



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LYGIA DE LIMA SOUZA

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Manaus

2017

LYGIA DE LIMA SOUZA

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para aprovação no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Estudos da Linguagem.

Orientador: Dr. Orlando da Silva Azevedo

Manaus

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Lygia de Lima
S729d Diversidade linguística no ensino de português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar. / Lygia de Lima Souza. 2017
153 f.: 31 cm.

Orientador: Orlando da Silva Azevedo
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Sociolinguística. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Diversidade Linguística. 4. Desafios do professor. I. Azevedo, Orlando da Silva II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

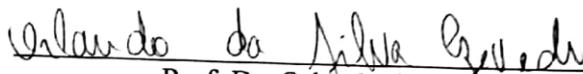
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

Lygia de Lima Souza

***“DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS:
desafios do professor de língua materna no contexto escolar”***

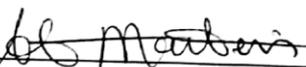
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo - **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Profa. Dra. Silvana Andrade Martins - **Membro**
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Flavia Santos Martins - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Aos meus pais, meus irmãos e meus filhos por tornarem minha vida feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me mostrar o caminho a seguir, principalmente nos momentos mais difíceis. A Ele, meus agradecimentos!

Aos meus pais, Afonso e Maria Célia, pelo amor, carinho, compreensão, incentivo e suporte que me dão no dia a dia, caso contrário essa realização não seria possível.

Aos meus irmãos, Ligianne e Halisson, pelo apoio durante esta jornada.

À Clarisse, minha filha, meu “docinho de leite com coco” (como gosta de ser chamada), por ser tão amável e compreensiva e pelos momentos que você me tirava dos livros e do computador e sugeria um bom filme e uma pipoca amanteigada.

Ao Pedro Afonso, meu “coquinho de mel” (inventado por ele) tão pequeno e tão cuidadoso, pelo amor incondicional que demonstra por mim.

Ao meu orientador Prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo, pela paciência, por ter acreditado no meu projeto e pela humildade e sabedoria ao me orientar.

Aos professores das disciplinas ministradas durante o curso, por compartilharem conhecimentos.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por me permitir subir mais um degrau.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Letras da UFAM, pelos bons momentos de convivência.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

À minha amiga Luciane Salorte, pelo interesse sincero em me ajudar a voltar à vida acadêmica, pelo incentivo, apoio e colaboração.

Às minhas amigas, Michelle, Madalena e Karla, por fazerem parte da minha vida após o término do nosso curso de graduação.

À minha prima, Cybele Monteiro, por me apresentar o Coaching Integral Sistêmico (CIS), tornando a minha caminhada no mestrado mais tranquila à medida que incorporava a crença de que tudo que somos capazes de imaginar, também somos capazes de realizar.

À minha amiga, Kellen, por compartilhar cada vitória deste trabalho, além do amor e carinho a mim oferecidos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa de auxílio.

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa tem sido motivo de discussão há décadas, mas apesar de toda a mudança que ocorreu (ou deveria ocorrer), o debate em torno da qualidade do ensino, das dificuldades dos alunos e da formação de professores ainda não cessou. Neste trabalho, trago algumas considerações pertinentes ao se analisar essa situação, mas detenho meu olhar ao professor, principalmente em relação à formação acadêmica, à formação continuada e ao aporte pedagógico e documental recebido da instituição para a sua prática pedagógica, no que tange à diversidade linguística e ao ensino de português. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos professores para o exercício de uma prática consciente diante da variação linguística em sala de aula, o que é possível conhecendo as teorias sociolinguísticas e recebendo suporte pedagógico. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral revelar os desafios encontrados pelo professor de Língua Portuguesa no exercício docente ao ensinar a língua materna por meio de uma abordagem sociolinguística, considerando o aporte recebido da rede de ensino. Tem como base a Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008) e a Sociolinguística Educacional Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2008). Para alcançar o que me propus, delineei quatro objetivos específicos para verificação mais detalhada do objeto estudado, são eles: 1) Identificar qual o perfil do professor do ensino fundamental; 2) Verificar se o professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa diante das variações linguísticas; 3) Averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística; 4) Conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística. Esta pesquisa se propôs a analisar o aporte pedagógico e documental oferecido pela Secretaria Municipal de Manaus, no caso, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e o Plano de Formação Continuada. Além dos documentos analisados, foram aplicados dois questionários e realizadas entrevistas com seis professores de Língua Portuguesa de três localidades distintas, sendo duas professoras de uma escola da zona rural, duas da zona urbana-centro e duas da zona urbana-periferia. Nos resultados, constatei que um dos principais desafios enfrentados pelas professoras, além da necessidade de uma formação continuada que atenda as reais necessidades e questões relacionadas à Proposta Curricular é a fragilidade teórica, pois em alguns discursos ainda rodeia o mito do “certo e errado”, em vez de se falar no adequado e inadequado, bem como confusão entre variação de registro e variação dialetal, ou ainda relacionar a variação linguística somente às diferenças regionais. Percebi que a gramática normativa ainda é ensinada tradicionalmente, inclusive pelas entrevistadas com maior conhecimento linguístico e sociolinguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Ensino de Língua Portuguesa; Diversidade linguística; Sociolinguística Educacional.

ABSTRACT

Portuguese language teaching has been the subject of discussion for decades, but despite all the changes that have occurred (or should have occurred), the debate about the quality of teaching, the difficulties of students and teacher's training has not stopped. In this work, I bring some pertinent considerations in analyzing this situation, but I hold my gaze to the teacher, especially in relation to academic training, continuing education and the pedagogical and documentary input received from the institution for its pedagogical practice, And the teaching of Portuguese. In this perspective, the research was carried out on the challenges faced by the teachers in the practice of a conscious practice regarding the linguistic variation in the classroom, which is possible knowing sociolinguistic theories and receiving pedagogical support. Thus, this study had a general objective to reveal the challenges encountered by the teacher of Portuguese Language in the teaching exercise when teaching the mother tongue through a sociolinguistic approach, considering the input received from the teaching network. It is based on Variationist Sociolinguistics (Labov, 2008) and Bortoni-Ricardo Educational Sociolinguistics (2004, 2005 and 2008). To achieve what I proposed, I outlined four specific objectives for more detailed verification of the object studied, they are: 1) Identify the profile of the elementary school teacher; 2) To verify if the teacher has sociolinguistic knowledge to work with the teaching of the Portuguese Language in face of linguistic variations; 3) Find out if the teacher receives pedagogical and documentary contribution of the educational network to his pedagogical practice in dealing with linguistic diversity; 4) Check if the pedagogical and documentary contribution of the educational network presents a sociolinguistic approach. This research aimed to analyze the pedagogical and documentary contribution offered by the Municipal Secretariat of Manaus, in this case, the Portuguese Language Curriculum Proposal from the 6th to the 9th year and the Continuing Education Plan. In addition to the documents analyzed, two questionnaires were applied and interviews were conducted with six Portuguese-speaking teachers from three different locations, two teachers from rural area, two from urban-center área and two from urban-periphery zone. In the results, I found that one of the main challenges faced by teachers, besides the need for a continuous education that meets the real needs and issues related to the Curricular Proposal is the theoretical fragility, because in some speeches still surrounds the myth of " Right and wrong ", instead of talking about the appropriate and inadequate, as well as confusion between variation of record and dialectal variation, or to relate linguistic variation only to regional differences. I noticed that normative grammar is still traditionally taught, including those interviewed with more linguistic and sociolinguistic knowledge.

KEYWORDS: Sociolinguistics; Teaching of Portuguese language; Linguistic diversity; Educational Sociolinguistics.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Ensino da gramática normativa na formação acadêmica | 89 |
| Tabela 2 – A disciplina de Sociolinguística na grade curricular | 90 |
| Tabela 3 - A abordagem Sociolinguística na graduação | 90 |
| Tabela 4- Opinião acerca do número de alunos em sala de aula..... | 91 |
| Tabela 5-Comportamento linguístico do aluno em relação à língua portuguesa..... | 91 |
| Tabela 6-Componente gramatical mais trabalhado em sala de aula..... | 91 |
| Tabela 7-Grau de interesse dos alunos pela disciplina língua portuguesa | 92 |
| Tabela 8-Aspecto do ensino de língua portuguesa em que estão concentradas as maiores dificuldades enfrentadas pelo aluno..... | 92 |
| Tabela 9-Adequação vocabular e respeito pelo modo de falar | 93 |
| Tabela 10-Concepção do professor acerca das diferentes maneiras de usar a língua..... | 93 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Proposta de estrutura para o curso de Ciências da Linguagem elaborado a partir de Bagno (2013)..... | 53 |
| Quadro 2 - Escolas selecionadas | 60 |
| Quadro 3- Perfil do informante | 65 |
| Quadro 4- Relação entre questões de pesquisa, objetivos e os instrumentos de coleta | 70 |
| Quadro 5 - Roteiro para a análise das Propostas Curriculares (primeira instância) | 72 |
| Quadro 6 - Roteiro para a análise das Propostas Curriculares (segunda instância)..... | 73 |
| Quadro 7- Quadro comparativo entre as Propostas Curriculares (primeira instância) | 74 |
| Quadro 8 - Quadro comparativo entre as Propostas Curriculares (segunda instância)..... | 76 |
| Quadro 9- Unidades de análise | 96 |
| Quadro 10 - Categoria 1: a variação/ diferença linguística nos discursos das professoras | 98 |
| Quadro 11 - Categoria 2: existe uma forma correta de falar | 101 |
| Quadro 12 – Categoria 3: preconceito e intolerância na linguagem | 103 |
| Quadro 13-Categoria 4: adequação linguística | 105 |
| Quadro 14 – Categoria 5: espaço para a variação em sala de aula (liberdade para os alunos falarem) | 107 |
| Quadro 15 - Categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro | 108 |
| Quadro 16- Categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional | 110 |
| Quadro 17 - Categoria 8: a formação inicial do professor de Língua Portuguesa | 112 |
| Quadro 18- Categoria 9: a formação continuada do professor de Língua Portuguesa | 114 |
| Quadro 19 - Categoria 10: a proposta curricular como procedimento burocrático | 118 |
| Quadro 20 - Categoria 11: concepção de ensino de língua materna | 121 |
| Quadro 21 - Categoria 12: formas de trabalhar a gramática | 123 |
| Quadro 22 - Categoria 13: dificuldades vivenciadas no ensino de língua portuguesa | 126 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| ADE | Avaliação de Desempenho do Estudante |
| DEF | Divisão de Ensino Fundamental |
| DDZ | Divisão Distrital Zonal |
| DDPM | Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SIGEAM | Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas |
| HTP | Hora de Trabalho Pedagógico |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 1.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA | 20 |
| 1.1.1 Breve histórico | 20 |
| 1.1.2 Principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista | 22 |
| 1.1.3 A variação linguística | 27 |
| 1.1.4 O preconceito linguístico | 29 |
| 1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL | 34 |
| 1.2.1 A diversidade linguística e a escola | 37 |
| 1.2.2 O ensino gramatical “tradicional” e o papel social da escola | 39 |
| 1.2.3 A disciplina língua portuguesa como componente curricular | 43 |
| 1.2.4 A Sociolinguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa | 47 |
| 1.2.5 A importância da Sociolinguística na formação do professor de Língua Portuguesa | 49 |
| 1.2.6 Contribuições da Sociolinguística para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa | 54 |
| 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 58 |
| 2.1 Escolha da metodologia | 58 |
| 2.2 Contexto da pesquisa | 58 |
| 2.3 Escolha das escolas | 59 |
| 2.4 Caracterização das escolas | 60 |
| 2.4.1 Escola Municipal João Alfredo | 60 |
| 2.4.1 Escola Municipal Professor Paulo Graça | 61 |
| 2.4.2 Escola Municipal Solange Nascimento | 62 |
| 2.5 Participantes da pesquisa | 63 |
| 2.6 Instrumentos de coleta de dados | 67 |
| 2.7 Procedimentos de coleta dos dados | 68 |
| 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 70 |
| 3.1 As Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da Secretaria Municipal de Educação de Manaus | 71 |
| 3.1.1 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2007) | 77 |
| 3.1.2 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2012) | 79 |
| 3.1.3 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2015) | 80 |
| 3.1.4 Considerações acerca das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus em suas versões 2007, 2012 e 2015 | 81 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Plano de Formação Continuada (6º ao 9º ano) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus | 83 |
| 3.2.1 Catálogo de Cursos (2014) | 86 |
| 3.2.2 Projeto Núcleo Estruturante – Escola de Professores de 6º ao 9º ano (2014)..... | 86 |
| 3.2.3 Projeto Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais (2016) | 87 |
| 3.2.4 Considerações sobre o Plano de Formação Continuada (6º ao 9º ano) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus | 87 |
| 3.3 Análise e discussão dos resultados das escolas | 88 |
| 3.3.1 Resultados dos questionários | 89 |
| 3.3.2 Resultados das entrevistas | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| APÊNDICES | 140 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL | 140 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO..... | 142 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA | 144 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..... | 146 |
| APÊNDICE E – CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS | 149 |
| ANEXOS | 151 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 151 |
| ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED | 152 |

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa tem sido motivo de discussão há décadas, principalmente após 1970 quando novos conceitos começam a direcionar mudanças nas práticas escolares. A visão de língua como interação sociocultural, que leva em consideração elementos como: o sujeito que fala, escreve, ouve e lê, as especificidades culturais e o contexto de produção e recepção de textos, ganha espaço entre os estudos linguísticos, e a linguagem, antes vista apenas como expressão do pensamento, passa a ser vista também como interação social

A discussão sobre a qualidade do ensino de língua materna, sobre as dificuldades dos alunos e sobre a formação de professores ainda não cessou. Neste trabalho, trago algumas considerações pertinentes, mas detenho meu olhar ao professor, principalmente em relação à formação acadêmica, à formação continuada e ao aporte pedagógico e documental recebido da instituição para a sua prática pedagógica, especialmente em relação à diversidade linguística e ao ensino do português.

Para que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tenha significado para o aluno, dependerá da forma como o conhecimento é proporcionado a ele, ou seja, o professor deverá mediá-lo por meio de estratégias que oportunizem a construção de conceitos e a consolidação dos conhecimentos básicos da língua materna, levando o aluno a ser capaz de interagir socialmente e a utilizar a língua em diferentes situações. Essa iniciativa deve partir do professor, que se depara com uma variedade de situações que exige conhecimentos sociolinguísticos e muitas vezes não o tem ou a ele não recorre por insegurança.

A falta de conhecimento sociolinguístico do professor pode estar ligada à forma como se constituiu a sua formação inicial, afinal, como recorda Bagno (2013), a inclusão dos estudos sociolinguísticos no curso de Letras é recente, portanto, é possível encontrar a seguinte situação: professores formados após a inclusão desses estudos no currículo do curso, bem como os que não os tiveram em sua formação acadêmica, sendo que para estes últimos, o conhecimento acerca dessa abordagem se daria por meio da formação continuada. Nesse contexto, a formação continuada é significativa para a prática docente, uma vez que o professor necessita estar constantemente atualizado, principalmente em relação às novas concepções de ensino.

Esta pesquisa está relacionada às minhas inquietações como profissional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, primeiro, ao atuar como professora de Língua Portuguesa

em escolas da zona rural, segundo, como Assessora de Linguagem da Divisão Distrital Zonal Rural (DDZ Rural) e posteriormente como assessora da Divisão de Ensino Fundamental (DEF), locais em que apresentei dificuldades de adaptação a uma postura diferenciada frente à situação de uso de variantes estigmatizadas, e por perceber, enquanto assessora, que professores de Língua Portuguesa não assumiam o compromisso de ensinar-aprender a língua levando em consideração as variedades linguísticas.

Após a conclusão do curso de graduação em Letras - Língua Portuguesa em 2005, a minha primeira experiência como professora de alunos do Ensino Fundamental em escola pública foi em 2006 ao ser selecionada para trabalhar na SEMED em Regime de Direito Administrativo¹ (RDA). Nesse ano tive a oportunidade de trabalhar em três escolas de um dos polos do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental²: a primeira localizada no km 16, Ramal Pau-Rosa, km 21 da Rodovia BR 174, a segunda localizada no ramal Santo Antônio, km 3 da Rodovia AM 10, e a terceira na comunidade ribeirinha Nossa Senhora de Fátima, Rio Negro, conhecendo, conseqüentemente, três realidades diferentes, e enfrentando dificuldades em trabalhar diante das variedades linguísticas.

Apesar de ter estudado na graduação algumas teorias linguísticas, noções de Sociolinguística, e na especialização em Língua Portuguesa e Ensino em 2007, um módulo específico de Sociolinguística, ainda assim apresentei insegurança e desconhecimento prático quanto à abordagem diferenciada em sala de aula. Em 2008, como professora estatutária, lecionei numa escola da zona rural não pertencente ao Projeto de Educação Itinerante, tendo a oportunidade de participar do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar/Gestar II, um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais, suscitando em mim um novo olhar para a variação linguística em sala de aula.

Durante o curso, foram abordados assuntos acerca da variação linguística, da conceituação de texto, e foram discutidas as suas implicações no ensino-aprendizagem da língua e da intertextualidade. A primeira unidade, denominada “Variantes linguísticas: dialetos e registros”; e a segunda unidade, “Variantes linguísticas: desfazendo equívoco”, me propiciaram o início de uma modificação na minha prática pedagógica. Após o curso, o

¹ Contratada por tempo determinado.

² A resolução n. 003/CME/2005, de caráter deliberativa, autorizou o funcionamento do Projeto Educação Itinerante de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a contar do ano letivo de 2003. O Projeto Educação Itinerante foi aprovado no ano de 2005, com data retroativa ao ano letivo de 2003, para implementação na Zona Rural que compreende as zonas Ribeirinha e Rodoviária. Inicialmente operacionalizado em um polo composto por 3 (três) unidades de ensino no ano letivo de 2003, com previsão de expansão de forma gradativa em outras unidades. Atualmente, é operacionalizado em 15 polos, sendo 3 na rodoviária, 8 no Rio Negro e 4 no Rio Amazonas, com 2(duas) unidades de ensino em cada polo.

conhecimento alcançado foi inserido paulatinamente em sala de aula, e as atividades sugeridas pelo programa foram adaptadas e trabalhadas entre os alunos. Apesar do avanço significativo, estava ciente que ainda haveria um longo caminho a ser percorrido.

Em 2010, recebi o convite da Chefa da DDZ Rural para atuar como Assessora de Linguagem da DDZ Rural e a partir desse momento, não era apenas uma escola, mas sim o universo de setenta e nove escolas para assessorar, as quais estavam localizadas nas Rodovias AM 10, BR 174, no Puraquequara, no Tarumã, como também nos rios Negro e Amazonas.

Nas visitas às escolas, nas reuniões realizadas com os professores e nas formações ofertadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) constatei que a dificuldade em trabalhar diante da variação linguística era recorrente, e que os profissionais de línguas não assumiam a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa por uma abordagem sociolinguística.

Em 2013, recebi o convite para atuar como Assessora de Linguagem da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) da SEMED, desenvolvendo um trabalho não somente com profissionais da DDZ Rural, como também das demais Divisões Distritais Zonais³, constatando que a realidade não era diferente.

Sendo assim, em 2014, ao decidir participar da seleção do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, optei em pesquisar a diversidade linguística no ensino, especificamente os desafios do professor ao ensinar a língua portuguesa, levando em consideração as contribuições da Sociolinguística.

Esta pesquisa se justifica porque há necessidade de conhecer os desafios enfrentados pelos professores para o exercício de uma prática consciente diante da variação linguística em sala de aula, o que é possível conhecendo as teorias sociolinguísticas e tendo suporte pedagógico. Assim como Bortoni-Ricardo (2005), acredito que ainda não foi conferida a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional, apesar da Sociolinguística Educacional vir apontando estratégias para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e preservação dos direitos do educando.

Diante do exposto, as questões que norteiam esta pesquisa são:

1. Qual o perfil do professor do ensino fundamental?
2. Qual o posicionamento do professor em relação ao ensino de língua portuguesa diante das variações linguísticas?

³ As escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus estão localizadas em sete zonas distritais, sendo que cada uma possui um Divisão Distrital Zonal responsável pelas demandas administrativas e pedagógicas das mesmas.

3. Qual o aporte pedagógico e documental que o professor da SEMED recebe para a sua prática com o ensino da língua portuguesa?
4. O aporte pedagógico e documental tem uma abordagem sociolinguística?
5. Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor ao trabalhar diante da variedade linguística?

Problematizando essas questões, apresento e discuto acerca de alguns dos desafios do professor ao ensinar a língua portuguesa mediante as variedades linguísticas, com o intuito de:

- 1) Beneficiar os professores no processo de ensino / aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que suscitará a reflexão acerca da língua, seus usos e suas variedades;
- 2) Promover reflexões tanto no professor quanto nos demais agentes educacionais acerca do preconceito linguístico como um dos fatores de baixo rendimento e desmotivação entre os alunos;
- 3) Suscitar um olhar diferenciado às reais necessidades e aos desafios que o professor de língua portuguesa enfrenta no contexto escolar.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral revelar os desafios encontrados pelo professor de língua portuguesa no exercício docente ao ensinar a língua materna por meio de uma abordagem sociolinguística, considerando o aporte recebido da rede de ensino. Para alcançá-lo delineei quatro objetivos específicos para verificação mais detalhada do objeto estudado, são eles:

1. Identificar qual o perfil do professor do ensino fundamental.
2. Verificar se o professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho com o ensino da língua portuguesa diante das variações linguísticas.
3. Averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística.
4. Conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística.

Os questionários foram aplicados e as entrevistas realizadas com seis professores de língua portuguesa de três localidades distintas, sendo duas professoras da Escola Municipal Solange Nascimento (zona rural), duas da Escola Municipal Paulo Graça (zona urbana-centro) e duas da Escola Municipal João Alfredo (zona urbana-periferia).

Explicitada a razão de ser deste trabalho, exponho a seguir a forma como foi constituído e como está organizado. O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo teço considerações sobre a base que norteia esta pesquisa, a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICADO, 2004,

2005 e 2008). Para abordar sobre a Sociolinguística Variacionista considerei a contribuição dos seguintes teóricos: Calvet (2002); Weinreich, Labov, Herzog (2006); Cezario e Votre (2008); Labov (2008); Costa (2008); Silva (2009); Faraco (2008); Alkimin (2012); Azevedo (2013); Illari e Basso (2014); Coelho *et. al.* (2015); entre outros. Quanto à contribuição da Sociolinguística na educação, considerei os seguintes estudiosos: Bagno (2004, 2007b, 2013, 2015); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008); Faraco (2008, 2015); Antunes (2007); Gorski e Coelho (2009); Molicca (2009); Silva e Cyranka (2011); Ilari e Basso (2014); Martins; Vieira e Tavares (2014); entre outros.

No segundo capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos, detalhando a escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, segue os procedimentos técnicos da pesquisa documental e de campo, pois analisa documentos pedagógicos da SEMED e tem como participantes seis professores de Língua Portuguesa de diferentes zonas da cidade, sendo dois de cada uma das três escolas selecionadas.

No terceiro capítulo, descrevo e analiso: as Propostas Curriculares do 6º ao 9º ano em suas versões de 2007, 2012 e 2015; o Plano de Formação Continuada da Secretaria⁴; e os resultados obtidos nas escolas. Considerarei ainda, para a Análise dos Dados, a contribuição de Faraco (2015), Bortoni-Ricardo (2014); Zilles e Faraco (2015); Preti (2002); Travaglia (2000); Possenti (1996); Mattos e Silva (2004), entre outros. Para a análise considerei os seguintes aspectos:

1. Proposta Curricular de Língua Portuguesa: analisada em duas instâncias, sendo a primeira baseada em Kramer (1997), e a segunda nos PCN, com foco no teor sociolinguístico.
2. Plano de Formação Continuada: analisado com o intuito de identificar os aspectos que subsidiam a formação continuada dos professores de língua portuguesa, principalmente com relação à variedade linguística.
3. Questionários: aplicados como forma de subsídio para análise das entrevistas e contribuição para a elaboração do perfil dos professores.
4. Entrevistas: analisadas conforme a proposta de Moraes e Galiazzi (2016), denominada análise textual discursiva.

⁴ Emprego no decorrer deste trabalho a expressão “Plano de Formação Continuada” para abarcar todos os documentos disponibilizados pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM para análise.

Concluindo esta dissertação, teço as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e alguns pontos da análise de dados, lançando um olhar futuro, com sugestões que poderão fazer grande diferença.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), sobre a qual esboçarei um breve histórico, os principais postulados e suas contribuições para o estudo da língua, e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICADO, 2004, 2005 e 2008), porque aborda a diversidade linguística e o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar.

Neste capítulo, dividido em duas seções, apresento o aporte teórico que norteia este trabalho. Na primeira seção, exponho o contexto dos estudos da linguagem no século XX, o objeto de estudo da Sociolinguística, seu surgimento, aspectos importantes sobre os estudos de Labov (2008), um de seus principais precursores, além de discorrer sobre a variação linguística no Brasil e sobre o preconceito linguístico. Na segunda seção, abordo a Sociolinguística e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola; discorro sobre a variação linguística em sala de aula e a instituição da Língua Portuguesa como componente curricular; apresento sucintamente o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino dessa disciplina e a opinião de autores da área; discuto sobre o ensino gramatical “tradicional” e o papel social da escola; exponho questões acerca da formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa e como a Sociolinguística pode contribuir para o ensino-aprendizagem.

1.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

1.1.1 Breve histórico

A Sociolinguística é uma das áreas da Linguística que se propõe a estudar a língua em uso real, levando em consideração os aspectos linguísticos e sociais, ou seja, enfocando língua, cultura e sociedade. Segundo Cezario e Votre, (2008, p.141),

[...] a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Cezario e Votre (2008) mostram, ainda, que a Sociolinguística surgiu como fruto da insatisfação diante de modelos existentes que afastavam o objeto da linguística da realização da língua e de suas diversas manifestações, fazendo com que vários linguistas procurassem outros caminhos. Para compreender como a Sociolinguística se firmou na Linguística é importante saber que “a variação linguística não era ignorada pelos antigos estudiosos da

língua nem pela Linguística como ciência antes da década de 1960” (CEZARIO e VOTRE, 2008, p.147), porém só ganhou espaço após esse período. Antes de abordar seus principais conceitos, faz-se necessária uma retomada ao contexto dos estudos da linguagem no século XX.

Com o propósito de apresentar esse contexto histórico dos estudos da linguagem, Calvet (2002) nos mostra que o marco inicial dessa área pode ser atribuído aos estudos do linguista francês Antoine Meillet (1866-1936) ao enfatizar o caráter social e evolutivo da língua, e nos apresenta as principais diferenças entre Ferdinand de Saussure (1857-1913), marco do estruturalismo, e Millet no que se refere à concepção social da língua, enfatizando o tratamento dado à linguística interna e externa e à abordagem de cada um.

A abordagem estruturalista entende que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma, chamado de estudo imanente da língua, “o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas.” (COSTA, 2008, p.115). Para Saussure (1857-1913) a língua é tomada em si mesma e separada dos fatos externos, é vista como uma estrutura autônoma, tendo por único e verdadeiro objeto de estudo a língua.

Enquanto Saussure opõe a linguística interna da externa, Meillet associa as duas, “a definiu preferentemente como um fato social” (CALVET, 2002); além disso, Meillet procura explicar a estrutura linguística por meio de fatores históricos e sociais, une as abordagens sincrônicas e diacrônicas da língua, ao contrário de Saussure ao elaborar um modelo abstrato, em que a *langue* era o objeto de estudo, e a perspectiva sincrônica permitia o estudo científico da língua.

Quanto ao Gerativismo, corrente de estudos que teve início no final da década de 1950 com Chomsky (1965), a visão formal da língua como uma realidade homogeneidade e abstrata ainda estava presente.

Chomsky (1965) apresentou-nos o falante-ouvinte ideal, objeto de estudo de sua teoria linguística, membro de uma comunidade homogênea e dono de um conhecimento excepcional da língua. Dessa forma, este falante-ouvinte ideal realiza sua língua de maneira perfeita, sem nada que o afete: esquecimento, lapsos, agentes externos acidentais etc. Chomsky deixa explícita, assim, sua visão e o fato de considerar a diversidade irrelevante para a linguística moderna. O modelo gerativo ainda pondera a língua como algo homogêneo, o que para a Sociolinguística ela não é. De Saussure a Chomsky o que se tem então, é um compromisso teórico com a homogeneização da língua. (SILVA, 2009, p.16)

Sobre esse aspecto, Silva (2009, p.14) nos lembra de que os estudiosos da área não incorporavam a língua como fato social em suas pesquisas, sendo as primeiras considerações

feitas por sociólogos ou antropólogos e que uma associação de sociólogos denominada *Social Sciences Research Council* foi a responsável por inaugurar os estudos sociolinguísticos.

Foi na década de 1960, em reação aos estudos que consideravam a língua abstrata, desvinculada dos fatores históricos e sociais, que surge a Sociolinguística, tendo como um de seus principais precursores o linguista Labov (2008), propondo um novo olhar para o estudo da língua.

[...] a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p.13).

O termo Sociolinguística fixou-se em 1964, surgindo em um congresso organizado pelo estudioso Willian Bright na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), onde participaram vários pesquisadores apresentando comunicações com temas variados, dentre eles, William Labov. (ALKIMIN, 2012; CALVET, 2002).

Para Labov (2008) não há como estudar a língua se não levar em consideração a fala, uma vez que é por meio da fala que podemos detectar a língua em seu uso real. O autor critica o modo como os estudos da linguagem eram direcionados, pois não levavam em consideração o social, afinal, para ele não há como separar *langue e parole*, nem sincronia e diacronia como propôs Saussure e muito menos a existência de uma comunidade de fala homogênea e nem um falante-ouvinte ideal como apresenta Chomsky. Sobre a questão da heterogeneidade da língua, Coelho *et. al.*(2015) afirmam que

[...] as diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certo modo, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações.

Os autores enfatizam ainda que é essa a realidade com a qual a Sociolinguística se preocupa e que, isenta de preconceitos, assume a existência de uma correlação entre mecanismos internos da língua e fatores externos a ela. A seguir, discorro brevemente acerca dos principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

1.1.2 Principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista

Esta seção é destinada à discussão acerca dos conceitos fundamentais da abordagem laboviana, principalmente a concepção de língua como sistema heterogêneo, a qual diferencia Labov, de Chomsky e de Saussure, por direcionar um olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança, levando em consideração a

presença do social na análise linguística. Por apresentar de maneira sistemática os principais pressupostos teóricos da proposta laboviana, optei em seguir a sequência de Coelho *et. al.* (2015), a saber: a) a língua como sistema heterogêneo; b) as formas variantes como portadoras de significado social; c) a comunidade como *locus* do estudo da língua; e d) as relações entre variação e mudança.

Coelho *et. al.* (2015, p. 59) afirmam que uma língua, ao mesmo tempo em que possui estrutura, também é dotada de variabilidade, ou seja, trata-se de um sistema heterogêneo. Esse primeiro pressuposto teórico pode ser resumido em três princípios, considerado por Coelho *et. al.* (2015), como centrais da Teoria da Variação e Mudança: 1) a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado; 2) a competência linguística do falante comporta a heterogeneidade da língua; e 3) não existe falante de estilo único.

Acerca do primeiro princípio, Weinreich, Labov, Herzog (2006) e Labov (2008) afirmam que a heterogeneidade é inerente a todas as línguas, não ocorre de forma aleatória, pois é ordenada por restrições linguísticas e extralinguísticas. Coelho *et. al.* (2015, p. 59) corroboram este aspecto ao afirmar que “mesmo que a princípio se possa pensar que a heterogeneidade implica ausência de regras, a Sociolinguística vê a língua como um objeto dotado de **heterogeneidade estruturada** – logo há regras sim.”

Essa heterogeneidade proposta por Weinreich, Labov, Herzog (2006) e por Labov (2008) é reafirmada por Coelho *et. al.* (2015, p. 59) ao salientar que a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta além das regras categóricas, também as regras variáveis, condicionadas por fatores do contexto linguístico e do extralinguístico e que embora a Sociolinguística considere as regras categóricas, seu foco são as regras variáveis da língua, aquelas que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma, e, em outros contextos, de outra forma, ou seja, que alternemos duas, ou mais variantes (formas que devem ter o mesmo significado referencial / representacional a ser intercambiáveis no mesmo contexto (Coelho *et. al.*, 2015, p. 60).

O segundo princípio está relacionado ao fato de a competência linguística do falante comportar a heterogeneidade da língua, o que para Coelho *et. al.* (2015, p. 63) é facilmente inferível a partir do anterior – afinal, se o sistema é heterogêneo e comporta tanto regras categóricas quanto variáveis, a competência linguística do falante envolve o domínio para lidar com a heterogeneidade do sistema.

O terceiro princípio – não existe falante de estilo único – leva em consideração que tanto o sistema linguístico quanto a competência dos falantes abrem espaço para estruturas

heterogêneas e que o comportamento linguístico variável dos falantes pode ser entendido como o domínio de diversos estilos, sendo assim, não existe falante de estilo único.

Até o momento apresentei informações enfatizando que não há um estilo único de falar, que a Língua Portuguesa não é invariável, como também que o falante tem competência para lidar com a heterogeneidade, tudo isso porque o fator social está imbricado, sendo assim, discutirei adiante sobre o significado social das formas variantes. O segundo pressuposto traz mais um princípio da Sociolinguística: de que as formas da língua veiculam, além de significados referenciais / representacionais, significados sociais, ou seja, o que distinguirá uma sentença de outra, como por exemplo, *a gente saiu* e *a gente saímos*, é o valor atribuído a um estrato da sociedade que usa (ou que imagina que usa) certas construções e não outras, a escolha por uma ou outra sentença aponta quem somos, a região de onde viemos, aspectos culturais, nossa idade, dentre outros. Tal fato está relacionado ao que Labov (2008, p. 298), afirma: “a teoria linguística não pode ignorar o comportamento social dos falantes de uma língua, tanto quanto a teoria química não pode ignorar as propriedades observadas dos elementos”.

Ao discutir esse princípio, Coelho *et. al.* (2015, p. 65) enfatizam que fazer julgamento à língua e julgamento ao falante é um dos fatores que permitem a existência e a perpetuação do preconceito linguístico em nossa sociedade, sendo assim, dizer que tal pessoa ou tal grupo é inferior porque fala de uma forma e não de outra é apenas mais um mecanismo de afirmação e de perpetuação desse preconceito, que se manifesta como preconceito linguístico, mas que nunca deixou de ser social. Esse tema é merecedor de destaque neste trabalho, por isso reservei um espaço maior para essa discussão, na seção 1.1.4, com intuito de discorrer acerca dos principais preconceitos que estão presentes na sociedade, principalmente na escola.

Para uma abordagem concisa do terceiro pressuposto: a comunidade como *locus* do estudo da língua, vale ressaltar que Labov (2008, p. 259) crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala, fator discutido em duas obras fundamentais para a consolidação da Sociolinguística: o texto Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística (*Empirical foundations for a theory of language change*), de 1968, da autoria de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog) e Padrões Sociolinguísticos, de 1972, da autoria de Labov.

Para Labov (2008, p. 67), o *locus* do estudo da língua é a comunidade de fala, não o indivíduo, é o que Coelho *et. al.* (2015, p. 67) abordam como o princípio do terceiro pressuposto da Sociolinguística. Labov afirma que “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem

definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008, p. 188); diz ainda que “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008, p. 225). Confirmando o exposto por Labov (2008), Coelho *et. al.* (2015, p. 67) afirmam que a Sociolinguística se preocupa essencialmente com a gramática geral da comunidade de fala, e não com o sistema específico de um ou outro indivíduo. Porém, devido a alguns questionamentos acerca da uniformidade do comportamento dos falantes quanto a normas sociais em relação à língua, Coelho *et. al.* (2015) afirmam que Gregory Guy (2001) reelabora a concepção laboviana de comunidade de fala, propondo uma definição a partir de três critérios em que os falantes:

1. Devem compartilhar traços linguísticos que sejam diferentes de outros grupos;
2. Devem ter uma frequência alta de comunicação entre si;
3. Devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem.

O quarto pressuposto - as relações entre variação e mudança - está ligado aos demais pressupostos, mas, intimamente ao que se refere à comunidade de fala, uma vez que dentro dela é possível investigar os processos de variação e mudança linguística e relacioná-los a fatores sociais característicos daquele grupo. Alguns princípios gerais para o estudo da mudança linguística são propostos por Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 125-126), a saber:

1. A mudança linguística não deve ser identificada com deriva aleatória procedente da variação inerente na fala. A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada.
2. A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.
3. Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.
4. A generalização da mudança linguística através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea; ela envolve a covariação de mudanças associadas durante substanciais períodos de tempo, e está refletida na difusão de isoglossas por áreas do espaço geográfico.
5. As gramáticas em que ocorre a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala. Como as estruturas variáveis contidas na língua são determinadas por funções sociais, os idioletos não oferecem a base para gramáticas autônomas ou internamente consistentes.
6. A mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo; não está confinada a etapas discretas dentro da família. Quaisquer discontinuidades encontradas na mudança linguística são os produtos de discontinuidades específicas dentro da comunidade, mais do que os produtos inevitáveis do lapso geracional entre pais e filhos.

7. Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico.

Coelho *et. al.* (2015, p. 70) abordam esse pressuposto de forma sistemática e simplificada, resumindo em quatro princípios e conceitos básicos da TVM⁵: 1) a generalização da mudança através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea, 2) fatores linguísticos e sociais encontram-se intimamente relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações apenas de um ou outro aspecto falharão ao descrever as regularidades que podem ser observadas nos estudos empíricos do comportamento linguístico, 3) na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação, e 4) os fatores que produziram mudança na fala anos atrás não são essencialmente diferentes daqueles que estão operando hoje. O entendimento de processos que operaram no passado pode ser inferido da observação de processos em curso no presente.

Quanto ao primeiro princípio, Coelho *et. al.* (2015) relembram que Weinreich, Labov e Herzog (2006) trazem estudos, os quais mostram que as formas convivem em determinado espaço geográfico, num grupo social e até num mesmo indivíduo e que a mudança não é abrupta, imperceptível e assistemática, além de incorporarem no estudo da língua os fatores sociais, colocando como centro da mudança linguística, o contexto social. Referente ao segundo princípio, Labov (2008) afirma que nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. “Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação” (LABOV, 2008, p. 20). Ainda sobre esse aspecto, Labov (2008) salienta que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre.

O terceiro princípio - na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação- está relacionado à diferenciação entre dois fenômenos distintos: o da mudança e o da variação. Embora a mudança linguística esteja intimamente ligada à variação, ambas levam em consideração fatores distintos, uma vez que a primeira relaciona-se à evolução da língua no decorrer do tempo, ou seja, à diacronia, a segunda se volta para a sincronia. Exemplificando os conceitos de mudança e variação, Coelho *et. al.* (2015, p. 73), afirmam que:

⁵ Coelho *et. al.* (2015) optam em utilizar a sigla TVM para se referirem à Teoria da Variação e Mudança.

Para WLH, não é possível conceber a mudança sem que ela reflita em estado de variação, assim como a variação é sempre um gatilho para uma possível mudança. [...] Isso significa que o fato de existirem duas variantes competindo pelo mesmo contexto não quer dizer que uma delas vai se tornar obsoleta e que a outra vai se tornar a forma usual. Duas formas podem conviver em variação durante anos sem que haja a substituição de uma pela outra, ou seja, sem que haja mudança completa, numa situação de *variação estável*.

O quarto princípio tem como função explicar um questionamento que surge quando o pesquisador se depara com a necessidade de acessar e explicar usos linguísticos de épocas passadas e de reconstruir percursos de variação / mudança dos fenômenos investigados. Coelho *et. al.* (2015) enfatizam que as pesquisas sociolinguísticas se orientam do presente para o passado, partindo-se de análises sincrônicas para depois realizar uma reconstituição diacrônica, mas alertam para o fato da limitação em relação aos fatores sociais implicados em diferentes épocas.

Acredito que conhecendo os pressupostos da Sociolinguística, o professor será capaz de desenvolver um trabalho mais consciente e possivelmente desmitificar alguns preconceitos que circulam na sociedade e que o aluno tem como verdade, como, por exemplo, o de não saber falar a sua própria língua. A seguir, abordarei acerca da variação linguística em suas dimensões interna e externa.

1.1.3 A variação linguística

Coelho *et. al.* (2015) ressaltam que a variação linguística não é aleatória, não acontece por acaso, mas que existem regras que a regem, além disso, afirmam ainda que existem forças dentro e fora da língua que fazem um grupo ou um indivíduo falar de certa maneira, chamadas de condicionadores, os quais são divididos em dois grupos: linguísticos e extralinguísticos.

A variação linguística em sua dimensão interna pode ocorrer, conforme Coelho *et. al.* (2015), em diferentes níveis linguísticos: lexical, fonológico, morfológico, morfofonológico, morfossintático, sintático e discursivo. Quanto à dimensão externa, a variação é classificada em: regional ou geográfica, social, estilística e na fala e na escrita.

Segundo Coelho *et. al.* (2015), a variação lexical apresenta fenômenos bastante perceptíveis e muitas vezes divertidos de serem observados, sendo inclusive as maiores contribuições oferecidas a partir de estudos geolinguísticos de diferentes regiões do Brasil. Os autores ressaltam que atualmente o ALIB (Atlas Linguístico do Brasil) conta com a participação de dialetólogos de diferentes regiões do país e que há também atlas linguísticos regionais, como o ALERS (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul), o ALIMA (Atlas

Linguístico do Maranhão) e o ALIPA (Atlas Linguístico do Pará). A estes, citados por Coelho *et. al.*, acrescento o ALAM (Atlas Linguístico do Amazonas).

Azevedo (2013) salienta que

No Brasil, tivemos uma expansão nas últimas décadas do número de atlas regionais. Os mapas dialetais são bastante utilizados porque possibilitam a visualização de tendências conservadoras ou inovadoras, formas arcaicas ou novas no espaço mono ou pluridimensional no que diz respeito às variantes fonéticas e morfosintáticas, variantes semântico-lexicais, fraseologias, atitudes linguísticas, crenças, preconceitos, comportamentos, usos linguísticos, percepções e competências, e dados sociológicos. (AZEVEDO, 2013, p. 90-91)

As informações para a constituição dos atlas, segundo Coelho *et. al.* (2015), são obtidas por meio da coleta de dados, a partir de respostas a questionários, como, por exemplo, os questionários semântico-lexicais (QSL), composto de perguntas distribuídas em campos semânticos diferentes. Como exemplo de variação lexical, Coelho *et. al.* (2015) citam: abóbora, jerimum; mandioca, aipim, macaxeira; pão francês, pão de trigo, cacetinho, filãozinho; vaso, bacio, privada.

Dentre os trabalhos da região norte, enfatizo o de Azevedo (2013), por trabalhar com a região do Baixo Amazonas/PA e do Médio Solimões/AM, exemplificando, portanto, um conjunto de variantes lexicais, que representam o regionalismo amazônico. Escolhi apresentar, a seguir, dentre os 75 itens lexicais trabalhados pelo autor, os que de certo modo estiveram presentes no meu dia a dia ao lecionar em escolas de comunidades ribeirinhas de Manaus. São eles: axila, suvaco (sovaco), cutico; garganta, guela; embuá, imbuá, buá centopeia, centopés, abua, eimbuá; lancha, ajato, expresso, jatinho; ticar, retalhar, riscar; centopeia, piolho-de-cobra, santospé, centopeia, centospé, cempé, lacraia; voadeira (vuadeira), lancha, deslizadeira, deslizador, bote, motô-de-popa (motor-de-polpa), vuador (voador), balhaera e avuador.

Complementando os exemplos, apresento os citados por Coelho *et. al.* (2015): variação fonológica (paia-palha, muié-mulher, veia-velha, foia-folha, relampo-relâmpago, piru-peru, advogado-advogado-adevogado, fosfro-fósforo), variação morfológica (andá-andar, vende-vender, parti-partir), variação sintática (O filme *a que* me referi é muito bom – O filme *que* me referi é muito bom - O filme *que* me referi *a ele* é muito bom).

Para a Sociolinguística, os fatores extralinguísticos são tão importantes quanto os linguísticos citados anteriormente e estão estreitamente ligados aos tipos de variação, como os discutidos a seguir.

A variação regional, conhecida também por variação geográfica ou diatópica é a responsável por identificar a origem de uma pessoa pelo modo de falar, e pode ser estudada ao

se oporem diferentes tipos de unidades espaciais: dois países, duas regiões, dois estados de uma mesma região, duas cidades de um mesmo estado e até mesmo entre dois bairros de uma mesma cidade.

Outro tipo de variação que reflete distinção e marcas específicas dos falantes é a variação social, também denominada de diastrática. Os principais condicionadores sociais são o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o gênero/sexo e a faixa etária.

A variação relacionada aos papéis exercidos socialmente pelo falante em diferentes situações comunicativas denomina-se variação estilística ou diafásica. Essa variação está relacionada à adequação que os interlocutores fazem de sua fala ao contexto geral em que ocorre comunicação.

O último tipo de variação citado por Coelho *et. al.* (2015) é a variação entre a fala e a escrita, também conhecida como diamésica e está relacionada à “análise de uma amostra de fala e outra de uma amostra de escrita e, depois, se for o caso, uma comparação entre os resultados das duas análises, considerando-se as particularidades dos dois tipos de textos”. (COELHO *et. al.*, 2015, p.49)

Após discurrir acerca da variação, pode-se compreender que as pessoas são diferentes e falam diferentes, isso porque pertencem a contextos sociais, geográficos e culturais distintos. Precisamos ter consciência desse fato, principalmente em sala de aula por ser lugar propício para o preconceito linguístico, assunto a ser discutido a seguir.

1.1.4 O preconceito linguístico

Para a discussão desse tema, ainda, tão debatido no meio educacional, não poderia deixar de citar Bagno (2015), que desde 1999, ao lançar o livro *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*⁶, denuncia não somente um problema linguístico, mas sim problema social. Para o diálogo, trago contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), Leite (2012) e Illari e Basso (2014).

Segundo Leite (2012), usar a linguagem para atacar, depreciar, diminuir e humilhar o ser humano, nunca aceitando suas diferenças é uma atitude que caracteriza o preconceito ou intolerância. Embora tais termos pareçam sinônimos, a autora, baseada filosoficamente, apresenta uma distinção sutil entre ambos, esclarece que se pode falar tanto de preconceito quanto de intolerância, reconhecendo, contudo, as diferenças entre ambos.

Leite (2012) adverte que

⁶ Trata-se da primeira edição do livro, porém, Marcos Bagno, na 56ª edição em 2015, referenciada neste trabalho, afirma se tratar de “uma edição radicalmente revista e atualizada do livro publicado inicialmente em 1999. Por isso, pode se dizer que se trata de um “novo” livro” (BAGNO, 2015, p. 9).

[...] o preconceito não surge exclusivamente de uma dicotomia. Pode ser uma rejeição, um “não querer” ou um “não gostar” sem razão, amorfos e pode até mesmo não se manifestar; a intolerância, por sua vez, nasce necessariamente de julgamentos, de contrários, se manifesta discursivamente. É resultado da crítica e do julgamento de ideias, valores, opiniões e práticas. (LEITE, 2012, p.16)

Diante do exposto, o preconceito é a discriminação silenciosa, sem a discussão do contrário, é um não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado. Já a intolerância, segundo Leite (2012) é ruidosa, explícita, porque se manifesta por um discurso calcado em dicotomias, em contrários, como por exemplo, *tradição x modernidade, saber x não saber*, dentre outros.

Acredito que a sala de aula pode ser um dos lugares propícios para a desmitificação do preconceito linguístico, portanto, nesta seção, apresento alguns mitos ainda enraizados na sociedade e consequentemente na sala de aula, afinal, concordo com Faraco (2008, p. 3) ao afirmar que

Precisamos aprender a nos reconhecer como um país multilíngue; precisamos abrir nossos ouvidos e olhos, sem restrições e sem pré-julgamentos, para todas as variedades do nosso português; precisamos deixar que as inúmeras maneiras de falar a língua ressoem tranquilamente em nós e encantem o nosso coração.

O autor enfatiza que não é tão fácil deixar o pré-julgamento de lado, uma vez que a nossa cultura tem sido intolerante com muitas variedades brasileiras do português, discriminando o modo como parte da população fala a língua.

Bagno (2015), na tentativa de esclarecer algumas das suas ideias anteriormente registradas por escrito e interpretadas diferentemente da sua intenção, apresenta uma síntese, baseada na reflexão mais recente de inúmeros pesquisadores e agentes de política educacional, dentre elas, destaco a passagem na qual enfatiza o papel da variação linguística na escola:

[...] a variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes [...] (BAGNO, 2015, p. 18)

Concordo com Bagno (2015) ao afirmar que é preciso mostrar em sala de aula e fora dela, que a língua varia na mesma proporção que a sociedade varia além de informar a existência das inúmeras formas de se dizer alguma coisa. Outra questão apresentada pelo autor é a necessidade de

[...] evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO , 2015, p.18)

O aluno precisa saber que há diferenças no modo de falar e que a língua varia. “Dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea.” (BAGNO, 2007b, p. 39) e que ela ocorre em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.).

Cabe ao professor de Língua Portuguesa mostrar essas diferenças, ressaltando que “em toda comunidade de fala, há sempre variação linguística. Isso quer dizer que qualquer comunidade, seja pequena como um distrito semirural pertencente a um município, ou grande, como uma capital, um estado ou país, sempre apresentará variação linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.47).

Pensar e agir dessa forma são fundamentais ao combate contra o preconceito linguístico, até mesmo porque, como nos apresenta Bagno (2015, p.22), ele é poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. O autor ainda afirma que poucas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, o que fica claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui.

Tais afirmações são descritas por Bagno (2015) e denominadas mitos, os quais são desmistificados por meio de argumentos contundentes, baseados na ciência, a saber: mito nº 1: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; mito nº 2: “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português”; mito nº 3: “Português é muito difícil”; mito nº 4: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; mito nº 5: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; mito nº 6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”; mito nº 7: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; mito nº 8: “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Conforme Bagno (2011, p. 96),

[...] o preconceito foi e (infelizmente) continua sendo transmitido e preservado pela pedagogia tradicional da língua. Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação, de deboche, de piada por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores.

Acredito que no decorrer deste trabalho, mesmo que indiretamente, a maior parte dos mitos é desmistificada, principalmente na seção 1.1.3 ao serem abordados os principais pressupostos da Sociolinguística, na seção 1.2.2 acerca do ensino tradicional e o papel social da escola e na seção 1.2.4, onde é explicado como a língua portuguesa se constituiu como disciplina, porém, de forma sucinta, apresento adiante o porquê de alguns desses mitos contribuírem para a consagração do preconceito linguístico.

Segundo Bagno (2015), o mito de que “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente” é o mito mais grave por estar arraigado em nossa cultura, tornando-se

[...] prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se fosse, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2015, p. 26).

Bagno (2015) salienta que é preciso abandonar o mito da “unidade” do português brasileiro, principalmente nas escolas e demais instituições voltadas para a educação e a cultura. Além disso, defende a ideia de que o reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental, uma vez que na escola, em muitas situações, a norma linguística ensinada na sala de aula se difere da norma linguística empregada no cotidiano.

Outro mito bem popular está relacionado às afirmações de que brasileiro não sabe português e só se fala bem em Portugal, pois, conforme Bagno (2015) refletem o complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais “civilizado”. O autor apresenta como fator desencadeador de tais afirmações a diferença que há entre o português do Brasil e o português de Portugal, embora, do ponto de vista linguístico, a língua falada no Brasil já tem uma gramática, com regras de funcionamento cada vez mais diferentes da gramática da língua falada em Portugal.

Nesse caminho, Ilari e Basso (2014) asseguram que a uniformidade do português do Brasil é em grande parte um mito, tendo como fatores contribuintes:

1) uma certa forma de nacionalismo; 2) uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e 3) uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida de fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala. (ILARI e BASSO, 2014, p. 151)

Não é difícil encontrar alguém em pleno século XXI que não pronuncie uma afirmação dessas, realmente acreditando que apenas em Portugal sabe se falar o português. Bagno (2015, p. 55) destaca que

[...] não há por que continuar difundindo essa ideia mais do que absurda de que “brasileiro não sabe português”. O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de quase todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são...diferentes!

Os alunos que chegam às escolas carregam consigo a ideia de que o português é difícil, que não sabem a sua própria língua, possivelmente porque o espaço propício para desmitificação, no caso a escola, colabore para perpetuação desse mito. Sobre este aspecto, Bagno (2015, p. 63) alega que

O mito de que “português é muito difícil” tem sua origem também na confusão, gerada no ambiente escolar; entre a língua propriamente dita e a codificação tradicional da língua portuguesa, isto é, a grande normativa. Para muita gente, “saber português” é saber o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo ou saber distinguir um complemento nominal de um adjunto adnominal.

Outro mito muito difundido, principalmente no âmbito escolar, é de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. Com essa prática, a escola repassa aos alunos a visão arcaica do ensino tradicional da língua, despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e impõe, conforme Bagno (2015, p. 86), a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada.

Para Bagno (2015, p. 196-197), podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião. O primeiro ato está relacionado à formação e à informação, o autor é categórico ao dizer que cada professor de língua deve assumir uma posição de cientista e investigador, de produtor do seu próprio conhecimento linguístico, tanto teórico quanto prático, além de abandonar a atitude velha e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

O segundo ato está relacionado à crítica da prática diária em sala de aula. Bagno (2015) sugere que ensinemos o que a sociedade, a direção das escolas e os pais dos alunos cobram, mas criticando-as e ao mesmo tempo deixando bem claro que aquilo ali não é tudo o que se pode saber sobre a língua, que há um milhão de outras coisas até mais interessantes.

O terceiro ato, e que considero o mais revolucionário dos três, é ter uma postura diferenciada diante da cobrança de pais, diretores ou donos de escola e mostrar que a ciência

da linguagem também evolui, que as mentalidades mudam e que o próprio Ministério da Educação já adota outra postura, inclusive com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vamos tentar adquirir, copiar, ter sempre à mão esses Parâmetros para nos defender das pessoas que nos cobram um ensino à moda antiga: “Olha aqui, ó, o Ministério da Educação tá dizendo que a gente deve ensinar de uma maneira diferente, nova, atualizada. Ou você quer que seu filho continue aprendendo coisas que não servem mais para nada?”. (BAGNO, 2015, p. 196-197)

Diante do exposto, acredito que não só aos pais, aos donos ou diretores de escola cabe essa medida, pois, infelizmente, num contexto em que se discute a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ainda há professores que desconhecem o teor dos PCNs, contribuindo para as manifestações de preconceito linguístico.

Neste trabalho de pesquisa, por meio da entrevista, investiguei se o preconceito linguístico esteve presente no discurso das professoras, procurando saber a opinião acerca do modo de falar dos alunos, sobre o trabalho com textos de diferentes níveis de formalidade e diferentes dialetos, a noção de certo e errado e como é a abordagem da gramática em sala de aula.

Pensar em modificações para o ensino de Língua Portuguesa requer pensar em formas de conciliar teoria e prática, pois ainda é um dos grandes desafios do professor, principalmente diante da necessidade de organizar ações que possibilitem aos alunos a ampliação de sua competência comunicativa e a darem o real valor à variedade linguística trazida de seu ambiente familiar. Diante do exposto, a seguir, discorro sobre uma forma interessante de se pensar o ensino da língua materna, utilizando os princípios da Sociolinguística Educacional.

1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A variação linguística é evidente na sociedade, por isso a necessidade de um olhar especial para a sala de aula, local em que os alunos poderão estar mais frequentemente em contato com a variedade padrão e, possivelmente, ambiente propício para o preconceito linguístico. Segundo Cezario e Votre (2008), a Sociolinguística, além de contribuir para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, também fornece subsídios para a área do ensino de línguas.

Os sociolinguistas postulam que os dialetos das classes desfavorecidas não são inferiores, insuficientes ou corrompidos. Afirmam que esses dialetos são estruturados com base em regras gramaticais, muitas das quais diferentes das regras do dialeto padrão. Dessa forma, a sociolinguística cria-nos (futuros) professores uma visão menos preconceituosa e incentiva-os a valorizar todos os dialetos e a mostrar à

criança que o dialeto culto é considerado melhor socialmente, mas que estrutural e funcionalmente não é nem melhor nem pior que o dialeto da comunidade do aluno. (CEZARIO e VOTRE, 2008, p. 152).

Infelizmente ainda é comum uma forte tradição escolar que prioriza o ensino gramatical tradicional, em que o aluno concebe como verdadeira a ideia equivocada de que na língua existe apenas uma variante, a padrão, desconsiderando a Sociolinguística e seus pressupostos. Um novo olhar sobre questões relacionadas à Sociolinguística aplicada ao processo de ensino-aprendizagem é o início para uma mudança da prática em sala de aula, pois, ao assumir uma nova postura, o professor poderá mostrar aos alunos os discursos que circulam socialmente e fazer com que percebam as variações e não a concebam como “erro”, mas como diferenças; apresentará mais segurança ao assumir uma postura diante de uma situação de uso da variedade não padrão; saberá lidar com os mitos e preconceitos referentes ao ensino de língua portuguesa; correlacionará os saberes trazidos pelos alunos e os que são adquiridos no ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, Molicca (2009) discorre sobre a importância de se saber que os indivíduos apresentam perfis sociolinguísticos diferenciados e que o professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento⁷ e que o sucesso depende da harmonia entre os saberes trazidos pelos alunos no seu meio familiar e o da escola, ou seja, há a necessidade de interação dos ambientes educacionais com a realidade familiar e comunitária.

Como professora de Língua Portuguesa, atuando principalmente em escolas públicas localizadas na área rural, entendo que não é fácil desenvolver práticas variadas e inovadoras quando não se tem o devido conhecimento teórico, o que suscita conseqüentemente inúmeras dificuldades, inclusive a atenção necessária às diferenças culturais e tomadas de decisões sobre o que ensinar, respeitando as características socioculturais e individuais dos alunos. Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) enfatiza que

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

⁷ Utilizo o termo Letramento conceituado por Magda Soares (2003) como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), a pedagogia culturalmente sensível⁸ tem como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. A essa pedagogia que prevê o respeito às características socioculturais e individuais dos alunos e que pode contribuir para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a autora nomeia de “sociolinguística educacional”.

Denominarei “sociolinguística educacional”, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128)

A intenção é a de contribuir com aspectos do processo educacional, porém Bortoni-Ricardo (2005) salienta que a proposta da Sociolinguística educacional sofre críticas, principalmente de sociólogos e analistas do discurso, porque a enxergam dissociada de uma teoria social mais ampla, além dos próprios sociolinguistas, que segundo a autora, tendem a subestimar a importância das diferenças dialetais no aprendizado da língua.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que é necessário contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral. (p. 130). A autora elenca seis princípios referentes à contribuição da Sociolinguística, a saber:

Primeiro princípio – [...] a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados.

Segundo princípio – [...] relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção escolar e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

Terceiro princípio – [...] refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano.

Quarto princípio – [...] os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos-nos valer de estilos mais casuais. Dessa forma, em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento e oralidade .

Quinto princípio – [...] postulamos que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da

⁸ O conceito de pedagogia culturalmente sensível (*A culturally responsive pedagogy*) foi proposto por Frederick Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson, essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente e além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores. (BORTONI-RICARDO, 2003, p.119)

variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística educacional é [...] a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

Sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produtos da pesquisa acadêmica. É preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130-133)

Os princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2005) enfatizam que a tarefa da escola é a de facilitar a incorporação de recursos comunicativos ao repertório linguístico dos alunos, lhes permitindo empregar com segurança os estilos mais monitorados da língua, sendo que os professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais são mais capazes de desenvolver estratégias positivas em sala de aula. Outra questão abordada pela autora é o significado da avaliação que se faz em sala sobre a variação, pois entre os professores haverá aqueles que atribuem um valor negativo e outros que a veem como uma característica própria do aluno, o que pode facilitar ou atrapalhar o trabalho com a língua materna.

1.2.1 A diversidade linguística e a escola

Na seção 1.1.4 vimos que há mitos que se perpetuam na sociedade e que embora as diferenças sejam bem evidentes, ainda não se conferiu o devido respeito a essa diversidade, que envolve valores, cultura e tradição.

Bortoni-Ricardo (2008) recorda que a língua portuguesa foi declarada como idioma oficial do Brasil por meio da Constituição Brasileira (art. 13) há mais de 830 anos e está entre as dez mais empregadas, sendo a sexta língua materna mais falada do mundo. “É língua oficial de oito países lusófonos: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor-Leste.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 56). Ilari e Basso (2014) ressaltam que em 2004 o número de falantes de português no mundo girava, em torno de 210 milhões, ao ponto de o Brasil estar em oitavo lugar entre as línguas mais faladas, antes do francês, do alemão e do italiano.

A língua oficial do Brasil é o português, mas juntamente com ele há inúmeras outras línguas, principalmente a indígena. Faraco (2008) enfatiza que somos um país multilíngue – aqui são faladas centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração, e há ainda remanescentes de línguas africanas. Apesar disso, nós temos nos idealizado como um país monolíngue. (FARACO, 2008, p. 3)

Sobre este aspecto, Lucchesi (2008) salienta que no Brasil são faladas cerca de 200 línguas indígenas, além de contarmos também com a influência de comunidades linguísticas africanas, europeias e asiáticas, alerta ainda acerca da importância de se reconhecer e preservar a diversidade e o plurilinguismo no Brasil, uma vez que cerca de 98% da sua população tem o português como língua materna.

Ilari e Basso (2014) reafirmam que o português chegou ao Brasil no século XVI e que para entendermos a situação linguística que o Brasil vive, precisamos compreender alguns aspectos sobre a formação do território nacional, como por exemplo, o fato de que

[...] o atual território brasileiro se definiu ao longo de mais de quatro séculos, num processo pelo qual novas regiões foram sendo incorporadas ao que se entendia por Brasil, sob o impacto das entradas e bandeiras e dos grandes ciclos econômicos. Tudo isso fez com que o território da colônia mais do que triplicasse em relação àquele que havia sido atribuído a Portugal pelo Tratado de Tordesilhas (1494). (ILARI e BASSO, 2014, p. 49)

Acrescentando ao exposto, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que uma análise da situação da língua portuguesa no Brasil implica a consideração de diversos fatores, a saber: a dualidade linguística – modalidade urbana versus modalidade rural; os fluxos migratórios do século XX; a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipatória da literatura brasileira moderna.

Quanto à dualidade linguística, Bortoni-Ricardo (2005, p. 32) esclarece que o português falado no Brasil em zonas urbanas é resultado entre os diversos dialetos portugueses falados pelos colonos, e que devido ao contato, tenderam a uma homogeneização linguística. Outros fatores explicitados por Bortoni-Ricardo (2005) são a migração das populações das pequenas cidades e zonas rurais para os grandes centros e a difusão dos meios de comunicação em massa, ocasionando, por um lado, o padrão tradicional de redução flexional da própria língua, acentuado pela situação de contato entre dialetos diferentes; por outro, a pressão do prestígio da norma culta, imposta pela ação da escola, dos meios de comunicação e do status das classes mais favorecidas.

Bortoni-Ricardo (2008, p.59-60) ressalta que

[...] a padronização do português brasileiro correu paralelamente ao processo de urbanização, ambos sujeitos a intermitências e meio caóticos. Podem-se identificar dois períodos na urbanização brasileira. O primeiro tem início com a colonização, quando se criam os núcleos urbanos litorâneos e o segundo, no século XX, com a implantação das primeiras indústrias. O processo de industrialização só começou no Brasil no final dos anos 40 do século XX. Inicia-se aí a segunda fase de urbanização, mas poucas cidades desenvolveram um sistema social estratificado. Nas cidades menores e em regiões mais pobres, foram mantidas a uniformidade e a tradição do

modo rural de vida, inclusive as variedades linguísticas rurais. De fato, até hoje os grupos sociais radicados no campo, nas áreas *rurbanas* (de transição entre o campo e a cidade) e nas áreas urbanas e cosmopolitas distribuem-se em um contínuo de urbanização, sem fronteiras rígidas.

Quanto à tendência emancipatória da literatura citada por Bortoni-Ricardo (2005), e que, segundo a autora, se esboçou no romantismo e se consolidou a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, Ilari e Basso (2014) informam que o período entre o século XIX e o início do XX é importante para a história do português do Brasil, uma vez que é marcado por uma série de fatos e eventos que afetam a estrutura da língua.

Apesar de todos os fatos históricos, demográficos e sociais esclarecerem o porquê de o Brasil não ser um país monolíngue, mas sim multilíngue, e que devido a isso há uma variação própria no nosso falar, ainda percebe-se na escola a predileção pelo trabalho com variantes de prestígio em detrimento a outras. Faraco (2008, p. 8) afirma que um dos principais papéis da escola é introduzir as crianças no mundo da escrita, alfabetizando-as e letrando-as, mas que para isso, não pode desmerecer a diversidade, deve contribuir para ampliação e a vivência sociocultural dos alunos e que eles saibam que o Brasil é um país multilíngue, que a diversidade do português aqui falado é uma riqueza cultural inestimável, além de estarem cientes que os valores negativos atribuídos às variedades do nosso português são infundados e finalmente que os falantes vão amadurecendo linguisticamente ao ponto de tornarem-se capazes de circular com segurança por diferentes variedades da língua.

1.2.2 O ensino gramatical “tradicional” e o papel social da escola

Ler e escrever sobre esse tema me faz pensar sobre o quanto ainda precisa ser discutido e debatido, afinal, não há como falar em diversidade linguística e preconceito linguístico sem abordar acerca do ensino gramatical nas escolas. Dos diferentes textos acerca da gramática tradicional que li, deparei-me com um que chamou minha atenção pelo fato de atribuir inúmeros adjetivos na descrição. O texto é de Gilberto Scarton⁹, ele descreve a gramática tradicional da seguinte forma:

Fala-se de uma veneranda Senhora. Idosa, resiste ao tempo, aos vitupérios, aos desrespeitos, às difamações há 2.400 anos. Nascida na Grécia antiga, tem desfilado por Roma, que a levou para todo o Ocidente. Assim chegou até nós. Com viço ainda. Com charme, que alguns tentam tirar-lhe. Veneranda e venerável, ainda. Elitista. Aristocrática. Puritana. Conservadora. Dogmática. Autoritária. Normativa. Mas descritiva também. Digamos que também irrealista, porque alheia à vida, aos

⁹ Quando se fala em gramática tradicional de que se está falando?, de Gilberto Scarton, disponível em: <http://pucrs.br/manualred/textos/texto9.php>, último acesso em 20.06.2016 às 16h36min.

usos e costumes, aos falantes e escreventes - de quem se diz Senhora... Uma Senhora romântica, idealizada, intocável, bíblica, infalível, juíza de todos os conflitos linguísticos. Respeitada. Principalmente por professores de português. Por colonistas que dela se ocupam em nossos periódicos, em nossa imprensa. (SCARTON, Gilberto. Quando se fala em gramática tradicional de que se está falando?. Em: <http://puhrs.br/manualred/textos/texto9.php>. Acesso em 20 de junho de 2016.)

Com tom irônico e ousado, Scarton (2016) foi capaz de sintetizar o porquê de o ensino gramatical tradicional ainda ser um dos assuntos debatidos, afinal, no espaço escolar ainda são constantes as práticas de ensino de língua portuguesa voltadas ao ensino de regras e nomenclaturas. Apesar dos avanços nos estudos linguísticos, ainda é possível encontrar professores que fazem da “veneranda e venerável Senhora, idosa, elitista, aristocrática, puritana, conservadora, dogmática, autoritária e normativa”, o centro das atenções nas aulas de língua portuguesa.

Cyranka (2011) assegura que o sistema educacional brasileiro tem uma forte tendência a valorizar a gramática tradicional, normativa, cultura herdada do período colonial, porém, sua raiz histórica vem de muito antes. Bagno (2004) relembra que essa tradição começou aproximadamente no século III a. C., na cidade de Alexandria, no Egito, pois era um importante centro de cultura grega nesse tempo. Segundo ele, os estudiosos da grande literatura clássica da Grécia estavam muito preocupados em preservar na maior “pureza” possível a língua grega, que naquela época já estava muito diferente da língua usada pelos maiores poetas e escritores do passado.

Na tentativa de assegurar a pureza da língua grega, conforme Bagno (2004), os filólogos resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos, assim, teriam um modelo a ser seguido, o qual serviria para quem quisesse escrever obras literárias em grego.

Foi assim que nasceu a gramática, palavra grega que significa exatamente “a arte de escrever”. Esse campo de estudo, voltado apenas para os usos literários dos grandes autores do passado, recebe hoje o nome de Gramática Tradicional (GT, para os íntimos) (BAGNO, 2004, p. 15).

Arraigados ao conceito grego da gramática como a “a arte de escrever”, ainda há professores que a privilegiam em suas aulas de língua portuguesa, focando em atividades voltadas ao ensino de nomenclaturas e análise morfológica e sintática. Eu fui uma das centenas de professores que saíram da graduação acreditando que ensinar língua portuguesa era sinônimo de ensinar gramática normativa e por muitas vezes enchia o quadro de orações coordenadas e subordinadas para uma análise, até ser apresentada de forma “coerente” à Linguística e à Sociolinguística.

Bagno (2015, p.101) alega que o ensino da nomenclatura tradicional e a prática de análise morfológica e sintática não contribuem para a formação de cidadãos capazes de ler e escrever com propriedade, eficiência, criatividade e segurança. Acrescenta ainda que a tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem, pois é um dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã.

Antunes (2007) declara que há a necessidade de se desfazer alguns dos equívocos com que a gramática tem sido vista, trazendo princípios científicos que podem sustentar outras visões, e, em consequência, inspirar outro tratamento escolar para os fatos gramaticais. A autora afirma que são muitos os equívocos e lista os mais recorrentes e com repercussões mais sérias para o ensino:

- Língua e gramática são a mesma coisa;
- Basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso;
- Explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática;
- A norma prestigiada é a única linguisticamente válida;
- Toda atuação verbal tem que se pautar pela norma prestigiada;
- O respaldo para aceitação de um novo padrão gramatical está prioritariamente nos manuais de gramática (ANTUNES, 2007, p. 37-38).

Gorski e Coelho (2009), bem como Bagno (2015), afirmam que a criança quando vai para a escola já adquiriu sua língua materna, ou seja, ao chegar à escola já domina as regras de sua gramática internalizada. A língua portuguesa não é ensinada na escola, mas sim uma determinada variedade da língua (a variedade padrão ou norma culta), portanto, deve-se ensinar ao aluno a utilização adequada de diferentes registros em conformidade com as diferentes situações comunicativas que ele vivencia. Gorski e Coelho (2009) enfatizam que

[...] a escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão/norma culta ao aluno, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente. É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social (GORSKI e COELHO, 2009, p. 88-89).

Fundamentada em Antunes (2007), apresento uma lista com os principais itens que julgo importantes em relação ao ensino gramatical tradicional, desmitificando os equívocos acerca da gramática.

1. Apresentar as diferentes acepções de gramática ao aluno;

2. Dizer a ele que qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática;
3. Assegurar ao aluno que ele não está na escola para aprender a língua portuguesa, mas sim uma variedade dela, no caso, a padrão;
4. Esclarecer que não é somente a norma culta que segue uma gramática, mas que toda língua, independente da condição de uso é regulada por uma gramática.
5. Mostrar que não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua, afinal conseguem dizer o que precisam dizer.
6. Enfatizar que não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros, mas sim que uns acabam ganhando mais aceitação, sendo mais prestigiados devido a razões sociais, advindas, inclusive do poder econômico e político da comunidade onde são usados.

Concordo com Antunes (2007) quando afirma que “valeria a pena dizer essas coisas para os alunos pelo menos, eles se sentiriam mais encorajados a empreender a tarefa de ampliar suas habilidades comunicativas. Seria ótimo se nós professores, de vez em quando disséssemos: “Vocês sabiam que já sabem a gramática da nossa língua?”” (ANTUNES, 2007, p.28)

O sentimento de incapacidade, deficiência e falta de inteligência em relação à própria língua, pode ser um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, não só em língua portuguesa, mas nas demais disciplinas. Apesar do foco desta pesquisa não ser a discussão sobre dados estatísticos em relação à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, com o intuito de corroborar o que foi dito anteriormente, faz-se necessária uma reflexão acerca desses resultados, do IDEB, que serviu como critério para a seleção das escolas, e a proficiência em Língua Portuguesa da última avaliação, a Prova Brasil-2013.

Na plataforma “Devolutivas pedagógicas”¹⁰, qualquer cidadão, ao se cadastrar, pode consultar e identificar as habilidades que possivelmente ainda precisam ser trabalhadas, tanto de forma geral (dados por estado ou município), como individual (por escola). Em Manaus, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a prova, 23,81% estão abaixo do

¹⁰ A Plataforma Devolutivas Pedagógicas das Avaliações aproxima as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando mais relevantes as informações das avaliações para o aprendizado dos estudantes. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores no planejamento de ações para aprimorar o aprendizado dos estudantes. (informações obtidas na Plataforma Devolutivas Pedagógicas do INEP, disponível em http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/353, último acesso em 16/05/15)

nível 1 e somente 0,30% conseguiram alcançar o nível 7¹¹, e curiosamente, os alunos que alcançaram este nível responderam corretamente o item 353 que avaliava a *habilidade do aluno reconhecer a variação linguística de grau de formalidade em diálogo entre personagens em fragmento de conto*.

No portal, há a informação de que o item avalia a habilidade de reconhecer a variação linguística de grau de formalidade no diálogo entre personagens, por meio de um texto base, no caso da questão 353, um fragmento de um conto de José Cândido de Carvalho em que um escrevente e o diretor do setor em que ele trabalha interagem. O aluno precisaria estar atento e perceber que havia uma hierarquia e uma diferença social. Foi solicitado ao aluno que assinalasse a alternativa que melhor retratasse a forma do diálogo entre o escrevente e o autor. Dentre as quatro alternativas, o aluno deveria assinalar a (C) – *diálogo formal, ainda que não cerimonioso*. O comentário pedagógico referente ao item enfatiza que os resultados revelam pouca habilidade de reconhecimento da variação linguística de grau de formalidade, a qual só é apropriada por estudantes de alta proficiência nessa etapa de ensino.

Ressalto que muitas vezes os resultados de exames oficiais não mensuram a qualidade do ensino ofertado, inclusive, os resultados das entrevistas que mais à frente serão discutidas apontam dificuldades dos alunos. Logo adiante, discorro sobre a constituição da disciplina língua portuguesa como componente curricular, da sua raiz histórica ao novo contexto em que se insere.

1.2.3 A disciplina língua portuguesa como componente curricular

Para a compreensão da atual constituição da disciplina de Língua Portuguesa é necessário trazer à tona alguns elementos, dentre eles, as mudanças históricas ocorridas na disciplina ao longo do século XX e reflexões acerca de algumas indicações presentes nos PCNs.

Para que a língua portuguesa tivesse sua inserção no currículo escolar, vários desdobramentos históricos ocorreram desde a educação colonial até a república. Soares (2012) nos mostra “quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do império”.

¹¹ Os itens da Prova Brasil estão localizados na escala de proficiência do Saeb. A proficiência dos alunos na Prova Brasil/Saeb segue essa mesma escala. A escala é agrupada em níveis de proficiência, dentro dos quais estão concentrados um conjunto de itens. Ao consultar os itens que estão abaixo do nível da proficiência dos alunos (ou que coincidem com ele), pode-se deduzir quais habilidades provavelmente já foram desenvolvidas pelos alunos. Informações obtidas na Plataforma Devolutivas Pedagógicas do INEP, disponível em http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/353, último acesso em 16/05/15)

Segundo Silva e Cyranka (2011) e Soares (2012), três línguas conviviam no Brasil colonial, o português trazido pelo colonizador, uma língua geral e o latim. A língua geral, sistematizada pelos jesuítas, era utilizada no convívio social para a comunicação entre portugueses e indígenas e dos indígenas falantes de línguas diferentes, para a evangelização e a catequese. A língua oficial era o português, porém a língua geral era a mais falada, pois com ela os jesuítas evangelizavam, escreviam peças teatrais e nela nomeavam a flora, a fauna, as povoações, os acidentes geográficos, dentre outros, “o português, além de não ser a língua prevalente, nem existia no currículo escolar” (SILVA e CYRANKA, 2011, p. 14).

Nessa época ainda não havia lugar para a língua portuguesa no currículo, era apenas instrumento para a alfabetização. O objetivo de saber ler e escrever em português era para que fosse possível o aprendizado da gramática latina. “Da alfabetização praticada nas escolas menores passava-se diretamente ao latim: no entanto, no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendia esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles.” (SOARES, 2012).

Soares (2012) apresenta os três motivos que fizeram com que a língua portuguesa não tivesse lugar no currículo: em primeiro lugar, o fato de que os escolarizados durante todo o período do século XVI até a primeira metade do século XVIII pertenciam a camadas privilegiadas e seguiam o modelo educacional fundado na aprendizagem do latim; em segundo lugar, não havia motivação ou razão para instituí-la em disciplina curricular, uma vez que não era a língua dominante no intercâmbio social; em terceiro lugar, apesar de terem sido produzidas gramáticas da língua portuguesa, não havia tradição nessa área de estudos, ainda não haviam conferido o valor de bem cultural para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. Nesse período as duas instituições da sociedade, a religião e a educação, estavam sob o domínio dos jesuítas.

Ao abordar sobre a educação jesuítica e o saber sistematizado, Afonso (2012), assim como Soares (2012), nos mostra que os jesuítas ainda não se preocupavam em fazer os índios aprenderem a língua portuguesa, uma vez que o objetivo era a catequização, a conversão daquele povo. Acrescenta ainda que era notório o domínio do povo indígena do século XVI ao XVIII e que em meio a desajustes econômicos que se prolongavam do século XVII ao século XVIII, envolvendo Portugal e Inglaterra, a língua portuguesa passa a ser obrigatória após as reformas implantadas por Marquês de Pombal, que com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias, proíbe o uso de outras línguas.

A imposição da língua portuguesa se deu por meio de um documento ordenando o seu ensino, denominado *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e*

Maranhão. Tal atitude gerou opiniões controversas, porém, segundo Soares (2012) “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

Sobre esse aspecto, Afonso (2012) afirma que a imposição desse Diretório a toda colônia foi bem conturbado e, em 1757, Lisboa deu a ordem de reforma, iniciando em 1759 a Reforma dos Estudos, dividindo-se em duas fases, uma para os Estudos Menores e outra para os Estudos Maiores. A primeira foi a imposição do Alvará Régio em que ficou estabelecido o fim das escolas jesuíticas, bem como dos estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades suplantadas pelas aulas “régias”.

A segunda fase caracterizou-se pela Reforma dos Estudos Maiores, que segundo Afonso (2012) “foi um período conturbado, mas que fez emergir intelectuais importantes para a história do Brasil”. Com a Reforma, reformularam-se os estudos da universidade de Coimbra e foi instituída a “Junta de Providência Literária”, cujos trabalhos se basearam nas propostas de Luíz Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanches. A esse respeito Soares (2012) nos mostra que alguns anos antes da reforma pombalina, em 1746, Luiz Antonio Verney havia publicado uma obra propondo um programa diferente do programa dos jesuítas. Em sua obra “O Verdadeiro Método de Estudar”, Verney defendia que além da alfabetização em português, deveria se estudar a gramática da língua portuguesa. A autora assegura que a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney e introduziu o estudo da gramática portuguesa como componente curricular, enfatizando que do século XVI ao século XIX prevaleceram a gramática e a retórica na área de estudos da linguagem, uma vez que a gramática da língua portuguesa serviu como instrumento para aprender a gramática latina, seu papel era de apoio ao estudo da gramática latina.

Acerca desse aspecto, Silva e Cyranka (2011) enfatizam que o estudo da língua portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética e gramática. Somente no final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só, que passou a se chamar Português. Aos poucos o latim foi perdendo seu valor social e no século XX foi excluído do sistema de ensino fundamental e médio, conseqüentemente a gramática do português foi se libertando da gramática latina. A retórica continuou como componente curricular do século XVII ao século XIX, passando a ser estudada também em autores de língua portuguesa e com fins para a prática social.

Em 1837, com a criação do colégio Pedro II, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo a literatura.

Até o fim do império o ensino de língua portuguesa se dava por meio da retórica, poética e gramática, passando então a se denominar Português, com a difusão das três e permanecendo com seus objetivos e conteúdos até os anos 1940 do século XX, até porque quem frequentava a escola eram os filhos dos senhores pertencentes ao grupo social economicamente privilegiado.

A partir dos anos 1950, a possibilidade de acesso à escola se modifica. As camadas populares reivindicam o direito de seus filhos poderem frequentar a escola e não apenas os filhos de burgueses, então as portas da escola começam a se abrir para o povo, levando à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarreta mudanças nas disciplinas escolares, principalmente da disciplina Língua Portuguesa, afinal, a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola (SILVA e CYRANKA, 2011, p. 16).

Soares (2012) destaca que nesse período “as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a serem outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começa a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se busca elementos para compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática”.

No início da década de 1970, instituindo a chamada “Reforma de Ensino”, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692 e conforme Soares (2012), como disciplina curricular, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu uma radical mudança.

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada um instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau*; só no 2º grau o foco “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2012, p. 169).

Essa mudança nos apresenta uma nova visão de língua, que passa a ser vista como um instrumento de comunicação, resultando em aulas com objetivos pragmáticos. O estudo não era mais sobre a língua e da língua, mas sim sobre o uso da língua. “O que era importante era a comunicação. Termos como emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código inundam os livros didáticos a partir dessa época”. (SILVA e CYRANKA, 2011, p. 18)

As novas nomenclaturas perduraram por mais de uma década, quando na segunda metade da década de 1980, devido a inúmeros protestos da área educacional, foram eliminadas, voltando a disciplina a ser denominada Português. Soares (2012) acrescenta que

[...] na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior português, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo de ensino da língua materna (SOARES, 2012, p.171).

As discussões em torno do ensino sofrem mudanças e conseqüentemente a visão sobre o ensino de língua portuguesa começa a trilhar um novo rumo, principalmente por conta do advento da linguística como ciência e dos estudos sociolinguísticos. Silvia e Cyranka (2011) destacam o fato de que a Sociolinguística passa a chamar atenção para os fatos da língua em uso, trazendo interferências significativas para a disciplina língua portuguesa. As autoras salientam que

Em meados da década de 80, com o início da abertura política no país, depois dos obscuros e silenciosos anos da ditadura, intensificam-se os estudos acerca de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua (SILVA e CYRANKA, 2011, p. 277-278).

Após a promulgação da constituição em 1988, a LDB sofre algumas modificações, resultando numa nova versão, a 9.394/96 e, como consequência, o Ministério da Educação e Desporto elaborou uma série de documentos para orientar a prática pedagógica, surgindo assim os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

1.2.4 A Sociolinguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Muitas foram as modificações para o ensino após a publicação dos PCN, e no que se refere à Língua Portuguesa, respaldados nos estudos linguísticos, podemos apontar como merecedor de destaque o novo enfoque dado ao estudo da língua, não mais orientado pela perspectiva gramatical normativa, mas, concebendo a língua como constitutiva de heterogeneidade e com função social. Dessa forma, passa a representar um impacto no ensino de língua, afinal, o documento apresenta uma nova orientação sobre o ensino-aprendizagem da língua materna na sala de aula.

O propósito desta seção é apresentar o teor sociolinguístico presente no documento, o que já é evidenciado logo no início, ao indicar, como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de respeitar às diferentes variedades linguísticas do português falado, usar a língua nas relações pessoais, e a utilizar diferentes registros.

Esse novo enfoque dado ao estudo da língua abre espaço para a abordagem do fenômeno da variação. Os PCN salientam que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p.29).

Quanto a este aspecto, Silva (2009) nos alerta da importância de se conhecer o perfil sociolinguístico do aluno e da própria comunidade, para que se definam os tipos de trabalhos propostos de forma que se envolvam, inicialmente, com as variantes características do local.

Os PCN elencam quais os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, de forma que possibilitem a inserção efetiva do aluno no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. No que concerne às variedades, as atividades a serem propostas devem possibilitar ao aluno:

- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 2008, p. 33).

Silva (2009, p.190) ressalta que “cabe ao professor identificar as diferentes variedades existentes na sala de aula e conscientizar os alunos das demais formas de uso da língua portuguesa”. Ainda sobre o aspecto da variação, outra seção dos PCN, a referente aos objetivos de ensino, nos mostra que,

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;

- Aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p.52)

Quanto à prática de análise linguística, os PCN propõem a observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:

- aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). (BRASIL, 1998, p.60)

Diante do exposto, é possível verificar que os PCN procuram lançar um novo olhar sobre o fenômeno da variação. A proposta é que a escola se desvencilhe das práticas apegadas a concepções antigas e se apodere desse novo conjunto de teorias, não esquecendo que o aluno precisa estar ciente que a variação existe independentemente do nível de escolarização, da região, da classe social, dentre outros. E é exatamente esse o papel do professor como mediador do conhecimento.

1.2.5 A importância da Sociolinguística na formação do professor de Língua Portuguesa

A visão sobre o ensino de Língua Portuguesa mudou e, conseqüentemente, novas atitudes e posturas dos professores se fizeram necessárias. Concordo com Bagno (2007b, p.28) ao afirmar que “o impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo”, inclusive na ressalva, ao acrescentar que

No entanto, como tudo o que é novo, ela precisa vencer pelo menos dois obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada [...] para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português (BAGNO, 2007b, p.28).

Os dois obstáculos citados por Bagno sem dúvida são decisivos para a mudança na prática docente, inclusive, ambos serão discutidos neste trabalho, porém chamo atenção para o

segundo obstáculo - a falta de formação adequada - tanto a inicial quanto a continuada, por acreditar que mereça ser vista com um olhar diferenciado pelas universidades e pelas instituições de ensino em que o professor leciona.

Bagno (2013, p.25) retoma a discussão acerca das mudanças no ensino da língua, afirmando que

[...] com o surgimento da ciência linguística moderna, no início do século XX, poderíamos imaginar que uma grande revolução abalaria essa arquitetura aristocrática, derrubando os velhos templos baletistas neoclássicos, mofados e insalubres, para, no lugar deles, se erguerem edifícios arejados, iluminados, funcionais, onde a ciência poderia transitar à vontade.

Conforme Bagno (2013, p.23), nada disso aconteceu, uma vez que a Linguística só foi incorporada ao currículo oficial dos cursos de Letras no Brasil no ano de 1963. O autor afirma ainda que “a situação dos nossos cursos de Letras é catastrófica. Qualquer um: seja de universidade pública prestigiada em grande capital, seja de pequena faculdade isolada no sertão, a diferença é pouca.” Complementando Bagno (2013), Santos (2016) salienta que há urgência nas discussões e políticas consistentes de formação inicial e continuada e que para uma boa formação do professor de língua portuguesa necessita-se de uma reestruturação geral dos cursos de Letras, de suas grades curriculares e das condições de funcionamento de muitos dos cursos.

Embora o teor desta pesquisa não seja investigar de maneira abrangente ou isolada a situação dos cursos de Letras em quaisquer que sejam as perspectivas, faz necessária uma reflexão sobre como caminham os cursos de letras, principalmente daqui do estado do Amazonas, *locus* desta pesquisa. Martins (2015), ao analisar o currículo de Letras em seis instituições de ensino superior do Estado do Amazonas, sendo duas públicas e quatro privadas, ressalta que todos os cursos de Letras investigados adotam prioritariamente o conceito de língua enquanto estrutura, isto é, tais instituições promovem uma perspectiva formalista da linguagem, inclusive destaca que as disciplinas que privilegiam a língua em uso são minoritárias e muitos currículos ignoram áreas como Pragmática, Análise do Discurso, Análise da Conversação e Sociolinguística.

É importante salientar que há universidades em situações distintas e, mesmo que tardiamente, promovem algumas mudanças. Fonseca (2008, p.115) afirma que essas mudanças decorrem pelo menos de dois fatores:

1. os estudos linguísticos desenvolveram novas perspectivas de explicar e compreender os fenômenos da linguagem diferentes daquelas que circulavam nos cursos de Letras até a década de oitenta do século passado;
2. a crise em que vive a educação básica no país, em particular, aquela que se instalou no ensino e na

aprendizagem de língua materna, caracterizada por indicadores preocupantes em relação às competências linguístico-discursivas dos alunos que concluem a educação básica.

O autor mostra, inclusive, que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição a qual se referia ao discorrer sobre as mudanças nas universidades, inseriu em seu currículo disciplinas como Prática de Língua Materna, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Variação Linguística, Semântica e Pragmática (Marabá, 2005).

Concordo com Fraga (2016) ao afirmar que a atuação docente está relacionada com a formação inicial do professor, inclusive com enfoque no currículo do curso de licenciatura. Em pesquisa recente, com o objetivo de verificar em que medida o atual currículo da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC dialoga com os documentos oficiais referentes à formação inicial do professor e ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, a autora aponta algumas dificuldades, dentre elas a falta de ofertas de disciplinas focadas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, como ocorre no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Segundo Fraga (2016), atualmente, o que o curso de licenciatura oferece para dar conta de temas como “Ensino e aprendizagem de produção textual: implicações conceituais e metodológicas; Ensino e aprendizagem da leitura: implicações conceituais e metodológicas; A análise linguística nas práticas de leitura e produção textual: implicações conceituais e metodológicas; O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais; Usos sociais da escrita: letramentos e alfabetismo; Teorias de gênero do discurso/textuais”, é a disciplina de Linguística Aplicada, com 90 h/a e a disciplina de Metodologia do Ensino, com 144 h/a.

Em meio a essas evidências, chamou-me a atenção o fato de a disciplina Variação Linguística fazer parte da grade curricular da UFPA desde 2005 e como constatado na pesquisa de Fraga (2016), em que a Sociolinguística esteve presente como disciplina obrigatória no curso de Letras da UFSC desde a grade curricular de 1998, caso bem diferente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), instituição em que as entrevistadas dessa pesquisa tiveram a sua formação.

Embora não tenha sido possível esmiuçar da forma como se faz necessária¹², para compreender alguns discursos das entrevistadas e até mesmo reafirmar a importância da

¹² Acredito que a questão curricular do curso de Letras da UFAM merece uma atenção especial, principalmente no que concerne à preparação sociolinguística, porém, não é possível adentrarmos expansivamente nessa reflexão.

Sociolinguística na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, evidencie questões relevante nas grades curriculares da UFAM (1974, 2000, 2005 e a de 2010).

1. O Estágio Supervisionado passa a fazer parte do currículo como “Prática de Estágio Supervisionado” na grade de 2000.
2. Disciplinas específicas voltadas a práticas de língua materna passam a fazer parte da grade de 2005, permanecendo em 2010.
3. Em 2005 é incluída a disciplina Semântica.
4. O estudo Sociolinguístico é inserido na grade de 2010 como disciplina optativa “Introdução à Sociolinguística”¹³.

Diante desse contexto, dentre as diversas mudanças, mais uma vez chamo atenção à formação docente, especificamente ao despreparo dos professores frente à necessidade de um olhar diferenciado às questões sociolinguísticas. Concordo com Martins (2015) ao afirmar que um dos motivos da gramática ser a mestra das aulas de língua está ligado à formação inicial, quando o mesmo não é estimulado a trabalhar com a língua em uso, se prendendo às taxonomias e nomenclaturas para descrever a língua sem promover uma reflexão crítica da sua realidade.

Em meio às discussões acima, não há como deixar de mencionar que “quando a Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo foi criada, em 1934, um dos formuladores do currículo escreveu que era preciso ensinar português correto aos brasileiros, porque falavam muito mal a língua. Está lá, nos registros. E é com esse espírito colonizador que a grande maioria dos nossos cursos de Letras vive até hoje.” (BAGNO, 2013, p. 25). O autor nos mostra ainda que os estudos científicos foram sendo incorporados aos cursos de Letras no Brasil desordenadamente, sem planejamento e que

[...] em praticamente todos os cursos de Letras, milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivism, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua. (BAGNO, 2013, p.28)

Diante de tal situação, não me surpreendo com a realidade educacional, envolvendo não só o profissional de Letras, mas o “professor”, o cidadão envolvido no emaranhado de

¹³ Em reunião realizada com os membros do Colegiado de Curso do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP) no dia 13 de abril de 2016, às 10h04min., além da disciplina optativa Introdução à Sociolinguística, foram também inseridas na grade do curso de Letras de 2010, as disciplinas *Poesia e Humor*, *O Conto Brasileiro*, *entre a Literatura e a História*, *O Conto Machadoiano* e *Produção Criativa e Revisão Textual*.

teorias que ele não dá conta de assimilar, após aproximadamente quatro anos, encara uma turma numerosa e não sabe por onde começar.

Especificamente ao curso de Letras, Bagno (2013), ao referir-se às pessoas que atuam nos cursos superiores, nos apresenta a revoltante realidade:

[...] fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores e despejam sobre eles, logo no primeiro semestre, teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, junto com textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira. E assim vamos nos iludindo e iludindo as estudantes. (BAGNO, 2013, p.31)

Bagno (2013) se preocupa com as condições de familiarização ao mundo acadêmico, propondo “cursos intensivos (e exclusivos) de leitura e produção de textos, de muita leitura e muita produção de textos, para só depois desse (no mínimo) dois anos de preparação elas poderem começar a adentrar o terreno das teorias, das reflexões filosóficas, da literatura consagrada”. (BAGNO, 2013, p. 32)

Sendo assim, apresento abaixo a proposta do autor, de como poderia ser estruturado o curso de Ciências da Linguagem¹⁴.

Quadro 1- Proposta de estrutura para o curso de Ciências da Linguagem elaborado a partir de Bagno (2013)

| Primeiros anos – dois primeiros anos | A partir do terceiro ano | Demais anos do curso |
|--|--|--|
| Disciplinas introdutórias | A Linguagem no âmbito macro | A Linguagem no âmbito micro |
| Antropologia Biologia Evolutiva Biologia Cognitiva Economia Política Filosofia Geografia Humana História História do Brasil Psicanálise Psicologia Sociologia | Análise do Discurso Antropologia Linguística Educação Linguística Filosofia da Linguagem Linguagem Computacional Lógica Políticas Linguísticas Psicologia da Linguagem Sociologia da Linguagem | Fonologia História da Língua Lexicologia Linguística Comparada Linguística Histórica Linguística Românica Morfologia Semântica Sintaxe Sociolinguística Teorias Linguísticas |

Fonte: baseado em BAGNO (2013).

À proposta de Bagno (2013), a qual claramente se refere aos conhecimentos da Ciência da Linguagem, de maneira a delinear de forma abrangente como seria uma estrutura ideal para o curso de Letras, acrescentaria disciplinas relacionadas aos saberes didáticos e pedagógicos, uma vez que são essenciais para a formação docente.

¹⁴ Bagno (2013) sugere que o nome do curso de Letras deve ser Curso de Ciências da Linguagem.

No contexto da sala de aula, Bagno (2007b) nos alerta para a necessidade de uma reeducação¹⁵ sociolinguística, enfatizando que cabe ao professor de língua portuguesa este trabalho, de maneira a “formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.” (BAGNO, 2007b, p.82)

Correlacionando a reeducação sociolinguística dos alunos a do professor, Bagno (2007) esclarece que

[...] a reeducação sociolinguística dos alunos e das alunas passa, inevitavelmente, pela reeducação sociolinguística do próprio professor, da professora. Um/a profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora. (BAGNO, 2007, p. 85)

Essa reeducação sociolinguística deve começar no âmbito da universidade, quando os professores, em formação, recebem informações gerais sobre a prática docente e estudam as teorias necessárias e se estende à sala de aula quando o professor assume a tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos.

Há muitas questões concernentes à formação docente para serem repensadas, mas as principais estão relacionadas ao elo teoria e prática. O professor formador/a instituição deve estar consciente que para tomar decisões assertivas em relação ao gerenciamento das aulas e garantir um aprendizado significativo da língua não há como os futuros docentes “passarem” pelo curso de Letras acreditando ainda que o ensino de língua está ligado a práticas antigas e arcaicas.

1.2.6 Contribuições da Sociolinguística para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Martins; Vieira e Tavares (2014) nos mostram como o conhecimento acumulado pelos estudos sociolinguísticos brasileiros pode auxiliar no cumprimento de alguns dos objetivos propostos nas orientações oficiais (PCN) da área de Língua Portuguesa. Segundo os autores, pelo menos três grandes contribuições merecem destaque:

¹⁵ Bagno (2013, p.82) esclarece que “a educação linguística primária, primeira, primordial se dá logo no início da vida de qualquer pessoa, quando ela entra num mundo rodeado de outras pessoas que não param de falar ao seu redor.” Por isso enfatiza que reeducação sociolinguística não está relacionada com correção nem substituição de um modo de falar pelo outro, ao contrário, parte daquilo que a pessoa já sabe (falar a sua língua), sendo, portanto uma educação nova, de uma reorganização dos saberes linguísticos.

(i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos menos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. LABOV, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p.10)

Acredito que a *primeira contribuição*, a conceitual, merece maior destaque, uma vez que o desconhecimento de conceitos sociolinguísticos implica diretamente na prática não adequada do professor frente às variações em sala de aula. Sobre este aspecto, Bagno (2007) mostra que não existem boas obras de divulgação dos conceitos básicos de Sociolinguística, inclusive de traduções de obras clássicas da área.

O que encontramos são bons trabalhos acadêmicos que aplicam, criticam, desenvolvem e reelaboram os conceitos e a metodologia da Sociolinguística, mas nenhum que tente oferecer a um público mais amplo, de não iniciados, uma versão ao mesmo tempo acessível e abrangente dos postulados centrais da disciplina. (BAGNO, 2007b, p.18)

Martins, Vieira e Tavares (2014) relacionam a primeira contribuição à variedade de concepções das normas linguísticas, especialmente as que se referem aos termos “cultura” e “padrão”. Segundo os autores, na busca de aprimorar os textos dos alunos apontando algumas inadequações e

[...] ao justificar suas correções, o profissional de ensino acaba por atribuir o problema relativo ao uso de certas expressões ou estrutura a uma das seguintes razões: “ela não pertence à norma culta ou à norma padrão (ou, ainda, à língua culta ou à língua padrão)”; “ela é da fala, e não da escrita”; “ela é informal, e não cabe no texto formal”. (MARTINS; VIEIRA e TAVARES, 2014, p.10-11).

Os autores ainda enfatizam alguns fortes princípios que devem nortear a prática do professor de português: a) as concepções de normas podem ser estabelecidas em dois planos: o idealizado e o concreto; b) fala e escrita praticam normas diferentes; e c) Norma é diferente de registro; modalidade é diferente de registro.

O primeiro princípio trata da polissemia do termo norma. Ao estabelecer os dois planos, o idealizado e o concreto, os autores relacionam respectivamente: a um perfil normativo, com a intenção de regular um comportamento social (idealizado) e às variedades linguísticas (concreto); ou seja, o sentido de norma corresponde ao conjunto de usos linguísticos de certos grupos de falantes.

Quanto a esse aspecto, Faraco (2015) nos diz que

A expressão “norma culta” pulou os muros da universidade e se tornou de uso comum. Está hoje presente nos documentos oficiais dos nossos sistemas de ensino, nos discursos correntes nas escolas e nos discursos da mídia. Perdeu, neste processo, precisão semântica. Seu conteúdo mais técnico de diluiu num caldo indefinido de significados, o que tem dificultado sua elucidação e seu ensino. Fala-se em “norma culta” como se todos soubéssemos do que precisamente se trata. (FARACO, 2015, p.21)

Esse processo de precisão semântica citado por Faraco (2015) abrange inclusive os livros didáticos. A questão conceitual entre culto e padrão é abordada no livro *Sete erros aos quatro ventos*, de Marcos Bagno, em que analisa o tratamento da variação linguística em livros didáticos, o que considero importante mencionar, uma vez que os professores acabam muitas vezes tendo como único suporte nas aulas de língua portuguesa, o livro didático.

Bagno (2013) apresenta os problemas detectados, bem como esclarecimento teórico por meio da exposição dos sete erros conceituais encontrados, elencando como o erro nº1: a falsa sinonímia culto=padrão. “Trata-se da confusão entre norma-padrão (ideal linguístico) e norma culta (variedades urbanas de prestígio)” (BAGNO, 2013, p.74).

Há outros termos da Sociolinguística que julgo ser necessário o esclarecimento, mas de fato a mais recorrente confusão se dá no âmbito do “culto” e “padrão”. Martins, Vieira e Tavares (2014) alertam que além de conhecer verdadeiramente o conceito de cada termo, cabe refletir sobre a norma em que vai se basear em suas atividades diárias de orientação dos alunos na prática pedagógica.

O segundo princípio apresentado refere-se às diferenças entre fala e escrita, uma vez que é fundamental o professor reconhecer e distingui-las. O terceiro é sobre a distinção entre *norma* e *registro*, ou ainda, *modalidade* e *registro*. Segundo os autores não é produtivo associar, de forma automática, a modalidade falada com o registro informal, uma vez que tanto falantes que dominem variedades cultas quanto falantes que façam uso de variedades populares podem variar no grau de formalidade.

A segunda contribuição apresentada por Martins, Vieira e Tavares (2014) é o “Reconhecimento de uma norma culta plural: a variedade de usos na prática de leitura e produção de textos orais e escritos”, e está relacionada ao reconhecimento da heterogeneidade na sala de aula. Conforme os autores, o professor precisa (re) conhecer essa pluralidade de normas, sejam elas de uso (normas cultas) ou padrões idealizados pelo professor (normas-padrão) para que o processo ensino-aprendizagem faça sentido.

A terceira contribuição é o “Reconhecimento das semelhanças entre variedades cultas e populares”, pois para que o profissional de ensino de língua portuguesa desmitifique que “se fala muito mal a língua portuguesa”, precisa ser “capaz de reconhecer os traços que são

descontínuos e que efetivamente caracterizem o falante rural e/ou não escolarizado do falante urbano e/ou escolarizado. (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p.15)

Depois de expor as três principais contribuições da Sociolinguística, fica claro o quanto é importante inseri-la em nossas aulas. Concordo com Silva (2009) quando afirma que “trabalhar a partir da realidade linguística do aluno melhora a qualidade das aulas [...] O que fazemos ao inserir a sociolinguística nas aulas é enriquecê-la com aspectos outrora ignorados, ou seja, sexo, etnia, faixa etária, lugar (geográfico), situação econômica, nível de escolaridade etc.” (p.192).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, estruturado em sete seções, discorrerei sobre as opções metodológicas que conduzirão a construção das informações desta pesquisa. Apresentarei respectivamente: as questões que influenciaram na escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, a escolha das escolas, a caracterização das escolas, informações sobre os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

2.1 Escolha da metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois

“parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. (CHIZZOTTI, 1995, p.79)

Seguindo os procedimentos técnicos da pesquisa documental e de campo, a primeira etapa deste trabalho consistiu em analisar os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que subsidiam o trabalho pedagógico do professor, pois se constituem como dados relevantes para a análise dos dados. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa por desvelar aspectos novos de um tema ou problema ou por complementar informações obtidas por outras técnicas. Para obter as informações necessárias, recorri à coleta de dados por meio da entrevista e da aplicação de questionário.

2.2 Contexto da pesquisa

Atualmente a Secretaria Municipal de Manaus possui 128¹⁶ escolas que atendem alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, divididas em sete Divisões Distritais Zonais – DDZs, Sul, Oeste, Norte, Centro-sul, Leste I, Leste II e Rural. A pesquisa foi realizada com

¹⁶ Informação obtida na Divisão de Ensino Fundamental da SEMED.

professores de Língua Portuguesa de diferentes zonas da cidade, sendo que, para a seleção desses participantes adotei a divisão geográfica urbana-centro, urbana-periferia e rural.

2.3 Escolha das escolas

As escolas foram selecionadas a partir de sua localização geográfica, dentro do perímetro da cidade de Manaus, e embora a pesquisa não trabalhe com a análise de episódios da fala dos participantes, procurei estabelecer uma localização que caracterizasse três variedades dentro do contínuo rural-urbano, segundo Bortoni-Ricardo (2004). Sendo assim, selecionei: uma escola em que a variedade urbana, culta, estivesse mais evidente, no caso, a Escola Municipal Prof. Paulo Graça, localizada no parque das Laranjeiras - Flores, zona urbana-centro; uma escola com alunos falantes da variedade rural, a Escola Municipal Solange Nascimento, localizada na estrada Manaus – Caracaraí, km 25 da rodovia BR 174, zona rural; e uma escola localizada na zona urbana-periferia, no caso, com falantes da variedade rurbana, sendo o intermediário entre os dois polos anteriores, a Escola Municipal João Alfredo, localizada no Bairro da Paz.

Outro fator levado em consideração foi o Índice de Desenvolvimento Básico da Educação – IDEB¹⁷, uma vez que apenas as escolas urbanas e rurais que possuem pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas participam do processo avaliativo. A priori seriam apenas escolas em que o IDEB estivesse abaixo da meta estabelecida para o município, porém, no decorrer da pesquisa vi a necessidade de investigar as escolas com IDEB igual ou superior à meta, pois encontrei dificuldade por parte dos professores em aceitar participar, inclusive estive em escolas com mais de dois professores em que apenas um aceitou, sendo necessária a exclusão de sua participação na pesquisa. Outra dificuldade encontrada foi o fato de marcar dias distintos para aplicação do questionário e da entrevista, pois alguns professores assinavam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D), preenchiam os dois questionários (APÊNDICES A e B), marcavam outro dia para a entrevista e geralmente desistiam. Para sanar esse problema, a aplicação dos questionários e da entrevista ocorreu em apenas um dia em duas, das três escolas pesquisadas.

Em suma, as escolas selecionadas atendem aos seguintes critérios:

¹⁷ A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Quem faz a prova são os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais. (Informações obtidas em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/>, último acesso em 27.03.17, às 14h47min)

- 1) possuem nota no Ideb nas duas últimas avaliações da Prova Brasil;
 - 2) possuem dois ou mais professores de Língua Portuguesa na escola;
 - 3) a localidade foi acessível;
 - 4) possuem o Projeto Político Pedagógico atualizado, no período mínimo de 12 meses.
- (documento necessário para as informações de caracterização da escola)

Quadro 2 - Escolas selecionadas

| Nº | Escolas | Zona | Meta 2013 | IDEB 2013 | Meta 2015 | IDEB 2015 |
|----|----------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | Escola 1 | Urbana-periferia | 3.8 | 3.1 | 4.1 | 4.8 |
| 2 | Escola 2 | Urbana-centro | 4.9 | 4.9 | 5.2 | 5.8 |
| 3 | Escola 3 | Rural | 3.6 | 4.6 | 3.9 | 4.9 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

2.4 Caracterização das escolas

Para a seleção das escolas, além da nota do IDEB, levei em consideração a área de localização, uma vez que o propósito foi entrevistar professores que lecionem nas áreas urbana, urbana-periferia e rural. Foram selecionadas três escolas, uma localizada na zona rural (BR 174) e as demais na área urbana, sendo uma em área considerada periférica (Bairro da Paz) e a outra em área não periférica (Flores).

Tendo como principal fonte de informação o Projeto Político Pedagógico, a seguir apresento a caracterização de cada escola, pois considero importante o conhecimento do espaço escolar.

2.4.1 Escola 1

A Escola 1, localizada no Bairro da Paz, atende a uma clientela das classes média e baixa advindas do próprio bairro e adjacências, totalizando 700 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola está localizada em um bairro periférico, com baixa infraestrutura, no que diz respeito a espaços socioculturais, esportivos e saneamento básico, com famílias de baixa renda, oriundos em sua maioria do município de Manaus ou do interior, tendo casos de outros estados como Pará e Maranhão. Conta com um corpo docente de 49 professores e uma equipe técnica com 1 gestor, 2 pedagogos, 1 secretária, 4 serviços gerais, 3 merendeiras e 4 Auxiliares Administrativos.

Os alunos são em sua maioria de pais separados por divórcio ou por falecimento, tendo casos de moradia com avós, pertencentes a famílias de baixa renda, apresentando riscos sociais como: comercialização de entorpecentes, abandono familiar, violência social, sexual e doméstica, gravidez precoce, etc. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a realidade do bairro influencia diretamente a clientela da escola, refletindo no cotidiano por meio de casos de violência, indisciplina, abandono escolar (especialmente no turno noturno), defasagem idade-série e não acompanhamento dos pais ou responsáveis.

A escola possui 8 salas de aula; 1 biblioteca com acervo atualizado; 1 sala para atender o Programa “Um computador por aluno – PROUCA”; 1 sala para atender o corpo técnico; 1 sala de professores; 1 sala de diretoria; 1 sala como secretaria; 1 quadra de esportes; 1 cozinha; 1 refeitório; 2 banheiros, sendo um feminino e um masculino, ambos adaptados para alunos com necessidades especiais; 1 laboratório de ciências com ar-condicionado; 3 depósitos: 1 para merenda, 1 para educação física e 1 para material pedagógico.

No PPP, a escola apresenta como missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da comunidade, visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos, em um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, além de orientar, motivar e desenvolver capacidades inerentes dos alunos a fim de proporcionar uma formação digna, íntegra, verdadeira e consciente da realidade onde vivem através de um ensino de qualidade.

2.4.1 Escola 2

A Escola 2, localizada no Parque das Laranjeiras – Flores, foi construída para atender a crescente demanda por vagas no setor educacional público. Atende alunos oriundos dos conjuntos habitacionais: Águas Claras, Cidade Nova, Parque das Nações e adjacências. O bairro onde a escola está localizada enfrenta problemas de infraestrutura, falta de espaços públicos alternativos, a falta de rede de esgoto, a falta de água, limpeza pública e asfalto em algumas ruas do bairro.

Atualmente, com aproximadamente 683 alunos, a escola possui uma estrutura física privilegiada, com espaços amplos e funcionais, para desenvolver suas atividades administrativas e pedagógicas, tais como: 12 salas de aula amplas com ar condicionado, atendendo aos padrões do Ministério da Educação e das escolas da Prefeitura de Manaus; 1

biblioteca com acervo literário, 1 sala de ciências, 1 Telecentro, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de leitura, 1 almoxarifado, 1 depósito de merenda, 1 cozinha, 2 banheiros para alunos, 2 banheiros para alunas, 2 banheiros para funcionários, 1 quadra e 1 refeitório.

2.4.2 Escola 3

A Escola 3, localizada na estrada Manaus - Caracaraí, BR 174, Zona Rural, atende não só as comunidades no entorno da BR, mas os bairros adjacentes, com o Ensino Fundamental anos finais e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Atende a uma clientela de 695 alunos, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, oriundos de uma realidade social que abrange bairros periféricos no entorno da escola e comunidades do campo. Alguns dos alunos que residem nas proximidades são provenientes de invasões, junto com eles lidamos com as problemáticas da falta de consciência ambiental e social levando a transtornos como: poluição dos igarapés, derrubada das árvores, lixo, doenças infectocontagiosas, graves índice de violência, consumo de drogas, desemprego, desestruturação familiar, gravidez na adolescência. Os alunos que residem em área do campo são filhos de agricultores e caseiros e residem na BR 174 (rodovia e ramais) e pequenas comunidades. Vivenciam problemáticas tais como o desmatamento, as queimadas, a poluição do ar e dos igarapés, bem como as doenças tropicais como Malária e Leishmaniose. Um problema enfrentado pela escola é a falta de segurança causada pela fuga de presos oriundos do Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ) entro Penitenciário de Detenção Segurança Máxima, ocasionando muitas vezes a interrupção de aulas, prejudicando o cumprimento do currículo escolar.

Conta com um corpo docente de 36 professores e uma equipe técnica composta por 1 gestor, 1 pedagogo e 1 secretária. A escola possui 1 sala de direção, 1 secretaria, 9 salas de aula, 1 depósito de merenda, 1 sala dos professores, 2 banheiros para alunos, 1 biblioteca, 1 Telecentro, 3 banheiros para funcionários, 1 quadra esportiva, 1 refeitório e 1 consultório odontológico.

Apresenta como missão promover uma educação de qualidade para a formação dos cidadãos conscientes e participativos, de sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, a partir de uma gestão democrática e participativa, inovando e adequando-se às metodologias desenvolvidas tanto no Ensino Regular quanto na modalidade EJA - 2º Segmento.

2.5 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com seis professoras de Língua Portuguesa, sendo duas da zona urbana-centro, duas da zona urbana-periferia e duas da zona rural. A priori seriam doze participantes, mas surgiu a dificuldade de aceitação, sendo a principal alegação a falta de tempo decorrente das inúmeras atividades desenvolvidas por eles na preparação dos alunos para a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE)¹⁸ e para a Prova Brasil.

O objeto de estudo foi o Ensino Fundamental II¹⁹, envolvendo professores do 6º ao 9º ano da educação básica. A seguir, para melhor visualização, apresentarei o quadro com o perfil do informante, onde cada professor é identificado pelas iniciais PLP (professor de Língua Portuguesa), seguido do número correspondente à ordem de entrevista e o número da escola a que pertence.

¹⁸ A Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) é uma avaliação interna da Secretaria Municipal de Educação que ocorre bimestralmente desde 2014 com o objetivo de avaliar os pontos positivos e negativos das atividades pedagógicas, assim, as unidades de ensino podem traçar um plano de ação para qualificar a educação oferecida aos alunos. (Informações obtidas na Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM da SEMED)

¹⁹ A Secretaria Municipal de Educação atende somente alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental II.

Quadro 3- Perfil do informante

| Informante | Formação | Faixa etária | Tempo de docência no ensino fundamental | Tempo de docência em língua portuguesa | Tempo de docência na SEMED | Ano em que leciona | Regime de trabalho | Localidade onde leciona |
|-------------------|---|---------------------|--|---|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| PLP1E1 | Graduada em Letras; especialista em alfabetização e Letramento. | 46 a 55 | 10 | 10 | 10 | 7° e 8° | Estatutária | Zona urbana-periferia |
| PLP2E1 | Graduada em Letras Língua Portuguesa; especialização em Língua Portuguesa. | 46 a 55 | 35 | 25 | 13 | 8° e 9° | Estatutária | Zona urbana-periferia |
| PLP3E2 | Graduada em Letras Língua Portuguesa; especialista em Produção Textual. | 36 a 45 | 10 | 10 | 10 | 8° e 9° | Estatutária | Zona urbana-centro |
| PLP4E2 | Graduada em Letras Língua Portuguesa; especialista em Leitura e Produção Textual. | 36 a 45 | 12 | 12 | 12 | 7° | Estatutária | Zona urbana-centro |
| PLP5E3 | Graduada em Letras Língua Portuguesa; especialista em Língua Inglesa. | 26 a 35 | 13 | 11 | 16 | 6° e 7° | Estatutária | Zona Rural |
| PLP6E3 | Graduada em Letras Língua Portuguesa. | 36 a 45 | 11 | 11 | 14 | 8° e 9° | Estatutária | Zona Rural |

PLP1E1: natural de Manaus, estado do Amazonas. Concluiu a graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2004. Além da graduação, a docente possui especialização em Alfabetização e Letramento pelo Programa Amazonas Infoco²⁰. É professora estatutária da SEMED, atuando há 10 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Na época da pesquisa, PLP1E1 lecionava nos turnos matutino e vespertino para alunos do 7º e 8º anos.

PLP2E1: natural de Lago da Pedra, estado do Maranhão, residindo em Manaus há 20 anos. Concluiu a graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2001. A docente também possui especialização em Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM. Em relação a sua experiência profissional, atua há 35 anos na docência, sendo 25 anos no ensino da língua portuguesa. É professora estatutária da SEMED, atuando há 13 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Na época da pesquisa ministrava aula no turno matutino para alunos do 8º e 9º anos.

PLP3E2: natural de Coari, estado do Amazonas, residindo em Manaus há 34 anos. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2003. Possui especialização em Letras com ênfase em produção textual pela Universidade Federal do Amazonas. É professora estatutária da SEMED, atuando há 10 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Leciona no turno matutino para alunos do 8º e 9º anos.

PLP4E2: natural de Belém, estado do Pará, residindo em Manaus há 18 anos. Concluiu a graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2003. Possui especialização em Leitura e produção textual pela Universidade Federal do Amazonas. É professora estatutária da SEMED, atuando há 12 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Leciona no turno vespertino para alunos do 7º ano.

PLP5E3: natural de Manaus, estado do Amazonas. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2004. Possui especialização em Língua Inglesa pela ESBAM e em Psicopedagogia pelo IDAAM. É professora estatutária da SEMED, atuando há 11 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Leciona nos turnos matutino e vespertino para alunos do 6º e 7º anos.

²⁰ Especialização oferecida por meio da adesão da Prefeitura de Manaus ao Programa de Aperfeiçoamento Profissional do Tribunal de Contas do Amazonas (TCE/AM).

PLP6E3: natural de Oriximiná, estado do Pará, residindo em Manaus há 32 anos. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas em 2002. Não possui curso de especialização. É professora estatutária da SEMED, atuando há 11 anos na Secretaria com a disciplina de língua portuguesa. Leciona no turno matutino para alunos do 8º e 9º anos.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Como parte da pesquisa de campo, optei pela aplicação do questionário e da entrevista. Foram aplicados dois questionários, o primeiro (APÊNDICE A) com o objetivo de traçar o perfil do participante, contendo questões relacionadas à graduação, à instituição em que cursou, qual a habilitação, ao curso de pós-graduação, caso o tenha cursado e à faixa etária. No segundo questionário (APÊNDICE B), priorizei questões acerca do tempo de experiência na disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do tempo de trabalho na SEMED, do regime de serviço prestado (regime temporário ou estatutário), das questões sobre a formação acadêmica com foco na Sociolinguística e do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula.

A entrevista foi semiestruturada, seguindo um roteiro preestabelecido (APÊNDICE C), pois, caso houvesse necessidade seriam acrescentadas questões não previstas, dependendo das respostas obtidas. Ludke e André (1986, p. 34) apresentam a vantagem dessa técnica em relação às outras, afirmando que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Partindo dessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2010) definem a entrevista como

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.178).

Além dos questionários e da entrevista, devido à necessidade de interpretar dados e registrar informações obtidas no âmbito escolar (com os próprios professores, gestor ou pedagogo) e na SEMED (nos setores em que obtive a documentação para análise), utilizei também notas de campo.

2.7 Procedimentos de coleta dos dados

A aprovação do projeto é importante, uma vez que resguarda o pesquisador quanto às questões éticas da pesquisa e os interesses dos sujeitos participantes, sendo assim, o mesmo foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/ UFAM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com aprovação conforme parecer de número 1.946.442 (ANEXO A).

Para acesso às informações foi necessário solicitar à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a autorização para contatar com os professores no seu ambiente de trabalho, no caso a escola onde lecionam, bem como para acesso aos documentos pedagógicos. Foram selecionados seis professores de Língua Portuguesa de três escolas públicas municipais de Manaus para o preenchimento dos questionários e para a entrevista, para a qual foi preparado um roteiro em consonância com o objeto de estudo.

Com o intuito de agilizar a seleção dos informantes, solicitei à SEMED autorização (APÊNDICE X) para acesso a algumas informações do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), tais como: escolas que estão situadas em cada zona, quantidade de professores de Língua Portuguesa por escola e o ano escolar em que lecionavam.

Além das informações acima, tive acesso às três últimas Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, na Divisão de Ensino Fundamental, e o Plano de Formação Continuada, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

Os critérios para escolha das escolas, conforme exposto anteriormente no item 2.3 “Escolha das escolas”, foram: a localização geográfica, a participação na Prova Brasil (nota no IDEB), as escolas com dois ou mais professores, além de possuírem o PPP.

É cediço entre os profissionais da SEMED que nenhum professor pode se ausentar da sala de aula para atividades não programadas pela instituição, sendo assim, a visita inicial foi de grande importância para a elaboração de uma agenda para as entrevistas e aplicação dos questionários. O intuito foi dispor de um tempo para realizar as atividades, e que ocorressem preferencialmente na Hora de Trabalho Pedagógico – HTP²¹ do professor. Não conflitando com o calendário de atividades da escola e com o da Formação Continuada, o que tornou a pesquisa mais demorada, pois, tinha-se, no caso, apenas um dia da semana para a coleta de dados e na maioria das vezes os professores já tinham atividades programadas pela escola.

²¹ Conforme informação obtida com os gestores das escolas, a HTP dos professores de língua portuguesa ocorre nas segundas-feiras.

A coleta de dados ocorreu da seguinte forma: contato por telefone com o gestor da escola, visita com o intuito de conhecer o ambiente e conhecer os professores, agendamento para aplicação do questionário e entrevista, ressaltando que devido à dificuldade de aceitação em participarem da pesquisa, a entrevista foi realizada no mesmo dia da aplicação dos questionários em duas escolas.

A entrevista foi pautada num roteiro semiestruturado, apresentando questões relacionadas ao posicionamento dos professores em relação ao uso da variante não padrão, aos mitos e preconceitos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, aos saberes trazidos pelos alunos e os que são adquiridos no ambiente escolar, dentre outros. O áudio foi gravado em um mini gravador de voz da marca Panasonic, expansível, modelo rrxs 450 e um Smartphone Samsung Galaxy J5. Depois de coletadas todas as informações, procedi com a transcrição e a análise dos dados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está organizado em três seções, com o intuito de atender os objetivos propostos. Assim, na primeira seção descrevo e teço breves considerações acerca das três últimas propostas da SEMED, edições de 2007, 2012 e 2015. Na segunda seção, abordarei de maneira geral aspectos do Plano de Formação Continuada do 6º ao 9º. Ao final, na terceira seção descrevo e analiso os resultados obtidos na escola por meio da entrevista e dos questionários.

A seguir, para melhor compreensão de como os objetivos foram alcançados, apresento um quadro relacionando-os às questões da pesquisa e o modo como foram alcançados.

Quadro 4- Relação entre questões de pesquisa, objetivos e os instrumentos de coleta

| Questões de Pesquisa | Objetivos | Instrumento de coleta |
|--|--|---|
| 1. Qual o perfil do professor do ensino fundamental? | Identificar qual o perfil do professor do ensino fundamental. | <ul style="list-style-type: none"> • Questionários I e II – Perfil e Investigativo • Entrevista – Informações gerais |
| 2. Qual o posicionamento do professor em relação ao ensino de língua portuguesa diante das variações linguísticas? | Verificar se o professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho com o ensino da língua portuguesa diante das variações linguísticas? | <ul style="list-style-type: none"> • Questionário II– Investigativo • Entrevista – Parte I (atitude linguística /preconceito linguístico) e Parte IV(Ensino de Língua Portuguesa) |
| 3. Qual o aporte pedagógico e documental que o professor da SEMED recebe para a sua prática com o ensino da língua portuguesa? | Averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista – Parte II (suporte pedagógico) e Parte III (suporte documental) |
| 4. O aporte pedagógico e documental tem uma abordagem sociolinguística? | Conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística. | <ul style="list-style-type: none"> • Documentos da SEMED: Propostas Curriculares e Planos de Formação Continuada |
| 5. Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor ao trabalhar diante da variedade linguística? | Relacionado a todos os objetivos específicos da pesquisa. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista – Todas as categorias contribuirão para elencar alguns dos desafios ao ensinar a língua portuguesa. |

Fonte: autoria própria

3.1 As Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

O ensino de Língua Portuguesa alterou e com essa mudança, novas diretrizes foram traçadas, principalmente em relação à heterogeneidade da língua e seu aspecto social. Nessa perspectiva, essa pesquisa tem, dentre outros objetivos, verificar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística e se há uma abordagem que aponte para uma educação sociolinguística, sendo assim, acredito ser relevante descrever, mesmo que sucintamente, e tecer breves considerações acerca das três propostas curriculares de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Manaus, em suas versões de 2007, 2012 e 2015. A opção em trabalhar com as três últimas propostas está relacionada aos seguintes fatores: 1) todas as professoras entrevistadas trabalham na SEMED há mais de 10 anos com o ensino de língua portuguesa; 2) As entrevistas apontam um descontentamento com a proposta vigente; e 3) Necessidade de perceber “avanços” no que se refere à educação sociolinguística.

Apresentar tais documentos apenas com intuito de identificar o seu teor Sociolinguístico, seria mais uma forma de silenciamento diante do que foi lido e observado. Sendo assim, a análise será apresentada em duas instâncias: a primeira, baseada em Kramer (1997) no que diz ao modo como foi construída; a segunda, nos PCN, de maneira abrangente e para atender o quarto objetivo a que se propõe esta pesquisa que é conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística.

Kramer (1997) ao afirmar que “uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada” (KRAMER, 1997, p. 19), sugere que sua construção deve se dar com a participação de todos os sujeitos envolvidos, levando em consideração as suas necessidades, especificidades e realidade.

Partindo desse princípio, a autora elaborou um roteiro a ser levado em consideração ao se analisar ou elaborar uma proposta pedagógica. Dentre os inúmeros itens, selecionei alguns para nortear a análise preliminar, conforme o Quadro 05:

Quadro 5 - Roteiro para a análise das Propostas Curriculares (primeira instância)

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">SOBRE OS AUTORES DA PROPOSTA</p> | <p>Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada? Houve envolvimento de outras instâncias e instituições no processo de elaboração e implementação da proposta, tais como universidades, sindicatos, centros de pesquisa e de formação de professores?</p> |
| <p style="text-align: center;">SOBRE O TEXTO DA PROPOSTA</p> | <p>Há um diagnóstico, apontando dados relativos a como se encontra a educação no ensino fundamental em Manaus? Quem são os adolescentes a quem se dirige a proposta? Os fundamentos teóricos da proposta são explicitados? É um procedimento burocrático a ser cumprido ou um instrumento que, colocado nas mãos dos profissionais, pode ser apropriado e reapropriado por eles, podendo ser mudado, criticado, superado?</p> |
| <p style="text-align: center;">SOBRE OS LEITORES A QUE SE DESTINA</p> | <p>Que tipos de textos encontrarão? Qual a aposta que ele contém?</p> |
| <p style="text-align: center;">SOBRE SUA HISTÓRIA</p> | <p>Há registros das propostas pedagógicas anteriormente desenvolvidas pela Secretaria? Apresentam-se a origem e as razões que levaram ao delineamento da proposta em questão? Os processos vividos na elaboração da proposta, as dificuldades, os consensos ou as divergências sentidas pela equipe estão registrados? Aparecem no seu texto? Esta história da proposta é conhecida pela equipe?</p> |
| <p style="text-align: center;">SOBRE SUA ORGANIZAÇÃO</p> | <p>Como está organizada a Secretaria no que se refere à proposta: há equipes articuladas de trabalho ou este é realizado de maneira fragmentada?</p> |

Fonte: autoria própria, baseada em Kramer (1997).

A segunda instância dessa análise é baseada nos PCN, principalmente no teor Sociolinguístico presente (ou não) nas Propostas Curriculares. Considerando que alguns aspectos são de suma importância para o desenvolvimento de uma prática sensível às diferenças linguísticas, abaixo pontuei os aspectos primordiais para análise nas Propostas.

Quadro 6 - Roteiro para a análise das Propostas Curriculares (segunda instância)

| QUESTÕES | SIM | NÃO | DE QUE FORMA? |
|--|-----|-----|---------------|
| Apresenta a Língua Portuguesa como uma unidade composta de muitas variedades? | | | |
| Esclarece aspectos sobre o preconceito linguístico e o fato de que se deve conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português? | | | |
| Apresenta uma reflexão sobre a linguagem? | | | |
| Enfatiza a necessidade de compreender a linguagem e utilizá-la apropriadamente às situações e a propósitos definidos? | | | |
| Apresenta orientações didáticas de como se trabalhar com as diferentes variedades do Português? | | | |

Para uma melhor visualização entre as três propostas, apresento dois quadros comparativos levando em consideração as questões discutidas anteriormente.

Quadro 7- Quadro comparativo entre as Propostas Curriculares (primeira instância)

| Primeira instância Kramer (1997) | Proposta Curricular 2007 | Proposta Curricular 2012 | Proposta Curricular 2015 |
|---|--|---|--|
| SOBRE OS AUTORES DA PROPOSTA | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborada por um grupo de profissionais da SEMED (técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa). • Os nomes dos envolvidos não foram inseridos na ficha técnica. • Não houve envolvimento de outras instituições. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborada por um grupo de profissionais da SEMED (técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa), tendo seus nomes listados na ficha técnica. • Não houve envolvimento de outras instituições. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos, representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais. • Houve colaboração da UFAM. |
| SOBRE O TEXTO DA PROPOSTA | <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta um diagnóstico, apontando dados relativos obre como se encontra a educação no Ensino Fundamental. • Apresenta o aluno do Ensino Fundamental como um ser curioso, espontâneo e questionador. • Como fundamentos teóricos, apresenta apenas a LDB de LDB nº 9.394/96 e procura atender, parcialmente, aos PCNs. • Sua estrutura configura-se de forma que o professor, aparentemente, tem liberdade | <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta um diagnóstico, apontando dados relativos obre como se encontra a educação no Ensino Fundamental. • Apresenta o aluno como um adolescente em busca de identidade própria e tem especial interessa em novas formas de pensar e interpretar problemas. Aborda acerca da adolescência, modificações biológicas e fisiológicas, conflitos, dentre outras. • Além da LDB 9.394 /96 e dos PCNs, apresenta a proposta como sociointeracionista apoiada em Lev Vygotsky, Morin e Freire. • A proposta mostra uma | <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta um diagnóstico, apontando dados relativos sobre como se encontra a educação no Ensino Fundamental. • Não apresenta o público a quem a Proposta se destina. • Menciona a necessidade de reformulação da proposta para atender as orientações da LDB nº 9.394/96. • A proposta apresenta os conteúdos divididos em bimestres, em dois eixos (uso e reflexão), conforme proposto nos PCNs. • Não apresenta orientações didáticas e sugestões de atividades. |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | <p>para a seleção de conteúdos e apropriação das sugestões de atividades elencadas nas Orientações Didáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta orientações didáticas e sugestões de atividades. | <p>preocupação com as novas exigências em relação ao IDEB, uma aproximação entre conteúdos e Matriz de Referência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta orientações didáticas e sugestões de atividades. | |
| SOBRE OS LEITORES A QUE SE DESTINA | Faltam maiores esclarecimentos sobre a nova tendência de ensino da língua materna. | Faltam maiores esclarecimentos sobre a nova tendência de ensino da língua materna. | Faltam maiores esclarecimentos sobre a nova tendência de ensino da língua materna. |
| SOBRE SUA HISTÓRIA | Não há registro das propostas anteriores, sua história e construção. | Não há registro das propostas anteriores, sua história e construção. | Não há registro das propostas anteriores, sua história e construção. |
| SOBRE SUA ORGANIZAÇÃO | Não há informações. | Não há informações. | Não há informações. |

Quadro 8 - Quadro comparativo entre as Propostas Curriculares (segunda instância)

| Questões | Proposta Curricular 2007 | Proposta Curricular 2012 | Proposta Curricular 2015 |
|--|---|--|---|
| Apresenta a Língua Portuguesa como uma unidade composta de muitas variedades? | <ul style="list-style-type: none"> • Não, apenas menciona nos objetivos de ensino sobre a distinção entre variações regionais e sociais. | Não. | Não. |
| Esclarece aspectos sobre o preconceito linguístico e o fato de que se deve conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português? | <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta como conteúdo do 9º ano o “respeito à diversidade linguística da sociedade” sem maiores esclarecimentos. | <ul style="list-style-type: none"> • Não, apenas menciona a necessidade de o professor, no lugar da atitude “corretiva”, usar a linguagem do aluno como exemplo para mostrar a diferença e não o erro. • Cita que se deve ter a clareza quanto ao reflexo da linguagem dos alunos em relação a variações linguísticas que representam sua origem regional, de gêneros, etária e socioeconômica. | <ul style="list-style-type: none"> • Não, apenas consta na lista das expectativas de aprendizagem ao final do 6º ao 9º ano: reconhecer e valorizar as diferentes variações e manifestações linguísticas. |
| Apresenta uma reflexão sobre a linguagem? | Não. | <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta uma reflexão detalhada, mas, cita a questão sobre o domínio da linguagem para a participação social e escolha das palavras certas para cada tipo de discurso. • Tece vagamente algumas considerações acerca do surgimento da linguística, esclarecendo sobre a falsa ideia de que o português é difícil. | <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta uma reflexão detalhada, mas, cita a questão sobre o domínio da linguagem para a participação social e escolha das palavras certas para cada tipo de discurso. (o texto apresentado na versão 2015 é igual ao da versão 2012) • Tece vagamente algumas considerações acerca do surgimento da linguística, esclarecendo sobre a falsa ideia de que o português é difícil. (o texto apresentado na versão 2015 é igual ao da versão 2012) |
| Enfatiza a necessidade de compreender a linguagem e utilizá-la apropriadamente às situações e a propósitos definidos? | <ul style="list-style-type: none"> • Não, apenas cita. • Consta nos objetivos gerais da área extraídos dos PCNs. • Faz uma abordagem sucinta sobre a aquisição progressiva de uma competência em relação à linguagem, que possibilite a resolução de problemas da vida cotidiana. | <ul style="list-style-type: none"> • Não, apenas cita sobre o domínio da linguagem com o propósito de participar da vida do bairro, da cidade e do país. • Consta nos objetivos gerais da área extraídos dos PCNs. | Não , apenas consta nos objetivos gerais da área extraídos dos PCNs. |
| Apresenta orientações didáticas de como se trabalhar com as diferentes variedades do Português? | Não. | Não. | Não. |

Embasada nos quadros 7 e 8, apresentados anteriormente, a seguir, discorro sobre as propostas da SEMED nas instâncias de análise.

3.1.1 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2007)

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa, em sua versão de 2007, foi elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais, não havendo envolvimento de outras instâncias e instituições no processo de elaboração.

Estruturalmente, contempla: apresentação, introdução, objetivos do ensino fundamental, caracterização da área, objetivos gerais da área de língua portuguesa, objetivos de ensino por ano, conteúdos de ensino e orientações didáticas, incluindo sugestões de atividades e critérios de avaliação.

No documento, salienta-se o entendimento do diferencial do contexto em que Manaus se encontra e a elaboração da Proposta Curricular para atender os objetivos do Ensino Fundamental, incluindo a construção do capital intelectual do indivíduo que não contemple apenas sua realidade, mas, que possa compreendê-la e modificá-la, se necessário.

Uma breve reflexão sobre a linguagem é apresentada na Caracterização da Área, ao relacionar a língua com a possibilidade de plena participação social, ressaltando a concepção de Letramento da Proposta como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, além de referir-se a práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas ainda que não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Concernente ao teor Sociolinguístico, a proposta de 2007, embora apresente como conteúdo do 9º ano o “respeito à diversidade linguística da sociedade”, não há maiores esclarecimentos nem orientações quanto ao trabalho com a diversidade linguística muito menos explicações sobre o preconceito linguístico e a necessidade de se compreender a linguagem e utilizá-la apropriadamente em situações e propósitos definidos.

Outro fator abordado na Proposta é o estímulo em relação ao aluno ouvir e respeitar as opiniões dos outros e conseqüentemente desenvolver a sua própria linguagem, passando a dominá-la e a usá-la de forma conveniente, como cidadão participante de uma comunidade, de um país. A Proposta apresenta o aluno do Ensino Fundamental como um ser curioso, espontâneo, questionador, que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio e necessita

transformar os saberes de sua experiência em conhecimentos essenciais para usufruir de seus direitos.

Um aspecto interessante na versão 2007 da Proposta Pedagógica é um item específico para Orientações Didáticas, destaco dentre elas: estimular os alunos a ouvir e respeitar a opinião dos outros; privilegiar o trabalho com textos e não com frases soltas, assim como o abandono dos exercícios repetitivos e mecânicos; estimular a criatividade dos alunos e não apenas à perfeita correção gramatical e praticar leitura (sessões livres, valorização de jornais e revistas, pesquisas na biblioteca, aplicação de projetos e utilização de temas transversais).

Quanto aos objetivos de ensino por ano propostos no documento, observou-se o seguinte:

1. Em todos os anos, com exceção do 9º ano, é ressaltada a importância da comunicação de forma clara e precisa, empregando vocabulário adequado.
2. A produção de texto só é citada no 6º ano como objetivo de ensino.
3. A interpretação de texto só é citada no 7º ano, com ênfase de identificação da ideia central e a relação de tempo e espaço, não aparecendo como objetivo nos demais anos ensino.
4. A leitura é abordada apenas no 9º ano com ênfase à fluência, pronúncia, ritmo e entonação.
5. O único objetivo que aparece em todos os anos é a aplicabilidade adequada de conhecimentos gramaticais.
6. A variação linguística surge timidamente no 9º ano como distinção entre variação regional e variação social.

Quanto aos conteúdos de ensino, os mesmos estão divididos em três blocos: linguagem oral, linguagem escrita e aspectos gramaticais. No primeiro bloco, linguagem oral, aborda-se a narração e descrição de lugares, pessoas e objetos; leitura em voz alta; consistência argumentativa e adequação vocabular, aparecendo apenas no 9º ano o “respeito à diversidade linguística da sociedade”. Os conteúdos de linguagem escrita são voltados à produção de textos de diversas tipologias e gêneros textuais, tais como: literários (prosa e poesia); instrucionais (receitas, manuais, normas); publicitários (anúncios, folhetos, cartazes); jornalísticos (jornais, revistas) e epistolares (bilhetes, cartas, ofícios) e de informação científica ou histórica (relatos, biografias). Concernente aos conteúdos gramaticais, no 6º ano privilegia-se fonética e morfologia, no 7º e 8º ano, acrescenta-se a sintaxe e no 9º ano a Semântica.

3.1.2 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2012)

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa é reformulada em 2012 com o objetivo de atender as novas necessidades e demandas educacionais, e para isso, foi elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais, tendo seus nomes listados na ficha técnica.

O documento apresenta: introdução; informações acerca da nova estrutura organizacional do ensino fundamental; alguns aspectos legais que regem o novo ensino, como por exemplo, a resolução nº 009/09 – CME /Manaus de 17/12/09 que aprova a estrutura Curricular de Ensino Fundamental de 9 anos nas Escolas Municipais, com oferta desse nível de ensino, a partir do ano letivo de 2012; informações sobre o aluno do 6º ao 9º ano e as manifestações da adolescência hoje; os objetivos do ensino fundamental; a caracterização da área; objetivos gerais da área de língua portuguesa; conteúdos de ensino e competências e habilidades. Um aspecto importante em relação às aulas de língua portuguesa ocasionada pela nova estrutura foi o aumento da carga horária para cinco horas semanais.

A versão de 2012 esclarece em seu texto introdutório que considera a perspectiva sociointeracionista apoiada em Lev Vygotsky, Morin e Freire e na Caracterização da Área, discute sobre aspectos da linguagem e sua importância para participação social, faz uma abordagem sucinta sobre como surgiu a linguística e sobre como o aluno se constitui como reflexo da variação linguística. Outro aspecto a se considerar é a abordagem sobre as manifestações da adolescência, modificações biológicas e fisiológicas e conflitos, apresentando o aluno como um adolescente em busca de identidade própria e com especial interesse em novas formas de pensar e interpretar seus problemas.

Um fator que chamou a atenção nesta versão foi que os conteúdos de aprendizagem foram apresentados associados às competências da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em seguida, no documento, são expostas as competências e habilidades que os alunos do 6º ao 9º ano devem possuir. Percebe-se claramente a tentativa da Secretaria em se adequar às novas exigências, especificamente às avaliações externas do SAEB, uma vez que os conteúdos da proposta curricular de 2007 foram “encaixados” na versão de 2012, a qual enfatizou a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Não sei esclarecer se foi por esquecimento ou falta de conhecimento, mas, curiosamente o tópico VI – Variação linguística da Matriz do SAEB não consta na Proposta.

Apesar de denunciar a tendência da Secretaria em redimensionar a proposta para atender a demanda das avaliações externas, é possível perceber indícios de que a nova perspectiva para o ensino de língua materna não passa despercebida, pois a questão sobre o domínio da linguagem para a participação social, considerações sobre o surgimento da linguística e esclarecimento sobre a falsa ideia de que o português é difícil já aparecem no texto da proposta.

3.1.3 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2015)

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa é reformulada novamente em 2015, dessa vez o foco foi a reestruturação dos conteúdos em bimestres, correspondentes aos eixos estruturais, destacando os temas transversais. Foi elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos, representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais, e com colaboração da UFAM.

Assim como a proposta de 2012, a versão de 2015 apresenta: introdução; informações acerca da estrutura organizacional do ensino fundamental; aspectos legais que regem o novo ensino, os objetivos do ensino fundamental; a caracterização da área; objetivos gerais da área de língua portuguesa e os conteúdos de ensino; deixa de apresentar a seção dedicada a informações sobre o aluno do 6º ao 9º ano e as manifestações da adolescência.

Na versão de 2015, são apresentadas as expectativas de aprendizagem ao final do 6º ao 9º ano, incluindo o reconhecimento e valorização das diferentes variações e manifestações linguísticas no que concerne ao contexto histórico, social e cultural. Os conteúdos foram distribuídos nos dois eixos norteadores: eixo “uso da língua oral e escrita” e eixo “reflexão da língua oral e escrita”. No eixo “uso da língua oral e escrita”, os conteúdos foram divididos em blocos, a saber: gêneros textuais e tipologias textuais, leitura e interpretação, oralidade, produção textual e aspectos linguísticos (comunicação e linguagem verbal e não verbal, níveis de linguagem, adequação e inadequação linguística, denotação e conotação, figuras de linguagem, variações linguísticas, sinonímia, paronímia e figuras de linguagem). O eixo “reflexão da língua oral e escrita” contemplou os conteúdos referente à ortografia, pontuação e aspectos gramaticais (fonéticos, morfológicos e sintáticos). Para os conteúdos selecionados, foram elencadas capacidades, as quais, em sua maioria, são repetidas bimestralmente.

Os gêneros textuais foram selecionados e distribuídos entre os bimestres, sendo que o gênero história em quadrinhos é o que mais se repete em todos os bimestres de todos os anos,

tal fato ocorre porque a SEMED possui um projeto específico para esse gênero, denominado “Quadrinhos na escola”. A proposta de 2015 mantém o texto da versão de 2012 em relação ao surgimento da linguística e sobre o domínio da linguagem para a participação social, não avançando nas discussões, esclarecimentos e orientações didáticas.

3.1.4 Considerações acerca das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus em suas versões 2007, 2012 e 2015.

Uma análise inicial já revelou as principais características das três propostas, mas com a intenção de ampliar o entendimento, tecerei nesse item considerações com o propósito de delinear as principais diferenças, semelhanças e avanços.

Kramer (1997) adverte que

[...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc. (Kramer, 1997, p.20)

Com base nas afirmações de Kramer (1997) de que toda proposta tem uma aposta e que se configura como uma promessa e uma esperança de mudanças, acredito que cada uma das três versões apresentou em seu texto e estrutura, características peculiares para cada momento vivenciado dentro da rede municipal de ensino.

De acordo com o Quadro 7, percebe-se a evolução em relação aos colaboradores, pois em 2012 os nomes dos profissionais já são listados e em 2015 a equipe passa a contar com a cooperação de outras instituições, como SEDUC, UEA e UFAM.

Das três propostas analisadas, apenas as versões de 2007 e 2012 têm a preocupação em apresentar a quem se dirige a proposta, neste caso, em sua maioria, alunos adolescentes do ensino fundamental, sendo que a versão de 2012 foi a única que abordou aspectos acerca da adolescência, modificações biológicas e fisiológicas, conflitos, dentre outros.

Foi possível constatar três particularidades em relação à distribuição dos conteúdos na proposta. A versão de 2007 apresenta os conteúdos em blocos, seguidos de orientação didática e sugestões de atividades, indicando certa liberdade do professor em selecionar os conteúdos a serem ministrados. Na versão de 2012 fica nítida a preocupação da Secretaria em atender às novas exigências relacionadas ao IDEB, ao inserir os conteúdos de ensino da proposta na Matriz de Referência do SAEB. Em 2015, a proposta apresenta os conteúdos divididos em bimestres e em dois eixos (uso e reflexão), a priori como sugestão de divisão de conteúdo.

Embora as versões de 2012 e 2015 cite questões sobre o domínio da linguagem para a participação social, a de 2012 mencione a necessidade do professor em utilizar a linguagem do aluno para mostrar a diferença e não o erro, ou cite que se deve ter a clareza quanto ao reflexo da linguagem do aluno em relação às variações linguísticas, em nenhuma das propostas analisadas foram encontrados esclarecimentos sobre a nova perspectiva de ensino de língua portuguesa, não apresentando uma reflexão sobre a linguagem, o preconceito linguístico e o respeito às variações.

Nas aulas de língua portuguesa, principalmente, deve-se enfatizar a necessidade de compreender a linguagem como meio de participação social e que deve ser adequada às mais diversas situações, porém, as propostas não deixam isso claro ao professor, apenas consta nos objetivos gerais da área extraídos dos PCNs ou são citados de forma sucinta, sem maiores esclarecimentos.

Além dos fatores acima elencados, acredito que toda proposta pedagógica deveria apresentar orientações didáticas, porém, esteve apenas na proposta de 2007, nas demais, as orientações são destinadas a assuntos específicos, como por exemplo, o atendimento à lei 10.639 /03 que contempla as questões sobre diversidade étnicorracial, estabelecendo a obrigatoriedade, em caráter de transversalidade, nos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Artes. Ressalto que em nenhuma das três versões há orientações didáticas de como se trabalhar com as diferentes variedades da língua portuguesa.

Em suma, na primeira versão analisada, a de 2007, percebe-se uma tentativa de acatar as novas concepções em relação ao ensino de língua portuguesa, pois no corpo do texto há indicações para trabalho com a linguagem oral e escrita, não mais enfatizando os conteúdos gramaticais. Na versão de 2012 os conteúdos são mantidos, mas a preocupação é adequar-se à Matriz do SAEB, já a terceira versão, de 2015, é a que mais se aproxima das orientações dos PCNs, mais de uma década após seu lançamento, sendo a única a trabalhar os conteúdos de ensino nos dois eixos proposto no documento: eixo uso e eixo reflexão, embora ainda não apresente esclarecimentos e orientações adequadas para o trabalho com a língua materna.

Percebe-se nas três propostas que a preocupação maior é elencar os conteúdos a serem trabalhados, deixando de lado ou citando de maneira sutil a nova perspectiva de ensino em relação à língua portuguesa. Esclarecimentos sobre a variedade da língua, o preconceito linguístico e reflexões sobre a linguagem são praticamente nulas em consideração ao contexto em que se encontram os estudos e pesquisas nesse âmbito, bem como às futuras orientações,

uma vez que atualmente, o foco das discussões está em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Espero que a nova versão da proposta que possivelmente será baseada na BNCC não deixe de apresentar e explicar os eixos de trabalho com a língua, uma vez que, com o objetivo de dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais, está organizada em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. A esperança é que com toda a movimentação em torno desse documento e com as novas características da última versão (maior aproximação com o documento norteador para o ensino e possibilidade de parcerias de outras instituições), a próxima versão da Proposta da Secretaria tenha uma aproximação maior com o que se propõe o ensino de língua materna.

3.2 Plano de Formação Continuada (6º ao 9º ano) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Nesta seção teço considerações acerca do Plano de Formação Continuada do 6º ao 9º ano da Secretaria Municipal de Educação, com intuito de atender os objetivos específicos 3 (averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística) e 4 (conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística).

O termo “Plano de Formação Continuada” foi atribuído por mim com o intuito de englobar todos os documentos apresentados pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério com referência à formação dos professores de língua portuguesa. São eles: Programa de Formação Continuada – TAPIRI – PFCT (2014), Catálogo de Cursos (2014), Projeto Núcleo Estruturante – Escola de Professores de 6º ao 9º ano (2014) e o Projeto Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais (2016).

Chamo a atenção para o fato de que na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério não havia nenhuma informação sobre a formação de língua portuguesa do 6º ao 9º referente ao ano de 2015, pois não ofertou formação a esta clientela neste período, uma vez que a Secretaria havia firmado um convênio com o Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo, a qual ficou encarregada de oferecer esse serviço. Com a intenção de obter mais informações referente a formação continuada no ano de 2015, me dirigi à Divisão de Ensino Fundamental, setor que acompanhava todas as atividades do programa, porém não

encontraram documentos substanciais com informações²² para análise, apenas alguns memorandos e dentre eles, um que havia a informação de que as formações para os professores se dariam de duas maneiras: uma Formação Metodológica (voltada à metodologia dos livros do Sistema Aprende Brasil) e a outra intitulada Formação Prova Brasil (direcionada aos professores do 9º ano). A seguir, descrevo sucintamente os documentos disponibilizados pela DDPM, referentes aos anos de 2014 e 2016 sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa.

3.1.4 Programa de Formação Continuada – TAPIRI – PFCT (2014)

O Programa de Formação Continuada – TAPIRI – PFCT (2014) tem como objetivo apresentar o Programa de Formação Continuada, dispendo sobre os fundamentos, a estrutura e o funcionamento da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM que é uma agência de formação de professores criada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, regulamentada pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001 com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM.

Conforme o Programa de Formação Continuada – TAPIRI – PFCT (2014, p. 18) o programa tem como objetivo geral desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa e fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade. Apresenta como objetivos específicos:

1. Considerar as demandas de formação continuada a partir da realidade educacional das escolas municipais de Manaus.
2. Referendar os conhecimentos e os saberes necessários para a educação do século XXI.
3. Promover estudos que conciliem as dimensões do ensino de conhecimento técnico, histórico, político, econômico, socioambiental e cultural com a da educação humanizadora.
4. Articular os conhecimentos e os saberes que estão fragmentados no espaço e tempo escolares.
5. Relacionar as teorias pedagógicas, as produções e os discursos acadêmicos com as práticas escolares dos profissionais da educação.

²² Em 2016, a SEMED não renovou o contrato com o Sistema Aprende Brasil e todos os documentos estavam arquivados. Embora as assessoras pedagógicas da DEF estivessem se disponibilizado a procurar, foi em vão, pois não encontraram.

6. Definir conhecimentos e saberes essenciais na constituição do perfil dos responsáveis pela formação de profissionais da educação.
7. Apropriar-se das tecnologias da informação e comunicação como interfaces pedagógicas.
8. Realizar pesquisa e produção científica como meio de ressignificação do ensino e da aprendizagem.
9. Promover a valoração e a autonomia do profissional da educação, frente às atuais políticas educacionais.
10. Articular as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão.
11. Fundamentar as ações formativas a partir da abordagem transdisciplinar.

A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM realiza suas ações formativas organizadas em duas gerências, a de formação continuada e a de tecnologias educacionais, contudo, o que define qual ofertará determinada demanda depende da natureza das formações, ou seja, se de áreas específicas, se interdisciplinares, se em polos, se em oficina de formação em serviço ou se em parceria interinstitucional.

A Gerência de Formação Continuada é composta por uma equipe multidisciplinar, com professores especialistas, mestres e doutores nas diversas áreas do conhecimento, a ela cabe desenvolver os processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada em uma práxis humanizadora, democrática, cidadã e pública na perspectiva da transdisciplinaridade. Conforme o Decreto nº 2.682/2013, em seu art. 41, à Gerência de Formação Continuada compete:

- I. Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa e fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade;
- II. Considerar as demandas de formação continuada a partir da realidade educacional das escolas municipais de Manaus;
- III. Referendar os conhecimentos e os saberes necessários para a educação do século XXI;
- IV. Promover estudos que conciliem as dimensões do ensino e do conhecimento técnico, histórico, político, econômico, socioambiental e cultural com uma educação humanizadora;
- V. Articular os conhecimentos e os saberes que estão fragmentados no espaço e tempo escolares. (PFCT, 2014, p. 27)

3.2.1 Catálogo de Cursos (2014)

O Catálogo e Cursos para a formação continuada para o ano de 2014 da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM apresenta informações sobre todos os cursos oferecidos aos professores, gestores, pedagogos, assessores pedagógicos e administrativos que atuam nas escolas municipais, além de possuir um núcleo de estudo estruturante por modalidade de ensino: educação infantil, ensino fundamental 1º ao 3º ano, ensino fundamental do 4º ao 5º ano e ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Para cada modalidade de ensino há um tema, com ementa e objetivo geral, bem como com os nomes dos formadores e o público-alvo a que se destina. Para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano o tema abordado foi “Leitura com ênfase na perspectiva interativa sobre o processo de leitura”.

Conforme o documento, as formações aconteceriam em Escolas Distritais – (Polos de Formação) de acordo com o cronograma da DDPM, mas também segundo a demanda da DDZ e a partir da solicitação das escolas para atendimento, sendo que já havia previsto para os professores de 6º ao 9º ano cinco encontros em Horário de Trabalho Pedagógico – HTP de cada componente curricular.

3.2.2 Projeto Núcleo Estruturante – Escola de Professores de 6º ao 9º ano (2014)

O Projeto Núcleo Estruturante – Escola de Professores de 6º ao 9º ano (2014) apresenta de forma geral como serão ofertadas as oficinas de formação, esclarecendo público-alvo, ementa e objetivo geral. Conforme o documento, a intenção do projeto foi de contribuir com a reflexão e, conseqüentemente, com a constante formação de um novo sujeito, sendo assim, para auxiliar no processo, a equipe de formadores estabeleceu encontros sistemáticos para análise dos encontros de formação.

Para possibilitar o desenvolvimento de uma formação dinâmica e participativa, no projeto é proposto o uso de recursos teóricos metodológicos variados, incluindo aulas expositivas-dialogadas com auxílio de slides e recursos auxiliares. Outra proposta consistia na realização de debates, leitura de textos relacionados e relatos de experiências do cotidiano escolar e pedagógico, no sentido de dar significado às leituras e ao conhecimento discutido nos encontros de formação.

Para a área de língua portuguesa é apresentado como tema na ementa “Perspectiva interativa sobre o processo de leitura” e objetivo “ estudar e analisar teorias e práticas docentes que sirvam para promover, junto aos alunos, a utilização de estratégias de leituras

que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente textos verbais e não verbais, em seus diversos usos sociais”.

3.2.3 Projeto Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais (2016)

O Projeto Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais (2016) teve como público-alvo profissionais da educação na rede pública municipal. O objetivo geral foi subsidiar os professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental com os fundamentos didático-pedagógicos necessários ao desenvolvimento de uma metodologia voltada para os processos de leitura e escrita através dos gêneros textuais, estudo dos tópicos e descritores de Língua Portuguesa, segundo a proposta do SAEB/SADEAM e da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Como objetivos específicos, apresenta os seguintes: estudar teorias e práticas docentes que sirvam para promover, junto aos alunos, a utilização de estratégias de leitura e escrita que lhes permitam interpretar, compreender e produzir autonomamente textos verbais e não verbais em seus diversos usos sociais; reconhecer os fundamentos didáticos-pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma metodologia voltada para os gêneros textuais; analisar os tópicos e descritores de Língua Portuguesa; oferecer embasamento teórico e metodológico para participação na Olimpíada de Língua Portuguesa e discutir /socializar conceitos teóricos e metodológicos necessários para a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, como softwares e sites educacionais.

Os encontros formativos foram oferecidos conforme o calendário de formação da DDPM, organizado no dia específico da HTP dos professores de Língua Portuguesa e estruturados em 4 encontros: 1º encontro (os processos de leitura – conceitos teóricos-metodológicos), 2º encontro (a produção textual na perspectiva dos gêneros textuais), 3º encontro (os gêneros textuais na Olimpíada de Língua Portuguesa e nas avaliações do SAEB/SADEAM) e 4º encontro (o cotidiano escolar e as mídias educacionais).

3.2.4 Considerações sobre o Plano de Formação Continuada (6º ao 9º ano) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Além de atender os objetivos específicos 3 e 4, como exposto anteriormente, a descrição dos documentos que subsidiam as formações de Língua Portuguesa da SEMED serviu como apoio para a análise das questões da entrevista acerca da formação continuada,

porém tive acesso apenas aos documentos dos anos de 2014 e 2016, uma vez que a DDPM não ofertou formação em 2015.

Percebi nos documentos que a formação de Língua Portuguesa trabalha principalmente com ênfase na leitura e gêneros textuais, o que considero extremamente importante para a prática do professor em sala de aula, porém senti a necessidade de mais informações da formação do ano de 2014, pois apenas acessei ementa do catálogo dos cursos e ao projeto de formação do 4º e 5º ano.

Quanto ao ano de 2016, no documento foi enfatizado o intuito de visualizar resultados cada vez mais satisfatórios nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e que para isso há a necessidade de um desenvolvimento permanente na formação de professores, especificamente de Língua Portuguesa. Outro fator evidenciado é a constatação da importância de trazer ao espaço da formação de professores os novos paradigmas fundamentados nos PCN e na Matriz de Referência.

3.3 Análise e discussão dos resultados das escolas

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, revelar os desafios encontrados no exercício docente ao ensinar a Língua Portuguesa por meio de uma abordagem Sociolinguística e os específicos que são respectivamente: identificar qual o perfil do professor do ensino fundamental, verificar se o professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa diante das variações linguísticas e averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística, nesta seção analiso e discuto os resultados obtidos por meio da entrevista e do questionário.

Foram aplicados dois questionários: o Questionário I – Perfil (APÊNDICE A) e o Questionário II – Investigativo (APÊNDICE B), o primeiro com questões relacionadas à faixa etária, formação e tempo de atuação no ensino de Língua Portuguesa, o segundo consiste em uma introdução ao tema, com questões de múltipla escolha e informações importantes relacionadas à formação acadêmica, comportamento linguístico do aluno em relação à Língua Portuguesa, componente gramatical mais trabalhado, grau de interesse dos alunos pela disciplina Língua Portuguesa, maiores dificuldades dos alunos e a importância da adequação vocabular.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE C) foi dividido em quatro grupos temáticos: I (atitude linguística / preconceito linguístico), II (suporte pedagógico), III (suporte documental) e IV (Ensino de Língua Portuguesa).

O grupo I (atitude linguística / preconceito linguístico) possui 9 perguntas interligadas com a finalidade de captar informações sobre a atitude linguística do professor e se apresenta preconceito linguístico. As perguntas abrangem opinião em relação: à linguagem dos alunos, à fala das pessoas do bairro onde se localiza a escola, ao modo de falar do povo amazonense e de pessoas de outros lugares, além das noções de certo e errado em relação à linguagem.

O grupo II (suporte pedagógico) possui 4 perguntas com a finalidade de saber aspectos da Formação Continuada e sua implicação na prática pedagógica. Nessa categoria, solicitei aos professores que citassem aspectos positivos e aspectos a melhorar acerca da formação continuada ofertada pela Secretaria.

O grupo III (suporte documental) possui 3 perguntas direcionadas à proposta curricular: constatar se o professor tem acesso a ela, se o direcionamento dado ao ensino de Língua Portuguesa é baseado na proposta e sua opinião sobre o documento.

O grupo IV (Ensino de Língua Portuguesa) possui 5 perguntas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa: concepção do que é ensinar Língua Portuguesa, abordagem da gramática normativa, trabalho com textos de diferentes níveis de formalidade e diferentes dialetos e sobre as principais dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa.

3.3.1 Resultados dos questionários

Os dados obtidos por meio do Questionário II – Investigativo foram utilizados para ratificar, retificar ou complementar os dados da entrevista, portanto, não serão discutidos vastamente. Ressalto a importância desse questionário como uma maneira de adentrar ao tema da entrevista, ativando memórias e possíveis colocações das entrevistadas.

Tabela 1 - Ensino da gramática normativa na formação acadêmica

| DURANTE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA HOVE UM ENFOQUE NO ENSINO DA GRAMÁTICA NORMATIVA? | |
|---|------------|
| SIM | NÃO |
| 6 | 0 |

Ao se discutir a prática do professor de Língua Portuguesa é relevante tentar compreender como sua formação foi constituída e quais conhecimentos foram adquiridos

durante esse processo, uma vez que esses saberes fazem parte da prática pedagógica construída por ele, principalmente em relação à forma como a Língua Portuguesa foi trabalhada, afinal é nesse espaço que possivelmente poderiam rever os objetivos a que se destina o ensino de língua. Conforme a Tabela 1, todas as professoras durante a formação acadêmica tiveram o enfoque no ensino da gramática normativa, fator que possivelmente interfira em sua prática pedagógica, uma vez que a postura do professor dependerá do seu grau de conhecimento acerca das modificações do ensino de língua materna.

Tabela 2 – A disciplina de Sociolinguística na grade curricular

| A DISCIPLINA DE SOCIOLINGUISTICA FAZIA PARTE DA GRADE CURRICULAR DE SEU CURSO? | | |
|---|------------|-------------------|
| SIM | NÃO | NÃO LEMBRO |
| 1 | 4 | 1 |

Na introdução deste trabalho me reporte ao fato de que possivelmente depararia com duas realidades distintas: professores que em seu curso inicial os estudos sociolinguísticos já tivessem sido inseridos e aqueles em que o estudo sociolinguístico ainda não fazia parte da grade curricular. Das 6 professoras entrevistadas, 4 afirmaram que a Sociolinguística não fazia parte da grade curricular de seu curso, 1 afirmou não lembrar e 1 afirmou que sim, que fazia parte (Tabela 2). Chamo a atenção para duas situações: 1) todas as entrevistadas são formadas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM e 2) o ano de conclusão da graduação está compreendido no período de 2001 a 2004, sendo assim, nenhuma das entrevistadas teve a disciplina Sociolinguística na grade curricular do curso, uma vez que a mesma passou a ser ofertada somente após sua aprovação em reunião realizada no Departamento de Língua e Literatura Portuguesa, no dia 13.04.2016, ocasião em que foi aprovada por unanimidade a inserção da disciplina optativa “Introdução à Sociolinguística”.

Tabela 3 - A abordagem Sociolinguística na graduação

| NA SUA FORMAÇÃO, O ESTUDO DE SOCIOLINGUISTICA PODE SER CONSIDERADO: | | | | | |
|--|------------|-----------------|--------------|-----------------------------------|--|
| EXCELENTE | BOM | RAZOÁVEL | FRACO | NÃO LEMBRO DE TER ESTUDADO | NÃO FAZIA PARTE DA GRADE CURRICULAR |
| 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 |

A pergunta 2 do questionário investigativo e que culminou no resultado da “Tabela 3 - A abordagem Sociolinguística na graduação” confirma a falta da disciplina na grade do curso

de Letras, embora duas entrevistadas afirmarem ter sido razoável, o que é compreensível, uma vez que mesmo não aparecendo como disciplina na grade curricular, a abordagem sociolinguística poderia perpassar nas demais disciplinas.

Tabela 4- Opinião acerca do número de alunos em sala de aula

| O NÚMERO DE ALUNOS EM SALA É ADEQUADO PARA DESEMPENHAR UM BOM TRABALHO? | | |
|--|------------|---------------------|
| SIM | NÃO | PARCIALMENTE |
| 0 | 5 | 1 |

Conforme a Tabela 4, a maioria considera inadequado o quantitativo de alunos para um bom desempenho nas aulas. Acredito que o número de alunos pode influenciar nas escolhas das atividades e metodologias aplicadas em sala de aula e conseqüentemente nos resultados obtidos, sendo assim, inseri a pergunta no questionário refletindo nos possíveis desdobramentos dos resultados das entrevistas.

Tabela 5-Comportamento linguístico do aluno em relação à língua portuguesa

| EM SUA OPINIÃO, QUAL O COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA? | | | |
|--|-----------------------|-------------------------------------|--------------|
| NÃO SABE PORTUGUÊS | SABE PORTUGUÊS | É DIFÍCIL APRENDER PORTUGUÊS | OUTRO |
| 0 | 2 | 3 | 1 |

Nessa questão, as entrevistadas deveriam manifestar-se com opinião sobre o comportamento do aluno em relação à Língua Portuguesa. Embora duas professoras tenham respostas divergentes, as respostas obtidas revelam como ainda está enraizada no contexto escolar a presença do mito de que o português é difícil.

Tabela 6-Componente gramatical mais trabalhado em sala de aula

| QUE COMPONENTE GRAMATICAL É MAIS TRABALHADO EM SALA DE AULA? | | | | |
|---|--------------------|------------------|------------------|--------------|
| FONÉTICO | MORFOLÓGICO | SINTÁTICO | SEMÂNTICO | OUTRO |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 0 |

Conforme discorrido anteriormente no referencial teórico deste trabalho, é inegável o fato de que a gramática deve ser trabalhada na escola, a questão é como ela é trabalhada. O resultado da Tabela 6 aponta que o componente gramatical mais trabalhado é o semântico, em seguida o sintático e por último o morfológico, porém, penso que o fator relevante é a real

necessidade dos alunos, levando em consideração a importância de o ensino ser voltado à compreensão e funcionamento da língua, bem como a utilização dos recursos nela existentes. Sendo assim, a forma mais apropriada para o ensino é a prática de análise linguística, tendo o texto como unidade de ensino, englobando entre outros aspectos a gramática.

Tabela 7-Grau de interesse dos alunos pela disciplina língua portuguesa

| EM RELAÇÃO AO GRAU DE INTERESSE PELA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ CONSIDERA QUE O ALUNO ... | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|
| É INTERESSADO | NÃO É INTERESSADO | É PARCIALMENTE INTERESSADO |
| 1 | 1 | 4 |

A maioria das professoras declarou que os alunos são parcialmente interessados pela disciplina de Língua Portuguesa, fato que considero importante para uma investigação mais aprofundada e que não consiste como objetivo principal da pesquisa, porém, por meio da entrevista, são presumíveis possíveis fatores que contribuem para essa realidade, tais como: trabalho com a gramática descontextualizada e ensino centrado no certo e errado.

Tabela 8-Aspecto do ensino de língua portuguesa em que estão concentradas as maiores dificuldades enfrentadas pelo aluno

| EM QUE ASPECTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESTÃO CONCENTRADAS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO ALUNO? | | | | |
|---|------------------------------|----------------------------|---------------------|--------------|
| NA COMPREENSÃO DE TEXTOS | NA PRODUÇÃO DE TEXTOS | NA FALTA DE LEITURA | NA GRAMÁTICA | OUTRO |
| 1 | 3 | 2 | 0 | 0 |

As maiores dificuldades dos alunos estão concentradas nas habilidades de ler, compreender o que leu e de produzir textos, embora, como explicitado anteriormente, a Secretaria trabalha na formação continuada em prol dessas habilidades. Conforme constatado no Plano de Formação Continuada, a SEMED trabalhou em 2014 com o tema “Perspectiva interativa sobre o processo de leitura” e em 2016 com o projeto “Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais”, porém, segundo o resultado da tabela 8, a maior dificuldade está concentrada na produção de textos.

Não pude esquecer dois fatores importantes: primeiro, que ler um texto, compreender o que leu e escrever são atividades interligadas; segundo, que o texto deve ser o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, sendo assim, os efeitos surtidos em uma aula

dependem da maneira como é ministrada. Cabem aqui algumas reflexões: como são ministradas as aulas de língua portuguesa? De fato são desenvolvidas as habilidades de ler e compreender, bem como escrever textos? Como é trabalhada a gramática? Algumas dessas inquietações são esclarecidas na análise das entrevistas.

Tabela 9-Adequação vocabular e respeito pelo modo de falar

| VOCÊ, DURANTE O ENSINO DAS REGRAS GRAMATICAIIS, REFORÇA A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO VOCABULAR E O RESPEITO PELA MANEIRA DE FALAR DAS OUTRAS PESSOAS? | | | | | |
|--|-----------------|------------|---------------------|------------------|--------------|
| SIM | ÀS VEZES | NÃO | QUASE SEMPRE | RARAMENTE | NUNCA |
| 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Apesar de cinco das seis professoras entrevistadas declararem reforçar a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas, mais à frente na análise da entrevista é possível perceber atitudes preconceituosas quanto ao modo de falar dos alunos, das pessoas do bairro e até mesmo do nosso estado.

Tabela 10-Concepção do professor acerca das diferentes maneiras de usar a língua

| VOCÊ CONSIDERA QUE OS ALUNOS APRESENTAM DIFERENTES MANEIRAS DE USAR A LÍNGUA PORTUGUESA? | |
|---|------------|
| SIM | NÃO |
| 6 | 0 |

Todas as professoras declararam considerar que os alunos apresentam diferentes maneiras de usar a língua portuguesa, porém, essa é mais uma das questões do questionário, que analisada juntamente com a entrevista nos mostra que a diferença / variação não passa despercebida, mas muitas vezes é ignorada.

3.3.2 Resultados das entrevistas

Nesta seção, descrevi e analisei os dados obtidos por meio das seis entrevistas realizadas com as professoras de Língua Portuguesa. O tempo total de gravação foi de duas horas e quarenta e três minutos, suscitando dados que foram transcritos com correções ortográficas, uma vez que o trabalho não é voltado à área de fonética ou fonologia.

Para analisar os dados das entrevistas optei em organizá-los e interpretá-los conforme a proposta de Moraes e Galiazzi (2016), denominada análise textual discursiva, a qual consiste em

“[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos.

Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 13) .

As entrevistas foram sistematizadas, e o trabalho de análise ocorreu atendendo ao ciclo proposto por Moraes e Galiazzi (2016): a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. Para os autores, a análise textual discursiva pode ser compreendida como

“[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunidade e validade. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 34)

A primeira fase do ciclo de análise (a desconstrução do texto ou unitarização) consiste num processo desmontagem do texto, um exame detalhado com o intuito de destacar os elementos constituintes, estabelecer unidades que possam caracterizar o fenômeno pesquisado, resultando nas unidades de análise. Ressalto que o fato de as questões da entrevista já estarem agrupadas em unidades temáticas facilitou essa primeira fase, porém, as unidades de análise foram definidas a partir do critério da análise textual discursiva, ou seja, surgiram com a desconstrução do texto.

A segunda fase consiste na categorização das unidades, na reunião de elementos de significação próximos, atentando-se para a pertinência e validade das mesmas. Um dos fatores decisivos para optar por esse tipo de análise foi o diferencial dessa fase, pois a análise textual discursiva adota uma modalidade diferenciada da análise de conteúdo, ao não sustentar o critério de exclusão mútua, sendo assim, uma mesma unidade pode ser lida e interpretada de diferentes perspectivas. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que

“[...] aceita-se que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Isso representa um movimento no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 49)

Essa fase tornou-se exaustiva devido a grande extensão de material para análise, mas compensatória em relação ao número de categorias estabelecidas com o intuito de atender os objetivos da pesquisa.

A terceira fase, denominada como o novo emergente, tem como objetivo a construção de metatextos analíticos que divulgam os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos e sua estrutura é construída a partir das categorias e subcategorias procedentes da

análise. Antes de exibir os resultados obtidos por meio das perguntas das unidades temáticas, apresentarei o que as antecederam, no caso, as de “Informações Gerais” que serviram como complementação para tecer o perfil das professoras entrevistadas, são elas: em que estado e cidade você nasceu?; há quanto tempo reside em Manaus?; (para o entrevistado que não nasceu no Amazonas ou Manaus); leciona outra disciplina além de língua portuguesa?; e você se considera um (a) profissional motivada para atuar na área? Por quê?

Acredito que tais perguntas subsidiaram a compreensão de determinadas respostas, por exemplo, a que indaga a origem e quanto tempo reside em Manaus, em que dentre as 6 entrevistadas, 3 são naturais de outros estados e 1 de uma de outro município do Amazonas, demonstrando que, coincidentemente, as professoras oriundas de outra localidade têm mais aproximação e identificação com os assuntos relacionados à variação linguística, embora ainda apresentem algumas fragilidades teóricas.

Outra pergunta foi “Você se considera uma profissional motivada para atuar na área? Por quê?”, as respostas obtidas foram:

PLP1E1: Sim [...] eu me interesseo muito [...] para as pessoas melhorarem mais a sua forma de falar, sua forma de escrever [...].

PLP2E1: [...] hoje talvez eu não seja, não me considere tão motivada [...]diante de tantas situações que acontecem na educação, mas eu me faço ser[...].

PLP3E2: Sim [...]eu acho que descobri isso agora [...]faz dez anos, assim...relutando, mas acho que Deus escreveu a minha vida certa [...] escreveu certo por linhas tortas.

PLP4E2: Sim. Porque eu gosto muito de trabalhar com a Língua Portuguesa [...]gosto de tudo que diz respeito à linguagem, à literatura, tudo o que diz respeito ao fenômeno linguístico em si, eu gosto muito.

PLP5E3: Não, eu não me considero mais motivada por conta de inúmeras dificuldades que a gente enfrenta [...], como quantitativo de alunos na sala de aula, falta de material [...] às vezes a gente tem que tirar do nosso bolso e isso vai desmotivando com o passar do tempo [...].

PLP6E3: Olha, tem alguns entraves nesse meio tempo de educação, mas eu procuro não me deixar abalar pelas dificuldades... eu vou seguindo em frente, não me deixo abalar não.

Dentre as entrevistadas, PLP4E2 foi a única que firmemente se declarou motivada a trabalhar com a Língua Portuguesa, ao se interessar pela linguagem e os fenômenos linguísticos. Nas respostas de PLP2E1, PLP3E2 e PLP6 percebe-se que a motivação é mais intrínseca do que extrínseca, uma vez que são muitas as dificuldades enfrentadas: “situações que acontecem na educação” (PLP2E1), “faz dez anos, assim...relutando” (PLP3E2) e “eu procuro não me deixar abalar pelas dificuldades”(PLP6E3). A única entrevistada que declarou

com convicção não estar motivada foi a PLP5E3 devido às inúmeras dificuldades, dentre elas “quantitativo de alunos na sala de aula” (PLP5E3) e a “falta de material” (PLP5E3).

A seguir, apresento o Quadro 9 com as unidades e suas respectivas categorias de análise. Foram constituídas 6 unidades de análise: Unidade I – A variação / diferença linguística, Unidade II – A formação do professor de língua portuguesa, Unidade III – A proposta curricular de língua portuguesa da SEMED e Unidade IV – Ensino de Língua Portuguesa, gerando o total de 13 categorias.

Quadro 9- Unidades de análise

| |
|--|
| Unidade I – A variação/diferença linguística |
| Categoria 1: a variação/diferença linguística no discurso das professoras Categoria 2: existe uma forma correta de falar Categoria 3: preconceito linguístico Categoria 4: adequação linguística Categoria 5: espaço para a variação em sala de aula Categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro Categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional |
| Unidade II – A formação do professor de Língua Portuguesa |
| Categoria 8: a formação inicial do professor de Língua Portuguesa Categoria 9: a formação continuada do professor de Língua Portuguesa Categoria 9.1: objetivos da formação continuada Categoria 9.2: aspectos positivos da formação continuada Categoria 9.3: aspectos a melhorar da formação continuada Categoria 9.4: temas da formação |
| Unidade III – A proposta curricular de língua portuguesa da SEMED |
| Categoria 10: a proposta como procedimento burocrático |
| Unidade IV – Ensino de Língua Portuguesa |
| Categoria 11: concepção de ensino de língua materna Categoria 12: formas de trabalhar a gramática normativa Categoria 13: dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa |

Fonte: dados da pesquisa

Adiante, apresento as respectivas análises e discussões com a seguinte dinâmica:

1. Delimito, como ponto de partida, as unidades de análise.
2. Apresento um quadro para cada categoria com as questões e discursos nas quais ela se manifesta.
3. Embora não seja o interesse maior elencar o quantitativo, ao lado dos discursos, registro a frequência que determinada categoria se manifesta em cada questão com a finalidade de subsidiar a análise.
4. Discuto acerca de cada categoria.

Unidade I – a variação/diferença linguística

O objetivo dessa unidade foi captar opiniões das professoras em relação à variação linguística. A unidade deu origem a sete categorias, são elas: categoria 1: a variação / diferença linguística no discurso das professoras, categoria 2: existe uma forma correta de falar, categoria 3: preconceito linguístico, categoria 4: adequação linguística, categoria 5: espaço para a variação em sala de aula, categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro e categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional

Categoria 1: a variação/diferença linguística no discurso das professoras

Essa categoria revela como a variação/diferença linguística se mostra no discurso das professoras entrevistadas, abrangendo questões sobre a opinião do modo de falar do povo amazonense, das pessoas do bairro, de outras cidades ou estados, das pessoas mais idosas e dos alunos em sala de aula.

Quadro 10 - Categoria 1: a variação/ diferença linguística nos discursos das professoras

| Categoria 1: a variação/ diferença linguística nos discursos das professoras | |
|--|-------------------|
| Como você caracteriza o povo amazonense? O que você pensa do modo de falar do povo amazonense? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: normal[...] claro, quando você chega numa outra região, que você vê que fala diferente [...] o pessoal fica reparando o jeito que você fala e você repara o modo que as outras pessoas falam.</i> | PLP1E1 |
| <i>PLP3E2: tem suas particularidades, assim como qualquer outra região, nordeste, sul, essa discrepância, esse sotaque.</i> | PLP3E2 |
| <i>PLP4E2: ai... eu acho o máximo ((risos)). Eu acho muito espontânea [...], acho lindo e tem mais é que trabalhar e aproveitar o que está por trás.</i> | PLP4E2 |
| <i>PLP6E3: [...] tende a um vocabulário bem... um dialeto bem local, bem regional mesmo.</i> | PLP6E3 |
| Você mora neste bairro? O que lhe chama mais atenção na fala das pessoas desse bairro? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP4E2: eu moro, eu vejo que o socioeconômico, ele acaba pesando na linguagem, na seleção de algumas palavras [...] é bem diversificada também.</i> | PLP4E2 |
| Você conhece pessoas de outros lugares? De onde? O que acha do modo como falam? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: [...] logo no início, quando eu comecei a trabalhar na área, a entender mais o que era a linguística, variação linguística, essas coisas, a gente estava com um certo preconceito, né? [...] Agora já entendo, né, eu entendo que é o modo deles falarem lá, então, pra mim é normal.</i> | PLP1E1 |
| <i>PLP3E2: [...] a princípio a gente acha engraçado, né, porque a gente percebe bem a diferença entre o nosso falar amazonense [...]</i> | PLP3E2 |
| <i>PLP4E2: [...] cada cantinho do Brasil é uma caixinha de surpresas, né? Que a gente nem trisca, né? [...] Ah, eu acho assim até engraçado, né? Porque assim em relação à riqueza linguística, é a mesma em relação à gente aqui, né, agora é bem diferente.</i> | PLP4E2 |
| <i>PLP6E3: [...]bem diferente do que eu falo no dia a dia aqui em Manaus.</i> | PLP6E3 |
| Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP4E2: [...] é bem diversificada [...] bem rica [...].</i> | PLP4E2 |

Para Bagno (2013), “reconhecer a *heterogeneidade* intrínseca de qualquer língua humana junto com os mitos, preconceitos, representações e juízos de valor que incidem sobre ela é um componente básico da **educação linguística**”. No Quadro 10, foi possível perceber que a variação/diferença linguística está presente nos discursos das professoras de forma direta e indireta ao falarem da diferença, discrepância, modificação da língua no decorrer do tempo, bem como da influência do local e aspecto socioeconômico como fator dessas diferenças.

Observando atentamente os discursos do Quadro 10, é possível notar que mesmo de maneiras distintas, a maioria das entrevistadas apresenta em seu discurso aspectos que remetem à variação, principalmente a PLP4E2 com cinco ocorrências nessa unidade de análise, sendo a professora que mais apresentou percepção do fenômeno: “[...] *eu acho o máximo [...]*”, “[...] *cada cantinho do Brasil é uma caixinha de surpresa [...]*”, “[...] *é bem diversificada [...]* *bem rica [...]*, “[...] *riqueza linguística [...]*”.

A PLP5E3 foi a única que em seu discurso não apresentou indícios de reconhecimento da variação, ao menos não referente aos pressupostos da Sociolinguística, porém, no decorrer da análise das demais categorias, é que foi possível constatar ou não a tendência das demais entrevistadas em reconhecer a variação.

Categoria 2: existe uma forma correta de falar

A categoria 2 abrange questões extraclasse (acerca dos diversos falares) e adentra sala de aula com uma pergunta em relação à opinião da professora sobre a linguagem falada por seus alunos e sobre o trabalho com as noções de certo e errado.

Quadro 11 - Categoria 2: existe uma forma correta de falar

| Categoria 2: existe uma forma correta de falar | |
|--|-------------------|
| Como você caracteriza o povo amazonense? O que você pensa do modo de falar do povo amazonense? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP2E1: [...] eu acho até que eles falam de uma maneira geral, né, tem uma forma, vamos dizer assim, correta de se expressar, né, de falar, de usar as palavras [...]</i> <i>PLP5E3: Ele fala bastante errado [...] eu continuo achando que por falta de interesse em se especializar, em conhecer um pouco mais da própria língua aqui em Manaus.</i> | PLP2E1 PLP5E3 |
| Você conhece pessoas de outros lugares? De onde? O que acha do modo como falam? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP5E3: Bem, eu tenho familiares em Florianópolis, em Curitiba, que é a região Sul e eles têm um vocabulário maravilhoso [...] mais rico e correto, falando em normas, né, falando da língua portuguesa propriamente dita.</i> | PLP5E3 |
| Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: A gente respeita, né[...] a gente conhece o outro lado da linguística que [...] diz que nada tá errado [...] se você conseguir se comunicar com o outro (...) mesmo que seja de forma errada, então isso aí é válido [...]</i> <i>PLP2E1: É pobre. ((risos)) É pobre, né?((risos)) [...] aí o grande problema [...] na sala de aula a gente tem que ir se adaptando, tentando mudar [...] ensinar o que é correto, né ((risos)), correto dentro da linguagem[...] a forma melhor de se falar [...]</i> | PLP1E1 PLP2E1 |
| Você trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: Sim. [...] porque eles têm que ter essa noção, né, do certo e do errado [...]</i> <i>PLP5E3: eu julgo necessário mostrar o conceito de certo e errado [...] eles só ouvem o certo, praticamente na aula de língua portuguesa, aí fica difícil combater, mas minha função é tentar.</i> | PLP1E1 PLP5E3 |
| Como você explica a seus alunos a diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: [...] eu digo assim, que os mais idosos talvez não tivessem tido a oportunidade que eles estão tendo, né? De ir pra aula, assistir uma aula de língua portuguesa, de entender que tem que falar de uma forma certa [...]</i> <i>PLP5E3: [...] a experiência, a vivência, até porque como eu também falei pra você, eles escutam o errado também dos pais que são mais velhos e teoricamente deveriam saber o correto, mas os pais tem pouca instrução aqui[...]</i> | PLP1E1 PLP5E3 |

Para iniciar a análise dessa categoria, trago para uma breve reflexão uma passagem dos PCN que diz o seguinte:

“A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998, p.29)

Embora tal afirmação seja um preceito de que todo professor, não só o de Língua Portuguesa deveria saber, essa categoria não me surpreendeu. Apesar de a maioria apresentar na categoria 1 discursos em que era perceptível a noção da diferença entre os modos de falar, reafirmo o exposto por Coelho *et al* (2015) quando asseguram que os debates em torno do que é certo e errado na língua não são nenhuma novidade e concordo com Faraco (2015) ao salientar que nas práticas escolares cotidianas ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística, sendo o certo e o errado ainda “tomados como valores absolutos e não como relativos” (FARACO, 2015, p. 20).

O primeiro mito discutido no contexto geral dessa análise é o de que “*existe uma forma correta de falar*”, merecendo destaque devido aos efeitos nocivos em relação ao preconceito que possivelmente se instaura em sala de aula. Dentre todos os depoimentos, o que mais chama a atenção é o da PLP5E3 ao caracterizar o povo amazonense e registrar o que pensa do modo de falar: “*Ele fala bastante errado [...] eu continuo achando que por falta de interesse em se especializar, em conhecer um pouco mais da própria língua aqui em Manaus. Fica evidente neste trecho e depois confirmado nos demais que PLP5E3 ignora totalmente a variação sociolinguística, nesta ocasião em sua dimensão diatópica, alegando que há falta de interesse do povo amazonense em conhecer mais a própria língua. Quanto à linguagem falada pelos alunos em sala de aula, pobre e errado define a opinião de PLP2E1 e PLP5E3, indo de encontro ao que dizem os PCN ao afirmarem que a escola precisa livrar-se de vários mitos, dentre eles o de que existe uma forma “correta” de falar, e de que a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.*

Curiosamente, PLP1E1 e PLP5E3 aludem a um pseudo respeito em relação à fala do aluno. A PLP1E1 afirma que “[...] *conhece o outro lado da linguística que [...] diz que nada tá errado [...]*”. Já PLP5E3 afirma que “[...] *de certa forma eu respeito, procuro compreender na medida do possível e trabalhar em cima disso*”. “*Trabalhar em cima disso*” não denota um trabalho de conscientização ou próximo ao que Bortoni-Ricardo (2014) propõe, o de ficar alerta à produção linguística dos alunos, promovendo os ajustes

necessários, de forma respeitosa e, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. Mais à frente é possível constatar que esse não foi o propósito de PLP5E3.

Ainda sobre uma forma correta de falar, PLP1E1 e PLP5E3 se posicionam em relação à diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude. Para ambas, o grau de instrução e escolaridade são fatores dessa diferença, deixando de lado as possíveis explicações sobre a variação diageracional (variação entre as várias faixas etárias).

Mais adiante PLP5E3 traz à tona outro mito em relação à língua portuguesa, o de que “*uma região fala melhor a língua portuguesa que a outra*”, enfatizando que o vocabulário da região Sul é mais rico e correto, quando na verdade não há uma variedade melhor que a outra, mais pura e correta, uma vez que toda variedade linguística é resultado de um processo histórico próprio e tem seu valor. (BAGNO, 2015)

Categoria 3: preconceito e intolerância na linguagem

Na categoria 3, além de atitudes linguísticas²³ que podem ser consideradas preconceituosas, trago depoimentos das professoras em relação a situações em que consideram ter sofrido preconceito linguístico diante da sua forma de falar.

Quadro 12 – Categoria 3: preconceito e intolerância na linguagem

| Categoria 3: preconceito e intolerância na linguagem | |
|--|-------------------------------------|
| Você já sofreu algum tipo de preconceito relacionado à sua forma de falar? Poderia contar? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP1E1: [...] Há alguns anos atrás quando eu fui lá. Um rapaz ficou assim, tipo, questionando [...] vocês falam errado... ele quis dizer que a gente não falava igual eles, então pra ele era errado [...]</i></p> <p><i>PLP3E2: Quando eu era jovem [...] eu falava cibola e o meu namorado me chamou a atenção [...] a palavra provocar e ele disse... não é provocar [...] eu queria falar a palavra vomitar [...]</i></p> <p><i>PLP5E3: [...] Se eu estou numa rodada de amigos e falo corretamente, a gente é criticado [...] aí a gente acaba tendo que falar um pouco mais de gíria, um pouco mais de concordância errada [...]</i></p> | <p>PLP1E1 PLP3E2 PLP5E3</p> |
| Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP2E1: É pobre ((risos)) É pobre, né?((risos)) [...] aí o grande problema [...] na sala de aula a gente tem que ir se adaptando, tentando mudar.</i></p> <p><i>PLP5E3: Eles têm um vocabulário muito específico da zona rural, pobre,</i></p> | <p>PLP2E1 PLP5E3</p> |

²³ Considero o conceito de atitude linguística proposto por Rodrigues (2012), baseado em Dominique Lafontaine (1997) e Nicole Gueunier (1997): [...] a atitude linguística constitui então um comportamento, uma ação, uma conduta, uma postura em relação a uma língua. É uma manifestação da atitude social dos indivíduos que interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade. Ao falar “língua” incluímos qualquer tipo de variante linguística: atitudes em relação a estilos, socioletos, variantes regionais ou línguas diferentes. (Rodrigues, 2012).

| | |
|---|-------------------|
| <i>errado [...]</i> | |
| Como você explica a seus alunos a diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP5E3: [...] é como se a língua portuguesa, em determinadas áreas [...] falando daqui mesmo da zona rural, tivesse sendo criado [...] um vocabulário que já regrediu bastante, que está deteriorando a língua portuguesa, matando as normas da gramática e que daqui quem sabe uns cinquenta anos não vá mais existir, por quê?...Porque não se cultiva o correto [...]</i> | PLP5E3 |
| Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP2E1: [...] eu procuro às vezes tirar um pouco a questão das gírias [...] eu acho feio às vezes até, e procuro ajudá-los nessa forma [...].</i> | PLP2E1 |

O preconceito linguístico, que é acima de social, está presente em todas as esferas sociais, em casa, no trabalho, entre amigos e na escola. Talvez seja a escola um ambiente em que o preconceito linguístico ganhe maior dimensão e se instale com mais facilidade, possivelmente pelo fato de comumente se pensar que ensinar língua portuguesa é ensinar gramática normativa, abrindo espaço para o preconceito linguístico. Bortoni-Ricardo (2005) diz o seguinte:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinado de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Acredito que a relação professor – aluno em sala de aula no que diz respeito à variação linguística é reflexo do seu modo de pensar o fenômeno em sua dimensão externa à sala de aula, sendo assim, dialogar sobre diferentes modos de falar (outras cidades /estados, pessoas de outro espaço geográfico) de certa maneira é um indício do seu comportamento em sala de aula frente à variação.

PLP3E2, PLP4E2 e PLP5E3 declararam ter sofrido preconceito quanto ao seu modo de falar, sendo que PLP5E3 distintamente das demais, por “falar corretamente”. Outro aspecto que chamou atenção também está presente no discurso de PLP5E3:

“[...] é como se a língua portuguesa, em determinadas áreas [...] falando daqui mesmo da zona rural, tivesse sendo criado [...] um vocabulário que já regrediu bastante, que está deteriorando a língua portuguesa, matando as normas da gramática e que daqui quem sabe uns cinquenta anos não vá mais existir, por quê?... porque não se cultiva o correto [...]”.

Tal afirmação causou espanto por vir de uma professora de Língua Portuguesa, pois geralmente esse discurso permeia o senso comum que “tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança.” (ZILLES e FARACO, 2015, p.7). Os autores esclarecem que devido a essa escassa percepção costuma-se

[...] folclorizar a variação regional, demonizar a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua. O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega muitas vezes a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólico diante de fatos de variação e mudança. (ZILLES e FARACO, 2015, p.7)

Discutido na categoria 1 como discursos que apresentam conotação de que existe uma forma correta de falar, o “pobre” e “errado” de PLP2E1 e PLP5E3 também se fazem presentes nesta categoria, pois denotam preconceito. Quanto às gírias, discutidas em maior proporção na categoria 5, o “achar feio” de PLP2E1 aponta para o conceito de preconceito proposto por Leite (2012), uma vez que se apresenta sem uma discussão, configura-se o não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado.

Categoria 4: adequação linguística

Essa categoria apresenta discursos de tentativas por parte das professoras em esclarecer os alunos sobre as possibilidades de uso da língua.

Quadro 13-Categoria 4: adequação linguística

| Categoria 4: adequação linguística | |
|---|-------------------|
| Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP6E3: [...] eu procuro estar direcionando pra questão da linguagem em sala de aula, [...] dizendo as situações na qual eles poderão estar usando [...]</i> | PLP6E3 |
| Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP4E2: [...] eu quero que eles saibam ou percebam, né, em que situações eles vão usar, escolher as palavras, a forma de falar de determinado jeito de determinada maneira, com quem falar de outro jeito, de outra maneira. PLP6E3: [...] o que eu procuro é direcionar se aquele conteúdo está direcionado pra uma linguagem informal ou formal, é de acordo com o que eu estou trabalhando na sala [...]o importante pra mim é ele saber que tem essa diferença [...]</i> | PLP4E2 PLP6E3 |
| Você trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP2E1: não, não. Certo e errado não [...] eu sempre digo [...] não existe o certo e o errado [...]</i> | PLP2E1 PLP3E2 |

| | |
|---|--------------------------|
| <p><i>PLP3E2: a gente já tem essa questão do adequado e do inadequado, também isso já é uma cultura que está se empregando de que a linguagem é como uma vestimenta, como uma roupa, se tem os momentos adequados para usar.</i></p> <p><i>PLP4E2: não, eu não trabalho com as noções de certo e errado, eu trabalho com isso que eu estou te falando, de saber adequar [...].</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] pra mim, é o suficiente que ele entenda que [...] o numa entrevista de emprego, que ele tem que usar uma linguagem mais formalizada, então eu direciono nesse sentido aí, essa parte é importante ele saber.</i></p> | <p>PLP4E2 PLP6E3</p> |
|---|--------------------------|

A ausência de relatos de PLP3E2 , PLP4E2 e PLP6E3 na categoria 2 (existe uma forma correta de falar) se justifica pelo fato das três professoras consideram a questão da adequação linguística, afinal, conforme os PCN (1998)

[...] o ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar s alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de falar, a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 31)

O direcionamento para uma fala adequada, conforme PLP3E2, PLP4E2 e PLP6E3 é um aspecto trabalhado em sala de aula para que o aluno saiba em que situação utilizar determinada linguagem, como ressalta Coelho *et. al.* (2015, p. 137) “um mesmo falante pode (e deve) usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra”. Um discurso contraditório é o de PLP2E1 que nesta categoria, diferente das anteriores, ao responder se trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula, declara: “*não, não. Certo e errado não [...] eu sempre digo [...] não existe o certo e o errado [...].* Possivelmente PLP2E1 tenha noção da adequação linguística, porém em categoria anterior afirmou trabalhar com o certo e o errado.

Categoria 5: espaço para a variação em sala de aula

A categoria 5 tem como objetivo apresentar como se comportam as professoras em relação à fala dos alunos, se há espaço, uma certa liberdade para as variantes linguísticas em sala de aula.

Quadro 14 – Categoria 5: espaço para a variação em sala de aula (liberdade para os alunos falarem)

| Categoria 5: espaço para a variação em sala de aula (liberdade para os alunos falarem) | |
|---|--|
| Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP1E1: [...] até eu os deixo falarem do jeito que eles sabem, só que sempre enfatizando que eles têm que se policiar tentar melhorar o modo de falar. PLP2E1: Eu não acho que tem que ter um jeito de falar, eu acho que eles tem que saber que existe é [...] dentro da língua portuguesa, do Brasil, [...] regionalismo [...] eu procuro às vezes tirar um pouco a questão das gírias [...] eu acho feio às vezes até, e procuro ajudá-los nessa forma[...].</i></p> <p><i>PLP3E2: Bom, eles têm toda a liberdade em falar do jeito que eles querem [...] e uma vez ou outra eu chamo atenção mesmo deles, quando a coisa é bem gritante.</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] eles tem liberdade pra usar essa linguagem mesmo, própria do adolescente, que eu acho que não deve ser desprezada.</i></p> <p><i>PLP5E3: Mais formal, apesar disso não ocorrer, eu me vejo como professora, na função de orientá-los a isso, a falar, mantendo a formalidade o máximo possível porque só assim, na minha concepção, eles vão começar a ter o cuidado em não falar gírias [...]</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] é claro que uma vez ou outra você chama atenção... usou uma palavra errada, você vai direcionando, vai informando é... eu tento deixar eles livres, né, até um certo limite [...]</i></p> | <p>PLP1E1 PLP2E1 PLP3E2 PLP4E2 PLP5E3 PLP6E3</p> |

Das seis professoras entrevistadas, conforme o trecho abaixo, PLP5E3 foi a que aparentemente apresentou um relato que não abre espaço para liberdade na fala dos alunos.

“[...] mais formal, apesar disso não ocorrer, eu me vejo como professora, na função de orientá-los a isso, a falar, mantendo a formalidade o máximo possível porque só assim, na minha concepção, eles vão começar a ter o cuidado em não falar gírias [...]”.

Acredito que PLP5E3 ao declarar que a fala dos alunos deve ser mais formal, a professora referia-se a uma aproximação da variedade padrão da Língua Portuguesa. Outro fato interessante a ser observado e presente também no discurso de PLP2E1 é o posicionamento em relação ao uso de gírias, ambas parecem preocupadas quanto ao seu uso em sala de aula, PLP2E1 chega a declarar achar feio.

Abarco a gíria no rol de inúmeros temas que poderiam ser objetos de estudo e reflexão nas aulas de Língua Portuguesa. A respeito da gíria, Preti (2002) enfatiza que

[...] os estudiosos reconhecem que a gíria constitui uma das fontes expressivas da linguagem e se tornou indispensável nas interações do dia a dia. Não só os jovens a utilizam, mas também falantes de outras faixas etárias, constituindo mesmo um importante recurso de aproximação entre os falantes, nos mais variados momentos da conversação, e mesmo os chamados “falantes cultos” fazem uso dela, até fora das situações formais. (PRETI, 2002, p. 196)

O professor, em vez de rejeitar a gíria, deveria mostrar o quanto a sua linguagem é rica, cheia de significados, de ideologias e de representatividade social. Segundo Patriota (2009), a gíria é considerada uma forma de expressão linguística que motivada por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação.

Interessante o fato declarado por PLP3E2 ao afirmar que o aluno tem liberdade em falar, porém, quando surge necessidade, intervém. Bortoni-Ricardo (2014) lembra que

Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram, respeitando (ou não) os preconceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigma social. Tem os professores, portanto, de ficar atento à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159)

É necessário que o professor conheça as principais características da fala do grupo social onde os alunos estão inseridos para evitar qualquer espécie de preconceito e até mesmo repensar suas aulas, de forma que o aluno saiba usar outras variantes, no caso, as de mais prestígio quando for necessário.

Categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro

A categoria 6 abrange sete questões com depoimentos apontando para uma fragilidade teórica em relação à variação linguística em suas dimensões dialetal e de registro, no caso, uma pequena confusão em delimitar, nos discursos, a qual as entrevistadas se referiam.

Quadro 15 - Categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro

| Categoria 6: confusão entre variação dialetal e variação de registro | |
|---|-------------------|
| Você mora neste bairro? O que lhe chama mais atenção na fala das pessoas desse bairro? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP6E3: [...] na maioria deles tem assim, tem essa questão do uso... uma linguagem bem informal[...]</i> | PLP6E3 |
| Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP4E2: [...] tenho alguns alunos que trazem um pouquinho mais de formalidade [...] mas também a gente percebe meninos assim... com uma linguagem [...] carregada ainda [...] uma informalidade muito pesada [...] dificulta um pouco trabalhar a norma com eles né, por conta dessa língua, assim, de casa.</i> | PLP4E2 |

| Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula? | |
|--|-------------------|
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP5E3: Mais formal, apesar disso não ocorrer, eu me vejo como professora, na função de orientá-los a isso, a falar, mantendo a formalidade o máximo possível porque só assim, na minha concepção, eles vão começar a ter o cuidado em não falar gírias [...].</i></p> <p><i>PLP6: [...] não é uma linguagem errada a linguagem informal, é uma linguagem do dia a dia, mas que não é errada, eu faço ele entender [...] que tem situações que você não pode estar usando essa linguagem, mas não digo que é errado porque não é errado.</i></p> | PLP6E3 |
| Como você explica a seus alunos a diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP6E3: [...] e eles tem realmente essa linguagem, essa fala do dia a dia deles mais pra esse lado aí, sem muita formalidade, ou melhor, sem nenhuma formalidade [...]</i></p> | PLP6E3 |
| Como os alunos encaram o modo de falar dos professores? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP6E3: se eles perceberem que você... falou de maneira que [...] ele considera errado, ele aponta, então pra mim significa que ele sabe o que é formal e informal [...] na maioria das vezes é... eles acham bonito você falar, você formalizar aquela fala. Eu procuro usar na sala de aula a maior, na maioria das vezes, na minha sala de aula eu uso a linguagem formal pra ele perceber isso em mim, né?</i></p> | PLP6E3 |
| Você trabalha com textos de diferentes níveis de formalidade? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP1E1: Sim, sim [...] pra eles poderem entender que existem várias, que o Brasil é só um, mas tem vários tipos de dialetos, uma variação no modo de falar.</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] eu vejo a importância [...] do meu aluno conhecer essa diversidade, até pra ele não ficar... caso venha acontecer [...] do preconceito quanto à fala, de ser diferenciado, ele entender essa diferença, ele tem que gostar, ou se fazer respeitar por aquilo que ele é... da região dele. [...]</i></p> | PLP1E1 PLP6E3 |
| Você trabalha com textos de diferentes dialetos? Por quê? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP4E2: (...) eu tento martelar bastante com meus alunos o formal e o informal, né, então esses dialetos eles vem organizados muito assim...</i></p> | PLP4E2 |

Tal fragilidade está presente nos discursos de PLP1E1, PLP4E2 e mais intensamente no discurso de PLP6E3. Para Bagno (2015), esses problemas decorrem do fato de que quando se usa a terminologia norma culta (nesse caso, os discursos giram em torno da opinião das falas das pessoas e do trabalho com textos, ou seja, se referem à norma culta) o que está em jogo é a variação social da língua, ou seja, as diferenças de acordo com as variáveis sociais como classe socioeconômica, grau de escolaridade, idade, sexo, ambiente rural ou urbano. O

autor enfatiza ainda que quando se usa a escala de formalidade (ou de monitoramento) o que entra em jogo é a variação estilística.

A variação social diz respeito à *comunidade de fala*, a *grupos sociais*, enquanto a situação estilística diz respeito ao uso *individual*, às modulações que *cada pessoa* faz em sua produção verbal de acordo com o contexto de interação em que se encontra (BAGNO, 2015, p. 2010)

Sobre esse aspecto, Travaglia (2000) classifica as variedades linguísticas em dois tipos: os dialetos e os registros e esclarece que a variação dialetal ocorre nas dimensões territorial, geográfica ou regional; social; de idade; de sexo, e geração ou histórica. Já as variações de registro dividem-se em: grau de formalismo e grau de modo.

Considero a confusão entre variação dialetal e a variação de registro como uma fragilidade teórica que interfere numa prática consistente, no trabalho com a variação linguística, afinal, como lembra Bagno (2015):

Um falante altamente letrado pode perfeitamente se valer das formas padronizadas, prescritas nas gramáticas normativas, para se manifestar em situações de interação verbal qualificadas de informais. A (in) formalidade de uma situação não se vincula exclusivamente ao emprego (ou não) de formas gramaticais normatizadas ou de uma pronúncia “cult”, há muitos outros elementos verbais e não verbais que colaboram para conferir maior ou menor formalidade a um evento comunicativo. (BAGNO, 2015, p.2010)

O autor enfatiza ainda que um estudante com pouca ou nenhuma escolaridade também é capaz de modular sua produção verbal, adequá-la para a formalidade. Tal afirmação aponta para uma reflexão acerca dos discursos de PLP4E2 e PLP6E3 ao identificarem a linguagem como sendo “bem informal” ou da linguagem do aluno possuir uma “informalidade muito pesada”. Possivelmente tais declarações estejam baseadas, conforme Bagno (2013), no conceito de informalidade como um substituto para o título tradicional de erro, uma vez que os hipotéticos “desvios da norma culta” aparecem sistematicamente atribuídos a uma “linguagem informal”.

Categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional

A categoria 7 apresenta discursos em que foi perceptível uma tendência em sintetizar a variação linguística à variação regional.

Quadro 16- Categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional

| |
|--|
| Categoria 7: sintetização de variação linguística à variação regional |
| Você trabalha com textos de diferentes dialetos? Por quê? |

| Discursos | Frequência |
|--|-------------------------------------|
| <p><i>PLP1E1: geralmente eu faço um trabalho de pesquisa e depois eles apresentam também esses modos de falar. Eu aprendi na faculdade assim, né! Fizemos um trabalho justamente assim, de várias regiões e a gente fez um trabalho de apresentação. Eu procuro fazer na sala.</i></p> <p><i>PLP2E1: sim, eu gosto de trabalhar com textos de dialeto nordestino, ontem mesmo ((trecho incompreensível)) eu estava buscando um texto assim, pra eles de um, que eles falam... matuto nordestino pra eles transformarem, reescreverem o texto. [...] eu gosto de trabalhar assim essas diferenças com eles, pra compreenderem.</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] a gente... teve um conteúdo que trabalhou essa parte dos dialetos, [...] pra ele perceber essa diferença... pra ele não achar e dizer... ah, mais aqui em Manaus é feio... ele, o próprio aluno [...] acho que mais pra ele saber que existe essa diferença em várias regiões.</i></p> | <p>PLP2E1 PLP4E2 PLP6E3</p> |

Percebo no discurso de PLP2E1, PLP4E2 e PLP5E3 uma tendência a sintetização da variação linguística à variação regional. Bagno (2013, p.87), assegura que “a redução do conceito de variação linguística à variação regional acaba por folclorizar (no mal sentido do termo) o fenômeno.” O autor salienta que é interessante o aluno reconhecer a língua como heterogênea e variável, inclusive na fala e na escrita das pessoas altamente escolarizadas.

Pressuponho que o possível problema esteja relacionado ao suporte que o professor tem mais acesso, o livro didático, pois segundo Bagno (2007), é um dos principais encontrados no livro didático, justamente por ter a tendência a tratar da variação linguística geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas.

Unidade II – A formação do professor de Língua Portuguesa

A Unidade II dessa análise é a responsável por atender parcialmente o objetivo de número três desta pesquisa: saber qual o aporte pedagógico que o professor da SEMED recebe para a sua prática com o ensino da língua portuguesa. A unidade é composta por questões relacionadas à formação inicial e à formação continuada, com o intuito de captar a opinião das professoras no que se refere a mudanças na prática pedagógica, temas da formação, aspectos positivos e aspectos a melhorar, dando origem a duas categorias e três subcategorias: categoria 8 (a formação inicial do professor de língua portuguesa), categoria 9 (a formação continuada do professor de língua portuguesa), subcategoria 9.1 (objetivos da formação continuada), subcategoria 9.2 (aspectos positivos da formação continuada), subcategoria 9.3 (aspectos negativos da formação continuada) e subcategoria 9.4 (temas da formação).

Categoria 8: A formação inicial do professor de Língua Portuguesa

Quadro 17 - Categoria 8: a formação inicial do professor de Língua Portuguesa

| Categoria 8: a formação inicial do professor de Língua Portuguesa | |
|---|--|
| Em sua formação inicial (e ou) continuada foram abordados assuntos relacionados ao trabalho com a língua materna em sala de aula? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP2E1: Na formação continuada eu não tenho muita lembrança de... isso aí não, mas na graduação sim, quando eu fiz graduação sim, tinha uma disciplina que a gente trabalhava, né...</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] a minha grade de noventa e oito era a grade antigo, acho que de setenta e oito, não sei...então... uma grade ultrapassada, agora, após algumas leituras, né, a gente percebe assim, que o curso ficou muito a desejar, né, tanto é que a minha turma foi a última que usou a grade da década de setenta, oitenta [...] se eu pudesse faria novamente o curso de letras, né, só pra ver, porque agora, sinceramente... a gente olhando agora... lendo as coisas, estudando, né, a gente percebe das nossas falhas, [...]</i></p> <p><i>PLP5E3: Na minha formação, da minha graduação inicial, sim, né, tinham matérias com assuntos específicos. A formação continuada não muito [...] geralmente é... são os mesmos assuntos... sobre leitura, sobre leitura e produção textual, leitura e produção textual</i></p> <p><i>PLP6E3: Na minha formação sim, mas na formação continuada tem muitos assuntos específicos, né? Então eu ainda não tive essa...assim... uma formação que fosse direcionada a isso, acho que só no contexto geral, uma vez ou outra é citada, mas não direcionada pra ele.</i></p> | <p>PLP2E1 PLP4E2 PLP5E3 PLP6E3</p> |

Essa categoria surgiu por conta da questão “Em sua formação inicial (e ou) continuada foram abordados assuntos relacionados ao trabalho com a língua materna em sala de aula?” e as respostas obtidas registram uma dificuldade que merece atenção especial, no caso, a formação inicial do professor de língua portuguesa. Os discursos giram em torno de uma concepção diferente de trabalho com a língua materna, no que tange ao novo olhar acerca desse ensino, pois três entrevistadas declararam que apenas na formação inicial foram abordados assuntos relacionados, sendo que na categoria a seguir – categoria 9 - é possível constatar que a formação continuada aborda temas coerentes com o ensino de língua portuguesa. Possivelmente, PLP2E1, PLP3E2 e PLP5E3 estivessem se referindo a assuntos estruturais da língua, questões específicas quanto à morfologia, à sintaxe, dentre outros, apontando uma possível dificuldade em relacionar os conteúdos gramaticais e trabalhar a língua por uma abordagem diferenciada.

PLP4E2 em toda a pesquisa se apresenta com um perfil de uma profissional que busca constantemente materiais da sua área para atualizar-se e, nesta categoria, faz um desabafo contundente ao dizer que se pudesse faria novamente o curso de letras, afinal a grade curricular de sua formação ainda era a de 1974. Tal afirmação ratifica a importância de uma formação inicial alicerçada que contribua para o desenvolvimento profissional consciente e a necessidade de uma formação continuada significativa que leve em consideração as novas concepções de ensino, afinal, o professor necessita estar sempre atualizado.

Um dos aspectos importantes para a formação inicial é o conhecimento sociolinguístico e, na introdução deste trabalho, aponte a possibilidade de encontrar a seguinte situação: professores formados após a inclusão da Sociolinguística no currículo do curso e professores que não tiveram esse estudo em sua formação acadêmica. No item 3.4.1 (resultados dos questionários), constatou-se por meio das tabelas 2 (A disciplina de Sociolinguística na grade curricular) e 3 (A abordagem Sociolinguística), bem como no item 2.3 (Participantes da pesquisa) e 1.2.5 (A importância da Sociolinguística na formação do professor de língua portuguesa) que a disciplina Sociolinguística não fazia parte da grade curricular na graduação das entrevistadas.

Barbosa (2015) assegura que há nos cursos de graduação em Letras publicações conscientizadoras a respeito do preconceito linguístico existente na sociedade e o quanto é fundamental trabalhar a variação linguística. Sobre este aspecto, Pessoa (2008) salienta que “é na formação docente que devemos concentrar esforços para que tal professor saia de seu curso minimamente informado sobre a diversidade e heterogeneidade linguístico-cultural.” (PESSOA, 2008, p. 142).

Categoria 9: a formação continuada do professor de língua portuguesa

Esta categoria, dividida em quatro subcategorias, tem como objetivo apresentar parcialmente a situação da formação continuada oferecida aos professores de língua portuguesa, com questões que apontam os objetivos da formação continuada, aspectos positivos, aspectos a melhorar e temas da formação. Para a análise, levei em consideração o Plano de Formação Continuada (seção 3.2) e os dados fornecidos pela Divisão de Ensino Fundamental (DEF) acerca da formação continuada²⁴.

²⁴ Na tentativa de obter informações sobre como ocorreu a formação continuada em 2015, uma vez que não foi ofertada pela DDPM, mas sim pelo Sistema Aprende Brasil, me dirigi à DEF, setor que acompanhou as atividades do Sistema Aprende Brasil e lá foi possível encontrar um documento sobre o Programa Municipal de Leitura, denominado Viajando na Leitura, com informações sobre a formação continuada. Além disso, a

Quadro 18- Categoria 9: a formação continuada do professor de Língua Portuguesa

| Categoria 9: a formação continuada do professor de Língua Portuguesa | |
|---|--|
| Subcategoria 9.1: objetivos da formação continuada | |
| No questionário você disse que trabalha há (tempo de serviço registrado no questionário) na SEMED. Você participa ou participou dos cursos de formação continuada ofertados? Poderia dizer quais os temas abordados e se direcionaram mudanças na sua prática pedagógica? Quais mudanças? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP3E2: Também são variados. Trabalho a questão de gêneros, trabalha... estão dando muito enfoque ao IDEB, né, que agora... é... na leitura principalmente, produção textual.</i></p> <p><i>PLP6E3: Olha, o que eu observo nas formações é que a secretaria trabalha de acordo com algumas propostas que são lançadas, por exemplo, se você está trabalhando agora... o que vem nesse ano de IDEB, eles focam mais a questão de texto, depende muito do que eles querem alcançar, né[...]</i></p> | <p>PLP3E2 PLP6E3</p> |
| Subcategoria 9.2: aspectos positivos da formação continuada | |
| Cite aspectos positivos e aspectos a melhorar em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria. | |
| Discursos | Aspectos positivos |
| <p><i>PLP2E1: [...] aspecto positivo é a assiduidade dos cursos [...]</i></p> <p><i>PLP3E2: [...] eu acho que positivo é esse encontro gostoso que tem, né, rever os velhos amigos... ((risos))</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] são em relação a essa tentativa deles de estarem atentos né, a nossas principais dificuldades, nossas principais necessidades[...]</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] a troca de experiências é muito boa, [...] às vezes, de repente você ouve lá o que você não utilizou e você pega pra si e socializa essa questão da prática pedagógica deles mesmo, de experiências de outros professores, acho que é muito bem-vinda, sempre a gente tira proveito.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade dos cursos. • Encontro com os colegas da área. • Tentativa de atenção às dificuldades e necessidades dos professores. • A troca de experiência. |
| Subcategoria 9.3: aspectos a melhorar da formação continuada | |
| Cite aspectos positivos e aspectos a melhorar em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria. | |
| Discursos | Aspectos a melhorar |
| <p><i>PLP2E1: [...] a questão da localização [...] também melhorar, é... em relação a pessoas capacitadas, bem capacitadas [...] por exemplo, eu que trabalho com oitavo e nono ano, acho que pelo menos um mestre, um mestre era essencial pra trabalhar com a gente, né.</i></p> <p><i>PLP3E2: Bom, é... que eles trouxessem... porque [...] nós que temos que levar novidades [...]</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] só se os formadores forem pras escolas em vez de os professores irem, né... para a SEMED [...]</i></p> <p><i>PLP5E3: Ter a opção de escolha, o que eu quero fazer, não necessariamente uma formação continuada, vamos supor que a</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Localidade • Capacitação dos formadores • Opção de escolha do tema • Novidades • Foco nas necessidades do aluno |

Assessora responsável pela área de Linguagem nos forneceu informações sobre a enquete realizada em 2016 com os professores da rede em relação à formação continuada.

| | |
|--|--|
| <i>secretaria me oferecesse um curso de especialização [...] PLP6E3: [...] que fossem direcionadas mais pra dificuldade do aluno com a necessidade dele. Cada escola tem uma necessidade [...]</i> | |
| Subcategoria 9.4: temas da formação | |
| No questionário você disse que trabalha há (tempo de serviço registrado no questionário) na SEMED. Você participa ou participou dos cursos de formação continuada ofertados? Poderia dizer quais os temas abordados e se direcionaram mudanças na sua prática pedagógica? Quais mudanças? | |
| Discursos | Temas |
| <p><i>PLP1E1: [...] gêneros textuais, assisti várias formações a esse respeito [...].</i></p> <p><i>PLP2E1: [...] não lembro assim de todos os temas, mas muitos temas trabalhados foram em relação à gênero textual [...]</i></p> <p><i>PLP3E2: [...] também são variados, trabalho com a questão de gêneros [...]</i></p> <p><i>PLP4E2: As outras formações, por exemplo, próprias mesmo dos formadores da SEMED, eles trabalham assim... muito texto, né, variações, na verdade os gêneros textuais (...)</i></p> <p><i>PLP5E3: A formação continuada não muito, a formação continuada geralmente é... são os mesmos assuntos... sobre leitura, sobre leitura e produção textual, leitura e produção textual.</i></p> <p><i>PLP6E3: sim (...) eles vão mais para a questão de produção de textos, leitura (...)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais • Leitura • Produção textual |

O primeiro aspecto abordado nesta categoria está relacionado ao objetivo da formação continuada, a qual deve atender às necessidades do professor no seu cotidiano, aproximando os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. Não pretendo me alargar nesse amplo debate, afinal, são inúmeras as inquietações que perpassam no âmbito da escola, as quais apresentam contextos sociais distintos, mas abordarei questões que certamente influenciam na formação dos professores de língua portuguesa.

Na entrevista, as professoras foram levadas a falar sobre as mudanças na prática pedagógica incitadas pelas formações e um fato interessante me chamou atenção, a questão do IDEB, pois, conforme PLP3E2 e PLP4E2 o enfoque no IDEB é o que direciona parcialmente as formações de língua portuguesa. Ao analisar o Plano de Formação Continuada, em especial o projeto Competência leitora e prática na concepção dos gêneros textuais com subsídio metodológico das mídias educacionais, de 2016, é possível compreender o que fundamenta os discursos de PLP3E2 e PLP4E2, pois o objetivo geral do projeto é subsidiar os professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental com os fundamentos didático-pedagógicos necessários ao desenvolvimento de uma metodologia voltada para os processos de leitura e escrita através

dos gêneros textuais, estudo dos tópicos e descritores de Língua Portuguesa, segundo a proposta do SAEB/SADEAM e da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Outro fator a ser levado em consideração é a formação continuada no ano de 2015 oferecida pelo Sistema Aprende Brasil, a qual tinha como objetivo preparar metodologicamente o professor para trabalhar com as apostilas do Sistema e com os descritores da Prova Brasil, e a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), avaliação interna acompanha o desempenho dos estudantes por meio das habilidades em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História. Tais fatores são importantes para essa análise, pois demonstram como as avaliações do SAEB incutem nas mudanças do pensar pedagógico da Secretaria, marcada pela preocupação maior com o ranking das avaliações, e ousar dizer que aparenta estar preocupada em menor escala com práticas que demonstrem mudanças significativas para o ensino de língua portuguesa.

Quanto aos aspectos positivos, os principais destacados pelas professoras foram: a assiduidade dos cursos, o encontro com os colegas da área, a tentativa de atenção às dificuldades e necessidades dos professores e a troca de experiência. Embora caracterizada como aspecto positivo, considero que a frequência das formações ofertadas pela DDPM não é suficiente para atender a necessidade dos professores, afinal são vinte horas anuais divididas em cinco encontros, sendo o último destinado à socialização de práticas pedagógicas.

Fator interessante destacado por PLP6E3 é a socialização de práticas pedagógicas no exercício de sua profissão, afinal, os saberes também são construídos na troca com os colegas mais experientes, porém, vejo a necessidade de reflexão acerca desses saberes experienciais, pois precisam ser conscientes e apropriados ao contexto educacional atual.

A questão da localidade, capacitação dos formadores, opção de escolha do tema, novidades em relação às temáticas e foco nas necessidades do aluno foram apontados pelas professoras entrevistadas como fatores que precisam ser melhorados. Apesar de o universo pesquisado ser mínimo em relação a totalidade de professores, os resultados da enquete realizada pela DEF com 70 professores de língua portuguesa em 2014 convergem com o exposto pelas entrevistadas. Na oportunidade, os professores da Secretaria responderam ao questionamento “Qual a sua opinião sobre as formações da DDPM? Apresente algumas sugestões para 2015” e as principais sugestões foram:

- Localidade (as formações deveriam ocorrer na própria escola, na Divisão Distrital de sua zona ou escola polo);
- Não fosse realizada nos horários de HTP;

- Trabalhar as reais necessidades dos alunos (as formações são fora da realidade, inócuas, enfadonhas e ineficientes);
- Menos teórica e mais prática (formações mais dinâmicas);
- Melhor preparação dos formadores.

Concordo com Araújo (2011) ao salientar que há necessidade de uma reorganização dos projetos formativos, que tomem como ponto de partida tais necessidades. A pesquisa de mestrado realizada pela autora sobre formação continuada no cotidiano dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Manaus já apontava a insatisfação em relação à localidade e à falta de olhar às reais necessidades apresentadas na escola, bem como uma resistência dos professores, principalmente os do 6º ao 9º ano, mesmo com a HTP.

Segundo García (1992, p.67), uma das funções que todo Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma formação ampla, flexível e planeada e que corresponda à medida do possível a solicitação dos professores é a realização de um diagnóstico das necessidades do professorado. Com relação ao aspecto “escolha dos temas da formação” e “relação teoria e prática”, constatou-se na Divisão de Ensino Fundamental (DEF), que no período de 12 a 23/12/16 foi realizada uma pesquisa, por meio de formulários específicos para os anos iniciais e finais, com todos os professores da rede de ensino visando atender o indicador “índice de identificação das reais necessidades referentes à formação continuada”²⁵ para os professores.

No questionário aplicado aos professores, deixaram claro que os alunos quando chegam à escola já falam sua língua materna, possuem seu vocabulário, suas crenças, e que o ensino de língua portuguesa tem como papel fundamental proporcionar um estudo da língua que não trabalhe somente aspectos estruturais, mas valorize o que eles têm de informações e os preparem para “usar” as ações de leitura, escrita e oralidade de forma adequada e contextualizada em suas práticas sociais. Diante do exposto, solicitou-se que o professor indicasse sua sugestão e dentre os itens de escolha, 49,4% escolheu a opção “Necessito de

²⁵ Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação Manaus, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, conta com a assessoria da GIDE (Gestão Integrada da Escola). A GIDE é orientada pelo método científico de solução de problema, denominado PDCA, e está associada a um indicador gerencial próprio, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS. O índice de identificação das reais necessidades referentes a formação continuada foi criado para atender uma demanda da Secretaria.

formações que associem prática /teoria em sala de aula com adequação de planejamentos que atendam a necessidade do trabalho interdisciplinar”.

Diante desse quadro, penso que além dos questionários, há necessidade de se encontrar uma forma que possibilite a aproximação dos temas das formações e a prática do professor, a partir de uma investigação no âmbito escolar, sendo assim, a DDPM como responsável precisa articular-se para que além das horas de formação, possa acompanhar e oferecer apoio à escola.

Unidade III – A proposta curricular de língua portuguesa da SEMED

A Unidade III tem como objetivo apresentar a opinião das entrevistadas acerca da Proposta, além de averiguar de que forma auxilia o trabalho com a língua portuguesa.

Categoria 10: a proposta curricular como procedimento burocrático

No item 3.1.3 constatou-se que a Proposta Curricular de 2015 da SEMED tem características cruciais que interferem na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, sendo assim, trago nesta categoria, composta por apenas uma pergunta geradora de discursos, a opinião das professoras entrevistadas acerca desse documento.

Quadro 19 - Categoria 10: a proposta curricular como procedimento burocrático

| Categoria 10: a proposta curricular como procedimento burocrático | |
|--|--------------------------------------|
| Na escola, o direcionamento dado ao ensino de língua portuguesa é baseado na proposta curricular? Qual a sua opinião acerca da proposta curricular da SEMED? | |
| Discursos | Frequência |
| <i>PLP1E1: [...] fica muito direcionado, sabe? Entendeu? [...] ultimamente a gente tem tido uma cobrança muito séria, assim, muito rígida, de que a gente tem que seguir aquilo ali, o que tiver lá, tem que colocar da forma que está lá [...] registrar conforme está lá. Sem a gente ter aquele, aquela liberdade, apesar de que às vezes a gente faz isso, porque tem necessidade, né?</i> | PLP1E1 PLP3E2 PLP4E2 PLP6E3 |
| <i>PLP3E2: Este ano... este ano assim... ela aborda tudo, mas assim, ela deixou pouca liberdade, eu tenho que atender todo o conteúdo da Proposta né, e...assim... eu acho isso impossível, é um sonho, é mentira, que eu não vou atender, que meus alunos... não dá pra acompanhar, a gente [...] é</i> | |

| | |
|---|--|
| <p><i>muita coisa, muita mentira (risos), mas eu tenho sabe, eu tenho que... porque se não... tem a questão dos faróis da GIDE²⁶ que existe, né... que tem que...você tem que... cem por cento da proposta curricular, então é mentirosa.</i></p> <p><i>PLP4E2: da SEMED, nós temos... ela é nos enfiada goela abaixo ((risos)) [...] a gente tem que trabalhar porque nós somos cobrados, né, puramente porque há o pedagogo que olha o diário, a assessoria que cobra o diário e esse diário tem que estar os conteúdos com a nomenclatura que a SEMED coloca... se eu mudar aqui, ali da nomenclatura, eles acham que não é o conteúdo que a SEMED está cobrando[...]</i></p> <p><i>PLP6E3: [...] vejo como ponto negativo da proposta [...] da maneira que ela vem... a proposta pra gente, não é a sequência que eu queria trabalhar com meu aluno, então eu acabo mexendo nesse direcionamento e isso influencia, e as vezes até me prejudica um tanto na questão burocrática do diário.</i></p> | |
|---|--|

A intenção da pesquisa ao inserir no campo de investigações a proposta curricular foi atender os objetivos 3 (averiguar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística) e 4 (conferir se o aporte pedagógico e documental da rede de ensino apresenta uma abordagem sociolinguística). Diante da indagação acerca do direcionamento dado ao ensino de língua portuguesa e a opinião acerca da proposta curricular da SEMED, deparei-me com uma situação que considero uma das principais dificuldades indiretas no ensino de língua portuguesa referente ao tema pesquisado: a questão burocrática.

Segundo Kramer (1997), “uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas”. Diferente do que propõe a autora, constatou-se que a maioria das professoras entrevistadas demonstrou insatisfação em relação à forma como a proposta curricular é trabalhada na Secretaria, delatando o fato de que o ensino desconsidera as reais necessidades dos alunos, priorizando conteúdos elencados na proposta.

Um fator que contribui para essa dificuldade é o fato dos conteúdos da proposta estarem divididos em bimestres e, além disso, serem “obrigados” a ministrá-los integralmente. Na análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa vigente atualmente nas escolas

²⁶ Segundo Godoy e Murici (2009), a GIDE é um sistema desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) em suas experiências de consultoria, integrando os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados da atividade fim, o processo de ensino-aprendizagem.

(2015), foi possível verificar essa divisão em bimestres dos conteúdos, suscitando a ideia de que haveria pouca liberdade para o professor, fato constatado nos discursos abaixo:

PLP1E1: [...] *tem que colocar da forma que está lá*

PLP3E2: [...] *eu tenho que atender todo o conteúdo da Proposta [...] eu acho isso impossível, é um sonho, é mentira [...]*

PLP4E2: [...] *ela é nos enfiada goela abaixo[...]*

PLP6E3: [...] *não é a sequência que eu queria trabalhar com meu aluno[...]*

Cabe aqui a mesma reflexão feita por Kramer (1997, p.23): “como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? ”. Embora constatado na análise da proposta de 2015 que houve participação de profissionais da área, a mesma foi ínfima e desproporcional para uma representatividade da classe e discussão com maior abrangência.

Na categoria 9 foi possível perceber o quanto a GIDE influencia no processo pedagógico da escolas, inclusive na forma como o professor registra suas aulas nos diários de classe, portanto, a insatisfação das professoras entrevistadas vai além do fato de os conteúdos estarem divididos em bimestres, está intimamente ligada ao fato de ter que registrar o conteúdo conforme está escrito na Proposta e ministrá-lo integralmente, independente da realidade ou de um diagnóstico da necessidade da turma, pois há, segundo PLP3E2, os “*faróis da GIDE*”. Relembro que a GIDE trabalha com um método específico e que os faróis apontam qual a necessidade das escolas, fazendo parte do processo de obtenção do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS, que possibilita diagnosticar as causas que impedem as escolas de atingir bons resultados.

A preocupação excessiva com os conteúdos, com o cumprimento e registro tal como constam no documento vai de encontro ao proposto por Possenti (1996), o qual sugere um levantamento da real necessidade dos alunos feito pelo professor no início de cada ano, por meio de conversa com professor do ano anterior, da análise de cadernos e registros anteriores. Da forma como os conteúdos estão expostos na Proposta de 2015, realmente fica difícil ministrá-los de forma satisfatória e produtiva para os alunos, tornando o trabalho uma “mentira” ou “impossível” como revela PLP3E2.

Unidade IV – Ensino de Língua Portuguesa

A Unidade IV apresenta três categorias decisivas para delinear os desafios do professor ao ensinar a língua materna: a concepção de ensino de língua materna, as formas de trabalhar a gramática e as dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa.

Categoria 11: concepção de ensino de língua materna

Nesta categoria as professoras apresentam sua concepção sobre a língua materna ao responderem a questão sobre o que é ensinar a Língua Portuguesa.

Quadro 20 - Categoria 11: concepção de ensino de língua materna

| Categoria 11: concepção de ensino de língua materna | |
|--|--|
| Para você, o que é ensinar língua portuguesa? | |
| Discursos | Frequência |
| <p><i>PLP2E1: Ensinar Língua Portuguesa é tentar mostrar para o aluno que ele fala essa língua desde que ele começa a balbuciar as primeiras [...] ensinar a língua portuguesa pra mim é sempre aprimorar isso aí, né, quando o aluno vem, ele já traz uma bagagem boa da família, de casa, então na escola é esse aprimoramento da língua.</i></p> <p><i>PLP3E2: Eu sempre procuro mostrar pra eles como a nossa língua portuguesa é bonita através dos poemas, dos textos mesmo... o quê que esses... os profissionais da arte de escrever, da escrita podem fazer com as palavras... e ela é apaixonante, mas eles ainda não se encantam, mas um ou outro desperta essa paixão, mas é um trabalho difícil... a leitura também é um desejo muito dos professores de português [...]</i></p> <p><i>PLP4E2: Ensinar Língua Portuguesa na escola é um desafio... todos os dias [...] toda a cultura da escola, né, não é ensino de língua portuguesa, é ensino de gramática. Então na verdade, a gente vem pra combater esses valores que toda a sociedade tem, né, porque é a gramática que a gente tem que ensinar, porque se você não estiver ensinando as regras gramaticais, você não está dando aula né, então o desafio é esse, tentar mostrar que a língua portuguesa não é a gramática, né... que a gramática é uma parte da língua portuguesa.</i></p> <p><i>PLP5E3: [...] é ajuda-los a melhorar para futuro, porque é a minha língua materna, é a língua que a gente fala e eu preciso saber me relacionar e eu me relaciono falando com as pessoas, se eu não souber me fazer entender para as pessoas, eu não vou conseguir fazer com que... alcance o meu objetivo, qualquer que seja ele, me fazer respeitar, conseguir um bom emprego, me fazer entender, simples assim[...]</i></p> | <p>PLP2E1 PLP3E2 PLP4E2 PLP5E3</p> |

A maneira de ensinar a Língua Portuguesa mudou nos últimos tempos, principalmente após a chegada dos PCN de Língua Portuguesa, o qual tem como finalidade ser referência para discussões curriculares da área. Segundo os PCN (1998, p.32).

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Partindo do princípio de que o ensino de Língua Portuguesa deve levar o aluno a expressar-se melhor de forma escrita e oral e a refletir sobre a linguagem, nota-se que os discursos demonstram certo conhecimento sobre a nova tendência de ensino. No caso da PLP2E1, ao fazer uma alusão ao aprimoramento da língua, da PLP3E2 ao enfatizar a importância da leitura e PLP4E2 ao diferenciar o ensino de Língua Portuguesa de ensino de gramática.

O que precisa estar claro para o professor é que ele não ensinará algo que os alunos já sabem como bem enfatiza PLP2E1: [...] *ensinar a língua portuguesa pra mim é sempre aprimorar isso aí, né, quando o aluno vem, ele já traz uma bagagem boa da família, de casa, então na escola é esse aprimoramento da língua.* Sobre esse aspecto, Cyranka (2015) ressalta que o que cabe ao professor é conduzir os alunos nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa levando em consideração as experiências reais de seus alunos, a variedade linguística que eles utilizam e a sua capacidade de nela se expressarem. Mattos e Silva (2004) corrobora com Cyranka (2015, p. 27) ao afirmar que “qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo”.

Em meio a esse contexto, PLP4E2 traz em seu discurso o desafio de ensinar Língua Portuguesa, uma vez que ainda está presente na sociedade a ideia de que ensinar Língua Portuguesa é ensinar regras gramaticais. Sobre esse aspecto, Antunes (2007) declara que a concepção de que língua e gramática são a mesma coisa e é derivada do fato ingênuo de se acreditar que língua é constituída de um único componente: a gramática, além de relembrar que se consolida a crença de que o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática. A princípio PLP4E2 tem consciência de que ensinar uma língua não significa ensinar a sua gramática, mas o desafio maior é subsidiar àqueles que não têm essa consciência.

Um fator importante destacado por PLP5E3 é o fato de que é por meio da língua e da linguagem que podemos estabelecer relações interpessoais e interferir na realidade que nos cerca, o que nos faz relembrar o que é ressaltado pelos PCN (1998), que o uso da linguagem possibilita a representação da sociedade em seus diversos campos sociais. Embora o discurso de PLP5E3, analisado de forma isolada, demonstre parcialmente uma tendência de ensino voltada ao ensino da língua como forma de interação, ressalto que diante de todas as categorias analisadas é possível notar que o trabalho não é direcionado nesse sentido e tende a

falsa ideia, como destaca Bagno (2007a), de que “saber português” é garantia de “ascensão social”.

O importante é que o professor reconheça seu papel como mediador e desenvolva seu trabalho em consonância com os PCN, expandindo as possibilidades do uso da linguagem em harmonia com a concepção de língua como forma de interação, possibilitando que o aluno transforme e atue sobre o ambiente que vive.

Categoria 12: formas de trabalhar a gramática

O objetivo desta categoria foi investigar de que forma a gramática normativa está presente nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, inseri os discursos de todas as entrevistadas.

Quadro 21 - Categoria 12: formas de trabalhar a gramática

| Categoria 12: formas de trabalhar a gramática |
|---|
| Como você aborda a gramática normativa em sala de aula? |
| Discursos |
| <p><i>PLP1E1: [...] pedi pra eles pesquisassem o quê que era um verbo, o conceito de verbo, na gramática mesmo, tipos de verbo [...] e depois eu passei uma atividade pra eles apresentarem [...] pra eles usarem verbos no futuro, no passado, no presente [...]</i></p> <p><i>PLP2E1: Eu trabalho sempre a gramática no texto, né, eu não trabalho a gramática simplesmente a gramática pura [...] quando a gramática é trabalhada puramente o aluno não tem muito interesse, eu percebo[...] então quando você trabalha o texto, aí ali já tem uma história pra ...dali tu vai buscando, tirando a gramática dali, daquele texto, então fica mais fácil [...] depois da leitura feita do texto, interpretação do texto, então aí eu começo a buscar, dependendo do assunto da gramática que eu tenho que trabalhar, por exemplo, se for sujeito e predicado, então daquele texto eu vou trabalhando com eles pra encontrarmos as orações, os períodos né, dos textos, das orações retirar o sujeito, núcleo do sujeito, predicado, tipo de predicado. Costumo trabalhar dessa forma.</i></p> <p><i>PLP3E2: A primeira coisa que tem no livro didático sempre a leitura de um texto, o estudo desse texto, aí estuda a linguagem, explora bem e por fim vêm os aspectos gramaticais, que até é pouco explorado, [...] eles trabalham a questão da gramática como se deve empregar mesmo, né, não estudam a gramática isolada, só a classificação [...]</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] normalmente eu uso o tradicional, né, aulas expositivas, [...] eu parto do conceitual, depois eu vou para o texto, né... o substantivo, as classes gramaticais, por exemplo[...] parto do conceito e vou tentar ver se eles entenderam o conceito por meio do texto [...] às vezes que encontrem assim, substantivos, os adjetivos, né, tentando ver se eles perceberam o quê que é mesmo, aí não dá certo, aí a metade não deu... não conseguem abstrair...aí eu faço diferente pra eles perceberem o quê que é [...]</i></p> <p><i>PLP5E3: Eu procuro diversificar o máximo que eu consigo, mas eu ainda julgo necessário, na minha realidade com os alunos aqui nessa escola, é... ficar um pouco no tradicionalismo, pela falta de interesse dos alunos, aquela questão de bastante exercício de</i></p> |

fixação para que fixe, para que firme alguma coisa na mente deles, tem que ser bem tradicional [...]

PLP6E3: [...] dentro da questão que você trabalha o semântico, o morfológico, o sintático, dentro de uma atividade só, você pode estar trabalhando um pouquinho de cada coisa, sem ser grosseiramente ou bruscamente... tem que ser normativo... tem que ser normativo... tem que ser normativo, de alguma maneira você vai incluindo pra que aquilo fique ao alcance ou abranja tudo aquilo que você propõe, ou vem proposto pra você neste conteúdo da Secretaria.

Essa categoria revela a falta de conhecimento das professoras na abordagem da gramática na escola e alerta para a necessidade de um olhar especial para o ensino da Língua Portuguesa na Secretaria. Percebi que nas categorias anteriores que o conhecimento linguístico é percebido e conhecido parcialmente pelas professoras, mas esbarram na falta de aplicabilidade da teoria na prática.

Essa questão causou-me espanto, pois se percebe ainda certa insegurança para trabalhar a gramática em praticamente todas as professoras entrevistadas, incluindo PLP4E2, que em discurso anterior dizia ser um desafio desmistificar a ideia de que ensinar língua é ensinar a gramática, possivelmente estivesse se referindo a “ensinar somente gramática”. Mediante o exposto, percebe-se que a Língua Portuguesa ainda continua a ser trabalhada priorizando-se o ensino gramatical normativo, fato que me fez questionar: em que momento se trabalha a análise linguística? Suponho que o trabalho com a análise linguística não é realizado pelas professoras, quem sabe, provavelmente por PLP6E3, pois o seu discurso aponta essa tendência ao eleger os componentes gramaticais a serem trabalhados conforme a necessidade do contexto.

Arrisco dizer que a falta de interesse dos alunos apontada nesta pesquisa como uma das dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa pode estar relacionada à forma como a gramática ou o ensino da língua são apresentados, se distanciando do objetivo de ensino que é o de facilitar a aquisição da competência linguística do aluno.

Tal insegurança me fez lembrar Mattos e Silva (2004) ao dizer que

[...] navega-se um mar desconhecido ou parcialmente conhecido, quando se pretende desenvolver, criteriosamente, o ensino da língua materna, quer quando se pretende ser estritamente normativo, quer quando se pretende enfrentar a diversidade linguística como princípio a partir do qual se desenvolverá o ensino. (MATTOS e SILVA, 2004, p.14)

Esse mar desconhecido pode resultar em frustrações e desinteresse dos alunos pelo estudo da Língua Portuguesa, portanto, o professor precisa ser bem preparado “tanto na sua formação linguística [...] como na sua formação pedagógica geral para entender essa

complexa problemática que envolve a diversidade dialetal falada e a relativa homogeneidade que se apresenta na escrita.” (MATTOS e SILVA, 2004, p.76).

A preferência pelo tradicionalismo fica evidente, principalmente nos discursos de PLP1E1, ao trabalhar o conceitual a partir de apresentações orais e aplicabilidade em frases descontextualizadas, de PLP4E2 ao afirmar também partir do conceitual, embora perceba que os alunos sentem dificuldade de abstrair e PLP5E3 que julga necessário permanecer no tradicionalismo por acreditar ser mais eficiente.

A confusão em trabalhar com a gramática fica evidente no discurso de PLP2E1 que acredita estar trabalhando de uma forma diferenciada ao solicitar que identifiquem no texto os aspectos gramaticais estudados em sala, não passando meramente do trabalho do texto como pretexto. Diante desse quadro, relembro o que dizem os PCN acerca do trabalho

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p.28)

Possivelmente PLP2E1 acredita que simplesmente o fato de deixar de trabalhar a gramática a partir de frases soltas e isoladas e utilizar um texto para que dele sejam retiradas as orações e termos para o estudo seja uma forma de trabalhar a gramática contextualizada, o que implica crer que PLP2E1 considera o seu modo de trabalhar adequado.

Prosseguindo nessa análise, aponto o discurso de PLP3E2, pois apresenta tendência em se basear pela forma como o livro didático aborda a gramática - leitura do texto, estudo da linguagem e por fim os aspectos gramaticais - como maneira de garantir que sua prática é adequada aos novos tempos, porém destaco a necessidade de se analisar de que forma esses aspectos gramaticais são abordados nos livros.

Embora o professor deva saber que nos últimos anos o ensino de gramática mudou e que atualmente a prática de ensino é voltada para um paradigma diferente, reafirmo a necessidade de a futura proposta curricular de Língua Portuguesa da SEMED apresentar uma seção destinada a orientações, principalmente perante o novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, pois na versão atual da Proposta os conteúdos simplesmente são divididos em dois eixos, o uso e reflexão, sem apresentar maiores esclarecimentos para a prática do professor.

Categoria 13: dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa

Embora as dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa perpassem todas as categorias, na entrevista realizada com as professoras, havia uma pergunta específica a essa questão, dando origem, portanto, à categoria 13, dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 22 - Categoria 13: dificuldades vivenciadas no ensino de língua portuguesa

| Categoria 13: dificuldades vivenciadas no ensino de Língua portuguesa | |
|---|--|
| Questão: Quais as principais dificuldades que você vivencia no ensino de Língua Portuguesa no 6^a/7^a/8^a ou 9^o ano? | |
| Discursos | Dificuldades |
| <p><i>PLP1E1: [...] ele já vem sem saber escrever direito, sem ler corretamente, sempre enfatizo que a leitura é primordial pra eles, né? [...] pra eles ((os pais ou responsáveis)) pegarem o filho, pegar um livro e pedir pra eles lerem. [...] porque às vezes a gente vê que ele não tem acompanhamento, não tem.</i></p> <p><i>PLP2E1: [...] os alunos não gostam de estudar porque não tem uma família que incentiva, [...] as mesmas dificuldades, questões de atividades de leitura, a leitura que eles não gostam de ler de jeito nenhum.</i></p> <p><i>PLP3E2: [...] de material né, seja de material pra gente... não tem... não temos recursos, por exemplo, aqui, eu poderia trabalhar com o data show, com notebook, queria trabalhar com eles... e não tem, a escola tem um Datashow, nenhum notebook, eu fiquei este ano sem notebook e aí piorou a situação, não tem cópia, assim... a gente não tem... só mesmo pra semana de prova mesmo, né, e essa questão também da família não ajudar muito, a gente pede, tem um aluno que eu pedi desde o ano passado a gramática, a gramática não... a caligrafia, não tive resposta da família... é isso</i></p> <p><i>PLP4E2: [...] o mundo moderno, agora exige assim né, que nós falantes da língua estejamos aptos né, pra entender tudo que nos cerca, né, mais ou menos isso, então a gente sabe que o ponto de vista social e econômico, muitos alunos aqui não tem acesso a todos os gêneros textuais, todos os meios de comunicação, então em casa eles não foram acostumados desde criança assim, com revistas em quadrinhos, com jornais, com essa diversidade né, que certas crianças, cuja classe social propicia mesmo né... convites de aniversário, então... o desafio é tentar não é substituir, né... é tentar fazer esse papel mesmo que a escola tem que ter, né aquilo que o aluno não teve acesso, que ele tenha aqui na escola, que a escola possa dar esse acesso pra ele [...]</i></p> <p><i>PLP5E3: [...] tem a dificuldade corriqueira que quase todo ano é a mesma coisa... a falta de material, de apoio pedagógico que a gente tem [...]o quantitativo de alunos [...]a distorção idade série, porque se eu somar distorção idade série, quantidade de alunos, falta de material pedagógico, eu</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de leitura. • Falta de acompanhamento e incentivo da família. • Falta de interesse dos alunos. • Falta de recursos materiais. • Tornar válido o ensino de língua portuguesa. • Quantitativo de alunos. • Distorção idade e série. • Questões burocráticas. |

| | |
|--|--|
| <p><i>tenho que me virar nos trinta pra fazê-los compreender alguma coisa.</i></p> | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p><i>PLP6E3: [...] sou muito persistente, gostar do que faz porque em determinado momento você quer desistir e já não bastasse a dificuldade que você tem de toda uma estrutura, dessa questão burocrática... de tudo isso, ainda tem mais essa questão dos alunos, que às vezes ele é muito desinteressado né, e... não sei nem se é porque ele quer, porque acho que em casa ele não tem esse direcionamento que ele precisava ter [...]</i></p> | |
|---|--|

Ao serem indagadas sobre essa questão, claramente a feição de todas as entrevistas modificou, afinal, como disse PLP5E3 [...] *tem a dificuldade corriqueira que quase todo ano é a mesma coisa [...]*. Inserindo tal questionamento, imaginei que listariam inúmeras dificuldades relacionadas diretamente ao ensino de língua materna, como por exemplo, a leitura, citada por PLP1E1 e PLP2E1. No entanto, os aspectos apontados e que necessitam de melhoria são abrangentes, que vão desde a falta de recursos materiais até à falta de acompanhamento da família.

Duas dificuldades que me chamaram a atenção foram: a citada por PLP1E1, PLP2E1, PLP3E2 e PLP6E3 - falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos - e outra, presente no discurso de PLP1E1 e PLP6E3 - falta de interesse dos alunos. Acredito que esses discursos se constituem como uma forma de transferir parcialmente a responsabilidade do professor nesse processo, pois muitas vezes a falta de interesse do aluno está relacionada a uma aula que não foi bem planejada, à metodologia de ensino, ou até mesmo pode estar ligado aos demais fatores citados pelas entrevistadas, como as condições de trabalho, questões burocráticas e falta de recursos pedagógicos, por exemplo.

O discurso que merece destaque nessa questão é a da PLP4E2 ao afirmar que é papel da escola possibilitar ao aluno o acesso a recursos que ele não tem lá fora, como por exemplo, os gêneros textuais, promovendo práticas e eventos de letramento, e que essa é a maior dificuldade vivenciada no ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa tem sido um desafio para professores e alunos, principalmente por falta de conhecimento ou insegurança em relação à variação linguística, portanto, quando me propus investigar esse tema minha intenção foi de revelar os principais desafios encontrados no exercício docente ao ensinar a língua materna por meio de uma abordagem sociolinguística.

Agora, neste espaço destinado às considerações finais, insiro fatos não registrados anteriormente e que ilustram o porquê do meu propósito ao realizar essa investigação. Além das três escolas selecionadas, estive presente anteriormente em outras quatro, na tentativa de constituir o corpus, mas infelizmente, por motivos diversos não foram selecionadas.

Após consentimento do gestor e do pedagogo de uma das escolas, me dirigi à sala dos professores na tentativa de realizar as entrevistas e lá encontrei uma professora cansada (era visível pela sua aparência) e abarrotada de provas para corrigir (discurso dela ao me dispensar e notável pela presença de inúmeros papéis ao seu redor). Eu me apresentei e revelei o motivo de eu estar ali, mas antes mesmo que eu pudesse explicar detalhadamente os objetivos da pesquisa, olhou para mim e perguntou, com tom irônico e agressivo, se era mais uma pesquisa com a finalidade de apontar as inúmeras falhas do professor e dizer o quê que ele faz de errado. Disse que esse não era o meu propósito e após explicar detalhadamente o intuito da investigação, novamente, com o mesmo tom de voz, perguntou se eu era professora e se eu trabalhava em sala de aula. Calmamente, respondi que não, pois estava afastada para cursar o mestrado. Não satisfeita com a resposta, perguntou qual o meu trabalho anterior e eu disse que estava atuando na sede da Secretaria, motivo para deixá-la mais exaltada, principalmente porque exatamente naquele dia Assessores da GIDE estavam na escola, olhando diários e demais documentos.

Mais uma situação interessante ocorreu em outra escola durante a minha espera pela chegada dos professores. Era início do turno vespertino, alunos chegavam à escola e aguardavam a liberação para se dirigirem às salas. Como prática diária, assim que ouviram o sinal se posicionaram em filas no pátio com o intuito de cantar o Hino Nacional. Ao final, a pedagoga chamou à frente alguns alunos, pediu que cantassem individualmente (com a letra em mãos), destacou os erros cometidos por cada um e enfatizou que cada palavra cantada erroneamente seria escrita pelos alunos inúmeras vezes até que aprendessem. Na escola em questão, consegui realizar apenas uma entrevista (não analisada nesta dissertação), pois o

outro professor declarou estar por tempo indeterminado assoberbado com atividades como, por exemplo, o preenchimento do diário (substituição do provisório pelo permanente), a correção de exercícios, a preparação dos alunos para a ADE e a escolha do livro didático.

Quanto às escolas selecionadas, em todas fui bem recepcionada, principalmente na Escola Municipal Paulo Graça, pois a alegria de todos era contagiante, afinal, pouco tempo antes da pesquisa haviam recebido o resultado do Ideb, e a escola ainda estava em clima de comemoração. Pertencente a Divisão Distrital Zonal Sul, ela e mais outras 39 que obtiveram bons resultados no Ideb de 2015 e participaram de uma solenidade “Prêmio professor em foco: reconhecimento ao mérito alcançado no Ideb”, promovida pela própria DDZ, sendo a escola Paulo Graça a que obteve o primeiro lugar nos anos finais com 5.8, conseqüentemente uma das escolas a receber o 14º salário.

Outro fato que me chamou a atenção e possivelmente pode ter colaborado para a aceitação em participar da pesquisa foi o interesse das entrevistadas das escolas Paulo Graça e Solange Nascimento em obter informações acerca do mestrado, fazendo perguntas sobre as linhas de pesquisa e processo de seleção. Ainda referente às escolas Paulo Graça e Solange Nascimento, em ambas foram necessários o preenchimento do questionário e a realização da entrevista no mesmo dia, pois assim preferiram as entrevistadas, uma vez que alegaram estar assoberbadas com atividades; além disso, tive também dificuldade em ter acesso ao PPP, pois estava em fase de atualização, não sendo permitida a sua divulgação antes da aprovação da Secretaria.

Diante do exposto, ratifico que o objetivo desta pesquisa não foi elencar o que o professor “faz de errado”, embora tenha me deparado com relatos incoerentes ao que se propõe para o ensino de língua materna, mas perceptivelmente decorrente do contexto em que as professoras estavam inseridas.

No primeiro capítulo, apresentei os principais conceitos teóricos que norteiam este trabalho – a Sociolinguística Variacionista e a Educacional – e que devem fazer parte do aporte teórico do professor de língua materna. Primeiramente teço breves comentários sobre o surgimento da Sociolinguística como insatisfação diante de modelos existentes que afastavam o objeto da linguística da realização da língua e de suas diversas manifestações. Logo adiante, discorro sobre a variação linguística, os principais pressupostos da Sociolinguística e o preconceito linguístico. Alinhando tais conhecimentos à educação, discorro sobre a Sociolinguística aplicada à educação. Foram discutidos: a diversidade linguística e a escola; a constituição da disciplina Língua Portuguesa como componente curricular; a Sociolinguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a importância da Sociolinguística na formação do

professor de Língua Portuguesa. Nesse capítulo, chamo a atenção para a necessidade de a estrutura dos cursos de Letras, especificamente a importância da base Sociolinguística para a formação de um profissional consciente, que possa garantir um aprendizado significativo da língua.

No segundo capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos, esclarecendo o contexto da pesquisa, quem são os participantes, como foram escolhidas as escolas e quais os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Inicialmente pretendia-se entrevistar doze professores de Língua Portuguesa, porém, por motivo de tempo para a realização da pesquisa, aceitação dos professores em participarem e sugestões da banca de qualificação, optei em diminuir a abrangência da investigação, prevalecendo seis professores de três escolas de diferentes localidades.

O terceiro capítulo está dividido em três seções: apresentação e considerações sobre as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (2007, 2012 e 2015), apresentação e considerações sobre o Plano de Formação Continuada da Secretaria, e os resultados obtidos por meio das entrevistas e questionários. Ressalto mais uma vez que a escolha em trabalhar dessa forma, interligando aporte documental e pedagógico ao discurso das professoras, foi uma tentativa de compreender quais os fatores que interferem na prática do professor.

A princípio surgiu a dúvida de quais parâmetros optar para a análise das Propostas, afinal, uma proposta de ensino de língua materna deve levar em consideração inúmeros fatores, principalmente os PCN como norteadores. Sendo assim, para atender os objetivos da pesquisa optei em delimitar, focando meu olhar a duas instâncias: à sua estrutura e ao teor Sociolinguístico presente (ou não) em seu texto. Quanto à estrutura, me baseei em Kramer (1997) por apontar aspectos cruciais para a elaboração ou análise de uma proposta pedagógica, dessa forma pude constatar itens que precisam de melhoria, principalmente em relação ao fato não considerar as necessidades, especificidades e realidade de cada escola. Emparelhando a análise da proposta com os discursos das professoras é possível notar o quanto a proposta não é uma aliada para as aulas de Língua Portuguesa, seja pela forma como foi constituída, seja pela forma como é imposta. Quanto ao teor Sociolinguístico me pautei em cinco questões que considero primordiais e que devem estar presentes na proposta curricular: apresentação da língua como uma unidade composta de muitas variedades, esclarecimentos sobre o preconceito linguístico, valorização das diferentes variedades do Português, reflexões sobre a linguagem e sua utilização às situações e a propósitos definidos e orientações didáticas, mesmo que mínimas, de como se trabalhar com as diferentes variedades do Português.

Ao estudar o Plano de Formação Continuada senti falta de documentos mais substanciais para análise. Embora tivesse solicitado o material utilizado nas formações, relatório com os resultados das avaliações das formações, frequência dos professores, somente tive acesso ao documento norteador e ao projeto com tema e objetivos da formação. Corroborando o que apreendi, as entrevistadas, cada uma com sua especificidade, apresentaram as suas insatisfações, as quais, aliadas à informações obtidas na DEF, cheguei a seguinte conclusão: precisa-se encontrar uma forma que possibilite a aproximação dos temas das formações com a prática docente de forma que atenda às necessidades (reais) dos alunos, e claro, levando em consideração a língua em seu uso. Seria interessante a realização de uma investigação minuciosa: o que realmente o professor conhece sobre o trabalho com a língua materna? Há necessidade de adequar a formação à necessidade do aluno ou à necessidade do professor? Penso que a necessidade dos alunos tem início nas necessidades do professor, principalmente em relação às fragilidades teóricas que podem acarretar práticas improdutivas e sacrificantes.

Além dos documentos analisados, optei em aplicar questionários e entrevistar seis professoras de Língua Portuguesa, sendo possível agregar mais informações sobre as inúmeras dificuldades nesse exercício de ensinar-aprender a Língua Portuguesa. Os questionários serviram como subsídio para análise das entrevistas, as quais seguiram um roteiro semiestruturado com questões voltadas à atitude linguística, ao preconceito linguístico, ao suporte pedagógico, ao suporte documental e ao ensino de Língua Portuguesa, por entender que as dificuldades encontradas pelo professor perpassam por todas essas instâncias.

Pautada na proposta de Moraes e Galiazzi (2016), a Análise Textual Discursiva, as duas horas e quarenta e três minutos de entrevista se constituíram em um material para análise, posteriormente dividido em treze categorias, com a possibilidade de diálogo entre as mesmas. São elas: a variação / diferença linguística no discurso das professoras, existe uma forma correta de falar, preconceito linguístico, adequação linguística, espaço para a variação em sala de aula, confusão entre variação dialetal e variação de registro, sintetização de variação linguística à variação regional, a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, objetivos da formação continuada, aspectos positivos da formação continuada, aspectos a melhorar da formação continuada, temas da formação, a proposta como procedimento burocrático, concepção de ensino de língua materna, formas de trabalhar a gramática normativa, dificuldades vivenciadas no ensino de Língua Portuguesa. Tais categorias foram analisadas com o intuito desvelar os desafios encontrados no exercício docente ao ensinar a Língua Portuguesa por

meio de uma abordagem sociolinguística, respondendo conseqüentemente às perguntas que nortearam essa pesquisa.

Quanto à primeira questão - **Qual o perfil do professor do ensino fundamental?** – relembro que todas as professoras entrevistadas concluíram a graduação na mesma instituição (UFAM) no período de 2001 a 2004 e tiveram seus estudos tendo como base a grade curricular do ano de 1974 e do ano de 2000, ou seja, a Sociolinguística não fazia parte dos estudos como disciplina e com exceção de uma professora, as demais fizeram curso de especialização.

Dentre as três entrevistadas são notórios três perfis. O primeiro perfil é constituído pelo professor ciente de que a prática docente de língua materna deve levar em consideração a língua em seu uso real, que ensinar a Língua Portuguesa vai além de ensinar a gramática normativa, mas que por inúmeros motivos acaba moldando as suas aulas para atender objetivos específicos da escola ou da Secretaria ou apresenta insegurança. O segundo perfil está relacionado ao professor que tem pouca noção das mudanças de perspectivas no ensino, percebe que a forma de ensinar mudou e por acreditar estar atendendo não percebe as incoerências em sua prática. O terceiro perfil é daquele professor que não concebe o ensino de Língua Portuguesa de outra forma que não seja a tradicional, com exercícios mecânicos de fixação de normas.

A segunda questão - **Qual o posicionamento do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa diante das variações linguísticas?** – desencadeia uma série de discussões que vão da fragilidade teórica à intolerância e ao preconceito linguístico. Para responder a segunda questão é necessário retomar alguns aspectos da análise das categorias: a) com exceção de uma entrevistada, a variação não passa despercebida nos discursos, pois em determinados momentos as professoras discorrem sobre o tema e emitem opiniões; b) há a presença de um mito que ainda perpetua: o de que existe uma forma correta de falar; c) em alguns casos, embora declarado que o aluno tem a liberdade para falar, percebe-se o discurso do “certo e errado” e a intolerância em relação ao uso de gírias; d) é perceptível o oposto da questão anteriormente citada, pois há professoras que norteiam o ensino na perspectiva da adequação linguística, embora haja algumas fragilidades teóricas; e) foi possível perceber duas formas de preconceito em relação ao modo de falar dos alunos: a declarada e não declarada. A primeira está clara no discurso, principalmente ao se expor a opinião acerca do modo de falar e da maneira como são conduzidas as aulas de Língua Portuguesa. A segunda,

considerada por mim como não declarada, apresenta-se de forma sutil como um pseudo respeito, mas que em momentos específicos é revelada.

Quanto à terceira questão - **Qual o aporte pedagógico e documental que o professor da SEMED recebe para a sua prática com o ensino da Língua Portuguesa?** – levei em consideração a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e a Formação Continuada. As aulas de Língua Portuguesa são baseadas na Proposta Curricular, inclusive foi verificado que a forma como é utilizada não agrada às professoras, as quais em suas declarações enfatizam que se torna difícil a sua aplicação por motivos burocráticos. Referente à Formação Continuada, a mesma é oferecida pela DDPM, com temas específicos para o ensino de língua materna, mas que, segundo as entrevistadas, existem aspectos que precisam de melhoria.

Para responder a quarta questão - **O aporte pedagógico e documental tem uma abordagem sociolinguística?** – priorizei os dados obtidos por meio da análise da Proposta, uma vez que os documentos da Formação Continuada não se constituíram como fonte de possibilidades de diferentes leituras, principalmente porque em 2015 a formação foi ofertada pelo Sistema Aprende Brasil. As propostas não têm uma abordagem sociolinguística assim como no documento que norteia o ensino de Língua Portuguesa, no caso, os PCN, sendo assim, transparece a preocupação maior em elencar os conteúdos a serem trabalhados, deixando de lado ou citando de maneira sutil a nova perspectiva de ensino em relação à Língua Portuguesa. Considero, portanto, que não há esclarecimentos substanciais sobre a variedade da língua, o preconceito linguístico e reflexões sobre a linguagem.

Atendendo às indagações anteriores, de certa forma foi possível detectar e contribuir para responder a quinta questão: No decorrer da análise foram perceptíveis os seguintes aspectos:

1) Fragilidade teórica

A teoria não é vista com muita simpatia entre os professores, fato perfeitamente compreensível se a forma como for abordada não tiver nenhuma ou pouca ligação com a prática, portanto, considero como a principal dificuldade, uma vez que pode acarretar práticas improdutivas e insignificantes tanto para o professor quanto para o aluno. Questões mínimas como: 1) saber que não existe o “certo e o errado”, mas sim o “adequado e o inadequado”; 2) confundir variação dialetal com variação de registro; 3) saber que ao se falar em variação linguística não estamos falando somente em diferenças regionais; 4) que o ensino de Língua Portuguesa não é mais o mesmo de três décadas atrás; é obrigação de todo professor de língua materna.

2) A formação inicial

A formação inicial é de suma importância e deve ser levada em consideração na tentativa de elencar as dificuldades do professor de língua materna, afinal, ela é a base norteadora das primeiras práticas do professor. No decorrer da pesquisa pude perceber que tanto a Sociolinguística quanto as demais disciplinas que levam em consideração o uso da língua fizeram falta na formação das entrevistadas.

3) Formação continuada

Nesta pesquisa, foi possível constatar a insatisfação das professoras em relação à formação continuada, sendo as principais queixas relacionadas à localidade, ao tema e atendimento às reais necessidades do aluno. A falta de material mais substancial para análise e os discursos das professoras sugerem, a meu ver, a necessidade de um estudo mais específico, um projeto de formação que envolva: o estudo do perfil do professor da SEMED, a especificidade de cada DDZ e das escolas e possibilidade de acompanhamento e monitoramento das atividades.

4) Imposição da Secretaria em relação aos conteúdos ministrados

Como exposto anteriormente, não foi fácil encontrar professores dispostos a participar da pesquisa, mas esse fator já era esperado, afinal, a pesquisa de campo tem essas peculiaridades, para as quais o pesquisador deve estar preparado, porém, nas diversas situações de recusa, uma questão me chamou a atenção: todos estavam assoberbados, preocupados com os diários de classe e com a assessoria da GIDE. As professoras alegaram falta de liberdade em relação à escolha dos conteúdos, pois há uma vistoria com objetivo de verificar se os conteúdos são registrados da forma como estão escritos na Proposta e se todos os conteúdos do bimestre foram ministrados. Diante da percepção ou até mesmo consciência da importância de aprofundar assuntos que desenvolvam habilidades de leitura, escrita e oralidade, qual será o interesse do professor, desenvolver tais habilidades ou expor conteúdos por conta de um currículo a cumprir?

Recomendações/sugestões

- Uma vez que será necessária a elaboração de uma nova Proposta, principalmente devido às orientações da BNCC, sugiro que para a equipe composta por assessores pedagógicos, assessores de linguagem, formadores, professores das diferentes zonas distritais, sejam acrescentados no mínimo dois professores representantes de universidades públicas do Amazonas, atuantes nas áreas de linguagem e literatura.
- Acredito que parte das dificuldades do aluno é consequência das dificuldades do professor, sendo assim, alguns aspectos da formação continuada precisam ser redimensionados. Que tal uma investigação minuciosa das reais necessidades do professor de Língua Portuguesa? Será que o professor sabe o real objetivo do ensino de Língua Portuguesa na escola? Ele conhece o que dizem os documentos norteadores para esse ensino? Qual a concepção de língua dos professores? Que tal investigar o posicionamento e a intervenção diante de uma situação de preconceito linguístico ou qualquer outro tema que precise de investigação? A investigação não precisa necessariamente estar presente somente em pesquisas de mestrado e doutorado, afinal, não se admite um professor que não seja também pesquisador.
- O ideal é que a disciplina Sociolinguística esteja na grade curricular do curso de Letras como disciplina obrigatória e não como optativa e que aborde a aplicabilidade de seus pressupostos na educação.
- Estreitar o elo entre as universidades públicas do Amazonas e a Secretaria de Educação com intuito de divulgar o que há de mais recente nas pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna e a sua aplicabilidade na sala de aula.
- Ainda em relação ao elo universidade e Secretaria de Educação. Que tal uma parceria para a elaboração de um projeto de pesquisa sociolinguística com alunos da rede municipal de ensino?

Hoje, após dois anos de afastamento para cursar o mestrado, finalizo esta pesquisa com a esperança de que as reflexões aqui suscitadas possam direcionar outros pesquisadores a continuarem e aprofundarem o tema, e retorno à Secretaria, dessa vez como parte da equipe de formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, com o sentimento de obrigação em sugerir direções que certamente contribuirão para a melhoria do ensino de língua portuguesa na Secretaria.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Adriana Eugênia Antony. **A institucionalização da disciplina língua portuguesa.** VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação, n.1, p. 14-32, 2012.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Ana Christina Bentes. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** Vol 1. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEVEDO, Orlando da Silva Azevedo. **Aspectos dialetais do português da região norte do Brasil: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas (PA) e no Médio Solimões (AM).** 2013. 660 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Água mole em pedra dura...** In: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Preconceito linguístico.** 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM.** In: ZILLES, Ana Maria Staht; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. **Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino.** In: ZILLES, Ana Maria Staht; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neida Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica.** 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível.** Polifonia: Cuiabá, EDUFMT. N° 07, p.119-136, 2003.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

_____. **A diversidade linguística do Brasil e a escola.** In: Português: um nome, muitas línguas. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008

_____. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CEZARIO, Maria Maura & VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística.** In: Mário Eduardo Martelotta (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO *et al.* **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo.** In: MARTELLOTA, Mario Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2009.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. **Dos dialetos populares à variedade culta: a sociolinguística na escola.** Curitiba: Appris, 2011.

_____. **A pedagogia da variação linguística é possível?** In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino.** In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONSECA, Cláudio Luiz Abreu. **Ensino de Língua Portuguesa: novos paradigmas nos cursos de Letras e a Formação do professor de língua portuguesa.** Cadernos do CNLF, Vol. XII, nº 04. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Proposta Pedagógica.** In: Português: um nome, muitas línguas. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008

GORSKI, Maria Edair; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>, último acesso em 20 de junho de 2016, às 15h13min.

ILARI, Rodolfo; BASSO; Renato. **O português da gente – a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 201.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** Coleção linguagem & ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LUCCHESI, Dante. **A diversidade e a desigualdade linguística.** In: Português: um nome, muitas línguas. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2007.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2012.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2015.

MARTINS, Eduardo Cardoso. **O CURRÍCULO DE LETRAS: ciclo teórico em debate.** In. GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães e SILVA, Iná Isabel de Almeida Rafael Linguística: múltiplas abordagens. Curitiba, PR:CRV, 2015.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silva Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In. MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

PESSOA, Maria do Socorro. Formação de Professores, variação dialetal e a aquisição da linguagem oral e escrita em terras de migrantes: uma constatação no portal da Amazonia-Brasil. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 137-152, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. **A gíria e outros termos**. São Paulo: T. A. Queiroz Edusp, 1984.

SANTOS, Adelino Pereira dos. **O conteúdo de língua portuguesa nos documentos oficiais e na linguística aplicada: a ordem de dois discursos**. *Revista Travessias*, vol. 10, n-03, 28º ed. 2016.

SILVA, Myrian Barbosa. **A escola, a gramática e a norma**. In: BAGNO, Marcos. (Org.) *Linguística da norma*. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: IbpeX, 2009.

SILVIA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27 p. 271-287, jul./dez. 2009. ISSN 1981-0431

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: *Linguística da Norma*. BAGNO, Marcos (org.) 3. Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William, HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Projeto de pesquisa: “*Diversidade Linguística no Ensino: desafios do professor de língua materna no contexto escolar*”.

Orientador: Orlando da Silva Azevedo

I QUESTIONÁRIO PERFIL

Caro (a) professor(a),

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada,

Lygia de Lima Souza.

DATA: ____/____/____

1 NOME COMPLETO: _____

2 TELEFONE: _____

3 E-MAIL: _____

4 ASSINALE COM UM “X” A FAIXA ETÁRIA A QUAL VOCÊ PERTENCE:

- a) () até 25 anos
- b) () de 26 a 35 anos
- c) () de 36 a 45 anos
- d) () de 46 a 55 anos
- e) () acima de 55 anos

5 FORMAÇÃO:

5.1 Graduação

Curso: _____ Habilitação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

5.2 Especialização

- a) () sim
- b) () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

5.3 Mestrado

a) () sim b) () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

5.4 Doutorado

a) () sim b) () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

6 HÁ QUANTOS ANOS ATUA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA? _____ anos
7 INFORMAÇÕES ADICIONAIS QUE JULGAR RELEVANTE (opcional):

APÊNCICE B - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de pesquisa: “*Diversidade Linguística no Ensino: desafios do professor de língua materna no contexto escolar*”.

Orientador: Orlando da Silva Azevedo

II QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Caro (a) professor(a),

Este questionário visa coletar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, conforme exposto no Questionário de Perfil respondido anteriormente. Agradeço novamente sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada,

Lygia de Lima Souza.

DATA: ____/____/____

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

1 NOME: _____

2 TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: _____

3 TEMPO DE DOCÊNCIA NA SEMED: _____

4 REGIME DE TRABALHO: () ESTATUTÁRIO () RDA

5 TURNO(S) DE TRABALHO: () MATUTINO () VESPERTINO () NOTURNO

6 ANO EM QUE LECIONA:

() 6º ANO () 7º ANO () 8º ANO () 9º ANO

POR FAVOR, RESPONDA:

1 DURANTE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA HOUVE UM ENFOQUE NO ENSINO DA GRAMÁTICA NORMATIVA?

() Sim () Não

2 A DISCIPLINA DE SOCIOLINGUÍSTICA FAZIA PARTE DA GRADE CURRICULAR DE SEU CURSO?

() Sim () Não () Não lembro

3 NA SUA FORMAÇÃO, O ESTUDO DE SOCIOLINGUÍSTICA PODE SER CONSIDERADO:

- Excelente Bom Razoável Fraco Não lembro de ter estudado
 Não fazia parte da grade curricular

4 O NÚMERO DE ALUNOS EM SALA É ADEQUADO PARA DESEMPENHAR UM BOM TRABALHO?

- Sim Não Parcialmente. Explique: _____

5 EM SUA OPINIÃO, QUAL O COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA?

- Não sabe português Sabe Português É difícil aprender português
 Outro: _____

6 QUE COMPONENTE GRAMATICAL É MAIS TRABALHADO EM SALA DE AULA?

- Fonético Morfológico Sintático Semântico
 Outro: _____

7 EM RELAÇÃO AO GRAU DE INTERESSE PELA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA, VOCÊ CONSIDERA QUE O ALUNO ...

- É interessado Não é interessado É parcialmente interessado

8 EM QUE ASPECTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESTÃO CONCENTRADAS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO ALUNO?

- Na compreensão de textos Na produção de textos Na falta de leitura Na gramática
 Outro: _____

9 VOCÊ, DURANTE O ENSINO DAS REGRAS GRAMATICAIS, REFORÇA A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO VOCABULAR E O RESPEITO PELA MANEIRA DE FALAR DAS OUTRAS PESSOAS?

- Sim Às vezes Não Quase sempre Raramente
 Nunca

10 VOCÊ CONSIDERA QUE OS ALUNOS APRESENTAM DIFERENTES MANEIRAS DE USAR A LÍNGUA PORTUGUESA?

- Sim Não

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de pesquisa: “*Diversidade Linguística no Ensino: desafios do professor de língua materna no contexto escolar*”.

Orientador: Orlando da Silva Azevedo

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

INFORMAÇÕES GERAIS

Em que estado e cidade você nasceu?

Há quanto tempo reside em Manaus? (PARA O ENTREVISTADO QUE NÃO NASCEU NO AMAZONAS OU MANAUS)

Leciona outra disciplina além de Língua Portuguesa?

Você se considera um (a) profissional motivada para atuar na área? Por quê?

I- ATITUDE LINGUÍSTICA/PRECONCEITO LINGUÍSTICO

1. Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula?
2. Você mora neste bairro? O que lhe chama mais atenção na fala das pessoas desse bairro? Por quê?
3. Como você caracteriza o povo amazonense? O que você pensa do modo de falar do povo amazonense?
4. Você conhece pessoas de outros lugares? De onde? O que acha do modo como falam?
5. Você já sofreu algum tipo de preconceito relacionado à sua forma de falar? Poderia contar?
6. Como você acha que deve ser a maneira de falar dos alunos em sala de aula?
7. Você trabalha com as noções de certo e errado em sala de aula? Por quê?
8. Como você explica a seus alunos a diferença entre o modo de falar dos mais idosos e o modo de falar da juventude?
9. Como os alunos encaram o modo de falar dos professores?

II – SUPORTE PEDAGÓGICO

1. Em sua formação inicial (e/ou) continuada foram abordados assuntos relacionados ao trabalho com a língua materna em sala de aula?

2. No questionário você disse que trabalha há (tempo de serviço registrado no questionário) na SEMED. Você participa ou participou dos cursos de formação continuada ofertados?
3. Poderia dizer quais os temas abordados e se direcionaram mudanças na sua prática pedagógica? Quais mudanças?
4. Cite aspectos positivos e aspectos a melhorar em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria.

III – SUPORTE DOCUMENTAL

1. Você tem acesso à proposta curricular da SEMED?
2. Qual a sua opinião acerca da proposta curricular da SEMED?
3. Na escola, o direcionamento dado ao ensino de língua portuguesa é baseado na proposta curricular?
4. Qual a sua opinião acerca do tratamento dado nos livros didáticos em relação à diversidade linguística e à variação linguística?

IV – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Para você, o que é ensinar língua portuguesa na escola?
2. Como você aborda a gramática normativa em sala de aula?
3. Você trabalha com textos de diferentes níveis de formalidade? Por quê?
4. Você trabalha com textos de diferentes dialetos? Por quê?
5. Quais as principais dificuldades que você vivencia no ensino de língua portuguesa no 6ª/7ª/8ª ou 9º ano?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Diversidade linguística no ensino de português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar” sob a responsabilidade da pesquisadora **Lygia de Lima Souza**, endereço profissional Av. Mário Ypiranga, 2549 – Parque Dez, telefone (92) 3632-2367, e-mail: lygia_lsouza@hotmail.com, sob a orientação do Professor Dr. **Orlando da Silva Azevedo**, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: orlandoazevedo@ymail.com.

A referida pesquisa objetiva alisar o papel do professor no trato com a diversidade linguística diante das contribuições da Sociolinguística, além de: verificar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística; identificar os desafios encontrados no exercício docente em sala de aula ao ensinar a língua por meio de uma abordagem sociolinguística; averiguar qual o posicionamento do professor em relação ao ensino de língua portuguesa diante das variações linguísticas; e traçar o perfil do professor no ensino fundamental.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de duas etapas. A primeira se dará por meio do preenchimento de dois questionários, nos quais será solicitado que você responda a questões acerca dos seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais, titularidade, tempo de docência e uma breve investigação sobre o tema. A segunda, por meio da entrevista a qual será gravada e tem o intuito de captar os desafios do professor em trabalhar com a diversidade linguística, seguirá um roteiro com questões voltadas à sua prática pedagógica, à formação inicial e continuada e a opiniões acerca de situações que envolvem diferentes níveis de formalidade e dialetos distintos.

De acordo com a resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados”. Neste estudo o possível risco para os sujeitos, em consequência da participação na pesquisa, será algum constrangimento decorrente das questões levantadas no questionário e na entrevista. Se isto vier a ocorrer, o pesquisador tomará todas as providências para que o mesmo seja dissipado. Será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando a identificação dos mesmos. A técnica de análise de conteúdo dos questionários e das entrevistas agrupará os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do participante. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para a discussão acerca dos desafios do professor e o ensino /aprendizagem da língua materna.

Os principais benefícios decorrentes desta pesquisa são: reflexão acerca do processo de ensino /aprendizagem em relação à língua, seus usos e suas variedades; reflexão acerca do preconceito linguístico como um dos fatores de baixo rendimento e desmotivação entre os alunos; olhar diferenciado às reais necessidades e aos desafios que o professor de língua portuguesa enfrenta no contexto escolar.

Se depois de consentir em sua participação o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, mas se houver algum custo decorrente da sua participação na pesquisa é assegurado o ressarcimento da despesa, ou seja, o pesquisador, mediante comprovante apresentado pelo informante entrevistado, compromete-se a reembolsar qualquer gasto decorrente da participação da pesquisa . Salienta-se que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012).

Além disso, caso venha sofrer algum tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, o (a) senhor (a) tem direito a assistência e a indenização.

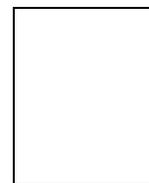
Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___



Impressão Dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Orientador

APÊNDICE E – CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

À Exma. Sra. Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt
Secretária Municipal de Educação de Manaus

Como pesquisadora da Pós-Graduação em Letras/ da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), dirijo-me a V. Exa. com o propósito de solicitar autorização para a coleta de algumas informações e, ao mesmo tempo, trazer-lhe esclarecimentos relativos ao meu projeto de pesquisa intitulado “*Diversidade Linguística no Ensino: desafios do professor de língua materna no contexto escolar*”.

O projeto de pesquisa, aqui anexado, tem como objetivo geral desvelar os desafios encontrados pelo professor de língua portuguesa no exercício docente ao ensinar a língua materna por meio de uma abordagem sociolinguística, considerando o aporte recebido da rede de ensino.

Atualmente tem se discutido muito sobre a qualidade do ensino, sobre as dificuldades dos alunos e sobre a formação de professores. Algumas considerações se fazem pertinentes ao analisarmos essa situação como, por exemplo: a formação acadêmica do professor, a formação continuada e o aporte pedagógico e documental recebido da instituição para a sua prática pedagógica.

As discussões em torno do ensino sofreram mudanças a partir da década de 1980 e conseqüentemente a visão sobre o ensino de língua portuguesa começou a trilhar um novo rumo, principalmente por conta do advento da linguística como ciência e dos estudos sociolinguísticos. Isso significa que nos depararemos com a situação de que temos professores formados recentemente, logo após a inclusão desses estudos no currículo do curso de Letras, bem como aqueles que não os tiveram na sua formação acadêmica. Para esses últimos, o conhecimento sobre essa abordagem se daria por meio da formação continuada.

Nosso objeto de estudo será o Ensino Fundamental II, envolvendo professores do 6º ao 9º ano da Educação básica. Inicialmente, o intuito é entrevistar doze professores, sendo três em cada ano, totalizando três escolas. Caso não consigamos obter dados suficientes para a análise dos dados, comprometendo os resultados da pesquisa, aumentaremos o número de escolas a serem visitadas.

Além do acesso às escolas, solicitamos ainda, autorização para acesso a informações aos seis setores abaixo relacionados, mas que no decorrer da pesquisa possivelmente seja necessário acesso a outros.

- **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM):** escolas que estão situadas em cada zona, quantidade de professores de Língua Portuguesa por escola e o ano escolar em que lecionam.
- **Divisão de Ensino Fundamental – DEF:** as três últimas Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.
- **Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM:** o Relatório Geral da Prova Brasil 2013 com as notas de proficiência em Língua Portuguesa de cada escola.
- **Divisão de Estatística:** a lista de escolas que atendem alunos do 6º ao 9º ano;
- **Divisão de Pessoal:** o quantitativo de professores por escola;
- **Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM:** o Plano de Formação Continuada.

Agradeço a atenção e coloco-me a disposição para mais informações e esclarecimentos.

Atenciosamente,

Lygia de Lima Souza
Mestranda/ Matrícula: 2150169

Professor Orientador Dr. Orlando da Silva Azevedo

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED