 – Controle do tempo que o(a) aluno(a) se dedica aos estudos fora da escola – Responsáveis

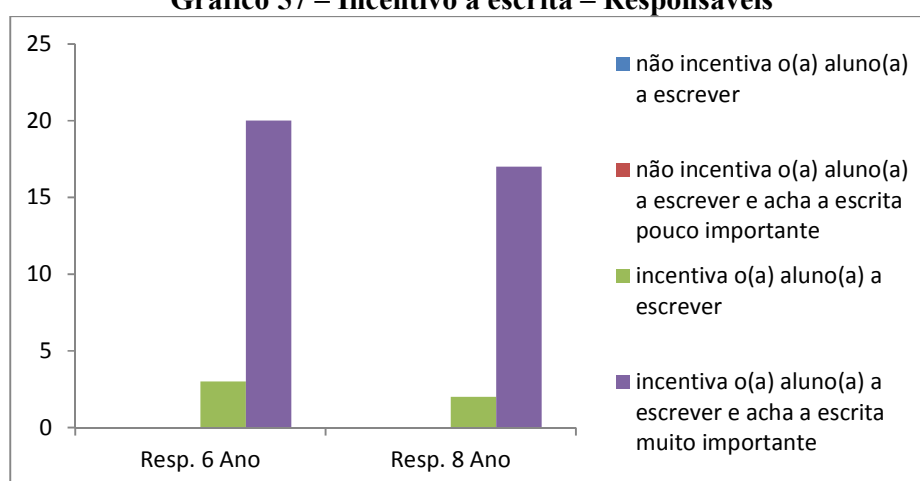
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 55 – Incentivo à leitura – Responsáveis

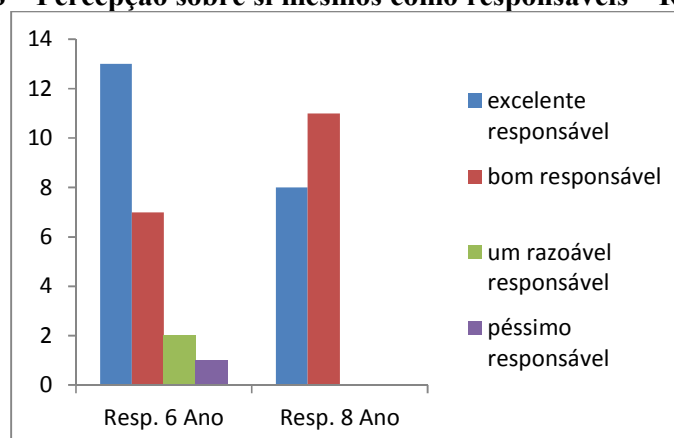
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 56 – Leitura para o(a) aluno(a) – Responsáveis

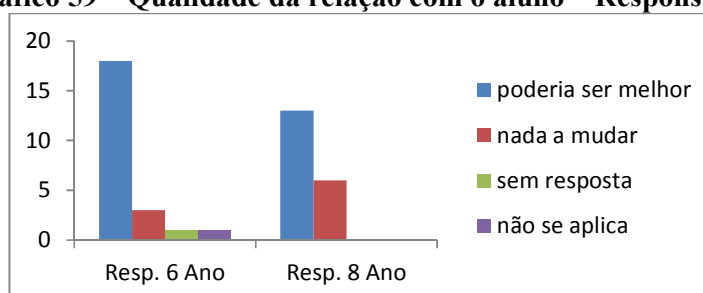
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 57 – Incentivo à escrita – Responsáveis

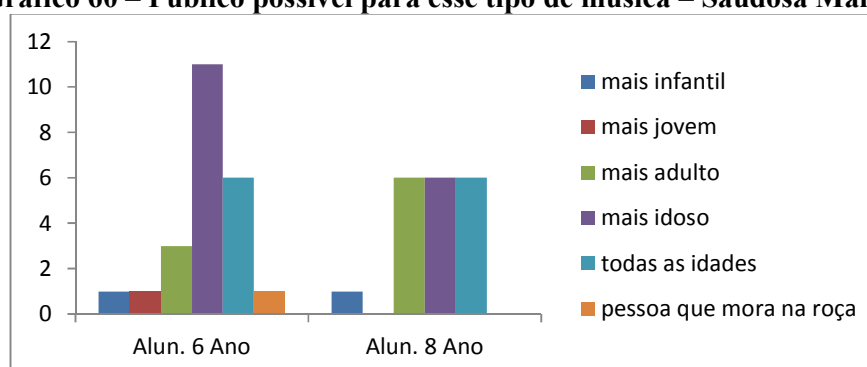
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 58 – Percepção sobre si mesmos como responsáveis – Responsáveis

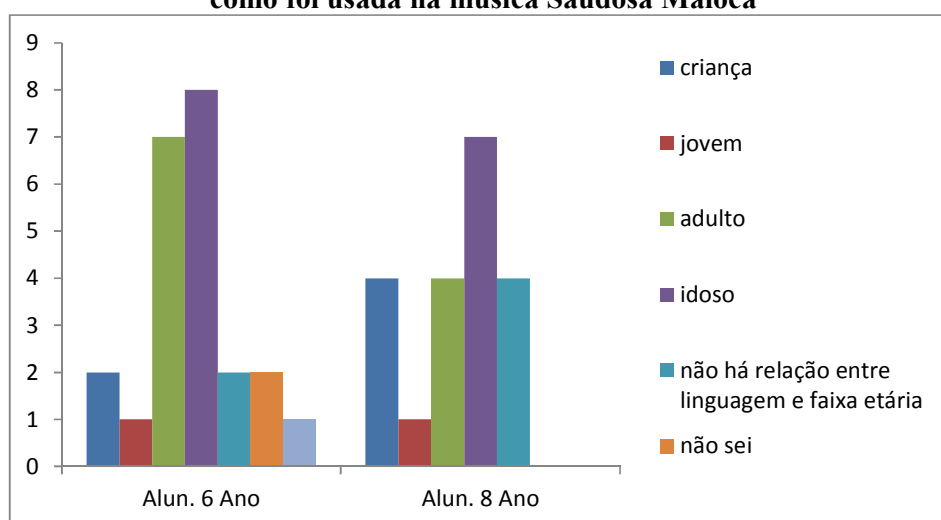
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 59 – Qualidade da relação com o aluno – Responsáveis

Fonte: Pesquisa do autor.

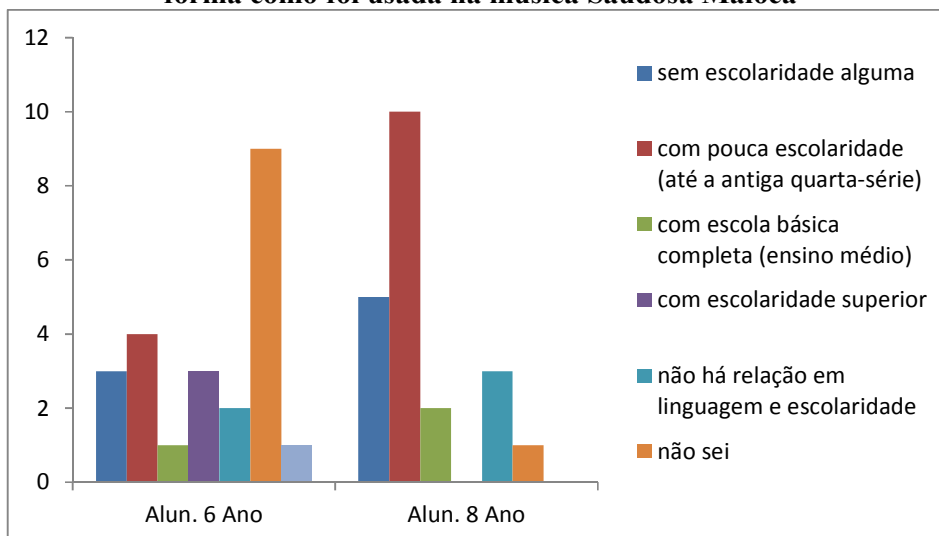
Gráfico 60 – Público possível para esse tipo de música – Saudosa Maloca

Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 61 – Que tipo provável de falante usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca

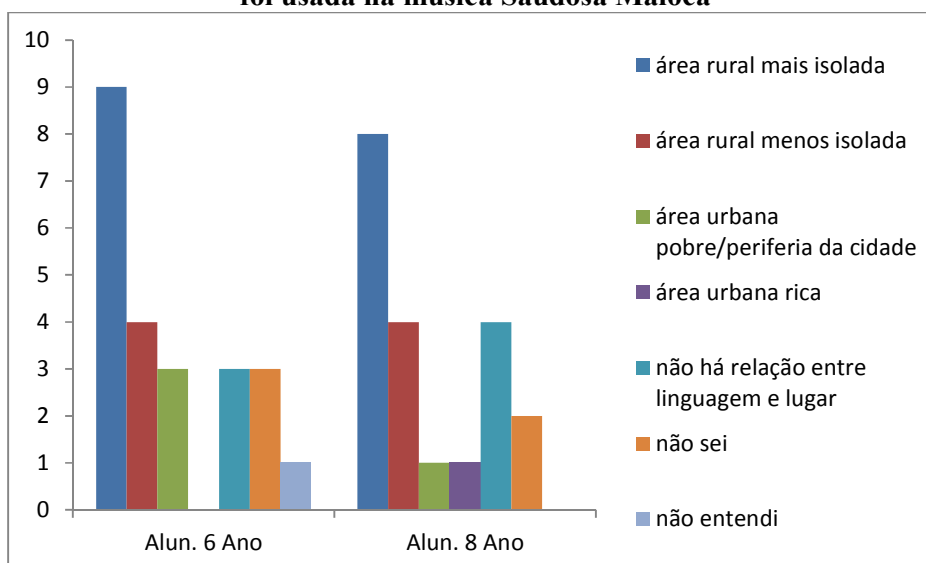
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 62 – Escolaridade provável de falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca



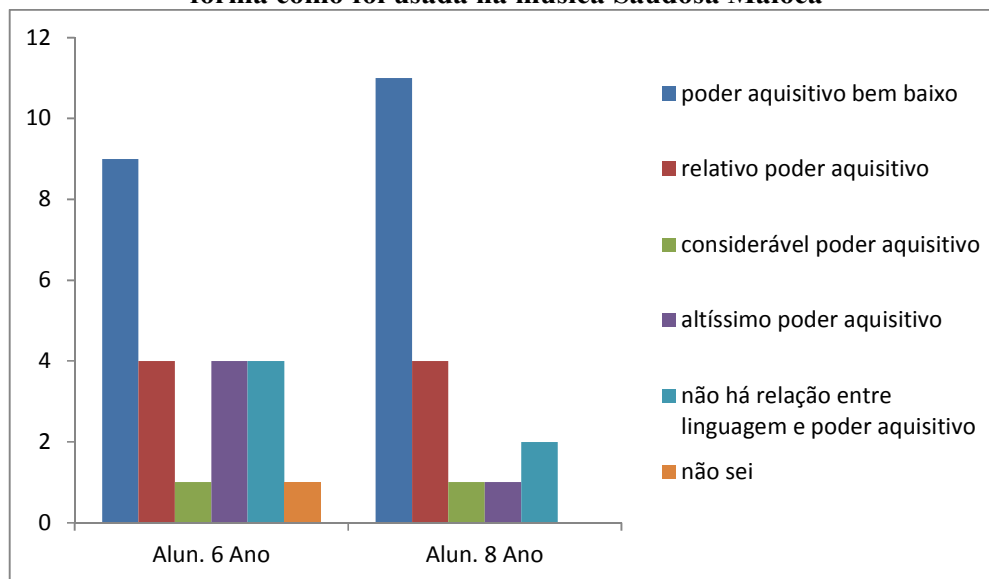
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 63 – Origem provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca



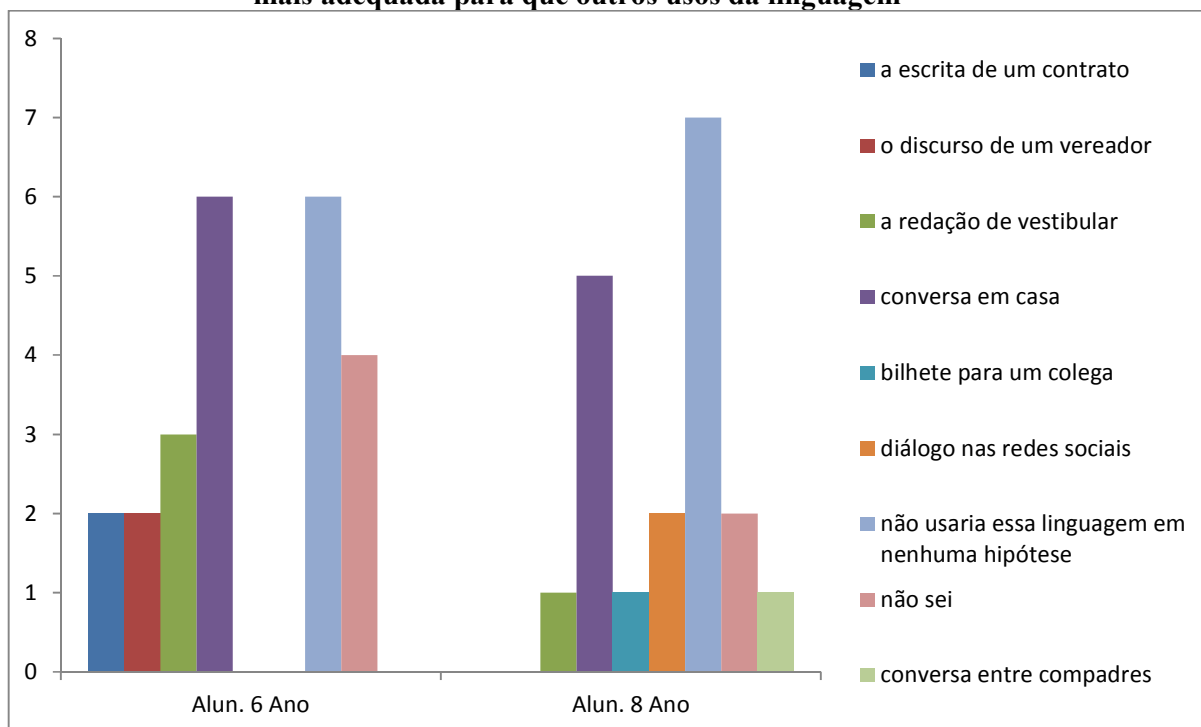
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 64 – Poder aquisitivo provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Saudosa Maloca



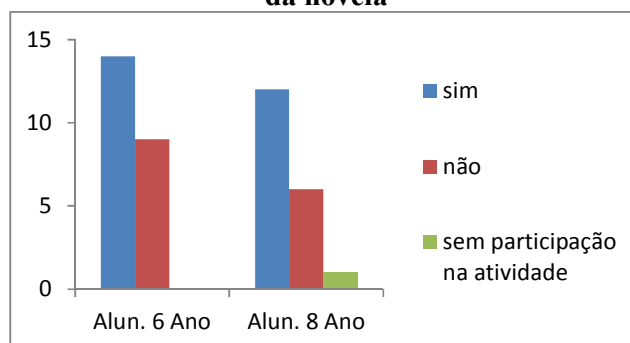
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 65 – A forma como a língua portuguesa foi usada na música Saudosa Maloca é mais adequada para que outros usos da linguagem



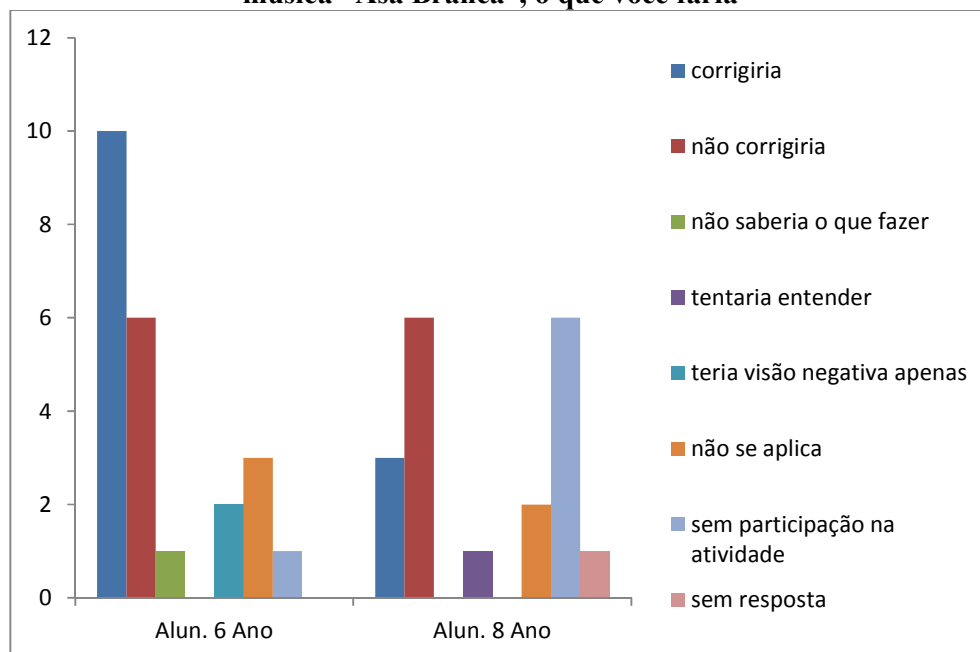
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 66 – Você conhece alguém que fala de maneira parecida com a dos personagens da novela

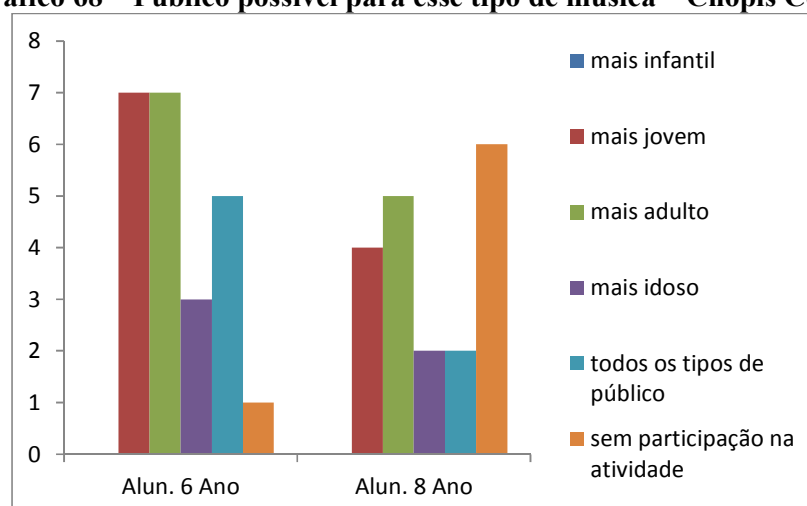


Fonte: Pesquisa do autor.

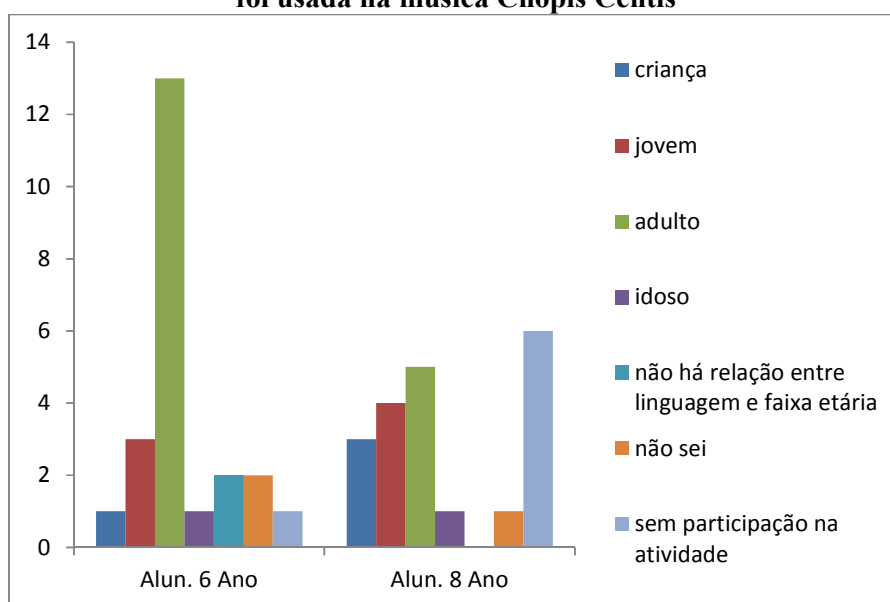
Gráfico 67 – Diante de uma pessoa que, na fala, pronunciasse as palavras do jeito da música “Asa Branca”, o que você faria



Fonte: Pesquisa do autor.

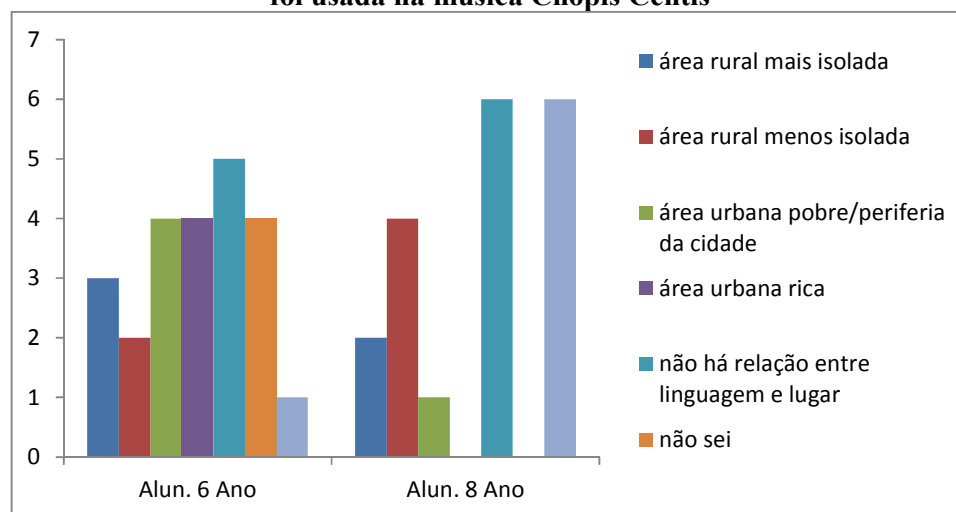
Gráfico 68 – Público possível para esse tipo de música – Chopis Centis

Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 69 – Que tipo provável de falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Chopis Centis

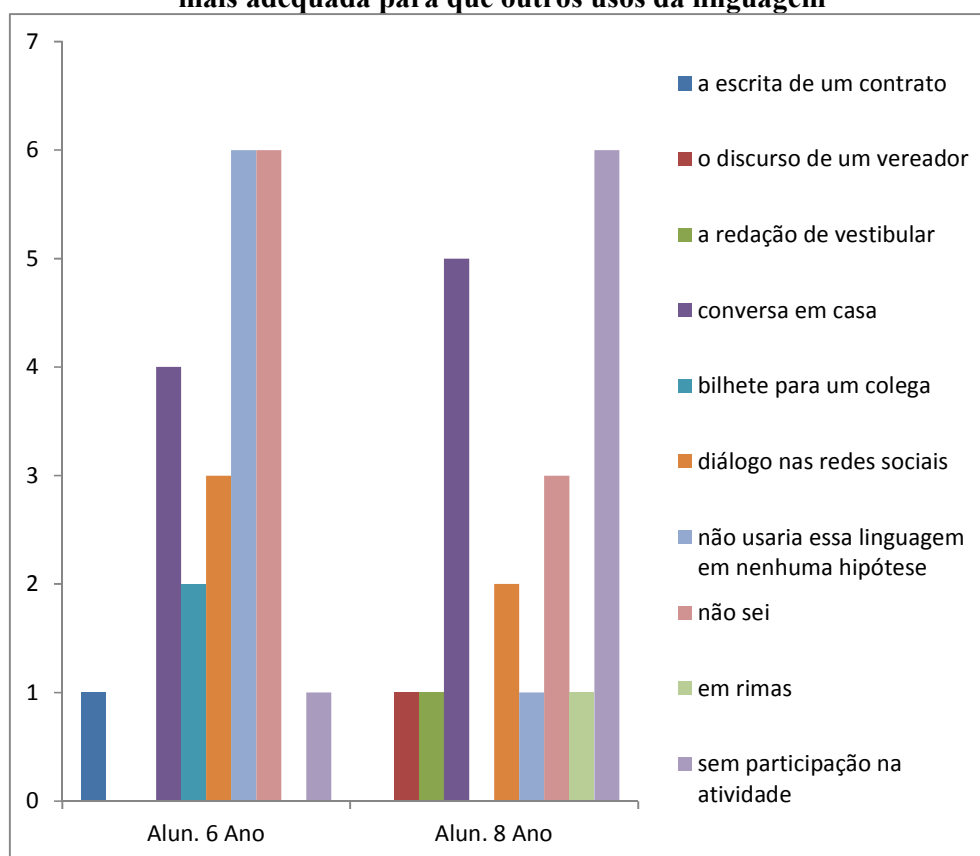
Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 70 – Origem provável do falante que usaria a língua portuguesa da forma como foi usada na música Chopis Centis



Fonte: Pesquisa do autor.

Gráfico 71 – A forma como a língua portuguesa foi usada na música Chopis Centis é mais adequada para que outros usos da linguagem



Fonte: Pesquisa do autor.

ANEXO H



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Gilvan Mateus Soares - Data: ____/____/2014

Sequenciação de Atividades – Exercício de Verificação de Aprendizagem

Aluno(a): _____ Turma: _____



Após assistir ao vídeo do “Chico Bento no Shopping”⁶³, responda às questões.

1 – O que você acha do modo de falar do Chico Bento?

- a) () É errado o modo como ele fala.
b) () Representa a identidade dele e por isso deve ser valorizado.
c) () É um jeito de falar que deve ser corrigido.
d) () Deve sofrer preconceito.
e) () É um jeito de falar diferente que deve ser respeitado como qualquer outro.
f) () Não sei/não quero opinar.
g) () Outra opção: _____

2 – O primo do Chico, com raiva, vira para ele e diz algo parecido como: “Será que você pode parar de pôr tanto assim na vista que você é um bicho do mato!?”. Em relação a essa atitude de chamar o primo de “bicho do mato”, você:

- a) () Não faria o mesmo, pois acha um absurdo esse tipo de preconceito.
b) () Faria o mesmo, pois acha isso normal.
c) () Não agiria dessa forma.
d) () Não sei/não quero opinar.
e) () Outra opção: _____

3 – Diante de uma situação como essa, você:

- a) () Chamaria a atenção do primo e falaria para ele respeitar o modo de ser e de falar do Chico.
b) () Não faria nada.
c) () Chamaria a Polícia.
d) () Não sei/não quero opinar.
e) () Outra opção: _____

⁶³ Vídeo extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0Ehfk>. Acesso em: 06 de setembro de 2014.

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Gilvan Mateus Soares - Data: ____/____/2014

Sequenciação de Atividades – Exercício de Verificação de Aprendizagem

Aluno(a): _____ Turma: _____



Vamos analisar o seguinte trecho da Bíblia⁶⁴:

⁴ E ajuntou Jefté a todos os homens de Gileade, e combateu contra Efraim; e os homens de Gileade feriram a Efraim; porque este dissera-lhe: Fugitivos sois de Efraim, vós gileaditas que habitais entre Efraim e Manassés, ⁵ Porque tomaram os gileaditas aos efraimitas os vaus do Jordão; e sucedeu que, quando algum dos fugitivos de Efraim dizia: Deixai-me passar; então os gileaditas perguntavam: És tu efraimita? E dizendo ele: Não, ⁶ Então lhe diziam: Dize, pois, Chibolete; porém ele dizia: Sibolete; porque não o podia pronunciar bem; então pegavam dele, e o degolavam nos vaus do Jordão; e caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil.

O trecho narra um episódio de guerra entre duas tribos de Israel: os gileaditas e os efraimitas. Como podemos perceber, por causa do modo como pronunciavam a palavra “chibolete” (espiga), os efraimitas eram mortos, porque, sendo de outra tribo, falavam “sibolete”. O que você acha de episódio como esse motivado por uma diferença linguística e sócio-cultural?

- Concordo com esse tipo de episódio.
- Concordo com esse tipo de episódio, pois devemos discriminar e agir violentamente contra determinados usos da linguagem diferentes dos da nossa comunidade.
- Não concordo com esse tipo de episódio, pois devemos perceber a diferença linguística como um fato normal da língua.
- Não concordo com esse tipo de episódio, pois devemos respeitar as diferenças linguísticas.
- Não sei/não quero opinar.
- Outra opção: _____

⁶⁴ Trecho da Bíblia referente ao Livro de Juizes (12: 4-6) extraído de: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/jz/12>. Acesso em: 14 de setembro de 2014. Ideia de exercício elaborada a partir de citação da narrativa bíblica por Bagno (2009, p. 21).

ANEXO J



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Gilvan Mateus Soares - Data: ____ / ____ /2014

Sequenciação de Atividades – Exercício de Verificação de Aprendizagem

Aluno(a): _____ Turma: _____



Após assistir ao vídeo do link http://www.youtube.com/watch?v=_bakKmUjbVs⁶⁵, responda:

1 – O dono da casa não quer viajar por causa do modo como ele fala. O que você pensa sobre isso?

2 – O “cumpadi” que chega para visitar o dono da casa diz que “conversar pode conversar de qualquer jeito”. Diante dessa fala, qual opção ou quais opções você acha que esteja(m) mais adequada(s):

- Concordo, porque a fala pode ser mesmo de qualquer jeito, pois ela é errada e a escrita que é a certa.
- Concordo, pois podemos conversar de qualquer jeito em toda e qualquer situação.
- Discordo, pois devemos conversar de forma adequada a cada situação.
- Discordo, pois há usos linguísticos mais formais ou mais informais de acordo com a situação, a pessoa com a qual interagimos, o assunto de que falamos, a modalidade falada ou escrita da língua.
- Não sei/não quero opinar.
- Outra opção: _____

3 – O “cumpadi” ainda afirma que “falar pode falar errado”, mas “escrever tem que escrever certo”. Diante dessa fala, com qual opção ou com quais opções você concorda:

- Faria essa afirmação, pois a fala é de fato errada e a escrita é que a certa.
- Não faria essa afirmação, pois não existe “fala errada”, mas sim fala adequada a contextos mais formais ou mais informais.
- A escrita não pode ser considerada a única modalidade “certa”, pois, assim como a fala, pode variar, pode ser usada de forma mais informal ou mais formal de acordo com a situação, o falante, o assunto...
- Essa afirmação do “cumpadi” revela um preconceito linguístico contra o modo de falar, o que deve ser combatido.
- Considerar uma “fala errada” é o mesmo que considerar “a pessoa errada”, o que é um preconceito, por isso devemos respeitar as variedades da língua.
- Não sei/não quero opinar.
- Outra opção: _____

⁶⁵ Vídeo extraído de: http://www.youtube.com/watch?v=_bakKmUjbVs. Acesso em: 30 de maio de 2014.

ANEXO K



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Gilvan Mateus Soares - Data: ____/____/2014

Sequenciação de Atividades – Ficha de Avaliação

Aluno(a): _____ Turma: _____



E aí: o que pôde aprender?

O que achou do módulo proposto?

() Excelente

() Bom

() Razoável

() Péssimo

Gostaria de dar opinião, sugestão?

ANEXO L

Questão da Avaliação Bimestral de Língua Portuguesa

Analise o texto abaixo e faça a questão 11:



11 – Considerando o personagem Chico Bento e suas características, podemos dizer que a linguagem utilizada na tira está errada? Por quê?

ANEXO M



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto”

Local: Escola Municipal José Maria dos Mares Guia – Barão de Cocais/MG

Disciplina: Língua Portuguesa - Professor: Gilvan Mateus Soares - Data: ____/____/2014

Na Avaliação Bimestral, foi dada a seguinte questão:

Analise o texto abaixo e faça a questão 11:



11 – Considerando o personagem Chico Bento e suas características, podemos dizer que a linguagem utilizada na tira está errada? Por quê?

Você, em sua resposta, optou por marcar que a linguagem estava ‘errada’.

A – O que levou você a achar a fala do Chico Bento ‘errada’?

B – Você, se tivesse oportunidade, modificaria algo em sua resposta? Por quê?
