



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ÁLIDA LARYSSA ESPOZETTI DE ASSIS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A  
PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL:  
UM OLHAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA-  
PR**

---

Londrina  
2021

ÁLIDA LARYSSA ESPOZETTI DE ASSIS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A  
PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL:  
UM OLHAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA-  
PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A848 Assis, Álda Laryssa Espozetti.  
O ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da sociolinguística educacional : um olhar para as escolas públicas de Londrina-PR / Álda Laryssa Espozetti Assis. - Londrina, 2021.  
135 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística educacional - Tese. 2. Ensino básico - Tese. 3. Língua portuguesa - Tese. I. Baronas, Joyce Elaine de Almeida . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ÁLIDA LARYSSA ESPOZETTI DE ASSIS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA  
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL:  
UM OLHAR PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA-PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida  
Baronas  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Pagliarini Cox  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Cristina Altino  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreia da Cunha Malheiros Santana  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de junho de 2021.

## **AGRADECIMENTOS**

À família, por ser a base em todos os momentos.

Ao Rodrigo, e sua paciência e incentivo infinitos.

À professora Joyce, por orientar, por apoiar e pelos inúmeros ensinamentos durante esses anos.

Aos participantes da banca do exame de qualificação, pelas importantes contribuições.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, que tanto contribuíram ao compartilharem seus conhecimentos.

À Secretaria Estadual de Educação, por autorizar a realização da pesquisa nas escolas.

Às Escolas Estaduais e a todos que as compõem, que compreenderam a importância da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

ASSIS, Álida Laryssa Espozetti. **O ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da sociolinguística educacional**: um olhar para as escolas públicas de Londrina-PR. 2021. 135 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

Compreender a escola como um espaço heterogêneo é fato indiscutível; da mesma maneira, é inegável a existência da variação linguística neste ambiente, contudo, o ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, não abrange esse fenômeno. Neste contexto, e com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, esta pesquisa busca compreender qual concepção linguística embasa o ensino de Língua Portuguesa, em escolas públicas da cidade de Londrina-PR. Para tanto, os seguintes objetivos foram traçados: (i) Conferir a abordagem utilizada pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa; (ii) Observar como ocorre a pluralidade linguística durante as aulas de Língua Portuguesa; (iii) Apurar a crença dos professores a respeito do ensino de Língua Portuguesa; (iv) Averiguar a compreensão dos alunos a respeito da relação entre gramática e língua; (v) Verificar os documentos oficiais utilizados por professores e escolas. Assim, três *corpus* foram analisados para o cumprimento dos objetivos: Documentos oficiais (PCN - Parâmetros curriculares nacionais; PPP - Projeto político pedagógico); observação de aulas; respostas a questionários aplicados aos professores aos alunos. A análise dos dados coletados esclarece que os estudos sociolinguísticos estão presentes nos documentos oficiais e nas respostas aos questionários dos professores, contudo, expõe práticas que divergem do esperado.

**Palavras-chaves:** Sociolinguística educacional. Ensino básico. Língua portuguesa.

ASSIS, Álida Laryssa Espozetti. **Portuguese language teaching from the perspective of educational sociolinguistics**: a look at public schools in Londrina-PR. 2021. 135 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

### **ABSTRACT**

Understanding the school as a heterogeneous space is an indisputable fact. Likewise, the existence of linguistic variation in this environment is undeniable, however, the teaching of the Portuguese language often does not cover this phenomenon. In this context, and based on the theoretical assumptions of Educational Sociolinguistics, this research seeks to understand which linguistic concept underlies the teaching of Portuguese Language in public schools in the city of Londrina-PR. For that, the following objectives were outlined: (i) Check the approach used by teachers in Portuguese language classes; (ii) Observe how linguistic plurality occurs during Portuguese Language classes; (iii) Ascertaining the opinion of teachers regarding the teaching of Portuguese Language; (iv) To investigate students' understanding of the relationship between grammar and language; (v) Check the official documents used by teachers and schools. Thus, three *corpus* were analyzed to fulfill the objectives: Official documents: PCN - National curriculum parameters; PPP - Pedagogical political project; observation of classes; questionnaire applied to teachers; questionnaire applied to students. The verification of the collected data clarifies that the sociolinguistic studies are present in the official documents and in the answers of the teachers' questionnaires, however, it exposes practices that differ from the expected.

**Key-Words:** Educational sociolinguistics. Basic education. Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Objetivos gerais PCN ensino fundamental língua portuguesa .....	45
<b>Figura 2</b> - Objetivos para produção de textos orais .....	46
<b>Figura 3</b> - Objetivos da análise linguística .....	47
<b>Figura 4</b> - Práticas de análise linguística - língua em uso .....	48
<b>Figura 5</b> - Práticas de análise linguística - fala e escrita.....	49
<b>Figura 6</b> - Variação em sala de aula.....	52
<b>Figura 7</b> - Conjugação verbal e verbo infinitivo.....	71
<b>Figura 8</b> -Atividades conjugação verbal.....	72
<b>Figura 9</b> - Atividade formas nominais .....	74
<b>Figura 10</b> - Crônica “Chatear e Encher” .....	76
<b>Figura 11</b> - Interpretação textual gênero manual.....	79
<b>Figura 12</b> - Atividade avaliativa figuras de linguagem .....	86
<b>Figura 13</b> - Tabela de pronomes .....	88
<b>Figura 14</b> - Exercícios pronomes.....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Siglas de identificação das escolas .....	13
<b>Quadro 2</b> - Quantidade de aulas observadas .....	16
<b>Quadro 3</b> - Quantidade respostas questionários alunos.....	18
<b>Quadro 4</b> - Perfil professores Ensino Fundamental.....	96
<b>Quadro 5</b> - Conteúdos e materiais - Ensino Fundamental.....	98
<b>Quadro 6</b> - Gramática e variação - Ensino Fundamental .....	99
<b>Quadro 7</b> - Perfil professores Ensino Médio .....	101
<b>Quadro 8</b> - Conteúdos e materiais - Ensino Médio.....	103
<b>Quadro 9</b> - Gramática e variação - Ensino Médio.....	105
<b>Quadro 10</b> - Justificativas dos alunos que “gostam de gramática” - Ensino Fundamental .....	110
<b>Quadro 11</b> - Justificativas dos alunos que “ não gostam de gramática” - Ensino Fundamental .....	112
<b>Quadro 12</b> - Relação entre fala/ escrita e gramática - Ensino Fundamental .....	114
<b>Quadro 13</b> - Justificativas dos alunos que “gostam de gramática” - Ensino Médio .....	117
<b>Quadro 14</b> - Justificativas dos alunos que “ não gostam de gramática” - Ensino Médio .....	119
<b>Quadro 15</b> - Relação entre fala/ escrita e gramática - Ensino Médio .....	121

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	13
2.1	DADOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS .....	13
2.2	OBSERVAÇÃO DE AULAS EXPOSITIVAS .....	15
2.3	QUESTIONÁRIOS .....	16
2.3.1	Questionário aos Professores .....	16
2.3.2	Questionário aos Alunos.....	18
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
3.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL .....	19
3.2	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL .....	24
3.3	O ENSINO GRAMATICAL .....	28
3.4	NORMAS.....	31
3.5	CRENÇAS E ATITUDES .....	35
<b>4</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	38
4.1	ANÁLISE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	38
4.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental Terceiro e Quarto Ciclos .....	39
4.1.2	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	53
4.2	PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS .....	58
4.2.1	Projeto Político Pedagógico - Escola B .....	59
4.2.2	Projeto Político Pedagógico - Escola C .....	61
4.2.3	Projeto Político Pedagógico - Escola D .....	65
4.2.4	Projeto Político Pedagógico - Escola E .....	67
4.3	OBSERVAÇÕES .....	70
4.3.1	Observações Colégio BF.....	70
4.3.2	Observações Colégio CF.....	75
4.3.3	Observações Colégio DF.....	78
4.3.4	Observações Colégio AM .....	81
4.3.5	Observações Colégio BM .....	85
4.3.6	Observações Colégio CM.....	87

4.3.7	Observações Colégio DM.....	91
4.3.8	Observações Colégio EM.....	93
4.4	QUESTIONÁRIOS.....	95
4.4.1	Questionários Professores Ensino Fundamental.....	96
4.4.2	Questionários Professores Ensino Médio.....	101
4.4.3	Questionários Alunos Ensino Fundamental.....	109
4.4.4	Questionários Alunos Ensino Médio.....	116
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>
	ANEXO 1 - Diretrizes.....	135

## 1 INTRODUÇÃO

A tentativa de democratização do acesso à escola é um movimento que ocorre, de acordo com Soares (1989) há muitas décadas. Contudo, permitir que o aluno tenha acesso ao espaço físico da instituição escolar está longe de atingir o real objetivo de formar cidadãos capazes de agir criticamente na sociedade.

O surgimento dos estudos linguísticos voltados para o campo escolar é o primeiro passo para discutir os rumos que a disciplina deveria tomar para ser eficaz na abordagem da pluralidade linguística na escola.

Entre as áreas dos estudos linguísticos, a Sociolinguística se destaca por compreender a língua como heterogênea, constituída de variação. Tal compreensão da língua, dentro do ambiente escolar, torna-se imprescindível para que o ensino seja factível aos alunos de todas as camadas sociais, pois, por razões históricas e políticas, os currículos escolares conduzem o ensino de Língua Portuguesa principalmente na variedade de prestígio da língua, excluindo ou tratando como erro as outras variedades que possam surgir em sala de aula.

Há de se destacar, ainda, que ao excluir as variedades da língua, o ensino fica restrito àquele aluno que já chega aos bancos escolares dominando a variedade de prestígio, ao passo que o falante de outra variedade provavelmente enfrentará dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, compreendendo que a maior diversidade de alunos se encontram nas escolas públicas e sabendo da relevância de o ensino de Língua Portuguesa ser baseado nos avanços da Sociolinguística Educacional, para que os alunos sejam capacitados a utilizarem as variedades da língua nos diversos contextos sociais, esta pesquisa se faz relevante ao observar como o ensino de Língua Portuguesa está sendo tratado nas escolas públicas de Londrina-PR.

A hipótese inicial é de que a gramática normativa e o ensino prescritivo prevalecem nas instituições, devido ao prestígio socialmente atribuído à norma culta e à errônea associação de que ensinar português é ensinar gramática, logo, aprender português é aprender gramática. Ressalta-se que, muitos alunos só terão a oportunidade de ter acesso à norma culta no ambiente escolar, portanto, o ensino gramatical é fundamental, contudo, esse ensino não deve ser baseado somente na gramática normativa.

O objetivo principal desta tese é identificar, por meio de observação e

análise, qual concepção linguística embasa o ensino de Língua Portuguesa, em escolas públicas da cidade de Londrina-PR. Para que este objetivo geral fosse alcançado, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

Conferir a abordagem utilizada pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa;

Observar como ocorre a pluralidade linguística durante o ensino de Língua Portuguesa;

Verificar a opinião dos professores a respeito do ensino de Língua Portuguesa e suas crenças sobre ensino gramatical e variação linguística;

Averiguar a compreensão dos alunos a respeito da relação entre gramática e língua.

Investigar qual o posicionamento dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Para compreensão dos resultados obtidos, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: metodologia; referencial teórico; análise de documentos; análise de observações; análise de questionários; considerações finais.

A metodologia foi projetada com o intuito de obter uma visão ampla sobre os aspectos e os envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa maneira, foram selecionados para a análise três *corpus*:(i) documentos nacionais oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais; (ii) anotações das observações das aulas práticas; (iii) respostas dos questionários aplicados a professores e alunos.

A análise dos documentos oficiais tiveram a intenção de compreender a estrutura e as concepções de ensino específicas de cada instituição participante da pesquisa. Além disso, as anotações das observações da aula, ocorreram para que fosse possível assimilar as práticas de ensino que acontecem nas escolas e, por fim, a aplicação de questionários individuais, para alunos e professores, para captar a compreensão de ensino e Língua Portuguesa dos envolvidos na pesquisa.

Após a metodologia, encontra-se o referencial teórico. Esta pesquisa é embasada principalmente nos preceitos da Sociolinguística Educacional, portanto, foi fundamental a releitura de pesquisadores da área para nortear este trabalho. Inicialmente, visualiza-se um breve histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil a partir dos estudos de Soares (2004) e Mattos e Silva (2006), em seguida os conceitos de “norma” são fundamentados por Faraco (2008), após, realiza-se a explanação dos estudos da sociolinguística educacional com base nas publicações de Bortoni-Ricardo (2005) e Cyranka (2014). Por fim, a definição de crenças e atitudes apoiada em Lambert e Lambert (1966), López Morales (1993) e Santos

(1996).

Na análise, encontram-se primeiramente os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais e Projetos Políticos Pedagógicos. Em seguida, o detalhamento das observações realizadas nos colégios e dos dados obtidos na aplicação dos questionários dos professores e alunos. Em sequência, as considerações finais apresentam um panorama geral da pesquisa, comparando os dados de toda a análise.

Por fim, por meio dos dados encontrados com esta pesquisa, busca-se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Londrina-PR, a fim de estimular os profissionais da educação a compreenderem novas abordagens em sala de aula, que levem em conta o contexto da comunidade escolar em que a instituição está inserida e os conhecimentos prévios dos alunos, para cumprir com o objetivo de ensinar.

## 2 METODOLOGIA

Para que fosse possível abranger todos os objetivos traçados, esta pesquisa contou com três *corpora*: (i) análise de documentos oficiais; (ii) dados oriundos de observação de aulas expositivas de escolas públicas de Londrina-PR; (iii) dados de questionários aplicados aos professores e dados de questionários aplicados aos alunos. Por possuir análises diversificadas, essa pesquisa se classifica como exploratória, haja vista que, de acordo com Gil (2002, p. 41):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Assim, este trabalho perpassa pela análise documental, pelo estudo de campo e pelo levantamento bibliográfico, buscando considerar vários aspectos do ensino de Língua Portuguesa relacionados à Sociolinguística.

Com a intenção de buscar dados que atingissem todas as regiões da cidade, foram selecionadas cinco escolas que serão identificadas durante todo o trabalho da seguinte maneira:

**Quadro 1** - Siglas de identificação das escolas

Localização	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola região leste - A	AF	AM
Escola região central - B	BF	BM
Escola região norte - C	CF	CM
Escola região oeste - D	DF	DM
Escola região sul - E	EF	EM

**Fonte:** A autora.

### 2.1 DADOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, os profissionais da educação contam com materiais

oficiais para nortear os trabalhados em sala de aula (BRASIL, 1996). Entre esses materiais estão, em maior âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, até o momento da coleta de dados dessa pesquisa, estavam em vigor para ensino fundamental e ensino médio. Além disso, em uma esfera menor, mas de suma importância, encontram-se os Projetos Políticos Pedagógicos, documentos fundamentais para a organização individual das instituições de ensino.

Assim, fez-se relevante analisar tais documentos para compreender o cenário esperado nas aulas de Língua Portuguesa. Seguindo o objetivo principal, o foco dessa análise é a concepção de linguagem estabelecida pelos documentos e os objetivos e conteúdos postos para o ensino de Língua Portuguesa, com especial atenção à variação linguística.

Devido aos procedimentos de coleta de dados desse *corpus*, de acordo com Gil (2002, p. 46), esta análise classifica-se como documental, pois:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc.

Os materiais analisados, encontram-se disponíveis ao público, contudo fazem parte de órgãos públicos, como no caso dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram:

1. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 1998.
2. PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Língua Portuguesa - 2000.
3. Projeto Político Pedagógico Escola B.
4. Projeto Político Pedagógico Escola C.
5. Projeto Político Pedagógico Escola D
6. Projeto Político Pedagógico Escola E.

Nota-se a ausência do documento Projeto Político Pedagógico Escola A, pois não se encontra disponível para acesso público.

## 2.2 OBSERVAÇÃO DE AULAS EXPOSITIVAS

Inicialmente, as observações das aulas expositivas foram estruturadas de maneira que incluíssem todas as regiões da cidade de Londrina-PR, além dos dois segmentos do ensino básico: o ensino fundamental e o ensino médio. O propósito das observações foi buscar uma visão geral das aulas de Língua Portuguesa, para que se pudesse verificar *in loco* fatos, e, posteriormente, relacioná-los a outros dados analisados. Esta metodologia, é prevista por Gil (2002, p. 54):

[...] no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

Para que esta etapa fosse realizada, os seguintes critérios foram estabelecidos

- 1) Selecionar uma escola por região: norte, sul, leste, oeste, central.
- 2) Optar por observar as mesmas séries, para comparação do conteúdo estudado.
- 3) Definir as séries: 7º ano ensino fundamental II; 2ª série Ensino Médio.
- 4) Solicitar autorização das escolas e do Núcleo Regional de Educação para observação das aulas.
- 5) Estabelecer quatro aulas como o número mínimo de observações em cada turma.
- 6) Utilizar como instrumento de coleta de dados anotações por escrito, gravação de áudio realizada com o aparelho celular e materiais impressos distribuídos pelos professores.

Contudo, alguns critérios precisaram ser revistos durante a pesquisa. O que, de acordo com Gil (2002, p. 54) é compreensível no estudo de campo:

[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Apesar das autorizações das escolas e do Núcleo Regional de Educação, alguns profissionais não se sentiram à vontade no início das observações e

preferiram não seguir com a participação. Portanto, houve uma mudança na quantidade e nas turmas observadas, tendo o seguinte cenário ao final das observações:

**Quadro 2** - Quantidade de aulas observadas

Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
A	0	5
B	5	4
C	5	5
D	3	4
E	0	2

Fonte: A autora.

### 2.3 QUESTIONÁRIOS

O questionário foi aplicado, ao final das observações, aos professores responsáveis pelas turmas observadas e para os alunos. Selltiz (1967 apud GIL, 2002, p. 115), esclarece a razão da utilização desse instrumento de coleta de dados:

No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELLTIZ, 1967 apud GIL, 2002, p. 115).

Dessa maneira, com esse procedimento foi possível aferir o que os professores e alunos sabem e creem sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, a análise desses documentos é primordialmente qualitativa.

#### 2.3.1 Questionário aos Professores

O questionário aplicado aos professores, formado por nove questões, é dividido da seguinte maneira: as primeiras questões do questionário intuía saber sobre sua formação, experiência no ensino e crença na função do ensino sistematizada de Língua Portuguesa. Em seguida, as questões versam sobre o preparo e prática da professora em sala de aula. Por fim, as últimas questões

concentram-se no ensino gramatical e na variação linguística.

1) *Qual é a sua formação?*

2) *Há quanto tempo leciona em escola pública?*

As duas primeiras questões possibilitam traçar um breve perfil da professora das escolas públicas, sobretudo se tem formação na área que leciona.

3) *Para você, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, qual é a função da escola?*

A terceira questão foi elaborada para explicitar a visão da professora sobre a função da matéria que ele leciona. Qual é o objetivo dessa disciplina em uma instituição de ensino.

4) *Durante sua formação, os conhecimentos adquiridos para o ensino de Língua Portuguesa foram:*

( ) satisfatórios

( ) médios

( ) regulares

( ) ruins

A quarta questão completa as informações sobre a formação do professor, auxiliando no delinear do perfil dos profissionais de educação das escolas públicas de Londrina.

5) *Ao preparar as aulas de Língua Portuguesa, quais materiais você costuma utilizar como base?*

6) *Explicita quais conteúdos de Língua Portuguesa você mais explora em sala de aula.*

As questões cinco e seis voltam-se para a prática da professora em sala de aula, para que se possa ter um conhecimento mais amplo a maneira como ocorrem as aulas de Língua Portuguesa na instituição.

7) *Você acha importante o ensino gramatical? Justifique.*

8) *O que você considera fundamental para que o aluno adquira os conceitos gramaticais na aula de Língua Portuguesa?*

9) *Para você, o ensino gramatical é passível da abordagem da variação linguística? Justifique.*

As três últimas questões concentram-se no pensamento da professora sobre o ensino gramatical, como este deve ocorrer em sala de aula, se há ou não ligação com a variação linguística. Pontua-se que essas questões ajudaram a observar a concepção linguística adotada pela professora durante suas aulas.

### 2.3.2 Questionário aos Alunos

O questionário aplicado para os alunos é composto de duas questões. O número total de questionários respondidos foi de 170, sendo o número correspondente a cada segmento e escola explicitado a seguir:

**Quadro 3** - Quantidade respostas questionários alunos

Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
A	0	19
B	18	27
C	24	29
D	27	26
E	0	0

Fonte: A autora.

O questionário é constituído pelas seguintes perguntas:

- 1) *Você gosta de gramática? Por quê?*
- 2) *Aponte a relação entre sua fala e sua escrita com a gramática que você aprende na escola.*

As perguntas formuladas tiveram como propósito compreender o entendimento dos alunos sobre o ensino gramatical, suas crenças e relações do conteúdo aprendido na escola com suas realidades.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o embasamento desta pesquisa e para a compreensão dos fenômenos observados nos dados coletados é fundamental revisitar alguns autores. Primeiramente, um breve histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pautado principalmente estudos de Soares (2004) e de Mattos e Silva (2006). Ainda sobre esse percurso, abre-se uma reflexão sobre o ensino da gramática em sala de aula, observando Antunes (2004), Possenti (1996) e Travaglia (2011).

Para compreender a sistematização e as normas da língua, realizou-se uma breve síntese dos estudos sobre norma-padrão e norma culta baseada nos estudos de Faraco (2008) e de Bortoni-Ricardo (2005). Quanto à Sociolinguística Educacional, buscou-se suporte nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) e de Cyranka (2014).

Por fim, para apreender os conceitos de crenças e atitudes, percorreram-se os trabalhos de Lambert e Lambert (1966), de López Morales (1993) e de Santos (1996).

#### 3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para que se possa perceber a importância dos estudos da Sociolinguística Educacional no ambiente escolar, é relevante que se retome, brevemente, o caminho traçado pelo ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Soares (2004) elucida todo o processo burocrático do surgimento de uma disciplina a partir de uma área de conhecimento. A autora deixa claro que, para compreender os critérios que levaram à formação do currículo de Língua Portuguesa, é necessário conhecer o percurso histórico deste processo.

A Língua Portuguesa, como disciplina, demorou a acontecer nos currículos escolares, de acordo com a autora. Isto se deve ao fato da coexistência de três línguas, no Brasil, até meados do século XIX: Língua portuguesa, Língua geral e Latim.

Para a comunicação geral e evangelização, usava-se a língua geral, para a alfabetização, dos poucos que tinham acesso à escolarização, empregava-se a Língua Portuguesa, e para os privilegiados, que conseguiram se alfabetizar, os estudos seguintes eram feitos por meio da gramática e da retórica latina.

Dessa maneira, somente na metade do século XVIII, Marquês de Pombal, baseado nas reformas do ensino de Portugal e na ideia de que todo povo colonizado deveria utilizar o idioma do colonizador, tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil.

Segundo Soares (2004), é inegável que a consequência dessa imposição tenha sido positiva para inclusão e consolidação da Língua Portuguesa na escola, haja vista que os estudos da gramática portuguesa passaram a ser componente curricular, juntamente com a gramática latina.

Ainda de acordo com a autora, com o passar dos anos e com o surgimento da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, muitas gramáticas do português foram aparecendo, o que reafirmou o ensino desta disciplina nas escolas. A autora também chama a atenção para o fato de que a discussão sobre uma possível língua brasileira já despontava no século XIX, porém esta discussão não afetou o ensino de gramática, que se manteve alheio a esta questão.

O ensino da retórica seguiu no currículo escolar, contudo, autores de Língua Portuguesa ganharam espaço, não sendo mais somente autores latinos utilizados como referência.

Em 1837, no Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, que, conforme Soares (2004), tornou-se durante décadas referência para o ensino secundário no país. Neste colégio, inicialmente, os estudos de Língua Portuguesa foram incluídos sob a forma das disciplinas de retórica e poética. Posteriormente, os próprios professores elaboraram materiais para utilizar em sala de aula. Estes materiais, no entanto, eram compostos pelos estudos gramaticais. A gramática, a retórica e a poética se mantiveram no currículo até o fim do império. Após este período, juntaram-se as disciplinas em uma só, a disciplina de Língua Portuguesa.

Para Faraco (2008), o Colégio Pedro II foi criado para servir de referência a todo o sistema de educação média do país, cabendo a ele definir os programas de português. Porém, de acordo com o autor:

Tais programas se cristalizaram, em nossa tradição escolar, como verdadeiras normas pragmáticas para o ensino de português. Ainda hoje esses programas se repetem – se não em documentos oficiais mais recentes – na ideologia da escola e por consequência, na organização de boa parte dos livros didáticos. (FARACO, 2008, p. 125).

Ainda, de acordo com Faraco (2008), a criação do Colégio Pedro II e do programa definido por ele, é resultado de um extenso debate pós-independência política, a respeito da língua, tendo como consequência a imitação do padrão escrito lusitano, ao invés de um português brasileiro. Conforme Faraco (2008, p. 152):

A elite mais conservadora passou a defender o discurso da unidade absoluta: há uma só língua e cumpre preservar sua “pureza”, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários. Nesse sentido, o português de cá deveria aproximar-se do de lá, ignorando as diferenças e tomando como modelo os escritores lusitanos.

Soares (2004) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa manteve o mesmo enfoque até os anos 40 do século XX, principalmente pelo fato de as instituições servirem sempre aos grupos social e economicamente privilegiados, que tinham acesso ao ensino. Quanto à gramática, seguiram-se os estudos sobre o sistema da língua, já a retórica e a poética, devido às novas necessidades do contexto social, foram assumindo o caráter dos estudos estilísticos. Neste novo cenário, o *falar bem* deu lugar ao *escrever bem*.

Na década seguinte, começou uma real modificação no conteúdo de Língua Portuguesa, devido às transformações sociais e culturais e, principalmente, à ‘democratização da escola’. O perfil do discente mudou, já não era somente a elite que frequentava o ambiente escolar, com isso, os objetivos e funções da escola também precisaram se adaptar.

A maior consequência deste acontecimento diz respeito à diversidade dos alunos, conflitante com a até então homogeneidade que se via nas salas de aula, principalmente em relação à língua. Sobre este fato, Mattos e Silva (2006, p. 278) destaca:

A língua de casa, o vernáculo, com que chegam nossos alunos à escola, contrasta em geral com a “aula de português”, em que os professores, é claro que nem todos, buscam seguir gramáticos e livros para o professor, que muito se distanciam do conhecimento e do uso linguístico já internalizados pelos estudantes e cuja convivência advém desde a aquisição da língua materna, no grupo social, no processo de socialização conhecido por todos nós.

O despreparo dos professores para lidar com o novo cenário no ensino, também é exposto por Soares (2004), ao mencionar que a multiplicação do alunado

teve como resultado o recrutamento amplo de professores e processos menos seletivos, como medida momentânea para suprir a nova realidade. Segundo Mattos e Silva (2004, p. 20):

Consequência inevitável da multiplicação quantitativa de escolas é a paralela multiplicação de professores despreparados para a tarefa a desempenhar. As soluções paliativas se corporificam na reprodução de escolas de nível superior para formar professores sem condições mínimas de executar um trabalho qualificado.

Observa-se, na fala de Mattos e Silva (2004), que, no anseio de cumprir quantitativamente com as necessidades da escola, não foi dada a devida atenção à qualidade da formação dos profissionais do ensino. Diante deste cenário, de multiplicação de alunos e professores, Soares (2004) assinala o início da depreciação da função docente e a busca dos professores por estratégias de facilitação do trabalho, como a utilização exacerbada do livro didático e outros materiais prontos, ao invés da preparação de aulas e atividades. O resultado desta prática eram aulas de gramática - texto, porém, de acordo com Soares (2004, p. 168):

Na verdade a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX.

É na década seguinte, motivada por propósitos políticos, que se constata uma modificação no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Silva e Cyranka (2009, p.7):

Na década de 70, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), feita no governo militar instaurado em 1964, a disciplina Português passa por uma mudança em sua estrutura. A nova lei, além de reformular o ensino primário e médio, pôs a educação, segundo os objetivos tecnicistas da ideologia militar, a serviço do desenvolvimento, e a língua, nesse contexto, passou a ser concebida como instrumento. O que era importante era a comunicação. Termos como 'emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código inundam os livros didáticos a partir dessa época'.

Esta mudança, portanto, concentrava-se em alterar o foco do ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e

expressão, sendo embasada na Teoria da Comunicação proposta por Jakobson. Percebe-se, novamente, a influência de outros fatores ao tratar o ensino da língua, mas não a preocupação com o falante, com o aluno. Durante esse período, a concepção de linguagem utilizada pela escola passa da tradicional sistematização para entender a língua como um instrumento de expressão e comunicação. De acordo com Silva e Cyranka (2014, p. 23) “[...] a concepção de linguagem como instrumento de comunicação era o que se valorizava no discurso oficial, mas revela o perfil de uma língua engessada, pronta para uso, sem espaço para diversidade.”

E somente a partir da década de 80, por medida do Conselho Federal de Educação, que se retoma no currículo a nomenclatura Língua Portuguesa. Conforme Soares (2004), essa mudança ocorre, também, pela transformação do contexto político e ideológico da época. Ainda, nesse período, as contribuições das novas ciências linguísticas, a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística textual, a Pragmática e a Análise do Discurso, começam a chegar ao ensino de língua materna. Essas contribuições linguísticas se fazem cada vez mais necessárias, ao verificar a variedade dos alunos que frequentam o ambiente escolar. A urgência de lidar com a diversidade da língua se confirma a partir dos dados expostos por Bortoni-Ricardo (2005), ao elucidar que do início do século XX, até a década de 80, o percentual de brasileiros morando na zona urbana saltou de 6,8% para 67,60%, ou seja, a concentração demográfica nas cidades causou grande impacto cultural e linguístico, refletindo na escola, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Silva e Cyranka (2014), esse movimento também exigia uma nova postura do professor, que precisaria adequar sua metodologia de ensino. Para isso, os estudos linguísticos e sociolinguísticos foram imprescindíveis, haja vista que, é a partir desses estudos que novas concepções da gramática do português começam a ganhar espaço.

Da década de 90 até a atualidade, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), apesar da situação clara da expansão da rede escolar, da pluralidade de alunos e da obrigatoriedade da escolarização, ainda não foi elaborada uma política educacional que consiga suprir de forma adequada às necessidades dos novos alunos. O que se encontra em vigor ainda é direcionado aos alunos provenientes das classes média e alta, opondo-se à realidade da grande parte dos alunos, que são oriundos da classe trabalhadora e até dos segmentos considerados marginais ao sistema de produção.

Assim como a própria língua, que está em constante mudança, não se pode afirmar que o caminho da disciplina de Língua Portuguesa está encerrado. Há muito a se trilhar para que o ensino seja efetivamente válido e útil para os alunos. Todavia, muitas mudanças positivas também já aconteceram, principalmente quanto à percepção dos pesquisadores, docentes e alunos, de que a língua não é mero instrumento de comunicação, mas que ela está atrelada à interação, aos diversos contextos e às práticas sociais. Transformar essa percepção em fundamento para o ensino de Língua Portuguesa é o desafio atual.

### 3.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística Educacional, uma das subáreas da linguística, destacou-se a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), em que se observa as implicações dos fenômenos da variação linguística no ensino e aprendizagem da linguagem dos alunos, principalmente do ensino básico.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o papel principal da Sociolinguística é ocupar-se das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades, atribuindo a mesma importância dos aspectos formais da língua às funções sociais que a linguagem desempenha.

Ao voltar-se para o ensino, de acordo com a autora, a Sociolinguística, preocupa-se com o desempenho educacional do alunado proveniente de camadas sociais que não têm acesso à norma culta. Dessa maneira, as pesquisas na área objetivam construir metodologias que utilizam a variação da língua como alicerce para as aulas de Língua Portuguesa, de maneira que a disciplina auxilie os alunos a ampliarem suas competências comunicativas. Para tanto, Bortoni-Ricardo (2005) pontua seis princípios importantes para a implementação da sociolinguística educacional, observados a seguir.

Primeiramente a autora assinala que a influência da escola na aquisição da língua não deve ocorrer a partir da variedade mais coloquial dos falantes e sim a partir da variedade mais monitorada. A variedade mais informal não será alterada, pois aparecerá em momentos de descontração ou situações similares, já com a variedade mais monitorada, é possível cumprir o papel da escola, que, segundo a autora, “está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os

estilos monitorados da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). É relevante pontuar que o ambiente escolar talvez seja o único local em que o aluno tenha acesso à variedade culta da língua, portanto, ensiná-la é tão crucial quanto considerar o conhecimento prévio do aluno a respeito da língua.

O segundo princípio traçado pela autora, diz respeito ao caráter sócio simbólico das regras variáveis. É preciso perceber que algumas regras gramaticais, mesmo quando não seguem a norma-padrão, já são aceitas socialmente, e, portanto, não são fonte de preocupação durante as aulas. Sendo assim, não interferem diretamente nos estilos monitorados. Como exemplo, verifica-se que o uso da próclise em início de frase não é estigmatizada como é o caso de ausência de concordância verbal, pois o caso da colocação pronominal já é aceito socialmente na variedade do português brasileiro, dessa maneira é fundamental que o professor dê mais atenção para esses fenômenos em sala de aula.

O terceiro princípio, de acordo com Bortoni-Ricardo, está ligado à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, diferentemente de países como os Estados Unidos, não há comunidades bilíngues, e sim uma dicotomia rural-urbano e uma segmentação social, em que, devido à má distribuição de renda, grande parte da população não tem acesso aos bens culturais do país. Esta falta de acesso resulta diretamente na dificuldade de adquirir uma variedade culta.

Dessa maneira, em sala de aula, as crianças que utilizam variedades populares podem sofrer discriminação. Ainda de acordo com a autora, no entanto, há pesquisas que mostram que, mesmo de forma intuitiva, muitos professores já desenvolvem estratégias para que o aluno falante de variedades populares se sinta confortável para adquirir também a variedade de prestígio da língua.

O quarto princípio elucida sobre a importância de relacionar os estilos monitorados da língua a realizações de eventos de letramento em sala de aula. Nesses eventos de oralidade é possível fazer uso das variedades mais informais e, dessa maneira, segundo a autora, substitui-se a dicotomia *português culto x português ruim*, pela dicotomia *letramento e oralidade*.

No quinto princípio, a autora explicita a importância de não desassociar da sociolinguística educacional a análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2004 p. 132) “O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição [...] mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume”. No

ambiente escolar, o educador que compreende que a variação pode assumir diferentes significados, também consegue entender o processo do aluno durante a assimilação da variedade de prestígio. Para isso, portanto, é fundamental que o professor consiga reconhecer o perfil da comunidade escolar em que está inserido.

Por fim, no último princípio, a autora destaca o processo de conscientização crítica dos professores e dos alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Neste processo, é fundamental que o educador não tenha simples acesso às informações técnicas passadas por pesquisadores, mas sim consiga refletir e analisar criticamente suas ações, que não se sinta somente receptor de dados, mas sim sujeito participante deste processo, que consiga perceber a importância de seu papel para que o aluno adquira os recursos linguísticos necessários.

Faraco (2015, p. 20) pontua: “[...] dispomos já, como produto de décadas de reflexões e debates, de uma formulação geral com diretrizes que incorporam o estudo da variação linguística entre os temas do ensino de Língua Portuguesa”. De acordo com o autor, já há, como resultado de anos de estudos, espaço para a variação da língua no ensino de Língua Portuguesa, assim como caminhos para o professor empregá-la em sala de aula.

Entre os pontos relevantes da formação Sociolinguística para o profissional de Língua Portuguesa está a importância de compreender que, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 26), “[...] a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala”.

Observa-se, portanto, que é papel fundamental da escola propiciar ao aluno o conhecimento e o domínio da variante de prestígio de sua língua, caso contrário, seria negligenciar a tarefa docente de propiciar ao discente um conhecimento necessário para sua ascensão social. Porém, este ensinamento deve ocorrer sem desconsiderar o contexto sociocultural do qual o aluno é proveniente. Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) pontua:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível 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. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos

processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Ao ter sua variedade reconhecida no ambiente escolar, o aluno terá mais facilidade no processo de transmissão e assimilação de conhecimento, além de compreender que, conforme Faraco (2008), a norma culta é somente uma dentre das muitas variedades da língua.

Portanto, para que seja efetivo um ensino de Língua Portuguesa pautado pelos estudos sociolinguísticos, Camacho (2011, p. 48) explicita:

A solução desse problema parece muito evidente. É urgente mudar para o modelo da diferença, adotando outra estratégia para o ensino da língua materna. Nessa perspectiva, o ensino da variedade-padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno, mas não precisa ser necessariamente substitutivo e, por isso, não implica a erradicação das variedades não-padrão. As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe à professora o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permita depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação.

Observa-se, portanto, o papel imprescindível da escola e do educador de Língua Portuguesa para que os alunos percebam a pluralidade constituinte da língua. Um ensino baseado nos preceitos sociolinguísticos levará o aluno à compreensão das diferenças na língua, distanciando-se do conceito da deficiência, por não ter o domínio da variante de prestígio. Ao aluno, ainda, não se deverá negar o conhecimento da norma culta, mas sim esclarecê-lo sobre os diferentes valores sociais de cada variante utilizada e a importância de saber enquadrá-las em cada contexto.

Por fim, para conseguir pôr em prática esse ensino, baseado nos preceitos sociolinguísticos, Vieira (2019, p. 264) traz uma importante contribuição:

Em outras palavras, cabe dar continuidade às investigações que se ocupem não só do mapeamento dos fenômenos em gêneros textuais da fala e da escrita, consoante diversos graus de formalidade, mas também da construção das estratégias didáticas que promovam, a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI 2006), o conhecimento da língua como um sistema a um só tempo sistemático, interacional e, também, heterogêneo.

Há anos como base teórica das aulas de Língua Portuguesa, o estudo dos gêneros textuais pode ser base para o ensino da variação, além disso, deve-se

considerar as atividades linguísticas nos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa.

### 3.3 O ENSINO GRAMATICAL

Observou-se, anteriormente, a importância da gramática durante todo o percurso da criação da disciplina de Língua Portuguesa. Dessa maneira, é indiscutível que a gramática deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o que se questiona é a maneira como ela é abordada. Segundo Possenti (1996), a definição básica de gramática seria “um conjunto de regras”. Contudo, toda variedade é constituída por regras, de maneira que, não é só por meio da norma-padrão que se pode entender gramática.

O autor ainda define os três tipos de gramática mais comuns e como abordá-los em sala de aula. Primeiramente, a respeito da gramática normativa, Possenti (1996, p. 62) estipula:

A primeira definição de gramática — conjunto de regras que devem ser seguidas — é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão.

A crença de que aprendendo gramática, você saberá escrever e falar corretamente é baseada no ensino da gramática normativa. Nesses manuais prescritivos, as regras são fundamentadas na norma-padrão e consideram as variedades como desvios ou erros. Dessa maneira, o uso da gramática normativa em sala de aula não deve ser anulado, porém sua aplicação deve ser repensada. A gramática normativa pode fazer parte das análises linguísticas, pode ser aplicada na linguagem escrita auxiliando na produção de enunciados, etc. No entanto, se a gramática normativa for o alicerce do ensino, o desenvolvimento da competência linguística dos alunos será prejudicado. Em sequência, Possenti (1996, p. 64) define a gramática descritiva:

A segunda definição de gramática — conjunto de regras que são seguidas — é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes — daí a expressão "regras que são seguidas" (...). Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência, do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais — ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.

O autor frisa a importante diferença entre a gramática normativa e a gramática descritiva: enquanto a primeira é composta de regras que devem ser seguidas, a segunda é composta de regras que são seguidas. A gramática descritiva busca compreender as mudanças da língua e, a partir disso, retratar as regras em uso pelos falantes. O estudo com a gramática descritiva também pode ser feito em sala de aula, haja vista que ele está mais próximo da realidade de uso da língua. Todavia, independentemente do tipo de gramática utilizada, deve-se evitar que seja só um recurso para a assimilação de nomenclaturas e regras. Por fim, Possenti (1996, p. 67) explana o conceito de gramática internalizada:

A terceira definição de gramática — conjunto de regras que o falante domina — refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Todo aluno já chega à escola com conhecimento da Língua, este conhecimento está relacionado à gramática internalizada. O falante que dispõe de recursos linguísticos suficientes para elaborar enunciados que são reconhecidos como pertencentes ao idioma, possui uma gramática interna. O conhecimento prévio dos alunos deve ser o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, Possenti (1996) aponta que um possível caminho para o ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa seria iniciar pela gramática internalizada, seguir para a gramática descritiva e finalizar as análises linguísticas com a gramática normativa.

Ainda sobre a definição de gramática, Antunes (2004), manifesta-se sobre as concepções e os limites da gramática. Segundo a autora, é necessário lembrar alguns pontos, para compreender o porquê dos alunos não escreverem de maneira adequada, mesmo “aprendendo gramática”:

A gramática é um componente constitutivo da língua [...] Não representa, portanto, a totalidade da língua. Por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática. [...] A gramática inclui diferentes unidades, que têm nomes e adotam classificações. O estudo desses nomes e dessas classificações é apenas uma parte - talvez, a menos significativa, do estudo das gramáticas. A relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo. (ANTUNES, 2004, p. 129)

Antunes desfaz o equívoco de que saber gramática é saber a Língua Portuguesa ao lembrar que a língua é constituída de muitos componentes, e que a gramática é só um deles. Além disso, expressa que o uso da gramática vai além das nomenclaturas e classificações. Contudo, é sabido que na maioria das instituições de ensino, a gramática normativa, principalmente voltada às regras, ainda é super valorizada, pois, de acordo com Faraco (2015, p. 27):

A tradição escolar costuma se iludir (e iludir os aprendizes) com a ideia de que mera correção desse ou daquele fenômeno de regência, de colocação, de concordância, de “mistura pronominal” é suficiente para garantir aos alunos o acesso à expressão culta e a seu domínio.

A crença de que é somente por meio do conhecimento da gramática normativa que o aluno conseguirá aprender português ainda é pontuada por Callou (2014, p. 16):

A forma como isso se dá é a grande questão, em função do conceito de gramática que está aí implícito, uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível.

Para que o ensino de gramática cumpra o objetivo de ser um dos meios para o aluno ampliar seu repertório linguístico, deve-se utilizar a gramática como forma de refletir sobre os recursos da língua. A respeito dessa afirmação, Cyranka (2014, p. 35) assinala:

Criticar o “ensino” tradicional de Língua Portuguesa significa negar a prevalência do ensino descritivo e prescritivo da gramática em favor do ensino reflexivo e produtivo (TRAVAGLIA, 1997). Significa, principalmente, utilizar a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento de competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produtor de texto maduro, crítico, autônomo. Mas significa, também, conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado.

O percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa já esclareceu que o verdadeiro papel da gramática em sala de aula não deve ser o de prescrever normas e regras baseadas na norma-padrão, pois essa metodologia não é eficaz para tornar o aluno hábil no uso da língua. De acordo com Antunes (2004, p. 133), para que essa situação se resolva, é necessário refletir sobre os limites da gramática no ambiente escolar:

[...] ou seja, não há contradição em lamentar o mau desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, criticar o ensino escolar da gramática. Pelo contrário, o insucesso desse desempenho já denuncia, de forma incontestável, que não se conseguirá sucesso no ensino, sem se alterar a concepção de gramática que temos e a concepção de seus limites na semântica das atuações verbais. [...] tudo isso só se resolve quando puser o texto no centro de todas as focalizações, quando se puser a norma gramatical nos seus limites e se puder perceber os outros constituintes do funcionamento das línguas, funcionamento que não se dá abstraído dos contextos sociais e das funções interativas.

A dificuldade dos alunos com a língua, muitas vezes, é vista como falta de domínio da gramática, contudo, Antunes demonstra que, na verdade, o ensino gramatical fundamentado na concepção prescritiva não basta para desenvolver a competência linguística dos alunos. Para tanto, é preciso adotar uma concepção interativista, tendo como cerne do ensino a produção de enunciados e considerando os contextos sociais do desenvolvimento das produções.

### 3.4 NORMAS

Normatizar a Língua Portuguesa utilizada no Brasil não é um acontecimento recente; de acordo com Faraco (2015), a questão da normatividade da língua se desdobra na segunda metade do século XIX, quando autores da literatura brasileira começam a clamar por um “abrasileiramento” da língua. No entanto, já neste período, as críticas surgiram, e os autores brasileiros foram taxados como não conhecedores da língua. A partir disso, a elite brasileira, uma parcela minoritária da sociedade, difundiu um discurso normativo para que o ensino do português fosse baseado nas características do português culto europeu.

Observa-se que a ideia de erro no português brasileiro frente ao português europeu já perpassa séculos, e, juntamente com essa ideia, o estigma de o português brasileiro ser uma variedade inferior. Segundo Faraco (2015, p. 23):

Tratava-se de um projeto anacrônico e irreal, mas que, em termos de língua, instaurou entre nós uma cisão entre a língua culta praticada e a, língua culta predicada, cisão que, século e meio depois, ainda nos atormenta. De um lado, a expressão culta efetivamente praticada e, de outro, um conjunto de preceitos artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassifica as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística.

Da língua culta predicada citada pelo autor, pode-se inferir a norma-padrão, até hoje prescrita em gramáticas e manuais, e cobrada pelas instituições de ensino. Porém, apesar de seu prestígio, esta norma é artificial e não abarca os fenômenos da língua, cuja característica é ser heterogênea e dinâmica. A norma-padrão, definida por Faraco (2008), é um instrumento político, que, ao propor a unificação e padronização da língua, atenua a diversidade linguística e tenta agir como regulador do comportamento do falante.

Ainda sobre a norma-padrão, Camacho (2011, p. 66) esclarece:

A norma-padrão é um pseudossistema, porque ela passa a representar a língua como um todo, que, em grande parte ignora. Os usos que não se sujeitarem à variedade tomada como norma-padrão são socialmente desqualificados; como tal, cumpre corrigi-los.

A visão de que a língua é composta somente pela norma-padrão está associada à ideia de erro. As variedades deixam de ser vistas dentro de um contexto e são consideradas desvios da norma, independente de seu uso. O autor ainda explicita o motivo para o prestígio da norma-padrão:

Para as elites [...] há, portanto, uma e somente uma língua correta e eficaz e todas as circunstâncias de interação, que se define como norma-padrão. Esse conceito, que não implica nenhuma variedade específica, como a variedade de prestígio dos centros urbanos, representa uma forma institucionalizada de imposição baseada em registros escritos e literários do passado. Adquiriu o direito de ser a língua e de aplicar às demais variedades cuidados repressivos. Um problema com essa concepção é que o texto dos próprios escritores pode estar sujeito a variação. Por isso o caráter artificial da norma-padrão produz inevitáveis contradições ao tratar de um mesmo tema. (CAMACHO, 2011, p. 68)

A norma-padrão, portanto, representa somente uma imposição da elite à língua. Contudo, por essa norma ter caráter artificial, os próprios autores das gramáticas normativas não estão em consenso a respeito de todas as regras. A respeito do prestígio histórico dado à norma-padrão, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14)

elucida:

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como.

Dessa maneira, o acesso à norma-padrão deve fazer parte do ensino de Língua Portuguesa, seja até mesmo para questioná-lo, contudo, não se deve confundir norma-padrão com a Língua Portuguesa. E, apesar do inegável prestígio social à norma-padrão, Faraco (2008, p. 78) afirma “[...] o padrão não conseguirá jamais suplantando integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível: homogeneizar a sociedade”.

Diferentemente da norma-padrão, a norma culta, segundo Faraco (2008) representa um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorre no uso de falantes letrados em situações monitoradas de fala e escrita. Esta norma, portanto, por estar no pólo mais monitorado da língua, é prestigiada socialmente, contudo, conforme o autor, esta é somente uma das variedades constituintes da língua e seu prestígio se deve ao contexto sócio-histórico e não às propriedades linguísticas.

A respeito da norma culta no ensino de Língua Portuguesa, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) afirma:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguística. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa, E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que as reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo têm que ser respeitados e ver valorizadas suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

O objetivo da escola de capacitar o aluno para uso da língua envolve ensiná-lo que existe uma variante de prestígio que é socialmente aceita e que precisará ser utilizada por ele em determinados contextos, porém que a variedade empregada por ela não é um erro, mas que deve ser adequada às situações de uso. Em muitos

casos, é somente no ambiente escolar que o aluno terá acesso à norma culta, dessa maneira, é essencial que a variante de prestígio seja objeto de estudo durante as aulas.

Ainda a respeito da norma culta, Faraco (2008) evidencia a flexibilização em algumas gramáticas e dicionários atuais, que começaram a reconhecer o fenômeno da norma culta. O autor nomeia este acontecimento de “norma gramatical contemporânea”.

O conhecimento das diferentes normas é basilar para que seja possível um ensino pautado pela pedagogia da variação linguística, como proposto por Faraco (2015, p. 9):

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngüe e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

Saber o papel de cada norma e o modo que devem ser abordadas em sala de aula é fundamental para alcançar um ensino que busca combater o preconceito linguístico e as exclusões sociais, que é focado em capacitar o aluno para o uso da língua em diferentes contextos, sem desvalorizar o seu conhecimento prévio e a variedade que ele utiliza em sua comunidade de fala. Para que isso ocorra e para que não haja equívocos sobre o papel da escola quanto ao ensino das variedades da língua. De acordo com Faraco (2015, p. 27):

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprendem em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas.

É papel da escola trabalhar com as variedades da língua e não inferiorizar as variedades trazidas pelos alunos à sala de aula, contudo, também é obrigação da escola possibilitar ao aluno o acesso à variedade culta, tendo em vista seu prestígio

social.

### 3.5 CRENÇAS E ATITUDES

Os estudos sobre crenças e atitudes demonstram-se importantes para compreender o comportamento dos falantes diante de determinadas situações.

López Morales (1993) apresenta duas linhas de pensamento para crenças e atitudes: a mentalista e a comportamental. O autor esclarece que a primeira compreende estes conceitos como uma variável que intervém entre um estímulo que afeta a pessoa e sua resposta a ele. Sendo assim, a atitude da pessoa a prepara para reagir a um determinado estímulo, de uma maneira específica. Esta concepção, no entanto, apresenta problemas metodológicos, segundo o autor, pela complexidade em se executar a pesquisa.

Por outro lado, a concepção comportamental pode realizar as análises a partir das respostas que os falantes dão a determinados contextos sociais, sem a necessidade de questionários individuais, sendo, na prática, mais viável para a coleta de dados. Contudo, dessa maneira, esta abordagem não consegue constituir padrões sistemáticos e coerentes para análise.

Quanto à estrutura da atitude, segundo López Morales (1993) os mentalistas a visualizam como uma estrutura de três componentes: o cognitivo, formado pelas percepções, pela crença e pelos estereótipos; o afetivo, formado pelas emoções e sentimentos; o comportamento, que se refere à maneira de agir e reagir a um determinado objeto.

Contudo, López Morales (1993) sinaliza que não há um consenso a respeito dessa estrutura entre os estudiosos da área, mas apesar disso, alguns elementos são comuns a todos eles, de acordo com o autor:

A pesar de tan gruesas diferencias hay varios denominadores comunes: las actitudes son adquiridas, permanecen implícitas, son relativamente estables, tienen un referente específico, varían en dirección y grado, y proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 234).

Após pontuar as semelhanças entre os pesquisadores, Morales se distingue por separar o conceito de crença do conceito de atitude. Quanto à atitude, o autor explicita que só pode ser positiva ou negativa, não há possibilidade de ser neutra,

pois uma atitude neutra seria a ausência de atitude.

Quanto à crença, observa-se a seguinte definição: segundo López Morales (1993, p. 235):

Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes, en su mayoría conllevan una toma de posición: si se cree que el fenómeno x es rural es decir lleva signos de rusticidad, inelegancia, et. se suele producir una actitud negativa hacia él se suele rechazar. que tal rechazo afecta a la actuación lingüística del hablante es un hecho sobre todo cuando produce estilos cuidadosos en los que participa muy activamente su conciencia lingüística.

De acordo com López Morales (1993), portanto, nem sempre uma crença produz uma atitude, no entanto, quando se pensa, ou se crê que algo tem um valor negativo, por exemplo, há uma atitude também negativa ou uma rejeição àquilo.

Para Lambert e Lambert (1966), no entanto, a crença faz parte da estrutura da atitude. Segundo os autores:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoa, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 100).

Ainda de acordo com os autores, na prática, as atitudes têm papéis importantes na determinação do comportamento humano “ [...] influem em nossos juízos e percepções de outros; influem na rapidez e eficiência de nossa aprendizagem, ajudam a determinar os grupos a que nos ligamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia que aceitamos” (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 107).

As crenças pré-determinadas dos alunos em sala de aula, portanto, influenciam diretamente a aprendizagem. Conforme os autores, os resultados de uma pesquisa feita com estudantes universitários apontaram que o grupo que deveria aprender sobre uma temática que já acreditava, obteve melhores resultados em adquirir o conhecimento do que aquele que era contrário ao tema aprendido.

Santos (1996) esclarece que a relação da escola com a norma-padrão e, em consequência, com a ideia de que tudo que desvia do padrão é erro, resulta da

crença de que o papel da escola é o de fixação de uma variedade da língua. O autor ainda explica:

Ao lado desses compromissos escolares com a fixidez e a unidade, alinha-se a crença de que a variedade “fixada”, a norma escolar é a “melhor” ou até mesmo, a única “correta”. A justificativa para essa “superioridade” ou “correção” da norma escolar vem da ilusão de ter ela sido apreendida do uso de escritores de nomeada. [...] nas expressões de crença preferidas pelos professores os conceitos relacionados à “norma culta” eram “beleza” e “eficiência” [...] é de se esperar que a essas crenças girando em torno da “superioridade” ou “legitimidade” da norma escolar correspondam outras crenças que sejam a contrapartida, girando em torno da “inferioridade” ou “ilegitimidade” das outras variedades da língua, principalmente usadas pelos segmentos menos prestigiados da comunidade. (SANTOS, 1996, p. 20)

Pode-se verificar a importância de considerar as crenças e atitudes dos professores em sala de aula durante o ensino. Muitas vezes, essas crenças, ao serem repassadas durante as aulas, limita o ensino de Língua Portuguesa à norma artificial que o professor crê ser a única a ser abordada na escola pelo fato de acreditar que só há uma norma adequada para todas as situações de interação verbal.

## 4 ANÁLISE

Neste tópico serão discutidos os dados obtidos por meio dos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Projetos Políticos Pedagógicos, das observações das aulas e aplicação dos questionários para alunos e professores.

### 4.1 ANÁLISE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A ideia do surgimento dos parâmetros curriculares nacionais têm base a partir de 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Anos após a publicação, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, como se lê:

Art.26.Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, foram estabelecidos, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, com o objetivo de auxiliar as instituições de ensino na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

Já em 1998, foram instituídos, também em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 1998).

Por fim, em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes: Bases legais; Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2000). Este documento tem como objetivo

servir como norte para professores e profissionais de educação no ambiente escolar.

Dada a importância histórica da criação e utilização desse documento nas instituições de ensino, faz-se necessário analisá-lo para que se possa compreender qual é a concepção de Língua Portuguesa e os principais conteúdos selecionados para que os professores cumpram com os alunos os conteúdos mínimos estabelecidos nacionalmente.

Para a realização dessa análise, os documentos selecionados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Terceiro e Quarto Ciclos - Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagem, códigos e suas tecnologias.

#### 4.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental Terceiro e Quarto Ciclos

O documento é dividido em duas seções: Apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos. Na primeira parte, traça-se um breve histórico sobre o objetivo da criação do documento, expõe conceitos sobre os principais eixos de ensino da Língua: produção; leitura; escrita; análise linguística. Na segunda parte, o foco é na didática dos conteúdos e na prática dos eixos de produção, leitura, escrita e análise linguística.

Inicialmente, entende-se que a elaboração do documento se deu pela necessidade de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, principalmente pelo modo de ensinar. Destaca-se que uma das principais críticas era a descontextualização do ensino com a realidade do aluno, além da utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Os estudos da área da Linguística, fortalecidos a partir da década de 80, são a base para a mudança pensada no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 18):

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais,

ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Verifica-se-se que alguns dos conceitos da Sociolinguística, como a noção do erro, a aceitação da variedade linguística em sala de aula, a reflexão sobre a linguagem e o uso de textos e contextos reais, já permeavam o ensino e a formação de professores do ensino fundamental desde a década de 80.

Ainda de acordo com os PCN, estes conceitos têm sido base para o ensino de Língua Portuguesa, contudo:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 18).

Segundo o documento, um dos grandes desafios da Sociolinguística, o de esclarecer o valor de se respeitar a variedade linguística, não está suficientemente claro para a sociedade. De acordo com Naro e Scherre (2006, p. 241) esse efeito persiste, pois “[...] quando as marcas linguísticas são marcas sociais, somos extremamente ditatoriais: queremos que prevaleçam as marcas dos grupos de prestígio”, entretanto, os preceitos da Sociolinguística efetivam-se nas práticas de ensino, ao considerar o uso da linguagem em todo o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o aluno adquira novas habilidades linguísticas.

Ao tratar sobre o ensino e a natureza da linguagem, o documento deixa clara a importância da escola no processo da democratização social e cultural da população, uma vez que é por meio do acesso aos saberes linguísticos que se exercita a cidadania. O documento ainda elucida a maior relevância do acesso a esses saberes em comunidades com menor grau de letramento:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Novamente, vê-se a abordagem da variação linguística como norte no documento nacional como base para o ensino da língua, mostrando que a língua se modifica com o tempo, dependendo dos grupos sociais e também das situações de uso. Além disso, ilustra possíveis casos de formalidade e informalidade em diferentes contextos.

A seguir, no item “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, trata-se dos conhecimentos linguístico-discursivos, relacionando o ensino da Língua às práticas discursivas a partir dos gêneros. Os estudos de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos são recorrentes na fundamentação do documento, utilizando o conceito de que a comunicação sempre é realizada por meio de gêneros discursivos, ou seja, gêneros que estão no dia-a-dia dos falantes, resultando em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.

Na continuação do documento, encontram-se as três variáveis que constituem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor. Para que haja coesão entre essas variáveis, o foco do ensino deve ser o conhecimento linguístico:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23).

Atenta-se à orientação do documento da utilidade do trabalho com gêneros para que os aspectos linguísticos sejam lecionados dentro de uma situação específica de tema, composição e estilística. A partir dessa abordagem, aufere-se também a concepção da língua como sistema heterogêneo.

Ao sinalizar o embasamento do ensino de Língua Portuguesa orientado pelos gêneros, há a seção denominada “seleção de texto”, em que os PCN pormenorizam os textos orais e os textos escritos e seus objetivos em sala de aula. Quanto ao trabalho com a oralidade em sala de aula:

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

A dimensão dada para o ensino da oralidade em sala de aula não engloba somente aspectos linguísticos, mas, sobretudo, aspectos sociais. É perceptível o papel da escola de capacitar o discente para se adequar às diversas situações comunicativas em que será exposto socialmente. Desenvolver essa capacidade do aluno, contudo, não se reduz ao ensino da norma culta da Língua. Silva (2004, p. 263) comenta:

Penso que a escola - até por um dever constitucional - deve oferecer igual oportunidade a todos os brasileiros, qualquer que seja sua origem: étnica, de classe ou outra qualquer. Por isso, o objetivo do ensino de língua materna em todas as escolas hoje, deve ser, data venia, tornar o aluno, gradativamente usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme suas tendências e necessidades.

A autora reforça o posicionamento dos PCN, de que a função da escola é tornar o aluno um usuário competente da Língua, portanto, para isso, é necessário um planejamento que abranja durante as aulas a utilização das múltiplas variedades da Língua de acordo com seus contextos.

Subsequente aos textos orais, o documento menciona os textos escritos e literários. Esses tópicos reforçam a importância de priorizar em sala de aula textos adequados à realidade social e escolar do aluno.

Posteriormente, inicia-se o item “A reflexão sobre a linguagem” composto por dois subitens: Reflexão gramatical na prática pedagógica e Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica.

No subitem “reflexão gramatical”, o documento assinala que não há de se

questionar o ensino de gramática em sala de aula e sim o porquê e o como fazer:

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 metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. (BRASIL, 1998, p. 28)

O conceito sobre o ensino gramatical trazida pelos PCN assemelha-se aos preceitos da Sociolinguística. É inquestionável a valia dos estudos gramaticais em sala de aula, afinal, estes estudos fazem parte do desenvolvimento linguístico do aluno. Contudo, é necessário cuidado ao compreender como ensino gramatical somente o ensino prescritivo, que ampara o conhecimento gramatical na norma-padrão e desconsidera a variedade da língua. Para que não se siga somente com o ensino prescritivo, o documento elucida a seguinte metodologia (BRASIL, 1998, p. 29):

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.

Os documentos direcionam um ensino de Língua Portuguesa prático e reflexivo, em que o aluno seja protagonista da construção do conhecimento a respeito da Língua e o professor seja mediador, para orientá-lo quanto ao conhecimento mais específico e auxiliá-lo na realização da concretização da aprendizagem. Distancia-se, portanto, de um ensino prescritivo em que se compreende que para “falar e escrever bem” é necessário somente saber as nomenclaturas gramaticais e ter domínio da norma-padrão.

O próximo subitem do tópico “Reflexão sobre a linguagem” dedica-se exclusivamente ao papel da variação linguística na prática pedagógica. O documento instrui sobre vários pontos importantes dos estudos sociolinguísticos, como: a diferença de fala e escrita; as variedades da língua e sua coexistência; o desenvolvimento de competência discursiva; o preconceito linguístico com as variedades que se distanciam da variedade de prestígio; crenças sobre a língua a respeito de existir uma forma correta de falar e a noção de erro. Todos esses pontos

são relacionados às práticas pedagógicas, como se vê: (BRASIL, 1998, p. 31)

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala 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: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Em consonância com os princípios estabelecidos pelo documento até então, este tópico finaliza a reflexão sobre a linguagem reafirmando conceitos sociolinguísticos fundamentais para as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Valoriza-se novamente a importância das variedades linguísticas, das diferentes situações comunicativas, a distinção entre a língua falada e a escrita e como utilizá-las de maneira apropriada dependendo do contexto.

A primeira parte do documento é concluída com a exposição dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e os conteúdos de Língua Portuguesa - princípios organizadores. Identificam-se, a seguir, alguns dos objetivos gerais:

**Figura 1** - Objetivos gerais PCN ensino fundamental língua portuguesa

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
  - \* sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
  - \* sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- 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 expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

**Fonte:** Brasil (1998).

Conforme se observam nos objetivos gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental dos Terceiros e Quarto Ciclos de Língua Portuguesa norteiam um ensino-aprendizado nacional da Língua Portuguesa guiado pelos textos com diversos propósitos comunicativos, pelo reconhecimento e respeito às variedades da Língua Portuguesa, pela ampliação de um repertório lingüístico e da capacidade crítica do aluno.

As orientações e conceitos apresentados na primeira parte do documento são precisos, claros e estão em consenso com os estudos lingüísticos atuais voltados à área do ensino, que debatem a eficácia de um ensino-aprendizagem da linguagem pautada no texto, na reflexão e no uso objetivando formar um cidadão crítico, capacitado para transpor diversas situações sociais e ascender socialmente e

culturalmente.

A segunda parte do documento volta-se para as especificidades dos conteúdos de Língua Portuguesa, seus objetivos e suas práticas.

Os objetivos implementados para os eixos de produção, leitura e análise linguística perpassam pela variação linguística, contudo, os estudos da variação aparecem, de maneira mais incisiva, nos eixos de produção de textos orais e na análise linguística, como se apresenta a seguir:

**Figura 2 - Objetivos para produção de textos orais**

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

**Fonte:** Brasil (1998).

Os objetivos estabelecidos para a produção de textos orais, concentram-se na valorização do repertório linguístico da comunidade do falante e do ajuste do texto às variedades linguísticas adequadas. Sobre esses objetivos, pode-se observar a seguinte fala de Faraco (2008, p. 38)

[...] é parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence. Por isso, se diz que cada falante é um camaleão linguístico.

Uma das competências comunicativas que deve ser desenvolvida pelo ensino de Língua Portuguesa é a de o aluno conseguir adaptar os recursos linguísticos que ele possui de acordo com os objetivos de sua produção oral, seu contexto, interação e comunidade de fala. É certo, que todo falante, independente do grau de escolaridade, dispõe de um repertório linguístico. O papel da escola,

portanto, é de ampliar esse repertório do aluno, para que ele possa ajustar sua fala e ser proficiente em diferentes cenários.

### **Figura 3 - Objetivos da análise linguística**

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico 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 lingüística (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.

**Fonte:** Brasil (1998).

O último objetivo estabelecido para a análise linguística trata estritamente da variação linguística. Este objetivo norteia o ensino de Língua Portuguesa pelo caminho da heterogeneidade da língua, reconhecendo as variedades e seus diferentes valores sociais, e, principalmente, ressaltando a existência do preconceito linguístico que decorre em função desses diferentes valores sociais.

A próxima etapa se destina aos procedimentos e práticas de linguagem. Neste item, os princípios sociolinguísticos, de maneira explícita, aparecem nas práticas de análise linguística. Notável observar que as práticas estabelecidas são bem detalhadas e abrangentes quanto ao conteúdo da Língua Portuguesa. Primeiramente, quanto às práticas de análise do uso da Língua.

**Figura 4 - Práticas de análise linguística - língua em uso**

- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, 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 lingüístico 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).

**Fonte:** Brasil (1998).

A orientação do documento sobre as práticas de análise linguística para a língua em uso percorrem tópicos significativos como: os tipos de variedade da língua: geográfica, histórica, estilística e social; as diferenças entre as normas da língua falada e da língua escrita; os níveis de formalidade da língua; os vários componentes do sistema linguístico e suas relações com a variação. Castilho (2004), ao discorrer sobre a variação dialetal e o ensino da Língua Portuguesa, postula:

O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, correlacionando-a com as situações que corresponde. Esse comportamento implica “descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino da língua portuguesa” mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente. (CASTILHO, 2004, p. 29).

Diante da aplicação das práticas sinalizadas pelo documento oficial, é possível sensibilizar o aluno para a compreensão de um sistema linguístico constituído de variedades, de modo que consiga se adaptar aos diferentes contextos e respeitar as variedades.

**Figura 5 - Práticas de análise linguística - fala e escrita**

- Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:
  - \* sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;
  - \* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo "condicional", predominância do modo indicativo etc.);
  - \* predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica;
  - \* emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;
  - \* casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;
  - \* predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.

**Fonte:** Brasil (1998).

Na continuação das orientações das práticas linguísticas os tópicos abordados, costumeiramente estudados pelo viés da gramática normativa, ganham foco sob o olhar da variação linguística. Entre os fenômenos considerados basilares estão os estudos pronominais, verbais, concordância verbal e nominal, além da análise sintática.

Sobre alguns desses conteúdos, vale ressaltar a perspectiva de pesquisadores sobre a maneira de inseri-los no ensino pelo viés da Sociolinguística. Primeiramente, a respeito da concordância verbal, Vieira (2014, p. 101) apontam um caminho para o ensino:

De modo geral, as reflexões ora apresentadas sobre o ensino da concordância verbal sublinham a importância do aproveitamento dos

estudos linguísticos para uma prática de ensino que se quer pautada em normas reais, apreendidas dos diversificados contextos de uso da língua. A partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas, para que ele desenvolva o conhecimento acerca da concordância verbal e esteja consciente da valoração sociolinguística da concordância ou da não-concordância, de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos.

Infere-se da fala de Vieira, que mais importante do que “decorar regras” é conscientizar o aluno acerca dos valores sociais diante da realização da concordância ou da não-concordância em suas produções. Além disso, a autora mostra a necessidade de um ensino que seja pautado em normas reais e dentro dos contextos de uso.

Quanto à concordância nominal (VIEIRA; BRANDÃO, 2014, p. 78) indicam um caminho semelhante: “[...] devem-se comparar as estruturas que tipificam os dialetos, o de base e o culto, a fim de que eles compreendam o valor social relativo a cada uma delas.” Assim como no ensino da concordância verbal, é fundamental que o aluno entenda as estruturas da concordância nominal e quais são os valores sociais relacionados às variedades, para que ele possa fazer escolhas conscientes de seu uso.

No que se refere ao ensino da coordenação e da subordinação, Duarte (2014, p. 222) orienta:

É muito importante conhecer o que dizem os precursores dos estudos gramaticais. E, mais importante do que adotar esta ou aquela classificação, é reconhecer que nenhuma delas dá conta de toda a complexidade envolvida nas línguas humanas. No entanto, para que o estudo desses dois processos de organização do período desperte, de fato, o interesse dos alunos, é preciso que o professor parta de textos próximos do mundo que os cerca, desde os textos literários [...] até textos jornalísticos. É preciso ainda examinar a língua falada; não aquela que a escrita tenta imitar, mas a fala de entrevistas com brasileiros “reais” de diferentes níveis de escolaridade e faixas etárias. Só por meio do texto será possível verificar a frequência com que esta ou aquela estrutura aparece, quais as conjunções que caíram em desuso, quais as novas conjunções e formas de articulação que se implementam no sistema [...] o aluno deve ser ainda levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos que ele lança mão todas as vezes (em) que fala e escreve.

Salienta-se que o ensino de gramática em sala de aula não deve ser anulado, pelo contrário, deve ser revisto e ressignificado, para que, a partir de sua compreensão, os alunos consigam identificar a complexidade da língua e suas modificações. A gramática deve servir de instrumento para reflexões da língua em

uso. O aluno deve ser capacitado para reconhecer as estruturas que compõem suas próprias produções.

Na sequência, os PCN discorrem sobre as orientações didáticas dos conteúdos em todos os eixos da linguagem. O que salta aos olhos nessas orientações, é o item intitulado “Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos”, que aborda os seguintes subitens: a variação linguística, o léxico e a ortografia.

A introdução do tema “variação linguística” reflete principalmente sobre o preconceito linguístico, lembrando, em suas orientações, que os alunos já chegam à escola tendo conhecimento de ao menos uma variante da língua, aquela da comunidade em que ele está inserido. Não se deve desconsiderar esse conhecimento, mas sim conduzir o aluno a ampliar seu repertório linguístico e compreender o valor das variedades da língua. O documento também demonstra a importância dessa orientação estar sistematicamente presente nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que a variação linguística não é um fenômeno isolado, mas é parte da constituição da Língua.

Em seguida, encontram-se listadas algumas sugestões de como inserir a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa:

**Figura 6 - Variação em sala de aula**

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala;
- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem

de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:

- \* elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;
- \* estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;
- \* comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);
- \* comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
- \* comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
- \* comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;
- \* comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);
- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito lingüístico;
- análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

**Fonte:** Brasil (1998).

As atividades sugeridas buscam, principalmente utilizando a comparação como princípio, expandir o contato do aluno com a variedade linguística em várias esferas, por meio de materiais e contextos diversificados. É possível observar a necessidade de levar o aluno a refletir sobre a diferença entre a modalidade da fala e a modalidade da escrita, além de relacionar a abordagem variacionista ao conteúdo gramatical. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental seja um documento oficialmente publicado há mais de duas décadas, as concepções e orientações que o constituem são vigentes nos estudos linguísticos. A aplicação do documento nas instituições escolares é um norte importante para garantir que o ensino de Língua Portuguesa seja encaminhado de maneira eficaz e que cumpra com os objetivos nacionalmente estabelecidos, para tornar o aluno competente no uso da Língua.

#### 4.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias constituem a segunda parte de uma coletânea, com quatro documentos oficiais, lançada nos anos 2000. Neste guia, encontram-se divididas nas 71 páginas, as orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Inicialmente, explica-se o surgimento do documento e a importância de sistematizar um conjunto de disposições e atitudes para que durante o processo escolar o aluno consiga desenvolver a habilidade de participar do mundo social. Para esse processo, o trabalho com a linguagem é essencial, como é apresentado no item “o sentido do aprendizado na área”. Neste item, a correlação da linguagem com a interação e as práticas sociais fica evidente. Inseridas nesse tema, algumas questões que sinalizam propostas sobre a utilização das linguagens em sala de aula se destacam:

“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Esta questão esclarece que trabalhar apenas o aspecto formal da linguagem distancia os estudos do caráter social da linguagem. Também aborda, de maneira sucinta, o prestígio da norma-padrão diante das outras variantes linguísticas.

Pontua, ainda, como a linguagem deve ser vista no ambiente escolar “Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados.” (BRASIL, 2000, p. 6) de maneira crítica e não baseada em somente uma possibilidade.

“Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (BRASIL, 2000, p. 8)

A segunda questão enfatiza os estudos dos gêneros discursivos e como, por meio deles, é possível ter uma gama de usos da linguagem, até mesmo dos textos literários. A partir da análise desses gêneros, é possível, de acordo com o documento, abordar a criação das diferentes estéticas e contextos que permeiam a produção. O objetivo principal dessa questão é “[...]que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído.” (BRASIL, 2000, p. 8)

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 9)

Esta questão reconhece que a língua representa situações históricas e sociais, portanto, manifesta-se de inúmeras maneiras. Indica que é papel da escola permear por essas manifestações da língua “Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas.” (BRASIL, 2000, p. 9). É relevante que o documento traga um tópico relacionando o papel da escola com o respeito às diferentes manifestações da língua, contudo, o texto é pouco esclarecedor sobre a maneira como a professora pode realizar essa ação no ambiente escolar.

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (BRASIL, 2000, p. 10)

Quanto a este item, os parâmetros citam o ensino de um uso produtivo da linguagem, para que o aluno desenvolva recursos expressivos que o permitam ter êxito em vários grupos e esferas sociais. Esse tópico caminha para a importância comunicativa da linguagem e da produção de diferentes gêneros do discurso, sem se aprofundar na relação do uso da linguagem em diferentes grupos sociais. “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.” (BRASIL, 2000, p. 10)

A última questão relacionada à Língua Portuguesa elucida que o aluno não adquire competência linguística dominando somente a norma-padrão, mas que é necessário saber utilizar a língua em situações objetivas e subjetivas, considerando o contexto e o interlocutor. Atenta-se que o documento trata como norma-padrão o que os linguistas denominam de norma culta, como especificado por Faraco (2004, p. 40):

A expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Para alcançar o objetivo de desenvolver no aluno competência linguística, para que ele tenha mobilidade social, o ensino de Língua Portuguesa deve, além de considerar as variedades já trazidas pelos discentes, pautar os estudos na norma culta, devido ao seu prestígio social.

As próximas questões deste tópico dos parâmetros curriculares desenvolvem temas sobre outras linguagens: artística, estrangeiras, etc. Portanto, esta análise não se atém a essas questões.

O próximo ponto relacionado à Língua Portuguesa, “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, exhibe uma síntese dos processos e teorias do ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Primeiramente, o texto relembra que a dicotomia Língua x Literatura foi proposta pela Lei de Diretrizes e Bases - nº 5.692/71 e, que a partir dessa lei, os documentos oficiais, as instituições de ensino e os materiais didáticos reproduziram essa separação. Com isso, de acordo com os parâmetros (BRASIL, 2000, p. 16) “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte,

no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.”

A reflexão sobre o ensino da gramática tradicional transparece no documento, assim como o ensino de literatura baseado somente em conceitos, pois, de acordo com o texto, o ensino dessa maneira não faz sentido para o aluno. Para auxiliar nesse equívoco, os Parâmetros propõem “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.” (BRASIL, 2000, p.17)

De acordo com os princípios sociolinguísticos, considerar o conhecimento prévio do aluno sobre a língua e não desvalorizá-lo, é parte do processo de ensino-aprendizagem. O documento segue apontando que considera como língua àquela inserida no contexto social vivido pelo aluno. Além disso, salienta a importância de articular o ensino de Língua Portuguesa com os pressupostos da área. Apesar de não citar a Sociolinguística nesse processo, é possível, de maneira subentendida, compreender que os pressupostos sociolinguísticos devem fazer parte do ensino de Língua Portuguesa, segundo o documento.

A publicação relembra o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases que, ao propor objetivos para a Educação Básica, diz: “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.” (BRASIL, 2000, p. 17). Para alcançar esses objetivos, é basilar o trabalho com a língua em uso e suas relações sociais. Segundo os Parâmetros, o entendimento do caráter sócio-interacionista da linguagem verbal deve ser o alicerce para o ensino da língua, haja vista que a unidade básica da linguagem verbal é o texto e é por meio da produção de textos que o aluno se “constitui como ser humano”. A abordagem bakhtiniana rege o documento, que considera a produção de gêneros discursivos, adequadas às diferentes situações de uso e interlocutores, a essência do ensino de língua.

Para finalizar os Parâmetros na área de Língua Portuguesa, encontram-se competências e habilidades estabelecidas, que, de acordo com o documento, não são limitadoras de conteúdo, mas sim basilares para a formação do aluno no ensino médio.

1º “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas

manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.” (BRASIL, 2000, p. 20)

Para desenvolver essa competência, há de se considerar que a linguagem é uma construção social e, como tal, representa diferentes grupos, com hierarquias distintas, mas que precisam ter igual espaço no ambiente escolar, para que o convívio com a diferença seja efetivado. É, ainda, por meio desse processo, que o aluno irá constituir sua identidade e se reconhecer como parte social.

2º “Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).” (BRASIL, 2000, p. 20)

Dominar o uso da língua é competência vital, segundo o documento. Para tanto, os conhecimentos referentes à linguagem verbal devem ser relacionados aos gêneros do discurso, haja vista que, como já citado, o documento tem como alicerce os estudos dos gêneros. Portanto, formar um aluno capaz de produzir discursos em diferentes contextos, utilizando os recursos linguísticos adequados é papel da educação básica.

3º “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.”(BRASIL, 2000, p. 21)

Desenvolver um cidadão crítico, que saiba opinar de maneira ética, coerente e consciente em diversas situações, é uma das competências estabelecidas pelos Parâmetros. “Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve.” (BRASIL, 2000, p. 22). Para que esse movimento ocorra em sala de aula, é necessário que o ambiente deixe de ser um local autoritário e que o aluno ganhe voz para realizar a construção do seu discurso.

4º “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (BRASIL, 2000, p. 22)

Entender a origem da língua e seu funcionamento na sociedade, compreender que existem regras arbitrárias na linguagem e que é necessário ter conhecimento e domínio sobre esse funcionamento para ser competente no uso da língua e, mais que isso (BRASIL, 2000, p. 22):

[...] fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

Por fim, os Parâmetros sinalizam para um ensino de Língua Portuguesa que incorpore a complexidade da língua e suas transformações, mas principalmente, que entenda o sujeito como produtor de textos e que deve ser hábil em realizar esse processo.

Assim sendo, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tratam a abordagem sociolinguística de maneira subentendida no texto, sem desenvolver conceitos importantes para as aulas de Língua Portuguesa. O documento considera a relevância das variedades linguísticas, da língua em uso, da interação e do contexto para a produção de textos e, também, os conhecimentos prévios dos alunos, contudo, falha em orientar os profissionais da educação de forma mais completa e detalhada para realizar o trabalho com essa diversidade em sala de aula.

#### 4.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Segundo Bortoluzzi (2008), é a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que as escolas ganham autonomia em sua gestão. Para que haja um processo democrático, envolvendo funcionários, professores e comunidade, surge o Projeto Político Pedagógico, documento que norteia todo o trabalho realizado nas instituições de ensino.

Ainda segundo Bortoluzzi (2008, p. 8):

O PPP é um dos documentos de maior importância na escola, pois diz respeito à própria organização do trabalho pedagógico que está intimamente ligada à concepção, realização e avaliação do projeto educativo. O PPP vai além de um agrupamento de planos de ensino e atividades, passando a ser uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente, construído e vivenciado em todos os momentos.

Tendo em vista a relevância desse documento para a escola e sua

representação da comunidade escolar, fez-se imprescindível a verificação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa. Sendo assim, nesta seção, serão analisados os documentos oficiais das escolas B, C, D e E, dando especial atenção aos dados sociais do colégio e da região em que está situado, os objetivos de ensino e os tópicos específicos de Língua Portuguesa.

#### 4.2.1 Projeto Político Pedagógico - Escola B

A Escola B, localizada na região central de Londrina, é formada, de acordo com os resultados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico da comunidade, por 9,57% de alunos provenientes da região central, por 84,33% residentes dos bairros periféricos ao centro e conjuntos habitacionais, sendo ainda 2,25% e 3,85%, respectivamente, residentes em distritos e municípios vizinhos. A partir desses dados, a escola aponta que uma das dificuldades no desempenho escolar dos alunos é o fato de os pais, moradores das regiões periféricas, não terem nível de escolaridade suficiente para acompanhar o rendimento dos filhos, conseqüentemente, os alunos apresentam defasagem na aprendizagem. Ainda de acordo com o documento, o motivo da maioria de os pais preferirem a escola central, deve-se ao fato da crença das famílias no ensino das escolas centrais ser superior aos das escolas dos bairros periféricos, sendo capaz de preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho. O projeto indica uma metodologia geral que deve ser seguida pelos professores do colégio:

*O professor deve informar aos alunos o conteúdo que será trabalhado, dialogar com eles sobre esse tema, buscando verificar qual o domínio que já possuem e o que seu uso faz na prática social cotidiana. A prática social inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. Esta fase consiste em desafiar os alunos a mostrarem o que já sabem sobre cada um dos itens que serão estudados. O levantamento sobre a prática social do conteúdo é sempre feito a partir do referencial dos alunos. Esta forma de encaminhamento mostra aos alunos o que eles já conhecem na prática sobre o conteúdo que a escola pretende lhes ensinar. É a conscientização do que ocorre na sociedade relativamente àquele tópico a ser trabalhado. (COLÉGIO B, 2015, p. 11).*

Essa metodologia norteadora da escola considera os saberes prévios dos alunos como maneira de introduzir novos saberes. Tal abordagem é relevante nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que o aluno já possui experiência da norma da comunidade em que ele está inserido; dessa maneira, valoriza-se o

conhecimento, de sua variedade e possibilita novas abordagens da língua partindo deste ponto.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos e objetivos são separados em Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A respeito do Ensino Fundamental II, os seguintes objetivos são estabelecidos:

*Na disciplina será ofertado a cada aluno, nos diferentes anos de escolaridade, o domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. Os alunos devem vivenciar situações em que tenham oportunidade de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, as características de cada gênero e tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na organização do discurso ou texto. (COLÉGIO B, 2015, p. 55)*

O projeto caminha sob o norte dos Parâmetros Nacionais Curriculares Terceiras e Quartas Etapas do Ensino Fundamental ao amparar o ensino de Língua Portuguesa na abordagem dos gêneros textuais, contudo, distancia-se do documento por não considerar o eixo da análise linguística em sua constituição além de não mencionar o estudo das variedades linguísticas, muito presente nos Parâmetros Curriculares.

Quanto aos conteúdos e objetivos estabelecidos para o Ensino Médio:

*Sendo assim, o seu ensino deve dar-se através de quatro linhas: prática de oralidade, de leitura, de análise linguística e de produção de texto. Desta forma a escola poderá tornar o aluno um usuário eficiente da língua, sabendo expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender e sendo capaz de entender o outro, como, também, ler por prazer e para se informar, percebendo a intencionalidade dos textos. Deve escrever, não para cumprir uma formalidade burocrática, mas para registrar, comunicar, convencer, para preencher suas horas de lazer, sendo capaz de decidir que tipo de texto e que recursos linguísticos usar para melhor atingir suas finalidades. O aluno deverá ser estimulado a refletir sobre a língua, trabalhando aspectos de organização que comprometem a clareza, a coerência e a coesão de seus textos, bem como os aspectos gramaticais que constituem dificuldades nos uso da modalidade escrita da língua culta. (COLÉGIO B, 2015, p. 109)*

Os conteúdos do Ensino Médio são estabelecidos pelos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa: prática de oralidade, prática de leitura, análise linguística e produção de texto, objetivando tornar o aluno competente no uso da língua, para que ele possa se expressar, possuir recursos linguísticos para atingir

seus objetivos, produzir textos coerentes, além de, por meio da reflexão, perpassar pelas dificuldades no uso da modalidade escrita da língua. Os temas expostos são mais abrangentes do que consta dos Parâmetros, considerando as quatro linhas para o ensino de Língua Portuguesa. Contudo, não há com clareza nenhum ponto que indique o uso da abordagem sociolinguística em sala. Ademais, o termo “língua culta” referindo-se à modalidade escrita da língua chama a atenção, haja vista que, no documento nacional, o termo utilizado é “norma-padrão”.

#### 4.2.2 Projeto Político Pedagógico - Escola C

O perfil da comunidade escolar da Escola C, situada na região norte da cidade, é composto principalmente de alunos oriundos de famílias com rendimento de até dois salários mínimos e formação de nível médio. Contudo, por ser uma região em crescimento, há uma diversidade socioeconômica que reflete na aprendizagem dos alunos, sendo necessárias estratégias para garantir um ensino igualitário.

Entre as estratégias, o documento traz um plano de ação, no qual estabelece os seguintes objetivos:

- *Zelar pelo cumprimento do projeto político pedagógico da escola de forma que todos os alunos sejam atendidos de forma igualitária quanto aos seus direitos e deveres.*
- *Perceber as ameaças que surgem para atrapalhar o rendimento escolar dos alunos e transformá-las em oportunidades para modificação da realidade observada.*
- *Estimular os professores para que busquem a formação continuada a fim de atender às novas exigências sociais que tanto interferem na sala de aula.*
- *Favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, valorizando-os em seus potenciais. (COLÉGIO C, 2011, p. 30).*

A utilização do documento oficial da escola nas práticas diárias é sinalizada nos objetivos, como forma de garantir imparcialidade no tratamento com os alunos, além disso, em outro momento, é esclarecido que durante a semana pedagógica é realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico com todos os professores e funcionários, para que haja ciência dos termos estabelecidos.

No que diz respeito à abordagem empregada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o Projeto segue os preceitos do documento nacional e estabelece a enunciação como protagonista, baseado nos gêneros do

discurso. Cita ainda o objetivo da disciplina para este ciclo “[...] *as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.*” (COLÉGIO C, 2011, p. 37)

O documento detalha o ensino de Língua Portuguesa nos eixos da oralidade, da escrita e leitura, todavia, somente no eixo da oralidade a variação linguística é posta. Como se vê:

*Compete à escola, no processo de ensino e aprendizagem da língua, tomar como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, promovendo situações que o incentivem a falar, ainda que do seu jeito, ou seja, fazendo uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas interações familiares, no cotidiano. A escola deve propiciar e promover atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa e coerente.* COLÉGIO C, 2011, p. 38).

Incentivar o aluno a falar “ainda que do seu jeito” é primordial para que não haja preconceito linguístico no ambiente escolar e sim estímulo para que o aluno conheça a diversidade da língua e consiga expandir seu repertório linguístico, a ponto de poder fazer suas próprias escolhas e circular em diversos meios. Ainda assim, seria significativo que o documento também estabelecesse relação com a variação linguística e a pedagogia da variação para embasar o ensino dos outros conteúdos de Língua Portuguesa.

No que se refere aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, verificam-se os tópicos do sétimo ano (COLÉGIO C, 2011, p. 40).

- *LEITURA – Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais; Leitura de livros literários; Leitura de jornais; Filmes*
- *ORALIDADE: Dinâmica de grupo; Textos expositivos; Leitura de textos do livro didático; Textos dramáticos; Usar corretamente a pontuação nas leituras.*
- *ESCRITA: Produção de textos dos diferentes gêneros textuais; Advérbios; Pronomes possessivos, demonstrativos e de tratamento; Verbos; Preposição; Concordância verbal; Verbos de ligação e predicativos; Predicado verbal e nominal.*
- *ANÁLISE LINGUÍSTICA: perpassando as práticas de leitura, escrita e oralidade.*

Os conteúdos específicos aparecem de maneira mais clara quanto à escrita,

tratando-se das questões gramaticais (advérbios, pronomes, verbos, preposição, concordância), quanto à oralidade, leitura e análise linguística, os conteúdos não são suficientemente detalhados.

A apresentação da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio contém um breve histórico sobre a matéria no Brasil, mostrando o caminho até os dias atuais. Destaca-se o seguinte trecho da apresentação:

*[...] com a expansão quantitativa da rede escolar, passam a freqüentar a escola um número significativo de falantes de variedades do português, muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado. Isso ocasiona um choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre o modelo artificial de língua, cultuado pela lingüística tradicional e a língua falada pelos alunos. (COLÉGIO C, 2011, p. 42)*

É fundamental o reconhecimento do processo histórico que leva à democratização do ensino e, conseqüentemente, alunos com diferentes falares para as instituições de ensino, para que a comunidade escolar compreenda esse processo e para que seja efetivo o ensino respeitando a variedade linguística. Continuando a apresentação da disciplina no Ensino Médio, o texto mostra o processo das aulas de Língua Portuguesa até os dias atuais, quando os estudos bakhtinianos passaram a ser a base do ensino.

Os conteúdos específicos estabelecidos para o ensino médio são divididos da seguinte maneira (COLÉGIO C, 2011, p. 42):

- **LEITURA**
  - a. *Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais;*
  - b. *Leitura de livros paradidáticos;*
  - c. *Textos não verbais (fotos, charges, publicidade, quadrinhos).*
- **ESCRITA**
  - a. *Produção de textos dos diferentes gêneros textuais;*
  - b. *Estrutura dos gêneros textuais;*
  - c. *Discurso direto e indireto;*
  - d. *Linguagem coloquial e padrão;*
  - e. *Palavras homônimas;*
  - f. *Tonicidade;*
  - g. *Uso de dicionário*
  - h. *Aspectos de coesão (pronomes, advérbios, conjunções e preposições)*
  - i. *Aspectos de coerência (redundância, tempos verbais, subentendidos etc.)*
- **ORALIDADE**
  - a. *Gêneros textuais;*
  - b. *Variação lingüística;*
  - c. *Textos dramáticos*
  - d. *Pontuação;*
  - e. *Bidialetalismo*

Não há separação por série nos conteúdos específicos, portanto, entende-se que estes compreendem todo o ciclo do ensino médio. Como se observa, o trabalho com gêneros textuais permeia todos os eixos, novamente amparado pelos Parâmetros Curriculares. Na escrita, destacam-se a instrução sobre linguagem formal e informal e o ensino das classes gramaticais como elementos coesivos. Comumente, vincula-se o uso da linguagem informal somente aos casos de oralidade, contudo, dependendo do gênero textual a linguagem escrita também caminha por diferentes graus de formalidade. Ademais, quanto às classes gramaticais, é expressivo associá-las às produções, no caso, como parte da coesão textual, para que não seja somente um conteúdo “decorado”.

No eixo da oralidade, encontra-se a variação linguística de maneira mais evidente, provavelmente condicionada ao fato de que na linguagem oral há mais casos de informalidade, portanto, mais variedades. É relevante o cuidado para que o estudo das variedades linguísticas, em relação à oralidade, não se torne um estereótipo em sala de aula.

Ainda no eixo da oralidade, afere-se a seguinte explicação:

*Ao professor cabe aceitar e lidar com as diferentes variedades linguísticas com os quais se depara em sala de aula, de forma a não levantar sentimentos de preconceito em relação a determinadas variantes, mas mostrar ao alunos a necessidade de adequação da linguagem a diferentes registros. A linguagem padrão, então, será mais uma variante, com a qual o aluno entrará em contato, o que ocorre somente no espaço escolar, e, portanto, a sua apropriação será tão necessária quanto à das outras. (COLÉGIO C, 2011, p. 46)*

Um dos principais objetivos da disciplina de Língua Portuguesa é retomado no texto: mostrar aos alunos a necessidade de adequação da linguagem a diferentes registros. Porém, o termo “linguagem padrão” chama a atenção ao ser relacionado a uma variante da Língua. Cabe lembrar Faraco (2008, p. 73):

*Se a norma culta/ comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.*

O padrão objetiva ser uniforme, homogêneo, portanto, não tem como intuito

ser variável, e, sendo assim, não é possível encontrar a norma-padrão na linguagem oral, mas sim a norma culta, ou seja, a variedade utilizada por letrados nos momentos de maior monitoramento de fala. Dessa maneira, a norma culta deve ser o norte para o ensino de Língua Portuguesa que busca guiar o aluno ao domínio da linguagem em diferentes contextos.

#### 4.2.3 Projeto Político Pedagógico - Escola D

A Escola D, localizada na região Oeste de Londrina, é composta por alunos oriundos de famílias de baixa renda, residentes no próprio bairro ou nos bairros limítrofes. Ainda de acordo com o documento, a região é envolta em problemas sociais graves em decorrência da desigualdade social. Aumento da violência, tráfico e uso de drogas fazem parte do cotidiano.

Diante desse cenário, a escola se posiciona com o seguinte objetivo:

*Utilizar os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicitando as relações entre o meio social e a educação e comprometendo-se com a transformação dessa realidade. (COLÉGIO D, 2017, p. 49)*

É relevante que as práticas educativas do colégio visem ao contexto em que ele está inserido, como meio de transformar a realidade da comunidade, de maneira que a escola cumpra seu papel social. Nesta circunstância, o ensino de Língua Portuguesa, amparado pelos estudos da Sociolinguística Educacional, é um caminho indispensável para atingir o objetivo.

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa apresentam em seu fundamento teórico metodológico o emprego dos gêneros textuais e da variação linguística em sala de aula. Entende, ainda, que o ensino da Língua deve ser:

*[...] um possibilitador de competências linguísticas no sentido de inserir os/as estudantes num contexto globalizador e globalizante. Ao mesmo tempo que deve lhe proporcionar meios generalizantes de escuta/leitura de textos produzidos pelos formadores de opinião, o ensino deve, também, valorizar uma variedade linguística que reflita as diferenças regionais. (COLÉGIO D, 2017, p. 186).*

O ensino de Língua Portuguesa se alinha com os documentos nacionais, crendo que tornar o aluno competente no uso da Língua seja o caminho para que

ele possa se estabelecer socialmente. Para tanto, o Projeto cita a leitura, a produção e a valorização das variedades linguísticas. Um ponto a ser observado é a correlação entre variedade linguística e diferenças regionais, lembrando que a variação regional é uma das variedades da língua, mas não a única. É importante que a variedade do grupo que o aluno faz parte também seja respeitada e considerada durante as aulas.

As metodologias utilizadas em cada eixo estruturante da disciplina são indicadas nesta sequência: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Em relação à oralidade, o propósito da disciplina é que o aluno consiga *“responder a diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.”*(COLÉGIO D, 2017, p. 187). Para tanto, é pontuado que somente utilizar uma abordagem tecnicista não é o suficiente para capacitar o aluno para as diversas situações. Aqui se faz significativo lembrar que o ensino de Língua Portuguesa deve permitir que o estudante permeie pelas variedades da língua com fluência, diferentemente de um ensino instrumental que limita o conhecimento a uma variedade. Uma metodologia limitadora é antagônica ao papel da escola, de ampliar o conhecimento de quem a frequenta.

Os eixos de leitura e escrita são baseados em metodologias para o ensino dos gêneros textuais, já o tópico de análise linguística aponta o papel da gramática entremeado na escrita e na oralidade:

*É na produção de texto que se percebe se o aluno chegou, realmente, a uma conscientização de como funciona a língua. Todos os recursos da oralidade deverão ser aí traduzidos. E é a gramática que traduz tais recursos na escrita. É ela que permite que se conheçam os jogos discursivos da língua. É através da aquisição da competência gramatical que o aluno poderá produzir seus próprios discursos e, ao produzi-los, terá a liberdade de empregar ou não as estruturas linguísticas de que tomou consciência.* (COLÉGIO D, 2017, p. 191)

Antunes (2004) lembra que a linguagem verbal, seja na modalidade falada ou escrita, implica o saber gramatical, contudo, a autora também sinaliza:

[...] para uma língua que é produção e expressão de sentidos, de representações sociais, que é atividade textual-discursiva de interação e de intervenção, não basta o ensino das regularidades inerentemente linguísticas da gramática. Menos ainda, o ensino da terminologia e da classificação das unidades linguísticas (ANTUNES, 2004, p. 130).

Enfatiza-se o inegável valor do ensino gramatical, principalmente sendo um dos aspectos da análise linguística e fator constituinte da linguagem verbal. Contudo, a competência gramatical não é a única responsável para a produção do discurso e para tornar o discente hábil no uso da língua, de maneira que, conhecer elementos gramaticais não garante que o aluno será exímio produtor de textos, tampouco que conseguirá interagir em diferentes cenários. Portanto, não se deve desconsiderar o contexto social e as outras competências linguísticas que fazem parte desse processo.

Ao delimitar os conteúdos estudados por série, o Projeto novamente adere ao proposto pelos Parâmetros e pontua, para os sétimos e para os segundos anos, os gêneros discursivos como base para as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Afirma ainda, que caberá à professora selecionar os gêneros discursivos utilizados em cada série, para isso, deverá levar em consideração a complexidade dos gêneros em relação a cada turma e usar como princípio a tabela de “Gêneros conforme as esferas de circulação” (Anexo 1) disponível nas Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008).

O Projeto Político Pedagógico da Escola D se relaciona em muitos pontos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, principalmente ao considerar basilar o ensino por meio dos gêneros do discurso.

#### 4.2.4 Projeto Político Pedagógico - Escola E

A Escola E, instalada na região sul da cidade, é composta de alunos oriundos das classes média e baixa, tendo uma parcela significativa que trabalha no contraturno para colaborar com a renda familiar. Além disso, a constituição familiar é diversificada, incluindo alunos que moram somente com a mãe ou com os avós, e, também, alunos que precisam cuidar dos irmãos. Ademais, o documento elucida que alguns discentes frequentam o colégio somente por obrigação, por estarem vinculados ao programa social Bolsa-Família.

Há uma parcela significativa dos alunos que não conta com a orientação da família nas atividades escolares, principalmente pela pouca formação dos familiares, e acabam desestimulados e propensos a abandonar a escola. O Projeto ainda cita ser responsável, muitas vezes, não só pela formação acadêmica do aluno, mas também pelo ensino disciplinar.

Uma das maneiras de a escola lidar com essas questões é incentivando o aperfeiçoamento profissional dos professores, para que possam ampliar os conhecimentos e desenvolver novas práticas de ensino.

Entre os principais objetivos traçados pela escola estão valorizar o conhecimento empírico do aluno e transformá-lo em conhecimento científico, também, formar cidadãos críticos, que conheçam seus direitos e deveres para poder ser participativo socialmente.

Ambos objetivos devem ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa, pois ao valorizar o conhecimento empírico do aluno, a professora terá o ponto de partida para o ensino reflexivo, baseado na interação e na diversidade da Língua. Além disso, é por meio do acesso à norma culta da língua e da competência de interagir em diferentes esferas que o aluno conseguirá ser participativo socialmente.

O encaminhamento metodológico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental reforça o proposto pelos Parâmetros: utilizar os gêneros textuais como base para o ensino da língua e desenvolver a competência linguística do aluno, de maneira que ele domine a norma culta e assim, proporcionalmente, diminuir as desigualdades sociais. Para tanto, os objetivos estabelecidos são extensos, dessa maneira, destacam-se os relacionados à variação linguística (COLÉGIO E, 2017, p. 237):

- *Desenvolver a expressão oral no sentido da adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores;*
- *Aproximar a linguagem escrita do aluno à linguagem culta.;*
- *Reconhecer as diferentes variantes linguísticas, compreendendo a necessidade de apropriação da linguagem culta.*

Os objetivos traçados consideram os preceitos da Sociolinguística Educacional no ensino da Língua, explorando a adequação da linguagem do aluno, diferenciando linguagem escrita de linguagem falada e associando a norma culta, principalmente, à linguagem escrita e, por fim, reconhecendo as variedades linguísticas.

Os conteúdos propostos para o sétimo ano são separados em escrita, leitura e oralidade. Todos os eixos percorrem os gêneros textuais, já a variação linguística aparece nos estudos da oralidade e, também, nos estudos da escrita no tópico “linguagem coloquial e padrão”. Mais uma vez se atenta à nomenclatura “linguagem padrão”, que limita o entendimento a uma norma superficial da língua. O uso do

termo “linguagem padrão” diverge do utilizado no próprio documento, nos objetivos anteriores, que faz uso do termo “norma culta”, mais adequado para o ensino.

O texto de apresentação da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio mostra que o ensino da Língua é fundamental para “*integração sócio- cultural do homem e para o exercício da cidadania, tanto por meio da decodificação quanto da produção de textos nas mais variadas situações do cotidiano.*” Sendo os estudos dos gêneros discursivos o alicerce para esse desenvolvimento. Os objetivos da disciplina são propostos nos três tópicos a seguir (COLÉGIO E, 2017, p. 305):

- *Promover ao aluno situações para que este possa confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. Sendo capaz de compreender a Língua Portuguesa como forma de expressão e representação simbólica de experiências humanas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, e de usá-la como ferramenta, na escola, no trabalho e em outros contextos sociais, ciente de que esta faz parte de sua própria realidade.*
- *Apresentar e incentivar a leitura de textos literários, organizando grupos de estudo de obras literárias, para que o aluno possa compreender os textos e os períodos literários, bem como a estreita relação que a leitura estabelece com as outras artes.*
- *Oferecer condições para que o aluno possa analisar e utilizar adequadamente os recursos expressivos da linguagem verbal e não- verbal, relacionando textos /contextos, assim como as condições de produção e recepção desta e os impactos das tecnologias da comunicação, em especial na língua escrita e na vida.*

Os objetivos são gerais e sinalizam para um ensino de escrita vinculado à produção, a partir dos gêneros e para a leitura associada ao modelo tradicional, em que os textos são pretextos para o ensino dos períodos literários. Nesses objetivos não se vê com clareza o ensino da oralidade, nem da análise linguística, e, também, não há indícios de que a variação linguística seja parte importante do documento.

Na sequência, encontra a lista dos conteúdos específicos do segundo ano (COLÉGIO E, 2017, p. 307):

*História Social do Romantismo: a poesia. O cartaz. As Dez Classes Gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, advérbio, pronome, verbo, conjunção, preposição e interjeição. O Romantismo em Portugal. O Romantismo no Brasil: primeira geração. Ultra- Romantismo: segunda geração. O Condoreirismo: terceira geração. O Romantismo: a prosa (romance indianista, regionalista, urbano). O conto. Mesa redonda. História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo. A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo. Entrevista. Cartum. Charge. Tira. Resenha Crítica. Sinopses de filmes. Análise Sintática: o sujeito e o predicado; objetos: direto, indireto e adjunto adverbial. Predicativo, adjunto adnominal e complemento nominal. O Realismo em Portugal. O Realismo e o Naturalismo no Brasil. Parnasianismo em Portugal. Editorial. Simbolismo*

*em Portugal. Simbolismo no Brasil. Teatro brasileiro no século XIX. Aposto e Vocativo.*

A lista de conteúdos legitimiza o que foi visto nos objetivos: o ensino de leitura centrado nos períodos literários, a ocorrência de alguns gêneros textuais e a ausência da análise linguística, sendo substituída pelo ensino gramatical tradicional, norteado pelas nomenclaturas.

Por fim, ao percorrer os documentos oficiais das escolas B, C, D e E, que fundamentam o ensino básico, colaborou para o entendimento da realidade social que os colégios estão inseridos, além da percepção organizacional das instituições, seus objetivos enquanto formadoras de cidadãos, além de assimilar quais os conceitos que os professores utilizam para capacitar os alunos no uso da linguagem.

Todos os dados obtidos nesses documentos auxiliam na compreensão das observações e na análise das atitudes dos professores e alunos em sala.

Até que ponto o que foi estabelecido nos documentos é realmente aplicado durante as aulas? O contexto social da comunidade escolar transparece em sala? E se sim, faz diferença a concepção linguística utilizada pela professora durante o ensino, para capacitar os alunos de realidades sociais distintas?

#### 4.3 OBSERVAÇÕES

Neste tópico serão relatadas as aulas observadas, os conteúdos trabalhados em sala de aula, as metodologias utilizadas pelos professores e as concepções linguísticas que embasaram as aulas.

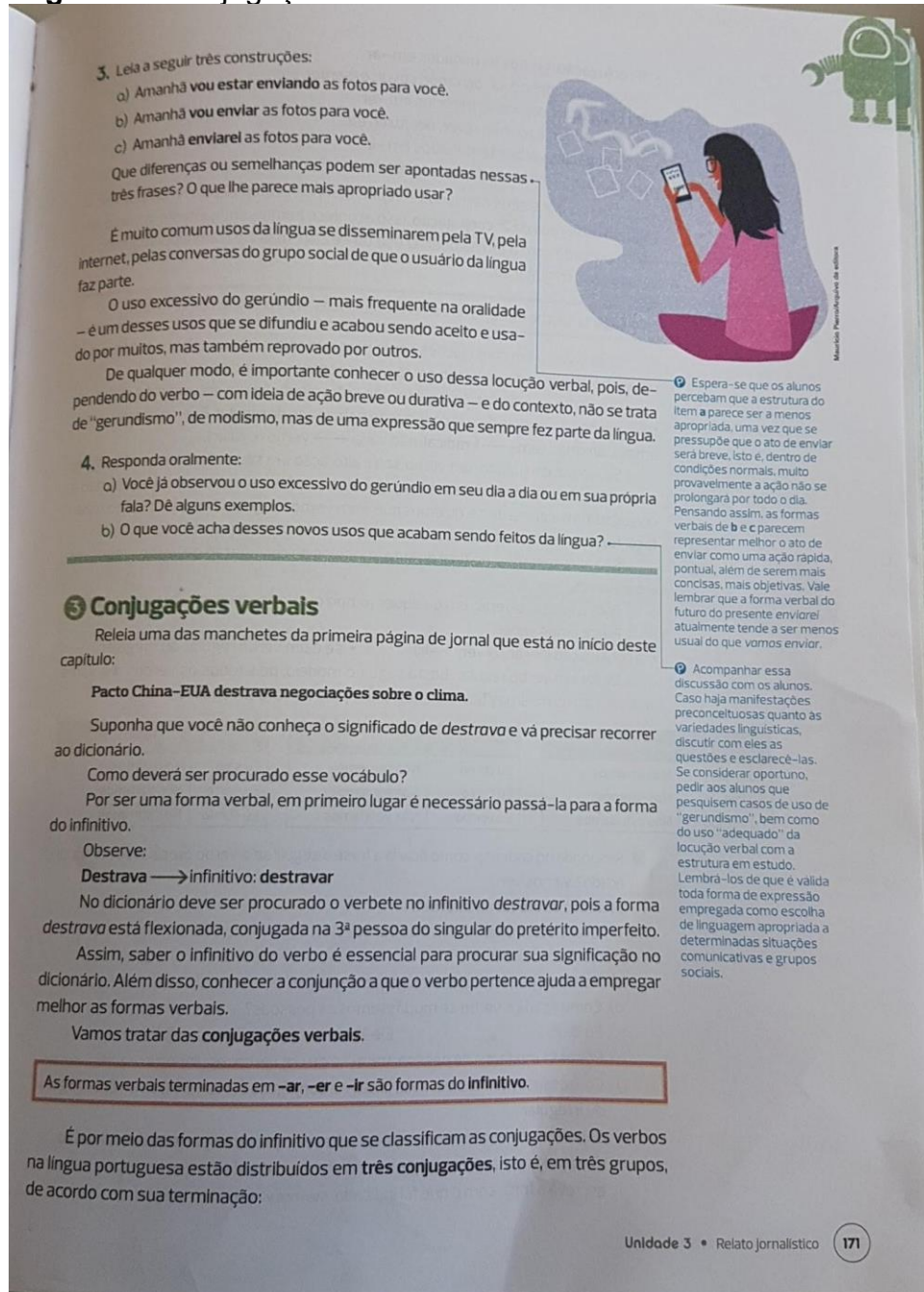
##### 4.3.1 Observações Colégio BF

No período das observações, a média era de 18 alunos presentes em sala. O conteúdo principal das aulas foi o estudo da classe gramatical verbo, sendo exploradas as conjugações verbais e as locuções verbais. Os materiais utilizados foram o livro didático, para explicação de conceitos e realização de atividades e o caderno, para produção de uma atividade avaliativa.

Para iniciar o conteúdo, a professora realizou a leitura em voz alta, para os alunos, das definições de verbo no infinitivo e das três conjugações verbais, expostas no material (figura 7). A partir da análise do material, compreende-se que

este conteúdo é a continuação de uma unidade voltada ao estudo do verbo. Contudo, não houve retomada no início da aula sobre os conhecimentos prévios.

**Figura 7 - Conjugação verbal e verbo infinitivo**



3. Leia a seguir três construções:

- Amanhã **vou estar enviando** as fotos para você.
- Amanhã **vou enviar** as fotos para você.
- Amanhã **enviarei** as fotos para você.

Que diferenças ou semelhanças podem ser apontadas nessas três frases? O que lhe parece mais apropriado usar?

É muito comum usos da língua se disseminarem pela TV, pela internet, pelas conversas do grupo social de que o usuário da língua faz parte.

O uso excessivo do gerúndio – mais frequente na oralidade – é um desses usos que se difundiu e acabou sendo aceito e usado por muitos, mas também reprovado por outros.

De qualquer modo, é importante conhecer o uso dessa locução verbal, pois, dependendo do verbo – com ideia de ação breve ou durativa – e do contexto, não se trata de “gerundismo”, de modismo, mas de uma expressão que sempre fez parte da língua.

4. Responda oralmente:

- Você já observou o uso excessivo do gerúndio em seu dia a dia ou em sua própria fala? Dê alguns exemplos.
- O que você acha desses novos usos que acabam sendo feitos da língua?

5 **Conjugações verbais**

Leia uma das manchetes da primeira página de jornal que está no início deste capítulo:

**Pacto China-EUA destrava negociações sobre o clima.**

Suponha que você não conheça o significado de *destrava* e vá precisar recorrer ao dicionário.

Como deverá ser procurado esse vocábulo?

Por ser uma forma verbal, em primeiro lugar é necessário passá-la para a forma do infinitivo.

Observe:

**Destrava** → infinitivo: **destravar**

No dicionário deve ser procurado o verbete no infinitivo *destravar*, pois a forma *destrava* está flexionada, conjugada na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito.

Assim, saber o infinitivo do verbo é essencial para procurar sua significação no dicionário. Além disso, conhecer a conjugação a que o verbo pertence ajuda a empregar melhor as formas verbais.

Vamos tratar das **conjugações verbais**.

As formas verbais terminadas em **-ar, -er e -ir** são formas do **infinitivo**.

É por meio das formas do infinitivo que se classificam as conjugações. Os verbos na língua portuguesa estão distribuídos em **três conjugações**, isto é, em três grupos, de acordo com sua terminação:

Espera-se que os alunos percebam que a estrutura do item a parece ser a menos apropriada, uma vez que se pressupõe que o ato de enviar será breve, isto é, dentro de condições normais, muito provavelmente a ação não se prolongará por todo o dia. Pensando assim, as formas verbais de b e c parecem representar melhor o ato de enviar como uma ação rápida, pontual, além de serem mais concisas, mais objetivas. Vale lembrar que a forma verbal do futuro do presente *enviarei* atualmente tende a ser menos usual do que *vamos enviar*.

Acompanhar essa discussão com os alunos. Caso haja manifestações preconceituosas quanto às variedades linguísticas, discutir com eles as questões e esclarecê-las. Se considerar oportuno, pedir aos alunos que pesquisem casos de uso de “gerundismo”, bem como do uso “adequado” da locução verbal com a estrutura em estudo. Lembra-los de que é válida toda forma de expressão empregada como escolha de linguagem apropriada a determinadas situações comunicativas e grupos sociais.

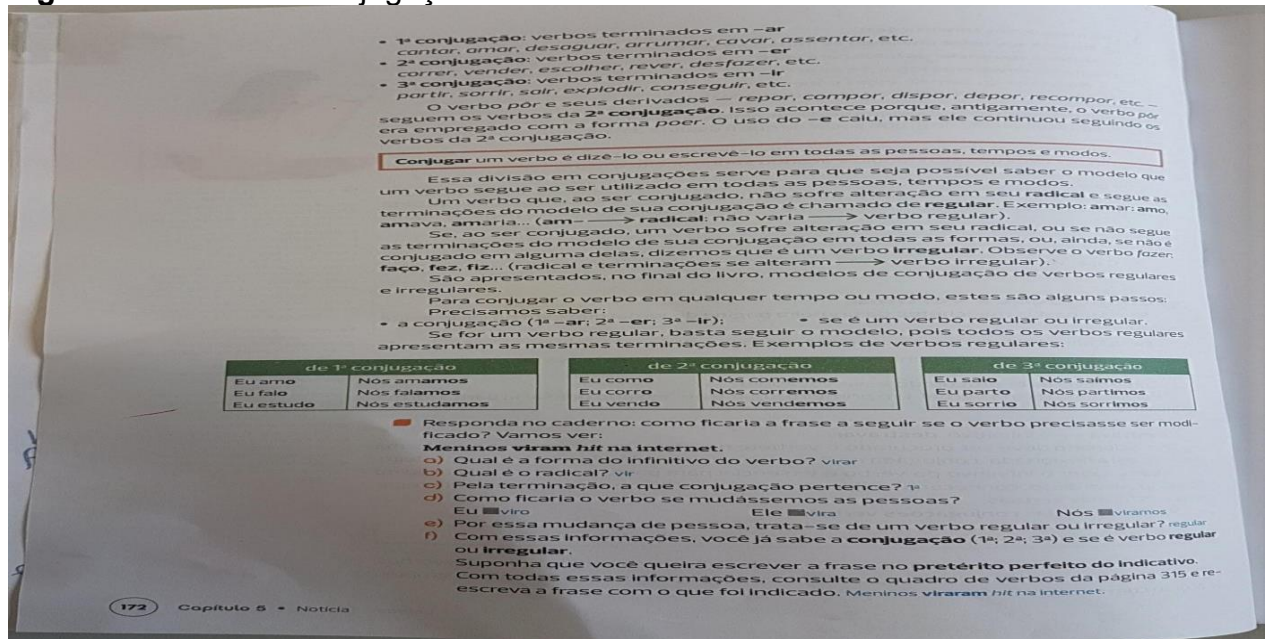
Unidade 3 • Relato jornalístico 171

Fonte: Da pesquisa, reprodução livro didático - Unidade 3.

O livro didático inicia a terceira unidade fazendo referência às manchetes do início do capítulo, contudo, utiliza essa referência como pretexto para introduzir o conceito de verbo no infinitivo, deslocando um único termo da manchete para classificá-lo. Essa metodologia, baseada no ensino tradicional, é divergente da

proposta pelos Parâmetros Curriculares e pelo Projeto Político Pedagógico do Colégio, que sugerem o uso dos gêneros textuais como instrumento para o estudo da análise linguística. Após a leitura do conteúdo, foi solicitada a realização das atividades do livro didático:

**Figura 8** -Atividades conjugação verbal



**Fonte:** Da pesquisa, reprodução livro didático - Unidade 3.

Os alunos utilizaram duas aulas para realizarem as atividades, copiando o exercício no caderno e respondendo. Quando terminaram, foram orientados a levarem os cadernos para a professora conferir. Durante a conferência, ela realizou alguns apontamentos nos cadernos dos alunos. Não houve correção da atividade no quadro ou oralmente com toda a classe.

Na terceira aula, a professora deu início a um trabalho sobre verbos. Solicitou que os alunos conjugassem os verbos “viver” e “amar” no indicativo, alertando que havia na apostila uma tabela como modelo. Não passou outras informações, nem faladas, nem por escrito no quadro, o que visivelmente atrapalhou a maioria dos alunos, que não estavam certos do que deveriam fazer.

Esse trabalho de conjugação se sucedeu por duas aulas, em dois dias distintos, sem interferência da professora. Durante esse período os alunos conversaram muito entre si para esclarecer dúvidas referentes ao trabalho. Interessante destacar duas falas dos alunos que evidenciam a importância do ensino de Língua Portuguesa não se basear somente nas nomenclaturas.

Primeiramente, enquanto copiavam a tabela de pronomes, para realizarem as conjugações, os alunos questionaram o porquê de não haver “a gente” na tabela. A utilização do pronome de tratamento como pronome pessoal já é um tema recorrente nas discussões de Língua Portuguesa e necessário de ocorrer em sala de aula.

De acordo com Lopes (2014) a integração do a gente no quadro de pronomes criou uma série de repercussões gramaticais. Entre elas, a mistura de tratamento nas pessoas do discurso, a simplificação da flexão verbal e o preenchimento obrigatório do sujeito, além de “O pronome a gente apresenta também um caráter indeterminador em oposição a uma nuance mais específica de nós. O falante se descompromete com o discurso, tornando-o mais vago e genérico.” (LOPES, 2014, p. 104). Lopes ainda pontua que a forma a gente vem suplantando o pronome nós nos últimos trinta anos. Contudo, as duas formas ainda coexistem na língua, portanto:

Deixar de apresentar aos alunos o atual sistema em toda sua complexidade é um equívoco, mas não mencionar a existência dos pronomes em desuso seria um equívoco ainda maior [...] defende-se a apresentação paralela do novo quadro e a aceitação das consequências geradas pela inserção das novas formas pronominalizadas no quadro geral dos pronomes. (LOPES, 2014, p. 116)

Torna-se necessário que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimento sobre as mudanças ocorridas na língua, para que, no momento em que haja a percepção do aluno sobre um fenômeno, seja possível elucidar o processo que ocorreu na língua e explicar o porquê da coexistência dessas formas no português.

Em um segundo momento, os alunos conversavam sobre o pronome “eles” e sua conjugação. Alguns alunos estavam com dificuldade de compreender o uso do pronome, até que um colega fez a seguinte associação o pronome eles é a mesma coisa que falar “os parças”. Compreender a realidade em que a comunidade escolar está inserida e a variedade linguística que ela mais tem acesso é primordial para atingir o objetivo de aprimorar o conhecimento do aluno. A leitura do Projeto Político Pedagógico do colégio é uma importante fonte para esse processo.

Na quinta e última observação, a professora recolheu o trabalho dos alunos. Neste momento, observou que alguns não conseguiram realizar a atividade da

maneira solicitada, pediu que refizessem durante a aula, enquanto solicitava outra atividade do livro didático para o restante da turma. Os alunos que foram orientados a refazer o trabalho seguiram com dificuldade, ficaram dispersos e não conseguiram fazer a entrega. O restante realizou a seguinte atividade:

**Figura 9 - Atividade formas nominais**

3. Leia a propaganda reproduzida a seguir.

a) Copie no caderno o quadro com os verbos empregados na propaganda e preencha-o com as formas nominais correspondentes:

Verbo	Infinitivo	Gerúndio	Particípio
ser	.....	.....	.....
emagrecer	.....	.....	.....
ensinar	.....	.....	.....
relaxar	.....	.....	.....
descabele	.....	.....	.....
coma	.....	.....	.....
brinque	.....	.....	.....
mude	.....	.....	.....
grite	.....	.....	.....

3a. ser, sendo, sido; emagrecer, emagrecendo, emagrecido; ensinar, ensinando, ensinado; relaxar, relaxando, relaxado; descabele, descabelando, descabelado; comer, comendo, comido; brincar, brincando, brincado; mudar, mudando, mudado; gritar, gritando, gritado.

3c. A função do imperativo é indicar / aconselhar / propor o que deve ser feito para conseguir o que se deseja.

3d. Este item pode ser trabalhado oralmente a fim de que os alunos se sintam mais à vontade para analisar a forma e o conteúdo do texto e falar mais livremente sobre o ponto de vista deles. Orienta-los a atentar para o sentido da expressão "às avessas" no enunciado, relacionando-o ao texto, e para o teor de "receita", de "fórmula" que ele parece apresentar.

3e. Amplie o texto da propaganda com duas frases com verbos da 3ª conjugação: Pra ■■■, ■■■ Possibilidades: Rir, sair, unir, partir, sorrir, sentir, curtir, abrir.

**Advérbio e locução adverbial**

Nas notícias reproduzidas nesta Unidade, um dos aspectos que observamos foram os elementos que ajudam a dar credibilidade ao fato. Vimos também que o primeiro parágrafo da notícia informa, além do fato ocorrido, as circunstâncias em que ele ocorreu. São as circunstâncias de tempo (quando), de lugar (onde) e de modo (como).

Releia:

O módulo Philae tornou-se nesta quarta-feira (12) a primeira espaçonave a fazer um pouso num cometa.

A forma verbal dessa frase (tornou-se) nos informa que o fato noticiado já aconteceu. A expressão que informa quando o fato aconteceu é quarta-feira (12).

quarta-feira → indica a circunstância de tempo

A frase também nos informa onde ocorreu o fato: num cometa.

Num cometa → indica a circunstância de lugar

174 Capítulo 5 • Notícia o de sempre, mas o contrário: mude. Para relaxar, não faça o previsível, mas o oposto: grite. Com isso, o anunciante espera que o leitor adira à sua ideia, ao produzir um texto que parece incitá-lo a fazer diferente, tomar novos rumos, fazer novas tentativas.

Fonte: Da pesquisa, reprodução livro didático - Unidade 3.

Novamente sem orientações mais detalhadas da professora, de como realizar as questões, alguns alunos apresentaram dificuldade e, na questão 3, item A (figura 9), somente copiaram o quadro no caderno, preenchendo as colunas com os traços, como no exemplo ao invés de preencherem com as formas nominais. Ao final da aula, foram orientados a terminarem a atividade como tarefa.

No decorrer das observações das aulas do Ensino Fundamental do Colégio B, verificou-se que as aulas de Língua Portuguesa foram fundamentadas pela gramática normativa de forma tradicional, com a repetição de atividades baseadas na nomenclatura, além da recorrente leitura de conceitos gramaticais. Não houve

aproximação com os dados e a metodologia expostos nos documentos oficiais, afastando o ensino de Língua Portuguesa dos preceitos da Sociolinguística Educacional e dos estudos sobre gêneros textuais.

#### 4.3.2 Observações Colégio CF

No tempo de observação das aulas, a média era de 30 alunos presentes. Os temas principais das aulas foram o gênero “crônica” e os discursos direto e indireto. Na primeira aula, a professora levou os alunos à sala multimídia e utilizou slides para introduzir o gênero “crônica”. Ela apresentou um vídeo da crônica “Chatear e Encher” de Paulo Mendes Campos, para, posteriormente, discorrer sobre as características do gênero.

Ao explicar que uma das características das crônicas é partir de uma situação cotidiana, a professora usou alguns exemplos como: “*No caminho da escola meu chinelo arrebentou [...]*”, “*No caminho da escola, meu guarda-chuvas virou [...]*”. Ao ouvirem os exemplos, os alunos reagiram com comentários como “*Parece o que acontece comigo, porque eu sou pobre [...]*”. Os exemplos cotidianos utilizados pela professora, fazem parte do dia a dia dos alunos, que se identificaram com as situações e seguiram interagindo com a professora.

Ainda sobre a estrutura do gênero, a docente perguntou aos alunos se poderia escrever uma crônica usando a “língua da personagem”. Citou como exemplo a personagem “Chico Bento” e afirmou que se mudasse a fala, tiraria a identidade da personagem. Em seguida, apresentou duas imagens: a de um homem urbano e a de um homem rural, solicitando que fizessem, oralmente, a descrição das imagens. Os alunos realizaram a descrição, apontando as roupas utilizadas pelos homens e os cenários distintos. Então a professora questionou “Como é possível identificar o caipira?” e os discentes responderam “pela fala”.

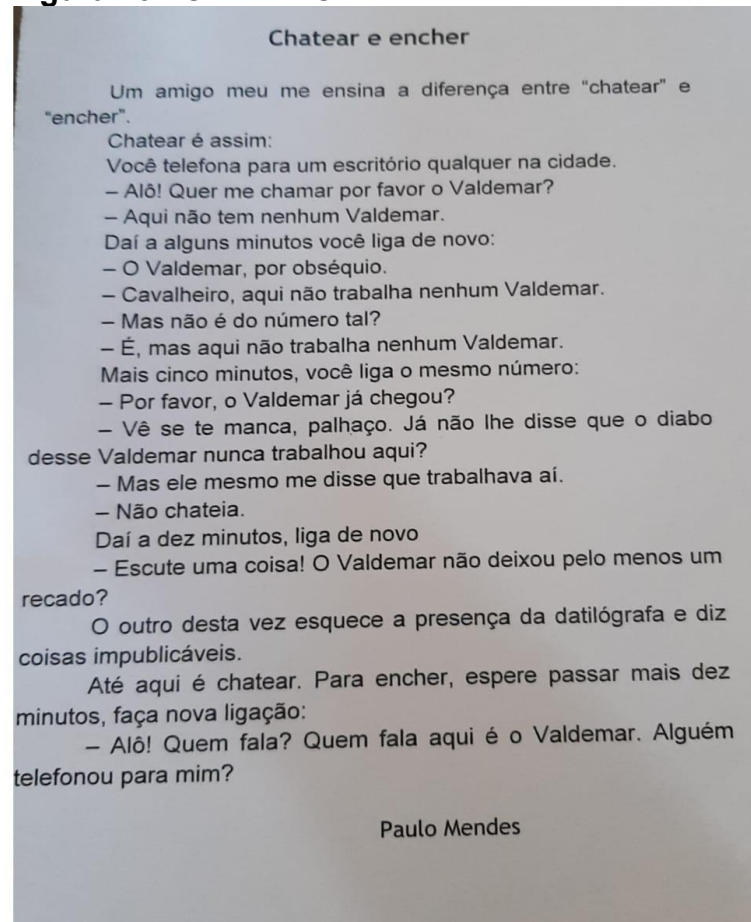
Nesse ponto, é importante lembrar a variação da Língua Portuguesa vista por meio de um contínuo, como propõe Bortoni-Ricardo (2004). As variações que ocorrem na língua dependentes do quão isolado geograficamente o falante está, podem ser classificadas em um contínuo de urbanização. Neste contínuo, encontram-se em pólos opostos as variedades rurais isoladas e as variedades urbanas padronizadas.

Por meio do contínuo é possível compreender que os falantes podem se

deslocar de uma variedade para outra, pois não há fronteiras entre elas e, inclusive, mesmo as variedades do pólo urbano podem conter traços graduais das variedades do pólo rural. Já os traços descontínuos, ou seja, aquelas variedades que são mais estigmatizadas socialmente, não aparecem com frequência no pólo urbano.

Entender as variedades por meio do contínuo ajudará o professor a conscientizar os alunos sobre o preconceito linguístico e sobre os estigmas das variedades da língua. Além disso, por mais que os alunos consigam “identificar o caipira pela fala”, também poderão perceber em sua própria variedade traços semelhantes à variedade rural. No início da aula seguinte, houve a retomada da crônica “Chatear e Encher”. Foi entregue aos alunos o texto impresso:

**Figura 10 - Crônica “Chatear e Encher”**



**Fonte:** Da pesquisa, reprodução material professor.

Os alunos fizeram a leitura do texto, oralmente, e, em seguida copiaram a seguinte explicação e atividade do quadro:

O texto lido contém muitos diálogos, o que é comum ocorrer nas crônicas. Porém, também é possível que o narrador descreva as conversas e as ações que quer contar.

Atividade: Transforme o diálogo abaixo somente usando narrador.

- Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?
- Aqui não tem nenhum Valdemar.
- Dai alguns minutos você liga de novo:
- O Valdemar, por obséquio.
- Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar. (Reprodução conteúdo quadro-negro).

Para que os alunos realizassem a atividade, a professora retomou, oralmente, os tempos verbais, explicando que ao mudar do discurso direto para o discurso indireto, o verbo mudaria do presente para o passado. Em seguida, questionou aos alunos quais eram os verbos encontrados no trecho da crônica, contudo, a maioria dos alunos apresentaram dificuldade em localizar os verbos e disseram que as palavras “aqui” e “alô” pertenciam à classe gramatical.

No decorrer das observações, o tema “discurso direto e discurso indireto” permeou as aulas e mais um gênero textual foi acrescentado, o gênero “quadrinhos”. Primeiramente os alunos copiaram a seguinte definição do quadro:

Discurso direto: As falas são reproduzidas tal como foram ditas.

Comi muito bem hoje!

Discurso indireto: As falas são referidas por uma outra pessoa: O narrador conta a história e reproduz fala e reações das personagens.

Ele disse que comeu muito bem aquele dia. (Reprodução conteúdo quadro-negro).

Após breve explicação da professora a respeito dos diferentes discursos e retomada, oralmente, das características do gênero quadrinhos, os alunos foram orientados a copiarem as falas dos quadrinhos que haviam trazido e passarem para o discurso indireto. Houve dificuldade novamente, por parte dos alunos, em localizarem os verbos, como explicado pela docente, para transformar o discurso.

A atividade com os quadrinhos se estendeu até o fim das observações, com a professora auxiliando individualmente os alunos e, após terminarem, realizando a leitura dos quadrinhos e das respostas.

Como previsto pelos documentos, o gênero textual é o alicerce das aulas, porém, quando é necessária uma análise linguística durante os estudos, os alunos não são estimulados à reflexão, a compreenderem o uso da classe gramatical diante do conteúdo. Além disso, o estudo do gênero quadrinhos é uma oportunidade para se trabalhar a variedade linguística e desmistificar padrões, como a fala do Chico

Bento, ainda mais neste contexto, em que os alunos trouxeram quadrinhos diversificados. Mas não houve desdobramento para este tema durante as aulas.

#### 4.3.3 Observações Colégio DF

Durante as observações no Colégio DF, cerca de 25 alunos frequentaram as aulas. Foram realizadas atividades de interpretação de texto, além de iniciado o conteúdo “sujeito e predicado”. Os materiais utilizados foram o livro didático e o caderno.

Na primeira aula, a regente apresentou a pesquisadora para os alunos e avisou “[...] *as aulas vão ser observadas e eu espero que a professora coloque no relatório que o 7º tem um vocabulário bem bonito*”. A fala da professora revela sua crença em uma variedade mais “bonita”, ao querer que os alunos impressionem durante o período de observação.

A primeira atividade realizada (figura 11) foi uma interpretação de texto do livro didático. O texto, pertencente ao gênero manual, traz dicas de alimentação saudável para crianças. Os alunos alertaram à professora que essa atividade já havia sido realizada e corrigida, porém, ela pediu que eles a fizessem novamente. Para tanto, iniciou a leitura do texto com os alunos.

Entre os tópicos de alimentos saudáveis do manual, encontra-se o termo mandioca seguido dos termos macaxeira e aipim, ao serem questionados do porquê dos três termos, os alunos responderam que “*é do jeito que fala em outros lugares*” demonstrando que compreendem que há variação regional na língua.

Figura 11 - Interpretação textual gênero manual

**Atividades integradas**  
Responda sempre no caderno.

Nas atividades de leitura, foram trabalhadas as habilidades de localizar informações, produzir inferências, identificar o assunto principal do texto e identificar para quem o texto foi escrito.

Faça as atividades com atenção e lembre-se de que, para chegar à resposta, é necessário primeiro compreender a pergunta.

Leia o cartaz ao lado, publicado no site do Ministério da Saúde, para responder às atividades de 1 a 3.

O título "Alimentação saudável para crianças: siga os dez passos" poderia provocar, num primeiro momento, dúvidas sobre quem seria o público-alvo do cartaz. Essa dúvida, porém, se dissipa logo na primeira dica: o que se tem são dez sugestões do Ministério da Saúde para os pais. O objetivo é sugerir procedimentos que podem fazer a alimentação dos filhos ficar mais saudável.

Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/10passosCrianças.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2015.

**Alimentação Saudável para Crianças**  
Siga os Dez Passos

- 1 Procure oferecer alimentos de diferentes grupos distribuídos em pelo menos três refeições e dois lanches por dia.
- 2 Inclua diariamente alimentos como cereais (arroz, milho, tubérculos, batatas), raízes (mandioca/macaxeira/alpim), pães e massas.
- 3 Procure oferecer diariamente legumes e verduras como parte das refeições da criança. As frutas podem ser distribuídas nas refeições, sobremesas e lanches.
- 4 Ofereça feijão com arroz todos os dias, ou no mínimo cinco vezes por semana.
- 5 Ofereça diariamente leite e derivados, como queijo e iogurte, nos lanches, e carnes, aves, peixes ou ovos, na refeição principal de seu filho.
- 6 Alimentos gordurosos e salgados devem ser evitados, como frituras, alimentos assados, grelhados e doces.
- 7 Evite oferecer refrigerantes e alimentos industrializados, biscoitos, bolos, doces e salgadinhos e outras guloseimas dia a dia.
- 8 Diminua a quantidade de sal na comida.
- 9 Estimule a criança a beber bastante água e sucos naturais de frutas durante o dia, de preferência em intervalos das refeições, para manter a hidratação e a saúde do corpo.
- 10 Incentive a criança a ser ativa, evite que ela passe muitas horas assistindo TV, jogando videogame ou brincando no computador.

Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/10passosCrianças.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2015.

1. Por meio da leitura, pode-se dizer que a principal finalidade do cartaz é:

- a) alertar pais e filhos para os riscos de uma vida sedentária.
- b) apresentar os benefícios de uma alimentação saudável.
- c) ensinar o conceito de alimentação saudável para pais e filhos.
- d) orientar os pais na construção de uma alimentação saudável para as crianças.

2. Identifique no texto um importante recurso linguístico usado para responder à atividade 1.

- a) Destaque das letras no título.
- b) Uso de verbos no imperativo.
- c) Listagem de procedimentos.
- d) Presença de substantivos que nomeiam alimentos.

3. Discuta com os colegas e o professor: Que procedimentos foram necessários para responder às atividades 1 e 2? Conhecimentos linguísticos sobre sequências injuntivas, ou seja, que orientam para se fazer algo, são importantes para responder a essa pergunta. Esse texto é literário ou não literário? O que o título indica? Para quem esse texto foi escrito? É importante que fique claro, para o aluno, que ele deve fazer perguntas sempre que se colocar diante do desafio de identificar a finalidade de um texto.

Professor, o modelo de questão com quatro alternativas para a resposta segue o padrão da Prova Brasil em no final do 5º e do 9º anos.

Não escreva no bloco de respostas.

Fonte: Da pesquisa, reprodução livro didático Ensino Fundamental Escola D.

No decurso da correção, os alunos pareciam não entender o que significava "verbo no imperativo", constante na segunda questão. A professora realizou uma explicação sucinta, sem relacionar o uso do verbo com o gênero textual manual, e os alunos seguiram com dúvidas. O ensino por meio dos gêneros textuais não pode ser pretexto para o ensino da gramática tradicional e suas normas nomenclaturas. A análise linguística e dos elementos estruturais do gênero são imprescindíveis neste

contexto.

O foco da aula seguinte foi ortografia, para tanto, os alunos utilizaram o livro didático e leram o poema visual “Naja”, de Antonio Barreto. Ao terminarem a leitura, um aluno perguntou se no poema não precisava seguir as regras da escrita. A professora respondeu que não, mas não explicou o porquê. É preciso esclarecer o motivo de, em textos literários, o autor ter a liberdade de usar uma linguagem escrita que não siga as normas gramaticais. Diferentemente de outros gêneros textuais que demandam a norma culta da língua. A linguagem adequada à produção de diferentes textos, em diferentes ocasiões, é parte do estudo da língua fundamentado pelos gêneros.

Em sequência os alunos realizaram as atividades de ortografia relacionadas ao texto, tendo como objetivo principal estudar as palavras com “g” e “j”, partindo dos exemplos encontrados no poema. Por fim, a professora realizou a correção das atividades.

Na aula subsequente, iniciou-se o estudo de “sujeito e predicado”. Após uma breve leitura dos conceitos do livro didático sobre o tema, a professora escreveu alguns exemplos no quadro: Eu gosto de estudar./ Mateus tem 2 irmãos./ Eu ficava muito tensa. E solicitou que os alunos respondessem em voz alta o que era sujeito e o que era predicado nas frases. Depois, passou uma atividade para que os alunos copiassem e realizassem:

1) *Separe o sujeito do predicado:*

- a) *Dona Anita deu meia dúzia de beliscões no caçula.*
  - b) *Carlos não se defendia de um erro.*
  - c) *Vai alta no céu a lua da Primavera.*
  - d) *Por minha vontade eu ficava ouvindo aquele menino a vida inteira.*
  - e) *Atrás dele vinha o rapaz de cabelos louros, encaracolados, com olhos azuis bem abertos.*
  - f) *Os seus hábitos estranhos deixavam perplexos os moradores da rua.*
  - g) *A casa de palha do negro Damião, o fogo comeu num instante.*
- (Reprodução conteúdo quadro-negro).

Enquanto os alunos copiavam a atividade, conversavam entre si sobre outros assuntos. A professora, ao ouvir um aluno dizendo ao outro “[...] nós quer falar com o diretor” chamou a atenção e perguntou em voz alta “Nós quer ou nós queremos?” e o aluno respondeu “Nós queremos falar com o diretor.” O fato chama atenção, pois, apesar da sala de aula ser um ambiente formal, portanto, cabível do uso da variedade culta da língua e da orientação da professora para que os alunos

realizem a adequação, o contexto dos alunos não era de formalidade, haja vista que estavam conversando sobre assuntos pessoais, dessa maneira, para que a professora fizesse a intervenção sem causar constrangimento, poderia ter utilizado a mesma estrutura do enunciado do aluno, porém realizando a concordância de maneira adequada.

Ademais, em vários momentos da observação, a professora também não realizou a concordância adequada em sua fala, por exemplo ao dizer para os alunos “*Tem que copiar as vírgula*”. Rodrigues (2004, p. 18) esclarece que “Comumente, entretanto, a mesma professora que ensina essa gramática não consegue observá-la em sua própria fala nem mesmo na comunicação dentro do seu grupo profissional.”

A inegável importância de ensinar a norma culta ao aluno na escola, não deve se sobrepor ao contexto da fala. Além disso, em vários momentos a concordância deve ser tema das aulas de Língua Portuguesa, não sendo necessário expor o aluno à correção em frente à sala.

#### 4.3.4 Observações Colégio AM

As aulas do Colégio AM contaram com uma média de 30 alunos por observação. Durante este período, o tema principal das aulas foi o estudo da classe gramatical adjetivo. Os materiais utilizados foram o quadro-negro e o caderno.

No decorrer das aulas, foi mantido o seguinte padrão: a professora solicitava que os alunos copiassem teoria e exercícios do quadro, e depois realizava as correções:

O grau superlativo pode ser:

-Relativo: quando a qualidade de um ser é intensificada em relação a um conjunto de seres. Exemplo: A moça era a mais alta das irmãs

Essa relação pode ser:

-Superioridade: o (a) mais adjetivo mais de. Exemplo: O garoto é o mais inteligente da classe.

-Inferioridade: o (a) menos mais adjetivo mais de. Exemplo: O garoto é o menos inteligente da classe.

-Absoluto: Quando a qualidade de um ser é intensificada em relação a outros seres. Exemplo: A moça era altíssima.

O grau absoluto apresenta-se nas formas:

-Analítica: Quando a intensidade se faz com o auxílio de palavras que dão a ideia de muito. Exemplo: O secretário é muito inteligente.

-Sintética: É a intensificação que se faz por meio de acréscimo de sufixo. Exemplo: O secretário é inteligentíssimo.

Relação de alguns superlativos:

ágil - agílimo

agradável - agradabilíssimo amargo - amaríssimo áspero – aspérrimo  
(Reprodução conteúdo quadro-negro).

Enquanto copiava, uma aluna disse para a professora: “*Somos amiguíssimas, prof.!*” e ouviu como resposta “*Não, é amicíssima!*”. Neste caso, a perspectiva da aluna, de assimilar a palavra “amiga” com o acréscimo de um sufixo, como foi explicado anteriormente pela professora, está correta. Ao realizar a correção do termo, alguns pontos poderiam ser esclarecidos, como o motivo do superlativo ser amicíssimo é a etimologia da palavra. Além disso, alguns dicionários, como o Michaelis, já reconhecem a palavra “amiguíssima” como uma variante de “amicíssima”.

Por fim, o exemplo da aluna, utilizando a palavra “amiguíssima” e a abreviatura “prof.” demonstram um cenário de fala informal, o que justificaria a utilização da variante. Essa situação, novamente, não descaracteriza a importância de o aluno aprender o termo adequado, contudo, explicar a correção diante de uma análise da língua é imprescindível e aproxima a aula da língua em uso.

Após breve explicação dos conteúdos expostos no quadro-negro, a professora solicitou que os alunos copiassem e realizassem as atividades:

1. Dê o grau superlativo dos seguintes adjetivos:

Bom:

Feliz:

Amigo:

Magro:

Pobre:

Veloz:

2. O superlativo de fino é:

a) fininho b) finão c) finalíssimo d) finíssimo

b) 3. O aumentativo de fruta é:

a) fruto b) frutinha c) frutazona d) frutona (Reprodução conteúdo quadro-negro).

Ao se deparar com as atividades, um aluno fez o seguinte questionamento:

Aluno 1: “*Professora, quando a gente vai usar essas palavras difíceis?*” e seguiu o diálogo:

Professora: *No dia a dia. Não são difíceis, é que vocês são pobres de vocabulário.*

Professora: O João me fez a seguinte pergunta: *Quando usar isso?*

Professora: *Isso está no dia a dia mais do que vocês imaginam.*

Aluno 2: *O João é caminhoneiro, professora.*

Professora: *Caminhoneiro também tem que saber a linguagem culta.*

Apesar de não disponibilizar publicamente o Projeto Político Pedagógico da escola, a região em que está localizada é periférica, predominantemente composta por uma população de baixa renda. Tendo em vista este cenário, dificilmente os alunos da comunidade escolar lidam, diariamente, com falantes da norma culta da língua, ou seja, diferente do que diz a professora, não é possível afirmar que os termos estudados fazem parte do dia a dia dos alunos.

Sendo assim, por, possivelmente, serem palavras novas para eles, é natural que sintam estranheza, contudo, não significa que tenham um “vocabulário pobre”. Esta atitude da professora reforça a crença de que uma variedade da língua é melhor que a outra, pois, se o aluno tem conhecimento o suficiente de sua variedade e consegue alcançar o objetivo de se comunicar e interagir, o vocabulário dele não é pobre, no sentido de lhe faltar palavras, mas sim diferente do vocabulário considerado de prestígio. Esta crença ainda resulta em uma inferiorização do aluno e de seu conhecimento prévio, ao invés de reforçar o que ele já sabe e estimulá-lo a ampliar seu vocabulário.

Por fim, o Aluno 2 associa que o colega não conhece as palavras por ser “caminhoneiro”, relacionando uma profissão menos prestigiada ao “vocabulário pobre”. A resposta da professora tenta desconstruir esta crença e pontua que o conhecimento da norma culta deve ser para todos. Contudo, não deixa claro para os alunos o que seria considerado norma culta.

Em outro momento da observação, iniciou-se o conteúdo de locuções adjetivas:

Para caracterizar o substantivo, em lugar de um adjetivo pode aparecer uma locução adjetiva, ou seja, uma expressão formada com mais de uma palavra com valor de adjetivo. Exemplo: Sapatos sem meias.

Muitas locuções podem ser substituídas por adjetivos de igual significado:

Luz do sol - luz solar

Força de leão - força leonina Amor de mãe - amor materno

Problemas da cidade - problemas citadinos Doença do coração - doença cardíaca

Material de guerra - material bélico Nariz de água - nariz aquilino

Cordão do umbigo - cordão umbilical (Reprodução conteúdo quadro-negro).

Enquanto copiavam o conteúdo, os alunos conversavam sobre as notas e a entrega de boletim que se aproximava. Preocupado com a aprovação final, o aluno

perguntou para a professora:

Aluno: *Professora, esse ano você vota para mim passar?*

Professora: *Mim não passa, mim não ser índio.*

Santos e Ribeiro (2020, p. 167) esclarecem a respeito do uso do pronome “mim” e da crença de grande parte da população:

A utilização dos pronomes de primeira pessoa do singular, eu e mim, no Português Brasileiro (PB), no que se refere à colocação em posição de sujeito na estrutura sintática de oração infinitiva, vem, no decorrer dos anos, chamando a atenção de estudiosos. No imaginário popular, sobretudo, pairam ideias repletas de preconceito, tais como mim não conjuga verbo, em que atribuem à expressão para + mim + verbo no infinitivo aos índios, por exemplo, pra mim fazer. Por vezes, infelizmente, as raízes de tais pensamentos preconceituosos são fomentadas pela escola e/ou veículos de comunicação, como se pode ver em gramáticas normativas como as de Cunha e Cintra (1985) e Lima (1985), que trazem observações sobre a origem do uso da forma estigmatizada, atribuindo-a ao povo.

Apontar a inadequação na fala do aluno, atribuindo uma expressão estigmatizada para repreendê-lo, somente colabora para o preconceito linguístico, sendo que, é exatamente no ambiente escolar que esses estigmas devem ser desfeitos. De acordo com Possenti (1996, p. 25):

Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar. Ou, ainda mais gravemente, acabarmos convencidos de que nós também não sabemos falar, se falamos de forma um pouco diferente daqueles que são para nós os modelos de comportamento linguístico. O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

A correção realizada dessa maneira leva a outras crenças comumente ouvidas em sala de aula, como “eu não sei falar”, “português é muito difícil”, etc. que dificultam ainda mais a aprendizagem da norma culta, por distanciá-la da realidade.

O emprego do pronome “mim” em estruturas sintáticas infinitivas é um fenômeno recorrente no português brasileiro, desse modo, é possível durante os estudos dos pronomes ou em momentos oportunos, discorrer com os alunos sobre esse caso e levá-los a compreender o porquê, na norma culta, esse uso é estigmatizado.

No tempo da observação no Colégio AM, notou-se a predominância da

gramática normativa e do ensino prescritivo da língua nas aulas português. Atenta-se que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais não embasaram as aulas observadas e que a repetição de estigmas e abordagens corretivas de maneira inadequada acabaram por reforçar estereótipos.

#### 4.3.5 Observações Colégio BM

As aulas observadas no Colégio BM contaram, em média, com 25 alunos. Os conteúdos foram: elementos da comunicação, funções da linguagem e figuras de linguagem. Os materiais utilizados foram quadro-negro, caderno e cópia impressa. Em meio à observação, a regente precisou se afastar por um período, portanto, houve um hiato nas aulas acompanhadas.

Na primeira aula os alunos copiaram do quadro alguns conceitos e atividades:

##### Elementos da comunicação

1- Emissor: Quem escreve/fala 2- Receptor: quem lê/escuta

3- Mensagem: O que é escrito/falado

4- Código: conjunto de signos usado na emissão e na recepção da mensagem. 5- Canal: meio pela qual circula a mensagem.

##### Atividade

1- O pai conversa com a filha ao telefone e diz que vai chegar tarde para o jantar. Nessa situação, qual é o canal utilizado?

2- Marque verdadeiro ou falso

( ) Só existe comunicação quando a pessoa que recebe a mensagem entende seu significado.

( ) Para entender o significado de uma mensagem, não é preciso conhecer o código.

( ) As mensagens podem ser elaboradas com vários códigos, formados de palavras, desenhos, números, etc.

3- A mãe de Pedro o mandou lavar o carro. Nesse caso, quem é o receptor e quem é o emissor? (Reprodução conteúdo quadro-negro).

A professora realizou uma breve explicação do conteúdo, fez a leitura dos conceitos do quadro e solicitou que os alunos realizassem as atividades. Ao finalizarem, houve a correção.

A mesma dinâmica ocorreu nas aulas seguintes: os alunos copiaram conceitos e atividades, responderam os exercícios e a professora realizou a correção. Na última aula observada, após o período que a professora ficou afastada por licença médica, os alunos fizeram uma atividade avaliativa:

**Figura 12 - Atividade avaliativa figuras de linguagem**

1. Relacione as colunas de acordo com o tipo de figura de linguagem utilizado na construção de sentido das frases a seguir:

a) Estou rindo para não chorar.  
 b) Não se deve faltar com a verdade.  
 c) Chorei rios de lágrimas.  
 d) Quem foi o educado que estacionou onde não devia?  
 e) Seus olhos são dois topázios.  
 f) O sol beijava o alto das montanhas.

1. Eufemismo.  
 2. Prosopopeia.  
 3. Antítese.  
 4. Ironia.  
 5. Hipérbole.  
 6. Metáfora.

2. Assinale a única alternativa que possui a figura de linguagem conhecida como metáfora:

a)  Correu feito louco para não perder o ônibus.  
 b)  Sua pele é um pêssego.  
 c)  "Cabelos tão escuros como a asa da graúna" - José de Alencar.  
 d)  Era delicada como uma flor.

3. A alternativa que possui uma antítese é:

a)  Ele subiu no telhado nessa madrugada.  
 b)  O vento sussurrava na noite fria.  
 c)  Estou morrendo de medo.  
 d)  Os bobos e os espertos convivem no mesmo espaço.  
 e)  Ela morou ali durante dois meses, e ele, durante vários anos.

4. Quanto às afirmações listadas, o que está correto assinalar como verdadeiro?

I. "Enterrou o dedo no alfinete" é metonímia.  
 II. "Saio do hotel com quatro olhos, - Dois do presente, - Dois do passado." é comparação.  
 III. Chorei bilhões de vezes naquele dia é hipérbole.

(A) Apenas I.  
 (B) Apenas II.  
 (C) Apenas III.  
 (D) Apenas I e II.  
 (E) Nenhuma afirmação está correta.

5. No enunciado: "Virgílio, traga-me uma coca cola bem gelada!", registra-se uma figura de linguagem denominada:

a) eufemismo; b) personificação; c) antítese;  
 d) ironia; e) metonímia.

6. Relacione as definições abaixo com as figuras de linguagem:

Figura de linguagem em que se emprega um sentido incomum para uma palavra a partir de uma relação de semelhança entre dois termos.  
 Figura de linguagem que consiste em expressar uma ideia com exagero, a fim de enfatizá-la ou destacá-la.  
 Figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra por outra, com a qual tem uma relação de interdependência, proximidade.  
 Figura de linguagem que consiste em atribuir características humanas a seres inanimados ou irracionais.  
 Figura de linguagem que consiste no emprego de palavra ou expressão agradável para amenizar uma ideia desagradável ou grosseira.  
 Figura de linguagem que consiste em aproximar dois termos a partir de uma característica comum. Faz uso de conectivos: como, tal qual, que nem etc.

1. Eufemismo.  
 2. Metáfora.  
 3. Comparação.  
 4. Prosopopeia ou personificação.  
 5. Hipérbole.  
 6. Metonímia

a) 6 - 4 - 2 - 1 - 3 - 5  
 b) 5 - 6 - 1 - 2 - 3 - 4  
 c) 2 - 5 - 6 - 4 - 1 - 3  
 d) 2 - 6 - 5 - 4 - 1 - 3

**Fonte:** Da pesquisa, reprodução atividade figuras de linguagem.

Distante do que se lê no Projeto Político Pedagógico do Colégio BM, as aulas não tiveram como princípio o conhecimento prévio dos alunos e também não percorreram pelos eixos do ensino de Língua Portuguesa. Houve repetidamente a cópia de conceitos e a realização de atividades descontextualizadas, demonstrando um viés prescritivo no ensino.

O estudo dos elementos da comunicação poderia ser aproximado à realidade dos alunos, como uma forma de compreender por que, às vezes, ocorre falha na comunicação quando usamos uma variedade inadequada a determinado contexto. Assim como, os conteúdos de funções da linguagem e de figuras da linguagem poderiam estar ligados aos gêneros textuais e seus usos, tendo em vista

a expansão da competência linguística do aluno.

#### 4.3.6 Observações Colégio CM

No período das observações, a média foi de 35 alunos presentes. O conteúdo das aulas era a retomada das classes gramaticais. Os materiais utilizados foram quadro-negro, livro didático, caderno e atividades impressas.

Inicialmente, no quadro, a professora expôs, por meio de tópicos, as classes gramaticais e os pronomes pessoais do caso reto. Em seguida, pontuou que só iria revisar três dessas classes gramaticais: substantivo, verbo e pronome.

Para começar a revisão, solicitou que os alunos abrissem o livro e iniciou a leitura da definição de pronome e de alguns exemplos. Em dado momento, um aluno questionou se os pronomes têm relação com a coerência textual. A professora somente respondeu “sim”, mas, ao insistir na questão e perguntar se o pronome também tem relação com a coesão textual, a professora disse “ser outra coisa” e, prosseguiu a leitura do livro didático.

Pontua-se o equívoco da professora ao não relacionar o uso dos pronomes com a coesão textual, haja vista que são importantes elementos coesivos. Inclusive, o tópico “coesão textual - pronomes” faz parte dos conteúdos estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico da escola, para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A professora deixou de aproveitar o questionamento do aluno para desenvolver essa questão, mesmo que de forma sucinta, ou ao menos passar a informação correta sobre o uso do pronome na Língua Portuguesa.

Após a leitura, foi solicitado aos alunos que copiassem as definições do livro no caderno e respondessem as atividades sobre pronome. Atenta-se que os alunos possuem este material didático, portanto, não haveria necessidade de copiar algo a que eles têm acesso.

Na aula seguinte, após a correção dos exercícios do livro, a professora entregou para cada aluno um material complementar (figura 13) composto de definições e tabelas dos pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e indefinidos.

**Figura 13 - Tabela de pronomes**

**PRONOME** é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo

**NOMES PESSOAIS** : são aqueles que representam as pessoas do discurso.

Pessoa do discurso	PRONOMES PESSOAIS	
	CASO RETO	CASO OBLÍQUO
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

**PRONOMES POSSESSIVOS** são palavras que se referem às pessoas do discurso, atribuindo-lhes a posse de algo.

Pessoa	PRONOMES POSSESSIVOS	
	Singular	Plural
1ª	meu, minha	meus, minhas
2ª	teu, tua	teus, tuas
3ª	seu, sua	seus, suas
1ª	nosso, nossa	nossos, nossas
2ª	vosso, vossa	vossos, vossas
3ª	seu, sua	seus, suas

**PRONOMES DEMONSTRATIVOS** são aqueles que indicam a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso.

Pessoa	PRONOMES DEMONSTRATIVOS	
	Variáveis	Invariáveis
1ª	este, esta, estes, estas	isto
2ª	esse, essa, esses, essas	isso
3ª	aquela, aquela, aqueles, aquelas	aquilo

**PRONOMES INDEFINIDOS** são aqueles que se referem à terceira pessoa do discurso de forma vaga, imprecisa ou genérica.

PRONOMES INDEFINIDOS	
Variáveis	Invariáveis
algum, alguma, alguns, algumas	alguém
todo, toda, todos, todas	tudo
outro, outra, outros, outras	nada
muito, muita, muitos, muitas	algo
pouco, pouca, poucos, poucas	cada

**Fonte:** Da pesquisa, reprodução material professor.

A professora leu as tabelas em voz alta e solicitou, aos alunos, que fizessem cópia do material no caderno e respondessem à primeira questão. Com dúvidas sobre o conteúdo, um aluno dirigiu-se à professora. Seguiu-se o seguinte diálogo:

*Professora: Escreva um exemplo lá no seu caderno do que você quer saber.*

*Aluno1: Mas por que tenho que escrever?*

*Professora: Escreva o exemplo lá no seu caderno que eu vou ajudar.*

*Aluno2: Não adianta debater com o professor.*

*Aluno 1: Ué, eu debato para aprender, como não vou debater?"*

*Professora: Comigo não é debater, comigo é dar o exemplo.*

*Aluno1: Mas não tô nem debatendo, tô perguntando.*

*Professora: Comigo não tem debate, tem orientação.*

*Professora: Pronome você sabe ou não sabe.*

*Aluno: Português não é exato. Professora É sim, é preciso.*

*Aluno: Onde?*

*Professora: Naquilo que lhe convém. Aluno: Como assim?*

*Professor: Se você fizer medicina vai ter que falar corretamente.*

O aluno, já visivelmente cansado de tentar tirar sua dúvida, voltou para seu lugar. Neste momento, a professora virou-se para a pesquisadora e disse "Por isso que eu não desisto da gramática, a linguística tem que existir."

Alguns pontos chamam a atenção neste diálogo. A professora afirma que a Língua Portuguesa é uma matéria exata, ou seja, não há espaço para modificações ou variações. Sabe-se, no entanto, que esta não é a realidade, pois a língua é heterogênea e se modifica com o tempo. O aluno, provavelmente por meio do uso da língua, tem uma visão diferente da professora, pois acredita que a língua não é exata. Ele tenta abordar este assunto, mas é interrompido pela professora, que não dá respostas satisfatórias, nem condizentes com o que o aluno questiona.

Observa-se também, a crença da professora sobre um “falar correto”, que transparece em sua atitude de mostrar para o aluno ser necessário “falar corretamente” para ser médico e, ao dizer para a pesquisadora que depende da gramática para que ocorra esse “falar corretamente”. Vê-se a crença da profissional ao relacionar um único conteúdo da Língua Portuguesa com toda a complexidade da língua falada. O ensino da gramática em sala de aula é inquestionável, contudo, não é o único fator para que o aluno tenha acesso à norma culta, principalmente se for visto como restritivo e exato, como a professora crê ser.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 36):

Outro fator que recomenda o ensino da norma culta é a importância que este aprendizado tem na mobilidade social do indivíduo. Qualquer pessoa precisa dominar a variedade linguística de prestígio para poder ter acesso a níveis superiores de ensino e assim obter empregos remunerados.

É inegável a importância de a escola ser o ambiente de aprendizado da norma culta, principalmente para os alunos que não tem contato com esta norma em outras situações. Afinal, é por meio desse conhecimento que o aluno poderá ascender socialmente, e, até mesmo, como dito pela professora, ser um médico. Contudo, a professora comete alguns equívocos ao tratar este assunto em sala de aula, como ao apontar uma “fala correta”. Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 48):

De acordo com sua tradição, a sociolinguística rejeita e sempre rejeitou a ideia de erros no repertório dos falantes nativos de uma língua. Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e outro. O que a sociedade chama erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde a interação se processa.

A língua falada, diferente da língua escrita, apresenta outros recursos para ser compreendida, além disso, a norma escrita segue uma norma convencionalizada, diferentemente da língua falada. Sendo assim, ao se tratar de fala, o conceito de “erro” não atende o embasamento da dos estudos sociolinguísticos, e sim a inadequação à determinada situação de uso.

A professora afirma que para fazer medicina o aluno terá que falar corretamente. Contudo, o que se espera é que o aluno termine o ensino médio tendo acesso a um repertório linguístico satisfatório para conseguir transitar nas diferentes situações de uso que precisar. Inclusive que consiga adequar sua linguagem durante seus atendimentos, caso queira optar pela carreira médica.

Nas aulas que seguiram, a dinâmica se repetiu: alunos copiando as atividades do material complementar (figura 14) e realizando estas atividades. Ao iniciar cada aula, não houve retomada do conteúdo, tampouco espaço para os alunos tirarem dúvidas.

**Figura 14 - Exercícios pronomes**

PRONOMES INTERROGATIVOS introduzem frases interrogativas e se referem à 3ª pessoa do discurso de modo impreciso. São interrogativos os pronomes: que, quem, qual (quais), quanto (quanta, quantos, quantas).

**Atividade proposta:**

01 – Complete as lacunas com pronomes possessivos:

a) Ganhei uma camisa, um cinto e um par de óculos. \_\_\_\_\_ camisa é listada e \_\_\_\_\_ cinto é novo.

b) Tu tens sorte: \_\_\_\_\_ time ganhou a partida e \_\_\_\_\_ redação é a mais bonita.

c) Ela fez boas provas e \_\_\_\_\_ notas foram ótimas.

d) Que equipe ruim! \_\_\_\_\_ jogadas são fracas e \_\_\_\_\_ jogadores são desunidos.

e) Eu e Lúcia estudamos muito; \_\_\_\_\_ notas foram as melhores da classe.

f) Nós não sabemos onde está \_\_\_\_\_ cachorro.

g) Eu perdi a \_\_\_\_\_ caneta nova.

h) Ele está com a \_\_\_\_\_ bicicleta?

i) Por que tu não trouxeste as \_\_\_\_\_ primas?

02 – Circule os pronomes possessivos presentes nas frases abaixo:

a) \_\_\_\_\_ brincadeiras são as \_\_\_\_\_ alegrias.

b) \_\_\_\_\_ pedidos serão atendidos.

c) \_\_\_\_\_ amigos e \_\_\_\_\_ amigas chegaram.

d) Esse é o \_\_\_\_\_ lanche. Você não trouxe o \_\_\_\_\_?

e) Ele não marcou pontos para a \_\_\_\_\_ equipe.

03 – Complete as frases usando uma das palavras: **meu – nossa – teu – sua**.

a) Nós temos uma linda casa. Ela é \_\_\_\_\_ casa.

b) Ele tem uma bicicleta. É \_\_\_\_\_ bicicleta.

c) Eu tenho um bom amigo. É \_\_\_\_\_ amigo.

d) Tu tens um grande anel. É \_\_\_\_\_ anel.

04 – Troque as palavras destacadas por: **dele, dela, deles, delas**.

a) Não quero mais a opinião de Ana: \_\_\_\_\_

b) Comprei o carro de André: \_\_\_\_\_

c) Luís vai pintar a casa de Lúcia Pedro: \_\_\_\_\_

d) Nós vamos ao baile de Fernanda e Carla: \_\_\_\_\_

05 – Troque o termo destacado pelo pronome possessivo, como no modelo:

Ex.: É o carro **dele**. É seu carro.

a) É o lápis **dela**. É \_\_\_\_\_ lápis.

b) É a vizinha **dela**. É \_\_\_\_\_ vizinha.

c) São as coisas **dela**. São \_\_\_\_\_ coisas.

6. Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

(A) Pronome possessivo	( ) Queriamuito namorar sua filha.
(B) Pronome demonstrativo	( ) Ninguém disse nada!
(C) Pronome de tratamento	( ) Esta noite tem um mistério!
(D) Pronome pessoal	( ) A senhora vai aonde?
(E) Pronome indefinido	( ) Ele é meu melhor amigo.
(F) Pronome Interrogativo	( ) Nosso time venceu!
	( ) Algumas pessoas faltaram
	( ) Eles estão felizes
	( ) Aquilo é um disco voador.
	( ) Qual o seu nome?

Fonte: Da pesquisa, reprodução material professor.

No decorrer das observações ficou claro que o estudo da gramática tradicional era a base das aulas de Língua Portuguesa. Saber os conceitos e

conseguir classificar as palavras foram os objetivos das aulas. Estes objetivos se distanciam dos documentos oficiais, tanto nas fundamentações teóricas quanto nos conteúdos previamente estabelecidos para a série. O ensino fundamentado somente na norma-padrão desconsidera a variedade linguística que faz parte da comunidade escolar, além de não tornar o aluno competente na língua

#### 4.3.7 Observações Colégio DM

Durante as observações no Colégio DM, em média 30 alunos acompanharam as aulas. O tema principal das aulas foi o estudo da classe gramatical verbo e a professora utilizou como material o quadro-negro e o celular.

No decorrer das observações a professora iniciou a aula perguntando “O que é verbo?” para os alunos, e todos disseram não saber. Os alunos ficaram dispersos durante toda a aula, mas a professora seguiu passando o conteúdo no quadro e trabalhando de maneira expositiva.

O conteúdo do quadro tinha como embasamento a gramática tradicional. Havia a definição de verbo e alguns tópicos postos dispersamente no quadro, sem ser possível compreender com clareza qual era o tópico abordado durante aquele momento da aula.

Ao trabalhar a classificação dos verbos, e introduzir verbos anômalos, a professora solicitou a participação da turma. Em dado momento, a professora insistiu para que um aluno fosse até o quadro para conjugar o verbo “ir”, no presente. O aluno foi e conjugou da seguinte forma: “nós vai” e “vós vamo”.

Não houve nenhuma interferência da professora para explicar o que ocorreu, nem mesmo para sinalizar que a forma apresentada era distinta da norma culta, ou para questioná-lo e tentar compreender o porquê daquela conjugação. Além disso, seria interessante dimensionar com a turma, quantos compreendem aquelas respostas como corretas.

É relevante lembrar que o Projeto Político Pedagógico esclarece que a comunidade escolar sofre com muitos problemas sociais, além de serem oriundos de famílias com baixa escolaridade.

Dessa maneira, a dificuldade com a concordância poderia ser retomada durante as aulas de verbo, com um olhar analítico da professora e dos alunos. No entanto, após o aluno voltar para o lugar, a professora apagou o quadro e realizou a

correção do que ele havia escrito.

Nesse momento, não havia nenhum aluno observando, tampouco participando. Dessa maneira, o desconhecimento do assunto tratado irá persistir na linguagem escrita dos alunos. De acordo com Vieira (2014, p. 85) A não- realização da regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui, sem dúvida, um traço de diferenciação social, de cunho estigmatizante, que se revela, com mais nitidez, no âmbito escolar. Apesar de passar o conteúdo no quadro, a cópia de conceitos e normas não tornou o conteúdo em um conhecimento válido para os alunos, que poderão continuar reproduzindo uma variante estigmatizada, sem ter tido a oportunidade de entender o fenômeno linguístico.

Nas aulas que se seguiram, a professora continuou passando as conjugações dos verbos no quadro, muitas vezes sem ao menos dizer o que estava passando ou qual seria a importância daquele conteúdo. Entre esse material, o seguinte conteúdo foi exposto:

<i>Vejo</i>	<i>Vês</i>	<i>Vemos</i>
<i>Vedes</i>	<i>Viste</i>	<i>Verei</i>
<i>Veem</i>	<i>Viu</i>	<i>Verás</i>
	<i>Vimos</i>	<i>Verá</i>
	<i>Vistes</i>	<i>Veremos</i>
	<i>Viram</i>	<i>Vereis</i>
<i>Pretérito</i>		<i>Verão</i>
<i>Vi</i>	<i>Futuro</i>	

(Reprodução conteúdo quadro-negro).

Após a professora passar a conjugação do verbo ver na lousa, seguiu-se o seguinte diálogo:

Professora: *Quando eu ver ou quando eu vir?*

Alunos: *Quando eu ver.*

Professora: *A gente fala quando eu ver ou quando eu vir? A gente fala ver, mas está correto? Não, de acordo com as regras.*

O verbo ver, no futuro do subjuntivo, assume uma forma que os alunos demonstraram desconhecer. No entanto, a professora não aproveitou esse momento para entender a resposta dos alunos e sim, só para reafirmar que eles estão errados de acordo com as regras. Alguns questionamentos podem ser levantados: De

acordo com quais regras esta conjugação está errada? Em qual contexto de comunicação? É possível despertar o interesse do aluno e auxiliá-lo a alcançar a norma culta simplesmente apontando “erros” na variedade que ele tem acesso?

Ao longo das aulas observadas, o ensino de Língua Portuguesa foi fundamentado na gramática normativa, objetivando conceituar a classe gramatical dos verbos. A metodologia e a concepção linguística utilizadas nas aulas se afastam do que é proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

#### 4.3.8 Observações Colégio EM

As aulas do Colégio EM contavam com cerca de 25 alunos presentes. O tema da aula foi “Cultura africana”. Não foi possível realizar a quantidade de observações pretendidas, pois o professor responsável não quis prosseguir.

No primeiro momento em sala de aula, para a apresentação da pesquisa, registrou-se o seguinte diálogo do professor com os alunos:

Professor: *Pessoal, vocês estão com calor?*

Alunos: *Sim!*

Professor: *Eu também, estou até suando. Pessoal, como se diz corretamente: a mão sua ou soa?*

Aluno: *Soa!*

Professor: *Soa, Aluno\*? Só se for no sítio onde você mora! Aluno (visivelmente constrangido): Era brincadeira, professor.*

Professor (direcionado à pesquisadora): *Está vendo? Estou ensinando gramática!*

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 37):

Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas - seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o “erro” uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados “erros” como uma simples diferença entre duas variedades -, têm feito um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar o erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que representam e a da escola, e mostram a professora como encontrar maneiras efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Compreende-se, pelo posicionamento adotado pelo professor, que o mesmo entende o “erro” como uma deficiência e, para tentar “consertar” esse “erro”, preferiu expor e humilhar o aluno, acreditando, ainda, que dessa forma estava ensinando gramática. Uma pedagogia baseada na variação linguística auxiliaria o professor a respeitar a fala do aluno, distinguir a linguagem falada e a linguagem escrita, identificar que houve uma inadequação na fala e, por fim, conscientizar o aluno sobre essa inadequação. Para que essa conscientização ocorra, sem prejuízo para o processo de ensino/aprendizagem, Bortoni-Ricardo (2009, p. 42) esclarece:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo [...] às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa.

Muitas vezes, a instituição escolar é o único ambiente em que o aluno tem contato com a variedade culta da língua, de maneira que é fundamental garantir seu acesso a essa variedade para que ele possa ter ciência e monitorar sua fala em diferentes contextos. Todavia, para que isso ocorra, não se deve desvalorizar outras variedades, tampouco desvalorizar os aspectos sociais e culturais envolvidos ao aluno. No segundo dia de observação, o tema da aula foi “Cultura africana”, justificado pela Lei 10639/03 - PR. Para tanto, inicialmente, foi proposto que os alunos, em duplas, produzissem frases ou pensamentos críticos a respeito da cultura africana para colocarem em um cartaz. Depois, o professor pediu que fizessem “apontamentos gramaticais” nas frases. Foi posto no quadro o seguinte exemplo:

*Quantos negros seu voto vai matar?*  
*Seu: pronome*  
*Voto: substantivo*  
*Vai: verbo*  
*Matar: verbo (Reprodução conteúdo quadro-negro).*

Ao terminar de expor o exemplo, o professor avisou os alunos que as frases também poderiam ser políticas. Contudo, em seguida, o próprio regente distribuiu frases prontas e impressas para os alunos, divergindo do que solicitou inicialmente.

Já em duplas e com as frases em mãos, os alunos deveriam realizar os “apontamentos gramaticais” nos enunciados. No entanto, demonstraram não ter

conhecimento para isso. Seria relevante o esclarecimento do porquê de, nesse gênero textual, os alunos terem a necessidade de usar a norma culta. Haja vista que, por se tratar da produção de um cartaz, que ficaria exposto para todos da comunidade escolar, seguir as normas da língua escrita garantirá que os enunciados sejam compreendidos pelos leitores e cumpram seu objetivo social.

Mesmo sem conseguirem realizar a atividade de “apontamentos gramaticais”, o professor solicitou que os alunos iniciassem os cartazes. Para isso, levou-os para o pátio da escola. Os alunos dedicavam-se ao trabalho, porém, não havia informações claras sobre como produzir. Dessa maneira, alguns alunos se dispersaram pela escola e outros começaram a produzir cartazes fora da temática proposta.

Diante dos dois momentos observados, o professor demonstrou considerar que o “saber gramática” é essencial para as aulas de Língua Portuguesa. Todavia, a abordagem de correção utilizada com os alunos somente gerou constrangimento e reforçou estereótipos.

Em conclusão, durante as observações realizadas nas cinco escolas, ficou clara a preferência dos professores pelo uso da gramática tradicional durante o ensino da Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Outro fato notável foi a recorrência da correção feita pelos professores na fala dos alunos de maneira inadequada, reforçando o preconceito linguístico diante das variedades utilizadas pelos discentes.

Por fim, diferentemente do esperado, o ensino da língua pautado nos estudos dos gêneros textuais ficou restrito a poucas ocasiões e somente no Ensino Fundamental.

#### 4.4 QUESTIONÁRIOS

Os questionários, aplicados para alunos e professores ao fim da observação, foram analisados separados por segmentos: Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivando traçar um breve perfil dos professores que participaram da pesquisa e compreender melhor as suas práticas, além de verificar o entendimento dos alunos a respeito das aulas de Língua Portuguesa.

#### 4.4.1 Questionários Professores Ensino Fundamental

As perguntas iniciais buscam traçar um breve perfil profissional dos professores participantes, para tanto, responderam às seguintes perguntas:

- Qual é sua formação?
- Há quanto tempo leciona em escola pública?
- Durante sua formação, os conhecimentos adquiridos para o ensino de Língua Portuguesa foram: satisfatórios; médios; regulares; ruins.

**Quadro 4** - Perfil professores Ensino Fundamental

Perguntas	Professora Escola B	Professora Escola C	Professora Escola D
<i>Formação</i>	<i>Letras e Educação Especial</i>	<i>Letras Vernáculas</i>	<i>Letras e Pedagogia</i>
<i>Tempo que leciona</i>	<i>10 anos</i>	<i>23 anos</i>	<i>33 anos</i>
<i>Conhecimentos adquiridos durante a formação</i>	<i>Satisfatórios</i>	<i>Regulares</i>	<i>Médios</i>

Fonte: A autora.

Verifica-se que todos os professores possuem formação específica na área de Língua Portuguesa, além de duas professoras possuírem formações complementares. A professora com menos tempo de serviço já leciona há 10 anos em escola pública, já o com mais tempo, leciona há 33 anos, sendo notável a experiência das professoras no ensino. Por fim, nenhuma professora assinalou que os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação foram ruins, mas somente uma considerou o que aprendeu realmente satisfatório.

Faz-se relevante conhecer a formação dos professores, considerando que, de acordo com o Censo Escolar da Educação, em 2018, ano da coleta de dados dessa pesquisa, o Brasil ainda contava com 11,9% de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais sem formação superior, ou seja, sem o conhecimento específico na área.

Quanto à pergunta “Para você, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, qual é a função da escola?”, as respostas foram:

Professora Escola B: Formar pessoas com habilidades para compreender,

interpretar e argumentar.

Professora Escola C: A escola tem a função de passar para o aluno o conhecimento necessário, levando em consideração o PPP. Deve-se preparar o educando não somente para o vestibular ou mercado de trabalho, mas que consiga enfrentar todas as situações do cotidiano.

Professora Escola D: Apresentar e transmitir os conteúdos inerentes a cada ano, para que o aluno possa aprender o conteúdo e utilizá-lo em seu dia-a-dia.

As professoras entendem como papel básico da disciplina de Língua Portuguesa a transmissão de conhecimento para que os alunos possam enfrentar situações cotidianas. Atenta-se para o fato de que o professor não deve ser meramente o transmissor de conhecimento em sala de aula, pois, ao assumir esse papel, deixará de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Contudo, é relevante a percepção das professoras em preparar os alunos para lidarem com diversos contextos no dia a dia.

Ainda verificando as respostas das professoras, retomam-se os temas explanados pelas docentes durante as observações: na escola B o principal conteúdo foi o estudo dos verbos, baseado em atividades de nomenclatura; já na escola C o gênero textual se fez presente na abordagem do conteúdo de discurso direto e indireto; na escola D, focou-se no conteúdo de sujeito e predicado. Diante das observações em comparação com as respostas dadas pelas professoras, fica claro que a professora da Escola C tem uma maior preocupação em seguir os documentos, principalmente no que se diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais e os conteúdos estabelecidos.

As duas próximas perguntas dizem respeito ao preparo da aula e dos conteúdos:

- Ao preparar as aulas de Língua Portuguesa, quais materiais você costuma utilizar como base?
- Explícite quais conteúdos de Língua Portuguesa você explora em sala de aula.

**Quadro 5** - Conteúdos e materiais - Ensino Fundamental

Perguntas	Professora Escola B	Professora Escola C	Professora Escola D
<i>Materiais mais utilizados</i>	<i>Computador, livro didático e outros.</i>	<i>Materiais diversificados: livro didático, textos e atividades de sites, PTD (plano de trabalho docente), entre outros.</i>	<i>Livros didáticos, modelos fornecidos pelos colegas, sites e blogs.</i>
<i>Conteúdos mais explorados</i>	<i>Leitura e escrita.</i>	<i>Diferentes gêneros discursivos e a partir deles, a leitura, a oralidade, interpretação de texto, vocabulário, gramática e ortografia (contextualizadas). Finalizo sempre com uma produção textual.</i>	<i>Leitura, ortografia, textos, concordância verbal e nominal.</i>

Fonte: A autora.

O livro didático e o meio digital (sites, blogs, etc.) são os principais materiais utilizados pelas professoras ao prepararem as aulas. Na prática, o livro didático fez parte da maioria das aulas do Ensino Fundamental, comprovando sua relevância para o professor. Verifica-se ainda, a ausência da gramática nos materiais. Já a respeito dos conteúdos, somente uma professora demonstra explorar os eixos de Língua Portuguesa estabelecidos nos documentos oficiais, além de destacar os gêneros discursivos como norte de suas aulas. Verifica-se que a professora da Escola B responde explorar leitura e escrita em sala de aula, todavia, nas práticas observadas, o foco foi nas atividades gramaticais.

As perguntas finais buscaram compreender a visão dos professores quanto ao ensino gramatical, sua relevância e a abordagem utilizada durante o ensino:

- Você acha importante o ensino gramatical? Justifique.
- O que você considera fundamental para que o aluno adquira os conceitos gramaticais na aula de Língua Portuguesa?
- Para você, o ensino gramatical é passível da abordagem da variação

linguística? Justifique.

**Quadro 6** - Gramática e variação - Ensino Fundamental

Perguntas	Professora Escola B	Professora Escola C	Professora Escola D
<i>É importante o ensino gramatical?</i>	<i>Sim, pois faz parte do todo, precisam estar conscientes da importância.</i>	<i>Sem dúvida, o ensino gramatical é importante, desde que seja trabalhado de forma contextualizada. É com o estudo da gramática que o aluno terá a possibilidade de conhecer melhor a língua portuguesa.</i>	<i>Sim. Através do estudo e do ensino transmitimos os conteúdos de nossa língua.</i>
<i>O que é fundamental para adquirir os conceitos gramaticais?</i>	<i>A participação durante as aulas, tarefas de casa, leitura, participação da família.</i>	<i>Eu acho fundamental que a professora tenha domínio do conteúdo para que, de forma contextualizada, possa trabalhar os conceitos gramaticais. O aluno precisa entender o que é e para que serve.</i>	<i>Que a professora desenvolva o trabalho com textos e utilize-os para trabalhar os conteúdos gramaticais.</i>
<i>O ensino gramatical é passível da abordagem da variação?</i>	<i>Acredito que sim, e está no dia a dia do aluno.</i>	<i>Acredito que sim, pois ao estudar a gramática, podemos abordar a variação linguística que é rica em nosso país: as palavras, o falar, as letras e os fonemas.</i>	<i>Sim. Utilizando a linguagem de cada região podemos inserir e desenvolver todos os conteúdos.</i>

Fonte: A autora.

Todas as professoras demonstram ser importante o ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, somente a professora da Escola C expressa que esse ensino deve ser contextualizado, como ditado pelos documentos oficiais. Segundo Antunes (2004, p. 131) “[...] às regras gramaticais para a boa formação de frases se somam outras decorrentes dos decursos textuais; e, ainda, a essas, se somam outras normas, de natureza social”. Dessa maneira, é fundamental que o aluno adquira, no ambiente escolar, o conhecimento gramatical que o auxiliará em suas práticas discursivas. No entanto, a contextualização desse ensino, juntamente com a valorização das outras “normas”, como citado por Antunes, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao estabelecerem o que é fundamental para que o aluno adquira o conhecimento gramatical, a professora do Colégio B apontou para o lado comportamental do aluno. Contudo, como exposto no PPP do colégio, uma porcentagem significativa dos alunos não têm acompanhamento familiar para as atividades escolares, além de outras dificuldades sociais. Portanto, seria fundamental abordar esses alunos de outras maneiras, inclusive, abordando a língua na perspectiva da pedagogia da variação, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e relacionando-o aos novos conceitos. Já as outras professoras relacionam o ensino gramatical à contextualização, principalmente ao trabalho com textos, como explorado nos documentos oficiais.

Por fim, ao questionar se o ensino gramatical é passível da abordagem da variação linguística, novamente, todas as professoras afirmaram que sim. A professora do Colégio B aponta que “está no dia a dia do aluno”, contudo, não desenvolve a justificativa. Já as outras professoras citam principalmente a variação regional como ponto de partida para a relação da gramática e da abordagem da variação.

A variação regional se destaca nos materiais didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa. Esse fenômeno é justificado ao verificar Faraco (2008, p. 177):

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvidas, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Ainda é frequente nos materiais didáticos a presença de um capítulo separado para o ensino da variação linguística, composto, principalmente, de exemplos de variação geográfica. No entanto, como elucidado pelo autor, a variação geográfica é vista de maneira estereotipada. E, o professor, tendo como uma das principais fontes de material preparatório o livro didático, acaba reproduzindo que a variação linguística se resume aos estereótipos da variação geográfica.

#### 4.4.2 Questionários Professores Ensino Médio

As perguntas estabelecidas para o questionário são iguais para os professores do Ensino Fundamental e para os professores do Ensino Médio. A análise separada por segmento se fez necessária devido aos documentos oficiais serem distintos, portanto, não seria possível comparar a prática dos professores com os documentos oficiais. Inicialmente, as perguntas buscam traçar um breve perfil profissional dos professores participantes, para tanto, tem-se às seguintes perguntas:

- Qual é sua formação?
- Há quanto tempo leciona em escola pública?
- Durante sua formação, os conhecimentos adquiridos para o ensino de Língua Portuguesa foram: satisfatórios; médios; regulares; ruins.

**Quadro 7** - Perfil professores Ensino Médio

Perguntas	Professor Escola A	Professor Escola B	Professor Escola C	Professor Escola D
<i>Formação</i>	<i>Letras Português e Especialização em Língua Portuguesa</i>	<i>Letras Vernáculas e Mestrado em Estudos Literários</i>	<i>Professora</i>	<i>Letras - Francês e Pedagogia</i>
<i>Tempo que leciona</i>	<i>Desde 1991</i>	<i>10 anos</i>	<i>16 anos</i>	<i>20 anos</i>
<i>Conhecimentos adquiridos durante a formação</i>	<i>Médios</i>	<i>Médios</i>	<i>Médios</i>	<i>Médios</i>

Fonte: A autora.

O perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aponta para docentes com bastante tempo de experiência, com a maioria tendo formação específica na área, excetuando a professora da Escola C, que não especifica a formação em sua resposta. Todos consideram os conhecimentos adquiridos, durante sua formação, de nível médio.

Em comparação, atenta-se, que no período da pesquisa (2017-2018), o cenário nacional apontava para 4,1% de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sem formação superior, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica.

Quanto à pergunta “Para você, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, qual é a função da escola?”, as respostas foram:

*Professor Escola A: Formar, incentivar, preparar para novas etapas, cursos técnicos, vestibulares...Criar ou tentar pessoas mais críticas e participativas na sociedade.*

*Professor Escola B: A função da escola é instrumentalizar o estudante para o uso da norma-padrão da Língua Portuguesa e para a fruição do texto literário.*

*Professor Escola C: Disponibilizar materiais e espaços para realizar um bom estudo.*

*Professor Escola D: A função da escola é transmitir o conhecimento sistematizado.*

O conceito de “instrumentalizar” os alunos perpassa pelas respostas de três professores. A professora da Escola A, indica, no entanto, que um dos objetivos é formar pessoas mais críticas e participativas socialmente. A crença de que a Língua Portuguesa deve ser passada de maneira técnica para os alunos se distancia da possibilidade de tornar o aluno crítico e competente no uso da Língua, pois se encaminha para um ensino prescritivo, fundamentado principalmente na norma-padrão.

É relevante frisar, novamente, que o papel da escola é tornar o aluno competente no uso da língua, inclusive dando-lhe acesso ao conhecimento da norma culta, como defendido por Possenti (1996, p. 13) “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” Contudo, considerando o conhecimento prévio do aluno e a heterogeneidade que constitui a língua.

As duas próximas perguntas dizem respeito ao preparo da aula e dos conteúdos:

- Ao preparar as aulas de Língua Portuguesa, quais materiais você costuma utilizar como base?
- Explique quais conteúdos de Língua Portuguesa você explora em sala de aula.

**Quadro 8** - Conteúdos e materiais - Ensino Médio

Perguntas	Professor Escola A	Professor Escola B	Professor Escola C	Professor Escola D
<i>Materiais mais utilizados</i>	<i>Livros didáticos, apostilas de cursinhos e materiais em rede.</i>	<i>Livros e internet.</i>	<i>Livros didáticos, internet, etc.</i>	<i>Utilizo principalmente os materiais disponibilizados na internet, fazendo adaptações/alterações de acordo com a necessidade.</i>
<i>Conteúdos mais explorados</i>	<i>Gramática (classes gramaticais) (substantivo, adjetivo, pronome, verbos, preposições, numerais, advérbios, artigo...) Literatura (Romantismo em Portugal e no Brasil, O Realismo Português e Brasileiro, Parnisianismo e Simbolismo. Produções textuais (narração, dissertação, resenha, carta-argumentativa)</i>	<i>Literatura</i>	<i>Linguística e Literatura</i>	<i>O estudo da oração; interpretação textual.</i>

Fonte: A autora.

Os materiais que fundamentam o preparo das aulas dos professores são os

livros e manuais, além de conteúdos encontrados na internet. Já quanto aos principais conteúdos trabalhados em sala, somente a professora da escola A perpassa pela leitura, pela escrita e pela gramática (não é possível afirmar que o ensino seja de análise da língua, pois a professora cita explicitamente as nomenclaturas das classes gramaticais), já os outros professores citam leitura, interpretação e literatura, além de linguística, sem esclarecer qual o enfoque.

Para Possenti (1996), o aluno só conseguirá ter o domínio da norma culta da língua se a escola estimulá-lo na leitura e na escrita. Desenvolver essas competências deveria ser o foco das aulas de Língua Portuguesa, para que o aluno finalizasse o ciclo básico dominando diferentes gêneros textuais e conseguisse utilizá-los em contextos variados ( e adequando a linguagem necessária a cada um). Porém, para os professores participantes desta pesquisa, esses conteúdos não são os mais explorados em sala de aula, ou, ao menos, não foram relatados em suas respostas.

As perguntas finais buscaram compreender a visão dos professores quanto ao ensino gramatical, sua relevância e a abordagem utilizada durante o ensino:

- Você acha importante o ensino gramatical? Justifique.
- O que você considera fundamental para que o aluno adquira os conceitos gramaticais na aula de Língua Portuguesa?
- Para você, o ensino gramatical é passível da abordagem da variação linguística? Justifique.

**Quadro 9** - Gramática e variação - Ensino Médio

Perguntas	Professor Escola A	Professor Escola B	Professor Escola C	Professor Escola D
<i>É importante o ensino gramatical?</i>	<i>Sim, para tudo, tanto para expressar-se na escrita, na oralidade, quanto na leitura.</i>	<i>Acho muito importante para que a escola cumpra seu papel social, oferecendo acesso à norma-padrão e evitando que os estudantes sejam vítimas de preconceito linguístico.</i>	<i>Sim, pois o aluno precisa de um embasamento teórico e prático para o seu aprendizado.</i>	<i>Sim. Não acho necessário que se decorem as regras gramaticais (decorar não é aprender). No entanto, temos de aprender algumas regras básicas do uso da língua. O ideal seria que cada aluno tivesse uma boa gramática e um bom dicionário para tirar dúvidas e fazer consultas.</i>
<i>O que é fundamental para adquirir os conceitos gramaticais?</i>	<i>Leitura, interpretação de textos, produção de textos, artigos.</i>	<i>Pré-requisitos como história de leitura e aquisição de alguns conteúdos. Condições de vida digna para que o estudo possa ter relevância. Aulas bem dadas.</i>	<i>É fundamental que o aluno tenha interesse para aprender esses conceitos.</i>	<i>Os alunos não obtêm na escola, o aprofundamento da gramática. Até porque o tempo é curto. Por isso, é necessário que o aluno procure se aprofundar, pesquisando e estudando. Mais a respeito dos conceitos ensinados em sala.</i>

<p>O ensino gramatical é passível da abordagem da variação?</p>	<p>Sim, vivemos em um país onde a variação linguística, o regionalismo é grande, a gramática deve acompanhar tal variação.</p>	<p>Sim, acredito que a escola deva trabalhar a norma-padrão como uma das formas de manifestação da língua, localizando-a historicamente e demonstrando que outras formas existem e são válidas de acordo com a situação de comunicação.</p>	<p>Sim, é necessário para que o aluno saiba colocar na prática em uma interpretação de texto.</p>	<p>Sim. Ao se ensinar gramática, deve-se levar em consideração as variedades linguísticas dos alunos como também os conhecimentos prévios. A partir daí a professora deve trabalhar essa linguagem mostrando a eles as diferenças linguísticas, levando-os ao ensino normativo da língua.</p>
---	--	---	---	---

Fonte: A autora.

Todos os professores consideram importante o ensino gramatical, contudo, justificam a importância com diferentes motivos. A professora A associa à gramática a capacidade de se expressar, tanto na leitura, quanto na fala e na escrita. Já a professora B sinaliza o entendimento de que é por meio da gramática que o aluno adquire a norma-padrão, sendo assim, não sofrerá preconceito linguístico. A professora C acredita que é necessário o conhecimento teórico como embasamento, e, por fim a professora D crê que seja importante, mas que não seja necessário decorar as nomenclaturas, portanto, analisa que o ideal seria cada aluno ter uma “boa gramática” e um “bom dicionário”.

De acordo com os diferentes motivos estabelecidos pelas professoras, elas explicam, na questão seguinte, o que é fundamental para que os alunos adquiram esse conhecimento.

A professora A estabelece a leitura, a interpretação e a produção de textos como fundamentais. Todavia, durante suas práticas não fez uso de textos e sim de conceitos gramaticais e atividades de classificação gramatical, contrariando o que vê

como fundamental para que os alunos efetivem o conhecimento.

Já a professora B cita a “aquisição de alguns conteúdos”, mas não explicita quais. Além disso, parte para a questão social, de que os alunos precisam ter uma condição de vida digna. A professora C entende que só é necessário que o aluno tenha interesse em aprender sobre esse assunto. No entanto, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a situação da comunidade escolar do Colégio C requer um planejamento diferenciado para atender os estudantes, que sofrem com diversos problemas sociais na região, além de serem provenientes de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade. Dessa maneira, não é possível simplesmente esperar interesse do aluno, mas é necessário despertar esse interesse, principalmente para um conteúdo abordado sob a crença de que é “difícil de entender”.

Por fim, a professora D revela que na escola os alunos não conseguem aprender de maneira aprofundada a gramática, e que devem, em casa, pesquisar e estudar os conceitos. Primeiramente, recorda-se que é exatamente no ambiente escolar que o aluno deve ter contato com a Língua sistematizada. Além disso, a gramática aprendida na escola deve ser suficiente para que o aluno desenvolva habilidade para usar a Língua Portuguesa e consiga ser crítico e reflexivo quanto ao seu uso. Não dominar esse uso, por não ser capaz de aprender sozinho, não deve ser uma responsabilidade do aluno.

A respeito do ensino gramatical relacionado à variação linguística, é relevante pontuar que todos os professores consideram possível fazer tal associação, portanto, apreende-se que todos têm algum conhecimento sobre os estudos sociolinguísticos. Ainda assim, alguns termos chamam a atenção nas justificativas dos professores.

Primeiramente, assim como visto nas respostas dos professores do Ensino Fundamental, a professora A associa a variação linguística unicamente à variação geográfica, provavelmente pela presença constante desse tipo de variedade nos materiais didáticos, e complementa que a gramática deve acompanhar essa mudança. No entanto, é importante lembrar que durante as observações das aulas, a professora fundamentou o conteúdo unicamente na norma-padrão e, até mesmo em contextos informais de fala, corrigindo os alunos de forma preconceituosa.

Já a professora B cita que a norma-padrão é uma das manifestações da língua, que deve ser trabalhada sem desconsiderar as outras variedades. Excetuando o termo “norma-padrão”, que não deve ser tratado como uma variedade

da língua, pois, de acordo com Faraco (2008), o padrão é um fenômeno abstrato que passa por um processo de apagamento das marcas dialetais mais salientes, a professora demonstra ter conhecimento sobre os estudos sociolinguístico e considerar importante o ensino fundamentado nesses estudos. Todavia, nas aulas práticas observadas não houve nenhuma abordagem significativa nesse sentido.

A professora C justifica o ensino da variação linguística para que os alunos consigam interpretar os textos. É sabido que tanto os materiais didáticos quanto os exames escolares contêm questões que envolvem a variação linguística, incluindo textos que devem ser interpretados. Porém, a variação linguística não deve ser vista como um simples instrumento de interpretação textual e sim como parte constituinte da própria língua.

Por fim, a professora D demonstra em sua resposta o ideal do ensino gramatical de acordo com os estudos sociolinguísticos: considerar o conhecimento prévio do aluno e a partir daí realizar um trabalho com a linguagem até que adquira a norma culta e se torne competente para usar a língua em diversas situações. Contudo, as observações das aulas divergiram muito da resposta da professora, haja vista que suas aulas foram baseadas integralmente no ensino da norma-padrão, desconsiderando as variedades dos alunos e, até mesmo, o contexto da comunidade escolar.

A divergência entre as respostas dos professores e suas práticas pode ser compreendida, segundo Galembeck (2005), pela preservação da face. De acordo com o autor “O fato de entrar em contato com os outros constitui uma ruptura de um equilíbrio social pré-existente e, assim, representa uma ameaça virtual à auto-imagem pública construída pelos participantes do ato conversacional.” (GALMEMBECK, 2005, p. 174).

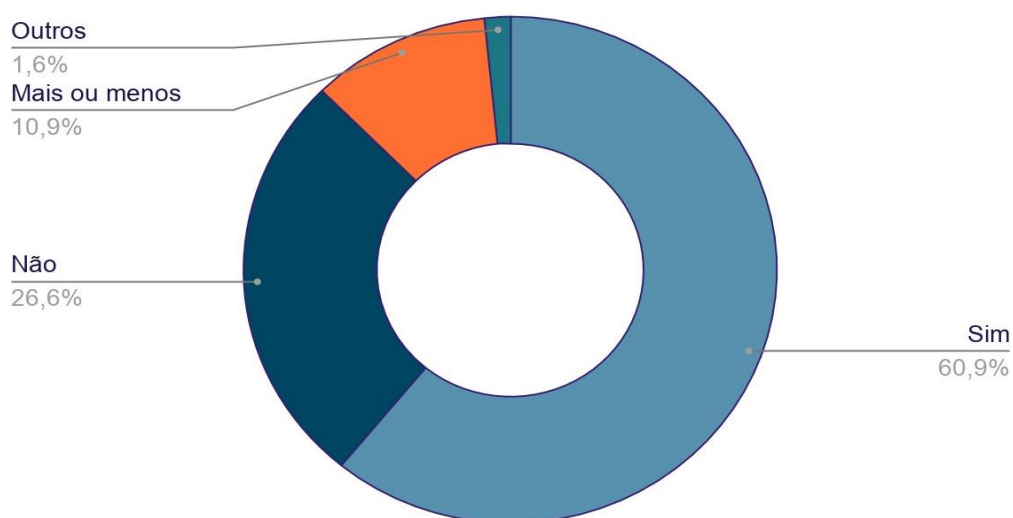
Além disso, o autor aponta que a preservação da face é dependente da interação, portanto, deve-se considerar o contexto e não compreendê-la como uma atitude isolada do falante. Sendo assim, ao serem questionados os profissionais optaram pelo uso de mecanismos de preservação da face e não necessariamente pela descrição da realidade da sala de aula. Para isso, ora neutralizam suas opiniões e não se impõem, ora assumem seus pontos de vista.

#### 4.4.3 Questionários Alunos Ensino Fundamental

O questionário, constituído de duas perguntas, buscou obter dados para compreensão da maneira como os alunos relacionam o ensino gramatical com a variedade que utilizam da língua. Esclarece-se que o termo “gramática” foi escolhido para as perguntas objetivando diferenciar os conteúdos do eixo da leitura/literatura, dos conteúdos do eixo da análise linguística. Contudo, os alunos apresentaram dificuldade em compreender as perguntas, questionando várias vezes o que era gramática. Dessa maneira, foi orientado que, para responder, entendessem o termo “gramática” como parte das aulas de língua portuguesa.

Para a primeira pergunta “Você gosta de gramática? Por quê?” os seguintes resultados foram obtidos:

**Gráfico 1 - Questão 1 - Ensino Fundamental**



**Fonte:** Da pesquisa.

A maioria dos 69 alunos, do Ensino Fundamental, que responderam ao questionário afirmaram gostar de gramática. A seguir, observam-se as respostas mais expressivas para justificar esta afirmação:

**Quadro 10** - Justificativas dos alunos que “gostam de gramática” - Ensino Fundamental

	<b>Escola</b>	<b>Respostas</b>
1	BF	<i>Sim, Porque ajuda a melhorar a escrita, a leitura e as classes gramaticais entre outras coisas.</i>
2	BF	<i>Sim, acho que é sempre bom para quando você estiver uma coisa importante e não errar as palavras que você for falar.</i>
3	BF	<i>Sim, Porque aprendemos verbos, pronome, plural, singular, o porque junto separado e muito legal aprender português. prefiro educação física.</i>
4	BF	<i>Sim, Porque é uma matéria que eu me identifico mais é que nós aprende e mais legal que matematica.</i>
5	BF	<i>Sim. Aprendemos mais coisas e também a falar formalmente.</i>
6	CF	<i>Sim. Por que com a gramática a gente aprende a interpretação de texto, o som, o vocabulário, e entre outras coisas.</i>
7	CF	<i>Porque me incina a ler Direito escrever, a colocar vircula etc.</i>
8	CF	<i>Sim. Por que agente vai usar a gramatica para tudo o que você vai fazer</i>
9	CF	<i>Sim. Porque nos ensina a falar a palavra corretamente, e a escreve-lá corretamente tambem.</i>
10	DF	<i>gosto porque e muito bom na hora de falar tipo falar as palavras tudo certo</i>
11	DF	<i>Sim. Porque nois aprende a escrever as palavras certas</i>
12	DF	<i>Sim porque eu aprendo a falar mais serto e eu posso em sinar a minha irmã maís nova pq eu falo errado e escrevo tam bem maís eu gosto mí em sina e em sina minha a prendizagem</i>
13	DF	<i>sim. porque ensina nois falar direíto</i>
14	DF	<i>Sim. Porque ajuda Bastante a escrever as palavras do jeito correto, a saber onde colocar os pontos, virgulas, e a falar corretamente.</i>

**Fonte:** Da pesquisa.

Por meio das justificativas é possível extrair a visão dos alunos a respeito das aulas de gramática. Para a maioria, essas aulas servem como um momento de aprender nomenclaturas (classes gramaticais), regras (uso dos porquês, pontuação, plural, singular) e a falar e escrever “corretamente”.

As respostas 1 e 3 se destacam ao citar ao citar o ensino das classes gramaticais e das regras. No que se refere ao ensino de nomenclaturas e regras, Pinilla (2014, p. 181) esclarece: “Sem negar a necessidade de trabalhar sob uma perspectiva descritiva, é preciso ter em mente que um ensino mais produtivo da

língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos”. Contudo, apesar do visível contato dos alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, com as nomenclaturas, as respostas ao questionário mostram uma grande dificuldade em aplicar, em vincular o conhecimento gramatical com a produção de textos.

Já as respostas 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 evidenciam a gramática como forma de falar e escrever de maneira correta. Em relação à crença de que é por meio da gramática que se fala “corretamente”, fica perceptível que o ensino de Língua Portuguesa continua sendo abordado pela perspectiva da gramática normativa, de maneira que o aluno não é levado a compreender a diferença da linguagem falada e da linguagem escrita. Segundo Castilho (2004), a linguagem escrita segue uma norma mais conservadora, enquanto a linguagem falada é mais inovadora. Essa diferença também é explicitada por Bortoni-Ricardo em seu artigo “Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2006):

Na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação lingüística.

Sendo assim, pelo fato de a escrita partir de uma norma convencionada é possível diagnosticar erros na linguagem, já a fala passa por um processo de adequação e inadequação, dependendo do contexto de uso

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo, o mesmo não se aplica à língua oral:

A língua oral, por seu lado, é a província da variação inerente. A variação é de sua própria natureza e é um recurso fundamental para que os falantes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor, enfim, para que amoldem a forma da sua fala à função que essa está desempenhando no processo interacional. Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso. (BORTONI-RICARDO, 2006).

Nota-se que, apesar do ensino constante da gramática tradicional e das correções de maneira inadequada na fala dos alunos, eles ainda apresentam muitos erros na escrita: ortografia, pontuação, concordância, além da falta de coerência e

coesão adequadas nas respostas. Bortoni-Ricardo (2006) ao diferenciar a linguagem escrita da linguagem falada, auxilia no entendimento desse fenômeno, pois esclarece que a língua escrita é um processo criativo e vagaroso, que dependerá de muito treinamento, leitura e produção e pode durar todo o ensino básico. Dessa maneira, o estudo somente da gramática normativa não é suficiente para dominar esta linguagem. Antunes (2004, p. 131) elucida o papel da gramática na língua escrita:

Desse modo, a gramática, se é necessária, se é imprescindível, se é constituinte da linguagem não chega, no entanto, a ser suficiente, a bastar, a preencher todos os requisitos para a atuação verbal adequada. Aqui está a raiz de todo o equívoco a que nos referimos: a crença numa “gramática” onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal.

Se ensinar gramática é papel fundamental da escola, também deve ser papel das instituições repensarem o objetivo desse ensino. A gramática é parte constituinte da língua, contudo, saber suas nomenclaturas e regras não é o suficiente para tornar o aluno competente em seu uso. Compreender que existe uma estrutura baseada em uma variante de prestígio e entender seu funcionamento é ponto importante das aulas de Língua Portuguesa, mas, se a língua for definida só pela gramática, os alunos seguirão apresentando um baixo desempenho em seu uso.

Acerca das respostas dos 26,6% dos alunos que afirmaram não gostar de gramática, observam-se as seguintes justificativas:

**Quadro 11** - Justificativas dos alunos que “ não gostam de gramática” - Ensino Fundamental

	<b>Escola</b>	<b>Respostas</b>
1	BF	<i>Não. Porque e muito chato.</i>
2	BF	<i>Não, porque não gosto de português</i>
3	BF	<i>Não eu não entendo</i>
4	CF	<i>Não, tem coisa que eu não entendo</i>
5	CF	<i>Não, porque é chato.</i>
6	CF	<i>Não muito porque é uma materia muito complicada</i>

7	CF	<i>Não, porque é tudo muito complicado e também fica tudo meio bagunçado</i>
8	DF	<i>Não, porque eu tenho dificuldade em interpretação de texto, e os verbos são um problema para entender-los</i>
9	DF	<i>Não, é muito complicado confunde muito (pronomes) e etc.</i>
10	DF	<i>Não, é que pra mim é difícil entender essas coisas exemplo: verbo</i>
11	DF	<i>Não eu não gosto dives enquanto tem coisas que eu não entendo difícil</i>

Fonte: Da pesquisa.

Nas justificativas dos alunos fica visível o distanciamento do ensino de gramática com o uso da Língua, ao repetirem que a matéria é chata, difícil, complicada, etc. Também demonstram alguns conteúdos específicos como exemplos, para explicarem o que acham difícil. Entre esses conteúdos, encontram-se as classes gramaticais.

Quase a integridade das respostas (3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) demonstra a dificuldade dos alunos em entenderem a língua. Inclusive, na resposta 2, quando o aluno diz não gostar de português, fica mais explícito como a disciplina se afasta do uso, pois a língua que o aluno utiliza para se comunicar não tem relação com a ensinada na escola, haja vista que, no dia a dia, não é necessário decorar regras e nomenclaturas. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 14):

No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística.

A pluralidade linguística encontrada na sociedade não faz parte das aulas de Língua Portuguesa, pelo contrário, tudo que se distancia do padrão tende a ser considerado erro e eliminado, segundo a autora. Ao considerar a variedade do aluno como erro, não há reconhecimento do aluno com a disciplina, tornando mais árduo alcançar o objetivo de capacitar o aluno para poder fazer suas próprias escolhas linguísticas.

A segunda pergunta do questionário solicitava: “Aponte a relação entre sua fala e sua escrita com a gramática que você aprende na escola.”. Para essa questão, verificam-se as respostas mais relevantes:

**Quadro 12 - Relação entre fala/ escrita e gramática - Ensino Fundamental**

	<b>Escola</b>	<b>Respostas</b>
1	BF	<i>Não uso muito o que eu aprendo em português na escola.</i>
2	BF	<i>Não, Por que a escola passa mais coisa sobre dramática e os amigos não.</i>
3	BF	<i>Não porque eu não uso gramática em casa so as vezes.</i>
4	BF	<i>As vezes eu falo errado mas as maiorias das vezes eu falo certo.</i>
5	BF	<i>É parecido o que eu falo e o que eu aprendo na escola. O problema é que de tanto falar com as pessoas com que eu convivo o meu jeito de falar mudou e está "menos formal"</i>
6	BF	<i>Não porque as vezes na minha frase tem erro de português</i>
7	CF	<i>A relação é que na hora de responder as perguntas feitas, ou mesmo na hora de falar se usa gramática</i>
8	CF	<i>A relação entre minha fala com a gramática é que aprende o som das falas, e a escrita com a gramática aprende a interpretação de texto</i>
9	CF	<i>Que na fala da professora é de um jeito e quando você fala é de outro.</i>
10	CF	<i>A minha fala é certa, eu acho, pois leio com pontuação. Já a minha escrita não é muito boa pois não consigo melhorala.</i>
11	CF	<i>É um pouco diferente a fala da escrita porque nem tudo que eu aprendo falo corretamente como ensinado.</i>
12	CF	<i>A relação entre minha fala e escrita é o verbo informal</i>
13	DF	<i>Bom não muito mas às vezes é necessário falar corretamente e escrever corretamente, algumas ocasiões eu falo corretamente e escrevo, mas a maioria das vezes não.</i>
14	DF	<i>Não Tenho. Por que as vezes falo de um jeito e escrevo de outro.</i>
15	DF	<i>Eu normalmente falo em gírias, então eu não falo como aprendo</i>
16	DF	<i>Não, porque eu uso muita gírias e português não tem isso</i>
17	DF	<i>Não eu só uso a língua portuguesa na escola fora da escola eu não costumo usa</i>

Fonte: Da pesquisa.

De acordo com as respostas 1, 2,3, 6, 13, 14, 15 e 16, é perceptível que o ensino de Língua Portuguesa está muito distante da realidade dos alunos, que

praticamente não conseguem estabelecer relação entre a variedade que utilizam e o que aprendem na escola. Esse distanciamento também é visível pela falta de domínio da norma culta nas respostas dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), esclarece:

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 ensinada de forma eficiente a língua padrão.

As consequências citadas pela autora são evidenciadas nas respostas dos alunos, que, por não terem seus antecedentes linguísticos respeitados, não conseguem associar a disciplina com a língua que utilizam, como se vê, por exemplo, nas afirmações dos alunos na resposta 17: *“Não eu só uso a língua portuguesa na escola fora da escola eu não costumo usa”* e na resposta 16: *“Não, porque eu uso muita gírias e portugues não tem isso”*, que demonstram a crença dos alunos em relação o que é a Língua Portuguesa da escola, de maneira que não conseguem reconhecer suas variedades linguísticas no ambiente escolar e acabam se distanciando mais ainda da possibilidade de adquirir a norma culta.

O fato de vários alunos acreditarem que as gírias não fazem parte da língua, pode ser explicado pela ausência dos estudos da variação social em sala de aula. Segundo Faraco (2008, p. 178):

[...] raramente os livros didáticos tratam da variação social - isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular e as variedades do português chamado culto. É nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados da nossa sociedade. Poucos se aventuram a mexer nessa ferida. Talvez falte um estudo sistemático mais aprofundado da variação social e uma ampla divulgação dos fenômenos linguísticos brasileiros [...] não podemos, porém, ignorar, nesse caso, o peso que a cultura do erro tem em nosso país - peso que tem impedido uma discussão mais aberta e menos preconceituosa de nossa cara linguística real.

As gírias estão presentes na Língua Portuguesa e fazem parte da variação social, haja vista que grupos sociais as utilizam como forma de identificação e pertencimento. Não há como negar a existência dessa variedade, portanto, deve-se abrir espaço na sala de aula para compreender esse fenômeno e sua importância linguística e social, de maneira que o aluno consiga relacionar sua fala à Língua

Portuguesa.

Observa-se também a resposta 9 que revela a crença de que o professor fala sempre da mesma maneira, a mais próxima da norma de prestígio. O aluno ainda esclarece que “...quando a gente fala é de outro.” distanciando ainda mais a variedade que utiliza, da variedade usada na escola.

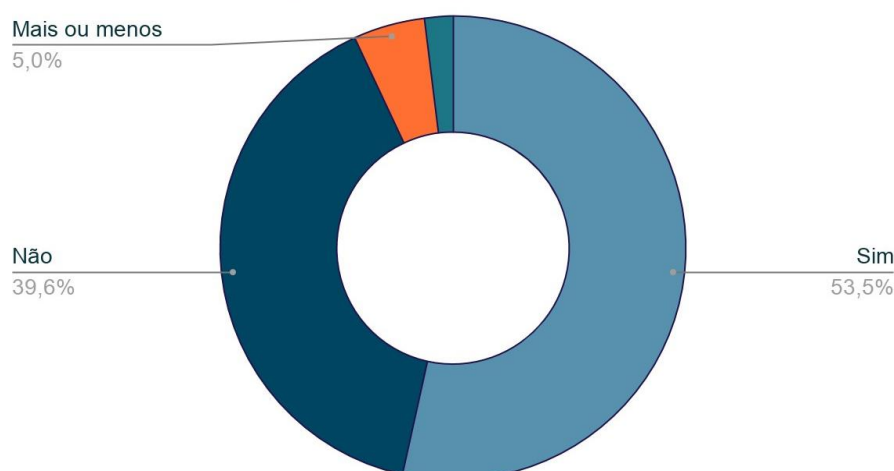
Ademais, novamente, é notório que o ensino da língua padrão não foi eficaz até o momento da coleta dos dados, de maneira que os alunos não conseguiram produzir respostas curtas no questionário sem apresentarem muitos erros na linguagem escrita em um contexto formal, em que eram participantes de uma pesquisa.

#### 4.4.4 Questionários Alunos Ensino Médio

O questionário aplicado para os alunos do Ensino Médio foi constituído das mesmas duas perguntas do questionário aplicado para o Ensino Fundamental, e também buscou obter dados para compreensão de como os alunos relacionam o ensino gramatical com a variedade que utilizam da Língua. As perguntas realizadas foram: “1. Você gosta de gramática? Por quê?” e “2. Aponte a relação entre sua fala e sua escrita com a gramática que você aprende na escola”.

Esclarece-se que o termo “gramática” foi escolhido para as questões objetivando diferenciar os conteúdos do eixo da leitura/literatura, dos conteúdos do eixo da análise linguística. Assim como no Ensino Fundamental, alguns alunos tiveram dificuldade de compreender o termo “gramática” e, para responderem às perguntas, obtiveram a mesma informação, de que deveriam pensar na gramática como parte das aulas de Língua Portuguesa.

Ao todo, 101 alunos do Ensino Médio responderam ao questionário, dentre eles, a maioria afirmou gostar de gramática, como se verifica a seguir:

**Gráfico 2 - Questão 1 - Ensino Médio**

**Fonte:** Da pesquisa.

Com uma diferença significativa, 53,5% dos alunos do Ensino Médio afirmaram gostar de gramática, contra 39,6% dos alunos que disseram não gostar. A partir desses dados, de maneira geral, é possível compreender que grande parte dos alunos entende a importância dos estudos gramaticais no ensino básico, contudo, para entender a motivação dos alunos de gostarem da disciplina, é relevante que se observem algumas das justificativas mais recorrentes ou relevantes a seguir:

**Quadro 13 - Justificativas dos alunos que “gostam de gramática” - Ensino Médio**

	<b>Escola</b>	<b>Respostas</b>
1	AM	<i>Sim. Porque nos ensina as coisas mais importante, que usamos no dia a dia, e é sempre ótimo saber o português correto.</i>
2	AM	<i>Sim, porque aprendemos coisas que nos mesmo fazemos errados e não sabiam</i>
3	AM	<i>Sim, porque ensinam a como se cumunica, fala nas gurias certas, ter um português melhor</i>
4	AM	<i>Sim, porque acho importante aprendermos sobre isso, e importante para nós mesmos que estamos aprendendo a ser cidadãos.</i>
5	AM	<i>Sim. Gosto de aprender português, aprender a falar corretamente e sou curioso para saber tudo sobre a língua portuguesa</i>
6	AM	<i>Eu gosto por conta de ajudar a escrever perfeitamente.</i>
7	BM	<i>Sim. Aprende varias formas de falar e escrever e lidar com algumas coisas.</i>

8	BM	<i>Sim Por que nos ajuda ensina a escrever e fala de uma maneira certa</i>
9	BM	<i>Eu amo gramática, porque surge em mim uma facilidade que gosto de fazer, gosto de falar certo, escrever certo, e corrigir as pessoas.</i>
10	BM	<i>Sim, pois acho mais fácil lidar com as palavras que com números ou fórmulas, mesmo o português sendo muito complexo.</i>
11	CM	<i>Gosto, a gramática é algo muito importante, porém nem sempre é fácil de ser compreendida. E nem todos tem vontade de aprender.</i>
12	CM	<i>Sim, Para podermos ficar inteligente</i>
13	CM	<i>Sim. Porque é importante para falar, escrever, conseguir conversar com alguém usando os pronomes corretos e verbos, entre outros.</i>
14	CM	<i>Sim, acho importante para poder escrever e falar corretamente, seja na carreira profissional ou no seu cotidiano</i>
15	CM	<i>Sim. Pois ensina o linguajar muito bem</i>
16	DM	<i>Sim, pois apesar da nossa gramática ter regras muito chatas, ela é legal e importante para o enriquecimento da linguagem e comunicação.</i>
17	DM	<i>Sim, Pelo fato que aprendemos a falar de modo diferente.</i>
18	DM	<i>Sim, porque gosto de escrever corretamente e falar corretamente. E aprender conceitos novos.</i>
19	DM	<i>Sim, Varias palavras diferentes, mas nao intendo muito bem. alguns significados nao intendo.</i>

Fonte: Da pesquisa.

As justificativas dos alunos expõem quanto a gramática está relacionada à crença do “bem falar e bem escrever”, como exemplo, observa-se a resposta 14, que associa a gramática a “escrever e falar corretamente” independente do contexto. Além disso, as respostas 1,2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16 e 18 seguem o mesmo entendimento, de que a gramática é a base para aprender a falar escrever corretamente. Essa repetição deixa claro quanto a gramática normativa ainda está presente no ensino de maneira prescritiva e passando a falsa sensação de que é o bastante para compreender e dominar toda a complexidade da língua. A resposta 12 corrobora para a importância dada à gramática, haja vista que o aluno relaciona o fato de aprender gramática com ser inteligente.

A resposta 9 se destaca por revelar outra crença sobre a Língua: a que se deve corrigir quem “fala errado”. Entre as justificativas do aluno para gostar de gramática, está a explicação de que é importante saber falar corretamente para que possa corrigir os outros. Essa atitude é um possível reflexo da crença de existir um

certo e um errado na fala, e, de que, quem fala certo é superior, portanto, pode corrigir os outros. A repetição dessa atitude pode ter como consequência o aumento do preconceito linguístico, por isso é tão importante a conscientização, em sala de aula, de que não há certo e errado na língua falada.

Já as respostas 4 e 7 indicam a conscientização de alguns alunos ao relacionarem o ensino de gramática com “várias formas de falar e escrever” e com o papel social da linguagem ao citar que “estamos aprendendo a ser cidadãos”. O uso da gramática para entender os fenômenos da língua e a relação das normas com as variedades é o esperado no ensino de Língua Portuguesa, além disso, o ensino da língua e, conseqüentemente, a aquisição da norma culta, só alcançará seu objetivo se capacitar o aluno para ser um cidadão crítico e capaz de agir socialmente.

Por fim, a resposta 17 afirma gostar de gramática porque aprende um modo diferente de falar. O aluno demonstra ainda não compreender os termos adequados e conseguir distinguir que existem variedades na língua com diferentes níveis de formalidade, mas, na prática, já entende que a linguagem que se aproxima da gramática é diferente da que ele utiliza no dia a dia, e diz gostar de aprendê-la.

A seguir, verificam-se as justificativas dos alunos que responderam não gostar de gramática.

**Quadro 14** - Justificativas dos alunos que “ não gostam de gramática” - Ensino Médio

	Escola	Respostas
1	AM	<i>A gramática não me atraí, não acredito que seja útil, pois muitas outras línguas não são tão complexas quanto português e mesmo assim funciona</i>
2	AM	<i>Não, pois eu nunca gostei de português e acho algo que não é utiu</i>
3	BM	<i>Não. Não é minha área, acho chato e cansativo.</i>
4	BM	<i>Não muito, acho bem difícil e não consigo memorizar tudo o que preciso sobre a gramática.</i>
5	BM	<i>Não. Porque sempre me dei mal, e nunca consegui aprender isso.</i>
6	BM	<i>Não, acho necessario mais não compreendo muito.</i>
7	CM	<i>Não gosto, acho ela importante mas não consigo achar interessante.</i>
8	CM	<i>Não, porque muita coisa na gramática não tem necessidade de se ensina, afinal, não usamos a maioria dessas coisas no dia a dia.</i>

9	CM	<i>Não, muita coisa para aprender e decorar e acabo me perdendo, então não gosto muito</i>
10	CM	<i>Não. Porque eu acho difícil e confuso. Além disso a maneira do aprendizado é entediante, o que faz com que os alunos não prestem atenção no que está sendo dado.</i>
11	CM	<i>Não, por ser muito complexo e acabo confundindo</i>
12	CM	<i>Não, São muitas coisas para aprender em apenas 1 capítulo tornando assim português uma matéria chata e cansativa fazendo alunos e até professores perderem o interesse e o tesão pela matéria</i>
13	DM	<i>Não. Porque existem muitas regras como se deve escrever ou falar e ninguém segue elas, e sem respeitar elas nós brasileiros conseguimos nos entender.</i>
14	DM	<i>Não, por achar complicado</i>
15	DM	<i>Não, Porque é uma língua muito complexa.</i>
16	DM	<i>Acho complicada. Sempre aparece alguma regra que eu não conhecia para confundir mais as coisas</i>

Fonte: Da pesquisa.

A maior parte das respostas frisa os mesmos motivos para não gostar de gramática: difícil, complexa e com muita regra para decorar. Todos esses argumentos demonstram o quanto a gramática utilizada em sala de aula está distante da língua em uso, do que o aluno realmente entende por Língua Portuguesa. As respostas 8 e 12 legitimam essa realidade, ao concluírem que a língua não precisa de tanta regra para funcionar e que, no dia a dia, a maioria das normas que são ensinadas não são utilizadas.

Já a resposta 1, usa como justificativa uma crença presente na fala do brasileiro: "A Língua Portuguesa é a mais complexa/difícil de todas.". Contudo, sobre essa crença, observa-se Possenti (1996, p. 17):

É comum que alunos e ex alunos justifiquem seu mau desempenho escolar no domínio da língua com uma desculpa do tipo: "Também, que língua difícil o português! Como tem regras! E as exceções, então!" Ora, esse tipo de afirmação é equivocada. Não resiste à menor análise. Nenhuma língua tem um número de regras substancialmente diverso do de outra. O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e linguistas não conseguem explicá-la na sua totalidade. E o mesmo vale para o chinês, o guarani, o alemão, o bantu, o japonês etc. A questão é exatamente igual em cada país ou para cada língua.

É preciso atenção por parte dos professores para que não continuem

repetindo essas crenças. Acreditar que a língua é muito complexa é uma maneira para que o aluno justifique sua dificuldade de entendê-la, sendo que, como usuário da língua, já tem muito conhecimento sobre ela. Quando o aluno diz não gostar de gramática porque é muito complexa, certamente está se referindo somente à gramática normativa e reduzindo o ensino de língua portuguesa somente a ela.

Ainda a respeito das normas, a resposta 13 apresenta mais um motivo, segundo os alunos participantes, para não achar o ensino de gramática essencial “(...) *existem muitas regras como se deve escrever ou falar e ninguém segue elas, e sem respeitar elas nós brasileiros conseguimos nos entender*”. A percepção do aluno converge com a realidade de um ensino amparado pela gramática normativa. É necessário lembrar que toda variedade da língua também segue algum tipo de norma, para que seja reconhecida e utilizada pelos seus falantes. Dessa maneira, a resposta do aluno explicita que os falantes da língua já têm uma gramática internalizada que os ajudam a se entenderem, não sendo necessário que o ensino seja fundamentado em uma só norma, a norma-padrão.

A seguir, apresentam-se as principais respostas dos alunos do Ensino Médio quanto à relação entre a fala e escrita que utilizam, com a gramática que aprendem na escola.

#### **Quadro 15 - Relação entre fala/ escrita e gramática - Ensino Médio**

	<b>Escola</b>	<b>Respostas</b>
1	AM	<i>Procuro falar corretamente, porém faço abreviações.</i>
2	AM	<i>Não so eu mas como varias pessoas não falam como escrevem, na escola nossos professores faz o melhor para mudar isso para “tirar”a gíria da fala e melhorar nossa postura</i>
3	AM	<i>Uso uma linguagem bem menos coloquial e comparada a outros idiomas acho deveras retrôgada pelo conjunto de regras e acentuações.</i>
4	AM	<i>Minha fala é diferente da escrita pois com a fala uso muitas gírias, já na escrita uso mais formalmente.</i>
5	AM	<i>A minha fala saem totalmente fora do contexto que aprende da escola nas aulas aprende todo o contexto completo</i>
6	AM	<i>Para falar eu nao sou muito acostumada, mas para escrever eu me esforço para escrever corretamente, por mais que na fala fique estranho porque nao estou acostumada.</i>
7	AM	<i>As fala são diferente eu falo de um geito e escrevo de outro então tudo muda.</i>

8	BM	<i>Depende, porque na aula de português aprendemos a falar o português correto. E em casa na maioria das vezes usamos gírias.</i>
9	BM	<i>É um pouco diferente a minha fala da minha escrita mas eu sei que o da escola é correta e eu tento falar corretamente.</i>
10	BM	<i>Em determinadas ocasiões eu uso a linguagem aprendida na escola, mas a maior parte uso a linguagem informal.</i>
11	BM	<i>Bom, depende muito da conversa e com quem estou conversando.</i>
12	BM	<i>A lingua ensinada na escola não tem nenhuma comparação com a usada no dia a dia</i>
13	BM	<i>A minha fala é reflexo da minha escrita, tudo que aprendo em gramatica, eu a pratico.</i>
14	BM	<i>Não gosto muito, mas quando preciso sei escrever e falar corretamente.</i>
15	CM	<i>Eu não falo de um modo só, dependendo da pessoa eu mudo a minha forma, que pode ser de uma forma formal ao informal, as vezes eu falo errado e muitas vezes falo com palavras complicadas dependendo o assunto e a pessoa.</i>
16	CM	<i>Bom minha fala não é perfeita mais consigo me comunicar bem, e minha escrita considero bom depois que comecei a ter aulas de gramatica.</i>
17	CM	<i>A minha fala não é certa, mais eu gosto do jeito da fala, escrita da gramatica</i>
18	CM	<i>Eu não uso muito na fala.</i>
19	CM	<i>Usamos a gramatica para melhorar nossas falas e na escrita. Igual a diferença dos porques para fazer uma redação.</i>
20	DM	<i>Não muito, Porque eu conversar mais sobre a vida então não falo gramático.</i>
21	DM	<i>O aprendizado que tenho no colégio me ajuda mesmo para alcançar algum objetivo, mas o que aprendo na rua é bem o suficiente pra sobreviver e achar um sentido na vida.</i>
22	DM	<i>É totalmente diferente além de gírias falamos muitas coisas errada e que por muitas vezes escrevemos errado também.</i>
23	DM	<i>Não falo quase nenhuma palavras certa que aprendo na escola, maioria errada.</i>
24	DM	<i>Eu aprendo a escrever de um jeito mas falo totalmente diferente</i>

**Fonte:** Da pesquisa.

A grande maioria dos alunos afirmou não haver muita ligação entre a gramática que aprendem na escola com a variedade que utilizam, pois falam diferente do que escrevem ou falam errado. Outro fato notável é que, assim como nas respostas dos alunos do Ensino Fundamental, os alunos do Ensino Médio relacionam o uso da gíria com o erro. Dessa maneira, fica perceptível a ausência do

estudo da variação social em sala de aula e como essa ausência interfere no ensino-aprendizagem dos alunos.

Também é possível extrair das respostas que alguns alunos (como exemplo as respostas 12, 18 e 21) não conseguem se identificar com a variedade aprendida na escola, portanto, veem tão pouca ou nenhuma relação, que chegam a considerar que não é a mesma língua que utilizam. Além disso, a identificação com a variedade utilizada em seu contexto social, pode levar o aluno a se negar a aprender outras variedades. A respeito dessa atitude, Camacho (2011, p. 77) elucida:

Assim, se a variedade é considerada socialmente estigmatizada, em contraposição à norma-padrão, veiculada principalmente pelo sistema de ensino, instaura-se um conflito entre os valores que a instituição escolar pretende inculcar e os que o aprendiz compartilha com sua própria comunidade [...] Recusar aprender a norma culta pode significar para um membro de uma comunidade socialmente marginalizada rejeitar os valores culturais próprios da classe mais alta que se acham implícitos na expressão verbal e, ao mesmo tempo, preservar a sua própria identidade social.

A resposta 21 exemplifica a questão de preservar a própria identidade social, tendo em vista que o aluno mostra ter consciência do motivo de aprender a variedade de prestígio, contudo, entende que a sua variedade é o suficiente para viver. Dessa maneira, é fato indiscutível que a escola precisa valorizar as variedades da língua, pois o aluno só irá se sentir confortável para assimilar a variedade culta, e, portanto, poder utilizá-la quando necessário, quando sentir que sua variedade é tão importante quanto no sistema linguístico.

Ressalta-se a resposta 13, em que o aluno afirma que sua fala é reflexo de sua escrita, portanto, coloca em prática tudo o que aprende no ensino gramatical. No entanto, na própria resposta escrita o aluno comete erros de acentuação, o que contradiz sua afirmação. É imprescindível que os discentes sejam orientados sobre a diferença entre linguagem falada e linguagem escrita, para que não haja esse equívoco do aluno em crer que a fala é reflexo da escrita.

Por fim, as respostas demonstram que alguns alunos fazem uso dos termos “formalidade”, “informalidade” e “adequação” para responder à questão. A inserção desse conhecimento nas respostas do Ensino Médio, aponta para um contato com outras concepções de linguagem, além da sistematizada. Entre as respostas, observam-se 3, 4, 10 e 15, mas, atenta-se que este entendimento de que há graus de formalidade na língua ainda não parece consolidado para os estudantes, haja

vista que, ao mesmo tempo em que usam os termos “adequação”, também utilizam os termos “falar errado” e “palavras complicadas”, como se verifica na resposta 15: Eu não falo de um modo só, dependendo da pessoa eu mudo a minha forma, que pode ser de uma forma formal ao informal, as vezes eu falo errado e muitas vezes falo com palavras compicadas dependendo o assunto e a pessoa. Apesar de demonstrar a compreensão de que existe mais de uma maneira de falar, o aluno ainda associa haver erro em sua fala quando é mais informal e valoriza o uso das “palavras complicadas” que utiliza em outras situações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito compreender o espaço dos preceitos da sociolinguística educacional na educação pública de Londrina-PR. Para tanto, algumas etapas foram cumpridas:

Primeiramente, os documentos oficiais que norteiam o ensino foram verificados, objetivando relacionar as orientações dos documentos com as práticas em sala de aula. Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, observou-se a predominância dos estudos da enunciação como fundamento para as aulas de Língua Portuguesa. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental se diferenciam dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em relação ao conteúdo.

O documento destinado ao Ensino Fundamental relaciona a cada eixo (oralidade, escrita, leitura e análise linguística) os alicerces teóricos que devem ser utilizados em sala de aula, assim como, pontua maneiras desse trabalho acontecer. Além dos gêneros textuais e do indiscutível ensino por meio do texto, a variação linguística também se destaca nas orientações, perpassando pelos eixos do ensino de Língua Portuguesa, mas tendo maior relevância na oralidade e na análise linguística.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, apesar de deixarem clara a orientação de embasar as aulas de Língua Portuguesa nos gêneros textuais, e também demonstrar que a variação linguística é fator constituinte da disciplina, não oferecem tanto subsídio para o professor. Além disso, os estudos da sociolinguística ganham mais espaço somente no eixo da oralidade, enquanto os outros eixos marcam a relevância de formar alunos capazes de produzirem textos.

Outro ponto fundamental desta pesquisa foi a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, documentos que guiam toda a comunidade escolar e refletem as especificidades de cada colégio. A análise desse material foi imprescindível para compreender o contexto de cada escola participante, os objetivos de ensino estabelecidos pelas instituições e os conteúdos determinados para a matéria de Língua Portuguesa.

Por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, foi possível compreender que três colégios participantes da pesquisa estão inseridos em regiões de bastante vulnerabilidade na cidade e que esse contexto atinge diretamente o

ensino. Além disso, os documentos se mostraram alinhados aos Parâmetros Nacionais quanto à concepção linguística na definição da disciplina, contudo, na descrição dos conteúdos específicos estabelecidos para os sétimos anos e os segundos anos do Ensino Médio, não há muito detalhamento do que será trabalhado, nos PPP, provavelmente, pelo fato de esses conteúdos estarem diretamente alinhados aos materiais didáticos estabelecidos para cada escola.

A respeito das observações das aulas práticas, definiu-se ser necessário verificar as práticas para compreender se o que é estabelecido nos documentos é efetivado durante o ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao longo das observações no Ensino Fundamental, constatou-se que o uso dos textos é frequente nas aulas, como orientado pelos documentos oficiais, contudo, em algumas ocasiões, o gênero textual não é empregado com o objetivo de melhorar a competência textual e linguística do aluno, mas sim como subterfúgio para o ensino das nomenclaturas da gramática tradicional.

Comparadas aos documentos oficiais, as aulas observadas, em sua maioria, foge das indicações de serem, majoritariamente, elaboradas nos eixos da escrita, da leitura, da oralidade e da análise linguística, tendo como fundamento os gêneros textuais e a diversidade linguística. Atenta-se, também, que não são somente as atividades elaboradas pelos professores que seguem essa tendência, mas, inclusive, as que compõem os livros didáticos.

Na prática, as aulas de Língua Portuguesa buscam acompanhar os conceitos dos documentos oficiais, mas ainda se distancia em alguns aspectos, seja por falta de compreensão dos profissionais de como aplicar as teorias e orientações dos documentos, ou por falta de oportunidade e capacitação desses professores.

Quanto às observações no Ensino Médio, a maioria das aulas contou com o conteúdo de classes gramaticais, principalmente: pronomes, adjetivos e verbos. As atividades e explicações para esses conteúdos foram fundamentadas na gramática normativa, tendo como metodologia aulas expositivas, seguidas da cópia dos conceitos e atividades de classificação de frases ou palavras.

A abordagem tradicional chama a atenção por divergir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos PPP dos colégios. Não houve uso de textos, tampouco de produções textuais durante as aulas observadas. A concepção da língua como um sistema e o ensino prescritivo das normas foram a base de todas as aulas do Ensino Médio.

Também é relevante destacar que as crenças dos professores em um falar correto se fez presente em vários momentos por meio de abordagens expositivas, disfarçadas de ensino da língua, que, ao invés de colaborarem para a aprendizagem, acabam inferiorizando as variedades utilizadas pelos alunos. Por meio dessas atitudes, além de o professor não cumprir o papel social de ajudar a combater o preconceito linguístico e ensinar a importância de respeitar as diferenças, ainda contribui para o aumento desse preconceito no ambiente escolar.

O último instrumento utilizado para verificar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas constituiu-se das respostas de questionários aplicados para professores e alunos. Primeiramente, a respeito das respostas dos questionários dos professores, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, observou-se que a grande maioria tem formação específica na área e muitos anos de experiência como professor da rede pública.

Além disso, todos os professores assinalaram ser importante o ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, ainda que não sendo necessário solicitar que os alunos decorem regras. Porém, ao relembrar as observações, especialmente as aulas do Ensino Médio, verifica-se uma incoerência entre as respostas dos professores e a prática em sala de aula.

Os professores também afirmaram ser possível utilizar a variação linguística no ensino gramatical. Contudo, excetuando a professora do Ensino Médio do Colégio B, os outros professores associaram o ensino da variação linguística basicamente ao ensino da variação geográfica. Dessa forma, apesar de todos os professores revelarem ter conhecimento sobre a relação da variação linguística com o ensino gramatical, não atestaram esse conhecimento na prática.

No que diz respeito ao questionário dos alunos do Ensino Fundamental, a maioria, mais de 60%, afirmou gostar das aulas de gramática, porque acreditam que é por meio desse conhecimento que aprenderão a falar e a escrever corretamente, repetindo um dos grandes equívocos do ensino da Língua Portuguesa, que muito já se disse neste trabalho: a crença de que saber gramática é saber a língua.

Já os alunos que disseram não gostar de gramática, justificaram suas respostas alegando a dificuldade de aprender o conteúdo e a complexidade das normas e regras, mostrando, mais uma vez, como a gramática normativa que embasa a maior parte das aulas está distante da realidade linguística do aluno.

Quanto à relação entre a fala e escrita dos alunos com a gramática que

aprendem na escola, poucos afirmaram haver semelhança, a maioria visualiza a gramática da escola como sendo correta e a variedade que utilizam sendo um erro, portanto, não conseguem relacioná-las. Ademais, a gíria vista como um erro foi saliente nas respostas dos alunos, que aparentam desconhecimento a respeito da variação social.

A respeito das respostas dos alunos do Ensino Médio, a maioria também afirmou gostar de gramática e, para tanto, justificaram o falar e o escrever corretamente como motivação para saber gramática. Além disso, assim como o Ensino Fundamental, os alunos que responderam não gostar de gramática, alegaram dificuldade com as normas e com a complexidade da língua.

Com relação à última questão do questionário aplicado aos alunos, as respostas dos discentes do Ensino Médio demonstraram entendimento quanto à importância das aulas de gramática, mas afirmaram, em sua maioria, que não utilizam o que aprendem na escola no dia a dia, ora por se distanciar muito de sua realidade, ora por achar de difícil a compreensão do conteúdo.

Diferentemente dos alunos do Ensino Fundamental, alguns alunos do Ensino Médio utilizaram termos relacionados à Sociolinguística, como “linguagem informal”, “linguagem formal”, “adequação da linguagem”, etc. Todavia, a utilização desses termos de maneira isolada não compravam o entendimento real dos alunos quanto à abordagem da variação linguística.

Após a análise dos três corpus desta pesquisa, depreende-se que há avanços pontuais quanto aos estudos da Sociolinguística Educacional no ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Londrina-PR. Observou-se que os documentos oficiais apontam para um caminho de ensino que abrange os fundamentos da sociolinguística, juntamente com os princípios da enunciação. No entanto, os documentos nacionais são mais explícitos quanto a essa fundamentação. Já os Projetos Políticos Pedagógicos podem ser mais específicos quanto aos conteúdos estabelecidos para cada série e seu desenvolvimento por eixo.

Ainda, torna-se relevante pontuar, que nas respostas dos questionários, de alunos e professores, há uma sinalização quanto à compreensão da variação linguística, principalmente da variação regional e dos níveis de formalidade na linguagem.

Contudo, na prática, a gramática normativa ainda prevalece nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o foco de todas as aulas observadas. O uso da gramática

normativa, como visto, não deve ser considerado um problema, desde que o objetivo de seu uso em sala de aula, não seja simplesmente prescrever regras. O papel do ensino de Língua Portuguesa é capacitar o aluno para fazer uso da língua em diversos cenários, sendo assim, o ensino da gramática normativa não é o suficiente para alcançar o objetivo.

Ademais, não se deve confundir a incontestável responsabilidade da escola em disponibilizar ao aluno o acesso à norma culta, para que, entre outros motivos, ele possa ascender socialmente. No entanto, enquanto a escola considerar um erro a variedade do aluno e fazer uso da norma-padrão como alicerce para o ensino da linguagem, o aluno não conseguirá desenvolver sua competência linguística, por não relacionar a disciplina de Língua Portuguesa com a língua que ele usa.

Por fim, mediante esta pesquisa, intenciona-se que os dados obtidos contribuam para a crescente discussão da importância da Sociolinguística Educacional no ambiente escolar, para que os avanços no ensino e o objetivo principal de tornar os alunos cidadãos críticos e ativos socialmente constituam uma realidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática tudo ou nada. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p.127-135.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BORTOLUZZI, Jussara Santana. **Projeto político-pedagógico**: um estudo sobre desencontros entre teoria e prática. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2311-6.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, Edair Maria; COELHO, IzeteLehmkuhl (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação da professora de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006. p. 267-276.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RIBEIRO MACHADO, Veruska. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 mar. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: língua portuguesa. Brasília: MECSEF, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-31.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 27-35.

CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-156.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 185-205.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-60.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestações de opiniões: caso de jogo duplo. *In*: PRETI, Dino (org.). **O discurso oral culto**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 173-194.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 103-115.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. *In*: GORSKI, Edair Maria; COELHO, IzeteLehmkuhl. **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 277-288.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 291-315.

NARO, Anthonu J.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Variação linguística, expressividade e tradição gramatical. *In*: GORSKI, Edair Maria; COELHO, IzeteLehmkuhl. **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 235-246.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PINILLA, Maria da Aparecida. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014. p. 169-185.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 11-23.

SANTOS, Emmanoel. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, Leandro de Almeida; RIBEIRO, Silvana Soares Costa. O que dizem os brasileiros: “pra eu” ou “pra mim” fazer? *In*: MORTA, Jacyra Andrade; OLIVEIRA, Josane Moreira; PAIM, Marcela Moura Torres; RIBEIRO, Silvana Soares Costa (org.). **Contribuições de estudos geolinguísticos para o português brasileiro**: uma homenagem a Suzana Cardoso. Salvador: Edufba, 2020. p. 167-188.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. *In*: BAGNO, Marcos. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 254-265.

SILVA, 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.

SILVA, Vanessa Souza; CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. *In*: CYRANKA, Lucia. **A sociolingüística na escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. Português na escola. *In*: BAGNO, Marcos. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-179.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **gramática**: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolingüísticos. *In*: VIEIRA, Marcia dos Santos Machado; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.). **Dimensões e experiências em**

**sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 243-264.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 - Diretrizes

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

## \*TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
<b>COTIDIANA</b>	Adivinhas Álbum de Família Anekdotes Bêbete Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Currículo Viver	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Poesias Provérbios Quadrinhos Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
<b>LITERÁRIA / ARTÍSTICA</b>	Autobiografia Biografias Contos Contos de fadas Contos de fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haicais Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pitufadas Poemas Romances Tálcas Textos Dramáticos
<b>ESCOLAR</b>	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Juri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
<b>IMPRESA</b>	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Cartacuna Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
<b>PUBLICITÁRIA</b>	Anúncio Cartacuna Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogans	Músicas Paródias Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político